

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE

DIPLOMOVÁ PRÁCE
VÝVOJ KONCEPTU SMRTI U DĚTÍ NA 1. ST. ZŠ

AUTORKA: JARMILA KUBÁŇKOVÁ
VEDOUcí PRÁCE: PHDr. PETR GOLDMANN

PRAHA 2009

Přivykni si dále věřit, že smrt se nás netýká. Neboť všechno dobro a zlo se zakládá na smyslových vjemech, smrt však znamená konec smyslové činnosti. A tak správné poznání, že se nás smrt netýká, umožňuje nám plně užítí smrtelného života, nepřidávajíc k němu věčného pokračování, naopak zbavujíc nás touhy po nesmrtnosti. Neboť nic není v žití hrozného pro toho, kdo jasně pochopil, že není nic hrozného v nežítí.

Bláhově tedy mluví ten, kdo říká, že se nebojí smrti proto, že mu způsobí bolest, až přijde, nýbrž proto, že mu působí bolest nutnost jejího příchodu. Vždyť jestliže nás netrudí přítomnost nějaké věci, není důvodu, proč by nám působilo bolest její očekávání. Nuže nejobávanější zlo, smrt, se nás netýká, protože, pokud jsme tu my, není tu smrt, a když přijde smrt, pak tu nejsme my. Tedy ani živých se smrt netýká, ani mrtvých, ježto na ony se smrt nevztahuje a tito sami už nejsou.
Epikuros, List Menoikeovi

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a pouze za použití literatury, citované dle norem ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2.

Jarmila Kubáňková

Jarmila Kubáňková

V Praze, dne 10. dubna 2009

Uctívání moudrého člověka je velkým ziskem pro ty, kteří ho uctívají.
Promluva Epikurova

Na tomto místě bych chtěla poděkovat těm, kteří se zcela zásadním způsobem zasloužili o zdar mé práce. Jsou to:

PhDr. Petr Goldmann, který se ujal vedení mého diplomového úkolu, umožnil mi přístup k cizojazyčným odborným monografiím a pochopitelně se podílel na závěrečných korekturách

doc. PhDr. Vladimír Chrz, PhD., který mi pomohl vyřešit problém s relevantní literaturou, tj. objevil pro mne dílo Erika Eriksona a Margaret Mahler

Mgr. Magdalena Mouralová, která celou práci přečetla a okomentovala, přesvědčila mě o nutnosti změny pořadí některých kapitol a zejména její komentáře přispěly ke zpřesnění mnoha hypotéz obsažených v práci

svým rodičům vděčím za jejich čas strávený nad jazykovými a stylistickými korekturami, stejně jako za pomoc se statistickým zpracováním dat

J.K.

Předkládaná práce se zabývá vývojem konceptu smrti u dětí na prvním stupni základní školy. Jejím cílem bylo zjistit rozdíly v citové hodnotě slova smrt mezi dětmi ve stádiu konkrétních resp. formálních operací. K tomuto účelu byl proveden výzkum u sedmiletých dětí (tj. žáků první třídy) a dvanáctiletých dětí (tj. žáků páté třídy) jedné z pražských základních škol. Celkově se výzkumu zúčastnilo 30 dětí (15 z každé věkové kategorie), v obou věkových kategoriích převažovaly dívky v poměru 8:7. Testovou metodou byl Test barevného sémantického diferenciálu. Výsledky výzkumu naznačují, že sedmileté děti vnímají slovo smrt jako slovo ambivalentní, zatímco u dvanáctiletých dětí je slovo chápáno jako slovo s negativní konotací.

The work focuses on the development of the conception of death perceived by children attending basic schools. The target was to identify differences in the emotional value of the term 'death' displayed by children at the stage of concrete or formal operations as the case may be. In order to achieve this goal a research has been made the objects of which were 7-year-old children (i.e. the first class) and 12-year-old children (fifth class), both attending the same Prague-based basic school. In total, 30 children (15 of each category) participated; in each group the number of girls exceeded that of boys (8:7). The research is based on the Colour Semantic Differential Test. It is evident from the results that 7-year-old children perceive the term 'death' as an ambivalent word while 12-year-old children understand 'death' as a word having a negative connotation.

OBSAH PRÁCE

I.	ÚVOD	6
I. 1	OBSAH A CÍLE PRÁCE	6
I. 2	OBSAHOVÉ A LINGVISTICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ, TEORIE SOCIÁLNÍHO BIOFEEDBACKU	9
I. 3	TÉMA DÍTĚ A SMRT V PSYCHOLOGII	12
I. 3. 1	HLUBINNÁ PSYCHOLOGIE	12
	A, SIGMUND FREUD	12
	B, ANNA FREUD	13
	C, ERIK H. ERIKSON	15
	D, SOUČASNÉ POJETÍ STRACHU ZE SMRTI V HLUBINNÉ PSYCHOLOGII	15
I. 3. 2	KOGNITIVNÍ PSYCHOLOGIE	16
	A, JEAN PIAGET	16
	B, DOSAVADNÍ VÝZKUMY	17
I. 4	PROBLEMATICKÉ OTÁZKY DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ, VÝZKUMNÝ PROBLÉM	23
II.	VÝZKUM	26
II. 1	POUŽITÁ METODA – TEST BAREVNÉHO SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU	26
II. 2	ČASOPROSTOROVÝ RÁMEC VÝZKUMU, VELIKOST A SLOŽENÍ SKUPINY	33
II. 3	OBLASTI VÝZKUMU	37
II. 4	VÝSLEDKY A KOMENTÁŘ	38
II. 4. 1	SUBJEKTIVNÍ HODNOTA SLOV SMRT A ŽIVOT	38
	A, PODLE SOUČTU POŘADÍ ZVOLENÝCH BAREV	38
	B, PODLE OBLÍBENOSTI POUŽITÝCH BAREV	39
II. 4. 2	SLOVNÍ ASOCIACE	41
II. 4. 3	BARVOVÉ ASOCIACE	43
II. 5	INTERPRETACE A DISKUSE	46
II. 5. 1	ÚSKALÍ VLASTNÍHO VÝZKUMU	46

II. 5. 2	INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ	49
	A, SUBJEKTIVNÍ HODNOTA SLOV SMRT A ŽIVOT	49
	B, SLOVNÍ ASOCIACE	53
	C, BARVOVÉ ASOCIACE	58
II. 6	CITOVÁ HODNOTA POJMU SMRTZ POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	60
II. 6. 1	CITOVÁ HODNOTA POJMU SMRT U SEDMILETÝCH DĚTÍ	60
II. 6. 2	CITOVÁ HODNOTA POJMU SMRT U DVANÁCTILETÝCH DĚTÍ	63
III.	ZÁVĚR – MOŽNOSTI A MEZE DALŠÍHO VÝZKUMU	66
	LITERATURA	69
	PŘÍLOHA – ZÁZNAMOVÝ LIST	74

Kdyby nás neznepokojoval neurčitý strach z úkazů meteorických a obava,
že se nás smrt nějak týká, kdyby nám dále nevadila neznalost toho,
jaké jsou hranice bolesti a žádosti, nepotřebovali bychom vědy o podstatě přírody.
Epikuros, Hlavní články učení

I. ÚVOD

I.1 OBSAH A CÍLE PRÁCE

Předkládaná práce se zabývá vývojem konceptu smrti u dětí. Toto téma bylo v oblasti psychologie uchopeno a zpracováno různými způsoby, přičemž jejich autoři dospěli k odlišným výsledkům a navzájem si protiřečícím koncepcím. V oblasti vývoje uvědomování si smrti neexistuje obecně uznávaná teorie.

Klíčové oblasti zájmu jsou především tyto dvě - určení období, resp. věku dítěte, v němž si dítě začíná smrt uvědomovat, a popis, resp. rozčlenění následujícího období, ve kterém se s danou skutečností smrti vyrovnává.

Prezentovaný výzkum se dotýká obou těchto oblastí. Jeho cílem je zmapovat, zda, resp. jak se liší subjektivní hodnota slova smrt (a též slova život, které tvoří jeho významový protiklad) u sedmiletých vs. dvanáctiletých dětí. Věkové skupiny dětí jsou určeny zejména s ohledem na Piagetova stádia vývoje inteligence, tj. předkládaná práce se zabývá rozdíly mezi dětmi nacházejícími se na úrovni konkrétních vs. formálních myšlenkových operací.

Následující kapitola úvodu se bude věnovat vymezení klíčových pojmů, tj. konceptu smrti a života a některým lingvistickým otázkám, které jsou pro tuto práci podstatné a zejména pojmům strach vs. úzkost ze smrti. Zmíním i teorie, které se zabývají významem slova význam, dále také teorii sociálního biofeedbacku, která nabízí odpověď na otázku po původnosti, resp. naučenosti emocí.

Ve třetí kapitole úvodu se budu zabývat vstupem tématu „dítě a smrt“ do psychologie a některými výzkumy, které byly na toto téma provedeny. V historickém vstupu se věnuji pouze dvěma směrům v psychologii - hlubinným psychologům a psychologům kognitivním.

První skupina bude zastoupena názory Sigmunda Freuda, Anny Freud a Erika Eriksona. Na závěr části věnované hlubinným psychologům ještě zmíním jedno z pojetí současné psychoanalýzy.

Důvod, který mě vedl k výběru prací hlubinných, resp. psychoanalytických psychologů, tkvěl především v tom, že tito psychologové se zabývají psychickým vývojem dítěte (a psychoanalýza bývá nazývána psychologii malého dítěte).

Sigmund Freud je mimo to postavou, jejíž názory podstatně ovlivnily následný vývoj psychologie. Díla Anny Freud a Erik Erikson jsou cenné zejména z toho důvodu, že na rozdíl od Sigmunda Freuda s dětmi pracovali. Jejich pozorování a závěry mohou být tedy odlišné od závěrů Sigmunda Freuda, stále však relevantní pro výklad dětského chápání smrti.

Představitelem skupiny kognitivních psychologů bude Jean Piaget. Z Piagetova díla je pro tuto práci významná především jeho teorie vývoje inteligence. Ta se totiž stala teoretickým východiskem pro vývojový model chápání smrti, který popsala ve své práci Kane (1979).

Z Piagetovy teorie, stejně tak jako z teorie Kane, vychází většina autorů, kteří zkoumají vývoj konceptu smrti u dětí. Práce těchto autorů bude tvořit srovnávací materiál níže prezentovaného výzkumu.

Poslední kapitola úvodu se věnuje některým implicitním předpokladům většiny studií, které byly zmíněny v souvislosti s teorií konceptu smrti vycházející z Piageta. Dále také hypotézám, které stanoví, jak by se podle předložených teorií měla vyvíjet subjektivní hodnota pojmu smrt u dětí.

V dalším oddílu práce je prezentován provedený kvalitativní výzkum. Zabývám se zde zvolenou testovací metodou, tj. testem barevného sémantického diferenciálu a popisem vzorku dětí.

Následující kapitoly jsou věnovány výsledkům, tj. zejména subjektivní hodnotě klíčových slov smrt, resp. život u dětí sedmiletých a dvanáctiletých. Ty dále uvedu

v kontext s výsledky výzkumů prezentovaných v úvodní části. Rovněž se zde budu věnovat srovnání dosažených výsledků s normami, které uvádí autor použité testové metody.

Poslední kapitola výzkumné části je pokusem nalézt souvislosti mezi citovou hodnotou slova smrt s psychickým vývojem dítěte. K tomu využívám díla Margaret Mahler a Erika Eriksona.

Tyto dva autory jsem zvolila jednak vzhledem k jejich hlubinně psychologické orientaci a pochopitelně také kvůli skutečnosti, že se zabývali ve své profesionální kariéře přímé práci s dětmi.

Závěr práce je věnován dalším možnostem a směrům, kterými by se mohla předkládaná práce v budoucnu rozšířit, zejména s ohledem na využitelnost dostupných testových metod.

Neboť je nezbytně nutno, aby při každém slově byl patrný jeho prvotní smysl
a aby ho nebylo třeba teprve dokazovati, ačli máme míti něco,
k čemu bychom uváděli ve vztah otázky, pochybnosti a mínění.
Epikuros, List Herodotovi

I.2 OBSAHOVÉ A LINGVISTICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ, TEORIE SOCIÁLNÍHO BIOFEEDBACKU

koncept smrti, koncept života

Ústředními pojmy této práce jsou slova koncept, život a smrt. Ježto se skutečně jedná o pojmy pro tuto práci zásadní, zdá se mi vhodné je definovat již v úvodu práce.

Slovo koncept dle českého etymologického slovníku (Rejzek 2004) pochází z latinského slova conceptum (co je pojato, sepsáno) a znamená náčrtek, resp. předběžný plán. Příbuzné slovo koncepcie (odvozené od latinského conceptio – sebrat, pojmout, vyjadřovat, ovšem také zárodek a počátek) znamená tolik jako pojetí.

Pojem smrt (v původním významu již dobrá, přirozená smrt) chápeme zejména jako stav, ve kterém nejsou přítomny známky jakýchkoli tělesných funkcí (zejména došlo k zastavení činnosti mozku).

Pojem život (v přeneseném významu znamenající i břicho) je odvozeno od slova živý a jako takové blízce spojeno se slovy uzdravovat se a zacelovat se (zatímco slovo mřít je odvozeno od slov drobit, resp. rozrušovat). Být živý tedy znamená stav, při kterém jsou alespoň některé funkce organismu (dýchání, pohyb, látková výměna) zachovány.

Slovním spojením „koncept smrti“ resp. „koncept života“ potom budeme označovat nejen kognitivní uchopení smrti, resp. života, ale zejména subjektivní význam těchto slov. Jinými slovy řečeno, spíše než denotativním významem klíčových pojmů (tj. smrti a života), se budeme věnovat jejich významu konotativnímu.

Tato práce nese název koncept smrti u dětí na 1. stupni základní školy. Považovala jsem však za nemožné zcela se vyhnout konceptu života, který tvoří jeho přirozený protiklad. Hranice jednoho pojmu tak současně tvoří i hranice pojmu druhého. Na druhou stranu je

ovšem pravda, že ústředním tématem této práce je koncept smrti, tedy poznámky a úvahy o konceptu života budou tvořit pouze doplňující protějšek.

úzkost ze smrti vs. strach ze smrti

Rozdíl mezi úzkostí a strachem je v současné psychologii definován poměrně jasně. Strach je stavem, kdy se obavy jedince soustřeďují na izolované, konkrétní a uchopitelné nebezpečí. Úzkost je oproti tomu stav napětí, v němž jsou zahrnuty obavy a pocit nebezpečí, ovšem příčina těchto obav není známa.

Erikson (1993, str. 369) tvrdí, že u dětí (tj. jedinců, kteří ještě nevstoupili do stádia hledání identity) je toto rozdělení velmi umělé. Děti totiž nejsou s to rozlišovat mezi vnějším ohraničeným nebezpečím (tj. strachem) a vnitřním napětím (tj. stavem úzkosti). Z těchto důvodů budeme i nadále používat v této práci pojmy „strach ze smrti“ a „úzkost ze smrti“ jako synonyma.¹⁾

význam slova, konotace a denotace, smysl a reference

Význam podle teorie manželů Kreitnerových (cit. podle Urbánek 2003, str. 95) může být chápán ve dvojitým pojetí - jako význam lexikální, sdílený více jedinci, na druhé straně existuje význam subjektivní, individuální.

Na podobném principu byly stanoveny pojmy smysl a reference, resp. konotativní a denotativní význam slova. V této práci budu užívat pojmy konotativní význam a subjektivní význam jako synonyma.

Jiný termín, který je v této práci používán, je subjektivní resp. citová hodnota slova. Citovou hodnotu slova považuji za závislou jednak na individuálním žebříčku hodnot jedince, dále také na subjektivním významu daného pojmu.

Otázka po citové hodnotě slova nás přivádí k otázce, kdy a jak se jedinec učí rozeznávat a pojmenovávat své emoce. Jednou z odpovědí je teorie sociálního biofeedbacku.

teorie sociálního biofeedbacku

V otázce způsobu, jakým se dítě učí rozeznávat své vlastní afektivní stavy, nepanuje na poli psychologie shoda. Existuje teorie, která říká, že schopnost rozlišovat a pojmenovávat afektivní stavy je jedinci vrozená. Oproti tomu teorie sociálního biofeedbacku nabízí odlišné vysvětlení.

Teorie sociálního biofeedbacku (viz např. Vavrda 2005) vychází z přesvědčení, že dítě potřebuje k rozlišování a pojmenování vlastních afektivních stavů dostatečně vyladěného druhého (nejčastěji mateřskou osobu). Ta se právě díky své vyladěnosti dokáže vcítit do dítěte a pojmenovat pocit, který ono zažívá. Dále je obvykle schopna afekt dítěte modifikovat, např. zmírnit, jedná-li se o afekt vnímaný jako nepříjemný. Dítě se tak krom rozlišování vlastních afektů rovněž učí strategie, jak s těmito afekty zacházet, jak s nimi nakládat.²⁾

¹⁾ Existuje však i jiný názor, totiž že ve spojitosti se smrtí je adekvátní pouze termín „úzkost ze smrti“, protože není možné vyjádřit, co konkrétně je na smrti hrozivého. Pokud jsou prováděny tyto pokusy, jsou obvykle popsány dílčí aspekty strachu z umírání jako je strach z bolesti, samoty a ztráty lidské důstojnosti. Toto dělení je velmi prospěšné například při zkvalitňování péče o nevyléčitelně nemocné, většinou však nepomůže přeměnit úzkost ze smrti na strach ze smrti. (viz např. Yalom 1980)

²⁾ Erikson (1993, str. 369) se zmiňuje o něčem podobném, když říká, že dítě potřebuje pomoc dospělého, aby se naučilo chápat rozdíl mezi úzkostí a strachem (tj. mezi vnějším nebezpečím a difúzním vnitřním pocitem napětí). Díky příkladu dospělé osoby se také dítě může naučit tyto stavy zvládat. Pokud však místo strategie zvládnutí rozpozná u dospělého jeho latentní hrůzu z daného tématu, může se tato úzkost dospělého přenést i na dítě. Nastává situace, kdy dítě není ukonejšeno a vedeno směrem ke zvládnutí strachu, resp. úzkostí. Naopak se mu dostane informace, že ani dospělý si s touto situací neví rady. To v dítěti může vyvolat další napětí.

I.3 TÉMA DÍTĚ A SMRT V PSYCHOLOGII

I. 3. 1 HLUBINNÁ PSYCHOLOGIE

A, SIGMUND FREUD

Freudovo dílo je velmi rozsáhlé, on sám v průběhu života mnohé své koncepce upravoval. Bylo by tedy nanejvýš nesnadné podat ucelený přehled jeho názorů na strach ze smrti obecně a u dětí obzvlášť. Koneckonců to není ani cílem této práce. Soustředíme se pouze na následující dvě citace.

První z nich ukazuje Freudův názor na (ne)původnost strachu ze smrti.

Po všem tom, co víme o struktuře jednodušších neuróz vyskytujících se v každodenním životě, je velmi nepravděpodobné, že by nějaká neuróza měla vzniknout jen v důsledku objektivní skutečnosti ohrožení nebezpečím bez účasti hlubších nevědomých vrstev duševního aparátu. V nevědomí však není přítomno nic, co by mohlo dodat obsah našemu pojmu zničení života. Kastrace se stává takřikajíc představitelnou díky každodenní zkušenosti oddělení obsahu střev a ztrátě prožití při odstavení od matčina prsu; něco podobného smrti však člověk nikdy neprožil anebo to – jako bezvědomí při omdlení – nezanechalo žádnou doložitelnou stopu. Trvám proto na domněnce, že strach ze smrti je třeba pojímat jako období kastrační úzkosti a že tou situací, na niž Já reaguje, je opuštění ochrany poskytujícím Nadjá – silami osudu – čímž je zajištění proti všem nebezpečím u konce. (Freud, 1940, str. 131)

Společně s Yalomem (1980, str. 75 ad.) můžeme říci, že toto je velmi originální myšlenka. Analogii kastrace a oddělování obsahu střev lze považovat za diskutabilní, totéž dá říci o redukování strachu ze smrti na základnější strach z kastrace.

Freudova domněnka se opírá pouze o uvedenou analogii. Za přinejmenším stejně logické je ovšem možné považovat vysvětlení, které převrací Freudovu příčinu a následek, totiž že strach z kastrace je obdobou strachu ze smrti, tj. zániku Já.

O vztahu dětí k pojmu smrt Freud pojednává v následující ukázce.

Kdo tak mluví, neuvázil, že představa dítěte o smrti má s naší představou společné slovo a pak jen velmi málo. Dítě neví o hrůzách zahrnutí, o mrznutí ve studeném hrobě, o děsech nekonečné nicoty, které dospělý, jak ukazují všechny mýty o onom světě, tak těžko snáší ve své představě. Strach ze smrti je dítěti cizí, proto si s tímto děsným slovem pohrává... Že někdo zemřel, znamená pro dítě, které nadto zůstává ušetřeno pohledu na

utrpení před smrtí, asi tolik, jako že „je pryč“, že již neruší ty, kdo ho přežili. Nerozlišuje, jakým způsobem tato nepřítomnost vzniká, zda odcestováním, propuštěním, odcizením nebo smrtí. Byla-li v prehistorických letech dítěte propuštěna chůva a zemřela-li krátce poté jeho matka, leží v jeho vzpomínce, kterou odhalujeme v analýze, obě události v jedné řadě nad sebou. (Freud 1929, str. 153)

V této citaci považuji za zajímavé především Freudovo líčení toho, co všechno dítě o smrti neví (tj. hrůzy zahánění, mrznutí v hrobě a děsích nekonečné nicoty). Je otázkou, kde k těmto představám přišel dospělý člověk, pokud ho tedy neprovázejí už od dětství (a z Freudovy argumentace můžeme vidět, že toto si on zjevně nemyslí). Nicméně děsy a hrůzy jsou emoční stavy popisované i u dětí. Tyto stavy zcela ignorují racionální stránku významu slova smrt, resp. mrtvý, tj. že mrtví už necítí a neprožívají.

Domnívám se, že časová posloupnost je zde zřejmá a zcela obrácená, než jak ji uchopil Freud. Dítě si nejdříve vytvoří ony emočně nabitě představy plné děsu a hrůz. Poté získá určité vědomosti, které mohou tyto představy do jisté míry korigovat.

Považuji za nemožné přiznat dítěti autorství těchto představ, a zároveň mu upřít odpovídající emoční doprovod, tj. děsy, hrůzy a strach ze smrti. To je jeden z důvodů, pro který se ve výzkumu soustředím zejména na citovou hodnotu slova smrt.

Pozoruhodný je i nesoulad vyplývající ze srovnání obou výše uvedených citací. Není mi zcela jasné, jak je možné tvrdit, že si dovedeme představit smrt jako děsuplné zahánění, nicotu, mrznutí, a přitom současně říkat, že smrt v obsahu nevědomí není nic, co by mohlo dodat obsahu představě smrti.

Určitou korekci Freudova názoru na pochopení pojmu smrt u dětí může být pozorování jeho dcery Anny Freud.

B, ANNA FREUD

Anna Freud měla příležitost sledovat děti (povětšinou batolecího a předškolního věku), které v průběhu druhé světové války prošly londýnským útulkem, v němž pracovala.

Útulky vznikaly především jako pomoc těm rodinám, které se v důsledku války již nemohly starat o své děti. Jednalo se o děti svobodných matek, které byly nuceny

vykonávat celodenní zaměstnání, o děti rodičů nemocných a zejména děti rodin, kde otec byl nasazen v bojích a matka nucena chodit do práce.

Část svých pozorování popsala v knize Děti bez rodin. (Freud, Burlingham 1943) Především dvě kapitoly, a to sice „Vztah k mrtvým otcům“ a „Vztah k nepřítomnému otci“ budou nyní předmětem našeho zájmu.

Anna Freud tvrdí, že děti přijaly snadno a lhostejně odloučení od otců, ale nebyly schopny přijmout fakt smrti. Při konfrontaci se smrtí otce se děti často uchýlovaly k myšlenkám na znovuzrození otců, resp. jejich návratu z nebe.

Děti vyjadřovaly přesvědčení, že bůh učiní otce znovu živými nebo se jejich otcové znovu narodí a vrátí se ke své nové mámě. Krom myšlenek na znovuzrození byly děti přesvědčeny i o možnosti otcova prostého návratu. Při tomto způsobu uvažování děti tvrdily, že jejich otcové jsou daleko, protože je vojna, resp. že (otcové) už nejsou mrtví a vrátí se.

O budoucích návštěvách mrtvých otců se děti údajně zmiňovaly mnohem častěji než o návštěvách pouze nepřítomných otců. Děti mrtvých otců si je údajně mnohem častěji idealizovaly, tj. vyprávěly o nich jako o báječných a nejlepších otcích na světě. Za života otců však o nich takto nemluvily. (Freud, Burlingham 1943, str. 76 ad.)

Proti těmto záznamům je pochopitelně možné vznést spousty námitek – jednalo se o skupiny dětí různých věkových kategorií, chování jednotlivce mohlo být ovlivněno chováním okolí, počet pozorovaných dětí nebyl příliš velký atd.

Ať si myslíme o přesnosti pozorování cokoli, je jisté, že Anna Freud pozorovala cosi jiného, než popisoval její otec. Alespoň část dětí zřejmě chápala rozdíl mezi prostým odloučením od dosud žijícího otce a trvalým odloučením od mrtvého otce. Pokud by tomu tak nebylo, děti by netvořily teorie o zmrtvýchvstání, resp. znovunarození svých otců.

Domnívám se, že pokud by Anna Freud sdílela přesvědčení svého otce, tj. že mrtvý otec je v dětském chápání totéž co nepřítomný otec, patrně by neměla zapotřebí toto téma rozepisovat do dvou samostatných kapitol

C, E. H. ERIKSON

Erikson podává v závěrečné kapitole knihy *Dětství a společnost* výčet strachů, které se mohou objevit u dítěte během jeho vývoje. Dítě se podle něj může naučit mít strach z nečekanosti, strach z ochuzení (ten se na orální úrovni projevuje jako strach z prázdna, na sensorické úrovni jako strach z nedostatku stimulace). Dále se může u dítěte objevit strach ze ztráty vnějších hranic, z nechráněnosti a strach z pádu. Erikson rovněž zmiňuje strach z toho, že dítě nebude vedeno, resp. že nenajde hranice, vůči nimž by se mohlo vymezovat. Strach z možnosti, že dítě bude opuštěno, je podle Eriksona základním ženským strachem. (Erikson 1993, str. 368 ad.)

Samotný výčet strachů není ani tak zajímavý z hlediska toho, co na jeho seznamu uvedeno je, jako spíše tím, co na něm chybí. Strach ze smrti není v tomto výčtu zmiňován vůbec.

Toto by nebylo překvapující, vezmeme-li v úvahu skutečnost, že Erikson se hlásil k Freudově pojetí vývoje dítěte, tj. převzal nejspíše i hypotézu o strachu z kastrace jako původnějším nežli strach ze smrti.

Nicméně na začátku zmiňované knihy Erikson uvádí kasuistiku tříletého dítěte, v níž několikrát v souvislosti s jeho případem používá výraz strach ze smrti. U tohoto dítěte se objevily stavy podobné epileptickým záchvatům poté, co zemřela jeho babička. Dítě se dle Eriksona za její smrt cítilo do jisté míry odpovědné. (Erikson 1993, str. 27 ad.)

D, SOUČASNÉ POJETÍ STRACHU ZE SMRTI V HLUBINNÉ PSYCHOLOGII

Nyní budu citovat část stati zabývající se vývojem úzkosti, jejímž autorem je jeden ze současných českých psychoanalytiků. Vavrda jako první z dosud zmiňovaných autorů zřetelně vymezuje období, kdy dítě začíná pociťovat strach ze smrti.

Počátky strachu ze smrti můžeme klást zhruba do období 9 až 11 let (i zde je značná interindividuální variabilita). Zdánlivě pozdní věk, do kterého umísťujeme počátky strachu ze smrti, je dán postupností vývoje konceptu smrti u dítěte. Přibližně ve věku, který jsme vymezili, dochází u dětí k řadě významných vývojových kroků. Jedním z nich je pochopení a přijetí definitivnosti smrti. Současně rozvoj schopnosti hypotetického uvažování umožňuje zabývat se potencialitou vlastní smrti a vede ke vzniku strachu z ní. V předcházejícím vývoji můžeme jistě pozorovat úzkosti, které mají vztah ke smrti, jsou

však poněkud jinak zpracovány (např. nedefinitivnost smrti umožňující magickou nápravu apod.). (Vavrda 2000, str. 63)

Autor uvedené citace ve zdůvodnění věku, kdy se u dítěte objevuje strach ze smrti, kombinuje Freudovo pojetí přístupem vycházejícím z teorie Jeana Piageta (viz dále teorie čtyř konstruktů). Přístupu kognitivních psychologů se budu zabývat nyní, k této citaci se ještě vrátím v kapitole I.4.

I. 3. 2 KOGNITIVNÍ PSYCHOLOGIE

A, JEAN PIAGET

Piagetova teorie vývoje inteligence silně ovlivnila velké množství badatelů, kteří se vývojem smrti zabývali. Proto považují za vhodné Piagetovu teorii alespoň nastínit.

Piaget rozlišil ve vývoji inteligence několik stádií, kterými dítě v průběhu svého zrání prochází. Pro moji práci jsou podstatná především tato stádia:

Ve věkovém rozmezí čtyř až sedmi, resp. osmi let se dítě nachází v období tzv. názorného myšlení (jehož jedno stádium je nazýváno prelogické stádium myšlení). Na této úrovni ještě dítě nemá osvojeny zákony zvrtnosti určitých operací a zachování celku.

Přibližně ve věku sedmi až osmi let dítě podle Piagetovy teorie vstupuje do stádia konkrétních operací. V tomto věku je tedy s to operovat s předměty, které je možno si názorně představit, resp. s nimiž lze manipulovat. Dítě v tomto věku si podle Piageta nevytváří teorie, uvažuje jen tehdy, když jedná. (Piaget 1961, str. 123 ad.)

Teprve dítě ve věku jedenácti až dvanácti let je schopno uvažovat o abstraktních tématech a hypotetických možnostech. Tehdy podle Piageta vstoupilo do stádia formálních operací. Významnou charakteristikou tohoto období je obrat k přemýšlení o nereálných situacích a k hypotetickým možnostem budoucnosti. (Piaget, Inhelder 1966, str. 139)

Již z tohoto modelu vývoje inteligence lze vyvodit závěr, že smrt (tj. abstraktní pojem) je možno pochopit, tj. může být relevantním obsahem myšlení dítěte teprve v období úrovně formálních operací.

kognitivní model čtyř základních (sub)konceptů

Mnoho psychologů (např. Gartley and Bernasconi 1967, Hornblum 1978 in Speece and Brent 1984), ovšem uskutečňovalo výzkumy ohledně smrti i u dětí, které ještě nedosáhly stádia konkrétních operací.

Výsledky jejich výzkumů vedly ke stanovení několika konceptů, které jsou nutné k pochopení konceptu smrti. Většina autorů se ve své práci opírá o následující čtyři:

Koncept nevratnosti se váže k poznání, že pokud živý tvor zemře, nemůže již znova obžít.

Koncept univerzality vyjadřuje skutečnost, že každý živý tvor jednoho dne zemře.

Koncept nefunkčnosti říká, že všechny biologické funkce končí v okamžiku smrti.

Koncept kauzality znamená, že některé události (jako nemoc, nehoda) mohou vést ke smrti. (Speece and Brent 1984)

B, DOSAVADNÍ VÝZKUMY

fenomény, které omezují srovnávání literatury

První omezující podmínku tvoří dostupnost literatury, která by mohla být materiálem ke srovnání. Zdroje, v nichž jsem mohla hledat jsou nutně ohraničené, resp. omezené především na databáze, k nimž mi je umožněn přístup, zejména díky licenci Univerzity Karlovy.

V současné době mám k dispozici 14 článků. Tyto články tvoří velmi různorodou skupinu, a tato různorodost skrývá mnoho problémů, pro které je nesnadné činit mezi nimi jakékoli srovnání. Některým z těchto obtíží se budu věnovat nyní.

První z nich se týká charakteristik zkoumaných skupin. Skupiny probandů jsou tvořeny dětmi z různých kulturních prostředí. Vývoj konceptu smrti je zkoumán u dětí žijících v izraelských kibucech (Mahon et. al. 1999), dětí pocházející z Tel Avivu (Orbach et al. 1986), Taiwanu (Yang et al. 2006), dále děti žijících ve Švédsku (Tamm and Granqvist 1995) až po nepočetnější skupinu dětí pocházejících z USA. (např. Jay et al. 1987, Kane 1979, Morin and Welsh 1996, Nguyen and Gelman 2002)

Pokud se týče sociokulturního zázemí dětí, některé studie uvádějí, že v jejich vzorcích jsou zastoupeny děti ze všech socioekonomických vrstev (Jay et al. 1987) nebo děti pocházející ze střední třídy (např. Kane 1979, Orbach et al. 1986), v jiných tato charakteristika vůbec není zmíněna. (např. Morin and Welsh 1996, Nguyen and Gelman 2002, Yang et al. 2006)

Mnohé nejasnosti se také objevují například při určení místa, kde děti vyrůstají. Jen některé studie uvádějí charakteristiky typu venkov, předměstí, město. (např. Mishara 1999, Morin and Welsh 1996, Orbach et al. 1986)

O vzdělání rodičů nehovoří ani jedna ze studií. Jen výjimečně je zmíněno, zda se dítě či jeho rodina hlásí k nějaké víře, resp. jsou členy některé z církví, registrovaných v dané zemi. (např. Mahon et. al. 1999, Morin and Welsh 1996, Yang et al. 2006)

Velikost zkoumaných skupin variuje v rozmezí 22 dětí (Mahon et. al. 1999) až 431 dětí (Tamm and Granqvist 1995). Autoři výzkumů se většinou snaží o vyrovnanost z hlediska pohlaví, někdy však tento údaj zcela chybí (Kane 1979, Mishara 1999). Věk probandů se pohybuje od 3 let (Kane 1979) až po 18 let. (Morin and Welsh 1996)

Zkoumáme-li použité metody, zjistíme, že nejčastěji využívanou metodou je rozhovor. Ten bývá mnohdy semistrukturovaný, avšak častokrát nestandardizovaný, resp. tento údaj není autory vůbec zmíněn. (např. Childers and Wimmer 1971) V rozhovoru se častokrát kombinují uzavřené i otevřené otázky.

V jiných případech je použit dotazník, nebo jsou děti vyzvány ke kresbě (např. Tamm and Granqvist 1995), psaní příběhů či testu nedokončených vět. (např. Yang et al. 2006)

Samotný sběr dat je v některých případech prováděn pouze autory uvedených článků, někdy jsou do něj zapojeni i další lidé, nejčastěji dobrovolníci z řad psychologů či studentů psychologie.

Z výše uvedeného soudím, že provádět jakákoli srovnání zmiňovaných studií je velmi problematické a je zde namístě opatrnost.

výsledky dosavadních výzkumů

Výzkumy zabývající se vývojem konceptu smrti u dětí trvají již kolem 40 let a soustředí se především na souvislosti mezi úrovní konceptu smrti a různými charakteristikami dětí, jakými jsou věk, pohlaví, zdravotní stav, ev. socioekonomické postavení rodiny či příslušnost dítěte k určitému vyznání.

Některé z těchto studií považují věk dítěte za proměnnou, která je v nejtěsnějším vztahu k úrovni dosaženého konceptu. (např. Childers and Wimmer 1971, Kane 1979, Mahon et al. 1999, Tamm and Granqvist 1995) Tyto studie se častokrát odvolávají na Piagetovu teorii vývoje inteligence.

Své výsledky interpretují ve shodě s jednotlivými vývojovými stádii inteligence, v nichž se dítě dle Piagetovy teorie právě nalézá. Již jedna z nejstarších studií (Kane 1979) navrhuje tři vývojová stádia konceptu smrti, která vycházejí z Piagetových stádií vývoje dětského myšlení.

Existují studie (např. Orbach et al. 1986), které kognitivní úroveň dítěte posuzují nejenom podle jeho věku, nýbrž také podle výsledků dítěte dosažených v testech inteligence. Inteligenci řadí mezi velmi významnou proměnnou, která spoluurčuje, resp. zpřesňuje dosažené stádium vývoje inteligence (posuzované Piagetem).

Některé studie se zabývají vývojem konceptu smrti ve vztahu nejen k lidské smrti, ale i ke smrti, resp. zániku jiných organismů (Nguyen and Gelman 2002, Orbach et al. 1986). Obě tyto studie se shodují na faktu, že děti přesněji, častěji a správněji aplikují jednotlivé subkoncepty v kontextu lidské smrti než v kontextu smrti zvířat (Orbach et

al. 1986) nebo v souvislosti se smrtí zvířat a zánikem rostlin. (Nguyen and Gelman 2002)

Jak uvádějí Speece a Brent (1984, str. 1679), většina studií se shoduje na faktu, že všechny uvedené koncepty jsou dětmi chápány mezi pátým a sedmým rokem věku. Studie z roku 2002 tyto údaje ještě zpřesňuje, když říká, že již více jak 80% šestiletých dětí rozumí všem čtyřem konceptům jmenovaným výše. (Nguyen and Gelman 2002, str. 501)

V této souvislosti je také pozoruhodná studie zabývající se otázkou, co si rodiče myslí o vývoji konceptu smrti u svých dětí, resp. pochopení její nezvratnosti. Závěry ukazují, že rodiče dětí obvykle posouvají pochopení smrti u svých dětí do ranějších stádií než kontrolní skupina osob, které ještě nemají své vlastní děti (5;5 roku vs. 7;0 let). Pozoruhodné je, že se rodiče i kontrolní skupina svým odhadem shodují s věkem, který je uváděn ve většině studií. (Ellis and Stump 2000).

studie Barbary Kane

Nyní se podíváme blíže na studii Barbary Kane (1979), která propojila vývoj konceptu smrti s Piagetovými stádií vývoje inteligence.

Účastníky její studie bylo 122 amerických dětí ze střední třídy, ve věku 3 až 12 let. S těmito dětmi proběhl rozhovor (blíže popsán jako neformální, flexibilní a používající otevřené otázky) v celkové délce cca 15 minut.

Vstupním požadavkem byla dle Kane pouze schopnost uvědomění si smrti. K tomuto účelu předložila dětem obrázky králíka v různých situacích, včetně obrázků, na nichž králík spal, resp. byl mrtev. Dítě mělo za úkol ukázat toho králíka, který je dle jeho názoru mrtev. Pokud dítě vybralo jiné obrázky než právě obrázky mrtvého či spícího králíka, bylo z výzkumu vyřazeno. Všechny oslovené děti prošly tímto vstupním testem.

Z analyzovaných dat poté Kane stanovila následující tři stádia vývoje konceptu smrti:

V prvním stádiu děti zejména zmiňují následující charakteristiky – smrt je událost, která se může stát, resp. existují skutečnosti, které mohou vést ke smrti. V tomto stádiu existuje místo, kde smrt přebývá (ve stromech, pod zemí). Mrtvý člověk se nemůže hýbat. Myšlení v tomto stádiu je magické a egocentrické – člověk může zemřít, protože si to někdo jiný přeje. Tomuto stádiu odpovídá Piagetovo stádium předoperační, tj. i období názorného myšlení.

V druhém stádiu se smrt stává specifickou a konkrétní. Smrt zahrnuje komponentu dysfunkčnosti. Dále se zde objevují komponenty nezvratitelnosti, kauzality, univerzality, neschopnosti cokoli cítit. S věkem se pak tyto komponenty dále zpřesňují (např. mrtví nejen že nemohou mluvit, ale ani cítit zimu a ani si neuvědomují, že jsou mrtví). Dle Piageta se děti nacházejí ve stádiu konkrétních operací.

Ve třetím stádiu děti uvažují o smrti jako o abstraktní skutečnosti. Začínají uvažovat o existenciálních otázkách života a smrti. V Piagetově teorii se dítě pohybuje ve stádiu formálních operací.

Chápání smrti jako nevyhnutelné skutečnosti se dle Kane začíná vyvíjet již od šesti let a děti osmileté tento aspekt v rozhovorech uváděly pravidelně, dle autorky tedy vyjadřovaly myšlenky, které jsou již charakteristické pro dospělé chápání smrti.

Jak je vidět z uvedených závěrů, většina studií se zabývá především kognitivním zpracováním skutečnosti smrti a zcela pomíjí emoční stránku dané věci. Pouze jediná studie (Orbach et al. 1986) zkoumala vztah mezi vývojem konceptu smrti a úzkostností dětí. Z jejích výsledků plyne, že děti zařazené do skupiny úzkostných méně často uváděly univerzalitu a vysoký věk jako komponenty smrti. Vysvětlení autorů se opírá o domněnku, že děti úzkostné se více bojí smrti, proto některé aspekty smrti vytěsňují.

Jen velmi okrajově na toto téma naráží i studie zkoumající koncept smrti u dětí s onkologickým onemocněním a dětí zdravých. (Jay et al. 1987) Autoři tohoto výzkumu uvádějí, že děti onkologicky nemocné nemají vyspělejší koncept smrti než kontrolní skupina zdravých dětí a poznamenávají, že děti s onkologickým onemocněním explicitně neříkají, že ony samy zemřou.

Ještě jiní autoři se zabývají otázkou, čeho konkrétně se děti na smrti bojí.

Aasgaard (2006) vytvořil přehled situací, z nichž mají děti daného věku největší obavy. Podle jeho přesvědčení má dítě do čtyř let věku největší obavy ze situace, kdy by zůstalo samo. Po čtvrtém roce věku nastupuje obava z možností, co vše se může stát mně jako osobě, resp. mému tělu. Kolem sedmi let se objevuje strach ze ztráty kontroly a od deseti let strach ze ztráty možnosti rozhodovat samo o sobě. Teprve dospívající se začínají bát ztráty života a budoucnosti. Až se vstupem do první třídy dítě pochopí, že smrt je nevyhnutelná a jeho strach z ní zesílí. Před nástupem školní docházky dítě sice vykazuje známky strachu, ale nemá jasnou představu o povaze smrti.

Faulkner (2001) přichází s poznatkem, že děti šesti až dvanáctileté mají již smrt spojenou s izolací a separací a zažívají strach ze ztráty tělesné integrity a kontroly.

Neboť je lépe, když má člověk pro svém jednání v tom, v čem se dobře rozhodl, neúspěch,
než když v tom, v čem se špatně rozhodl, má náhodou zdar.
Epikuros, List Menoikeovi

I. 4 PROBLEMATICKÉ OTÁZKY DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ, VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Autoři Bluebond-Langner and DeCicco (2006), Silverman (2000) tvrdí, že literatura zabývající se vývojem konceptu smrti, vychází z několika paradigmat, která jsou patrně jejími autory považována za tak samozřejmá, že nejsou vůbec zmiňována.

Prvním z nich je předpoklad, že totiž vývoj konceptu smrti lze rozdělit na stádia tzv. nezralého a zralého konceptu, tento vývoj je lineární. V nezralém stádiu se uplatňuje především dětská fantazie, zralé, resp. vědecké stádium, potom vychází z rozumového poznání.

Tento předpoklad je ovšem narušován například již několikrát citovanou studií Kane (1979), která popisuje u šestiletých či osmiletých dětí záblesky myšlenek standardně připisovaných lidem nacházejícím se ve stádiu abstraktních operací. Zůstává tedy otázkou, zda vůbec lze stanovit jakoukoli věkovou hranici nebo zda se jedná o vývoj tak pozvolný, že je nutno jej rozdělit do více období, která se vzájemně prolínají.

Dále se všeobecně předpokládá, že dospělý člověk se pohybuje na úrovni zralého vědeckého konceptu. Toto pojetí ovšem částečně neguje i Freudova poznámka (str. 12) o děsuplných pocitech, které provázejí dospělého člověka při pomyšlení na smrt.

Konečně pod pojmem koncept se obvykle rozumí kognitivní uchopení pojmu smrt, zřídka je věnován prostor i emocím a zážitkům spojeným se smrtí.

Domnívám se, že dosavadní výzkumy za sebou zanechávají mnohem více otázek než odpovědí.

Za problematický by bylo možno považovat již úvodní krok, a to sice spojovat vývoj konceptu smrti s Piagetovou teorií vývoje inteligence. Ten vyvozoval své závěry z pozorování dětí, které přelévaly vodu, resp. manipulovaly s korálky apod. (nebo tuto

činnost pozorovaly). Dítě tedy pracovalo s předměty, s nimiž se běžně nesetkávalo a ke kterým mělo pravděpodobně velmi slabý citový vztah. Celé testování se odehrávalo v umělé testové situaci. Je tedy otázkou, zda mohou být tyto výsledky aplikovány na přirozený a emočně vysoce nabitý proces uchopování pojmu smrt.

Také není zcela zřejmé, zda je možné koncept smrti jednoduše rozložit do čtyř konceptů, zkoumat, kdy jsou tyto pochopeny, a z toho zpětně usoudit, že s pochopením posledního se objevuje adekvátní porozumění konceptu smrti.

Další otázkou zůstává, zda jedinec prožívá strach ze smrti teprve od okamžiku, kdy dospěl do zralého stádia konceptu smrti (mj. chápe všechny čtyři výše uvedené koncepty). Zatímco Freud tvrdí, že dítě se smrti nebojí, dokud nepochopí její nevyhnutelnost a konečnost, moderní psychoanalýza již připouští, že v průběhu vývoje dítěte se mohou objevit úzkosti související se strachem ze smrti.

Ještě další potíže mohou vyvstat, budeme-li se zabývat problémem naučenosti strachu. Na postoj dítěte ke smrti lze nahlížet i tak, že dítě je učeno (dříve než kognitivně pochopí jakýkoli z konceptů), že smrt je negativní a je třeba se jí bát. Toto učení může být jak explicitní, tak zejména implicitní, kdy dítě cítí úzkost rodiče, dotkne-li se ve vzájemném rozhovoru tohoto problému (viz též teorie soc. biofeedbacku a Eriksonova poznámka na str. 11). Úzkost, resp. strach, potom spojí se slovem smrt nikoli na základě vlastní zkušenosti nebo kognitivního pochopení, nýbrž díky implicitnímu učení.

Ačkoli všechny tyto problémy považuji za velmi důležité a hodné podrobného studia, ve výzkumu, který je prezentován v následujícím oddíle, jsem se zaměřila především na následující otázku - jak, resp. zda vůbec, se liší emoční hodnota pojmu smrti u dětí, které jsou dle Piagetovy teorie ve stádiu konkrétních, resp. formálních operací.

Existuje zde množství hypotéz, z nichž můžeme vycházet. Tyto hypotézy jsou ovšem do značné míry protichůdné.

Podle Freuda (viz citace na str. 12) dítě velmi dlouho nechápe obsah pojmu smrt, zachází s ním velmi volně a nepociťuje při jeho vyslovení hrůzu. Bohužel, Freud

neuvádí, v jakém věku podle něj dochází k pochopení významu slova smrt. Jeho pojetí nám tedy neposkytuje dostatečné vodítko k vyvození hypotézy pro naše zkoumání.

Pozorování Anny Freud naznačuje, že již děti předškolního věku umí rozlišit smrt od separace. Pokud by toto platilo, citová hodnota mezi dětmi obou dvou věkových skupin by se nemusela lišit.

Moderního psychoanalytické hledisko, zde reprezentované názorem Vavrdu (str. 15), nám již poskytuje relativně přesný časový klíč. Pokud jsou děti schopny pocítit strach ze smrti až kolem věku devíti let, subjektivní hodnota slova smrt by tedy u obou dvou věkových kategorií mohla být odlišná.

Podle Piagetovy teorie je možno pochopit celkový význam slova smrt až ve stádiu abstraktních operací, tj. právě kolem 11 až 12 let. Subjektivní hodnota slova smrt by se tedy mezi dětmi sedmiletými a dvanáctiletými mohla lišit.

V kontrastu s tím výzkumy mnohých piagetovsky orientovaných autorů naznačují, že děti již v sedmi letech mají předpoklady k tomu vládnout dospělým konceptem smrti (vzhledem k tomu, že si osvojily všechny potřebné subkoncepty). Subjektivní hodnota slova by se tedy lišit nemusela .

Všechny tyto hypotézy pracují nejméně se třemi dále uvedenými implicitními předpoklady, které ovšem nemusejí být nutně správné.

První z nich je ten, že smrt spadá do množiny slov s negativní konotací.

Druhým z nich je předpoklad, že příslušná afektivní konotace přichází až s plným pochopením kognitivního významu slova.

Konečně třetím z nich je ten, že koncept smrti probíhá lineárně a je ukončen v okamžiku, kdy je spojen s negativními konotacemi a s plným pochopením významu. Pokud je alespoň jeden z těchto předpokladů chybný, musíme se zřeknout všech dosud vyslovených hypotéz.

Máš-li nedůvěru ke všem smyslovým vjemům, nebudeš moci posoudit ani ty z nich,
které pokládáš za klamné, nemaje měřítko, k němuž bys je uváděl ve vztah.
Epikuros, Hlavní články učení

II. VÝZKUM

Tento oddíl je věnován popisu výzkumu - použité testové metodě, časoprostorovému uspořádání výzkumu, výsledkům a dílčímu srovnání se zahraničními výzkumy. Závěrečná část je věnována hledáním analogií mezi zjištěnou citovou hodnotou slova smrt s psychickým vývojem dítěte.

Jak již bylo řečeno výše, předmětem výzkumu je především zjištění rozdílů mezi citovou hodnotou smrti u dětí sedmiletých a dvanáctiletých.

II. 1 POUŽITÁ METODA – TEST BAREVNÉHO SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU (TBSD)

popis a administrace testu

Test barevného sémantického diferenciálu byl vytvořen kolem roku 1975 v Praze. Jeho autorem je doc. PhDr. Vadim Ščepichin, Csc. Jak uvádí ve svém manuálu, tento test byl standardizován na cca 500 dětech ve věku 7 až 14 let. Dále byl využit u cca 1 700 dětí s výchovnými i výukovými obtížemi a jeho výsledky srovnávány jak s klinickým rozhovorem, tak s dalšími osobnostními i projektivními testy. Administrace testu je popsána v následujících odstavcích. (Ščepichin 1992)

Zkoumaná osoba má k dispozici 12 pastelek daných barev - žlutá, oranžová, červená, karmínová, fialová, světle modrá, tmavě modrá, světle zelená, tmavě zelená, světle hnědá, tmavě hnědá a černá.

Následně jsou zkoumané osobě předčítána určitá podnětová slova (viz též záznamový arch na str. 74). Jejím úkolem je přiřadit ke každému slovu libovolnou trojici různých barev, které podle jejího názoru toto slovo nejlépe vystihují.

Posledním úkolem zkoumané osoby je seřazení dvanácti barev podle individuální oblíbenosti.

TBSD tvoří průnik několika kategorií testů – patří mimo jiné současně mezi testy barvové, projektivní, sémantické. Ščepichin přiznává jako své inspirační zdroje psychologii barev, zejména v pojetí Lüscherově, dále také Osgoodovu metodu sémantického diferenciálu. (Ščepichin 1992, str. 11)

Lüscherova psychologie barev vychází z představy, že existuje souvislost mezi volbou barvy a osobnostními charakteristikami jedince, tj. barva je mj. nositelem obecně sdíleného významu. Individuální preference barev je tak do značné míry závislá na některých vlastnostech jedince i jeho momentálním vyladění.

Existuje několik variant Lüscherova testu, nicméně v každé z nich zkoumaná osoba řadí předem dané barvy, resp. odstíny daných barev podle individuální oblíbenosti. Z testu lze dle Lüscherova usuzovat např. na převažující emoční ladění, motivační komponenty chování, psychologické potřeby apod. (Svoboda 1999, str. 202)

Podstatou sémantického diferenciálu je posuzování slovních podnětů na daných škálách. Tyto škály jsou obvykle rozděleny na 5 až 9 bodů, jejich konce jsou tvořeny párem protikladných přídavných jmen. Seznamy podnětových slov i druhy škál lze měnit.

Jelikož jsou Osgoodovy testy široce rozšířeny, bylo jimi testováno mnoho osob. Toto testování probíhalo s různými podnětovými slovy a různými škálami adjektiv. Následná faktorová analýza ovšem odhalila tři faktory, které se v testech objevovaly zcela pravidelně (hodnocení, potence a síla). Z toho Osgood usuzuje, že tyto vycházejí z lidských emocí. (Osgood 1979, cit. dle Urbánek 2003, str. 139)

Ščepichin konstruoval tento test jako osobnostní. Vychází z předpokladu, že osobnost dítěte se utváří v průběhu jeho činností a interakce s okolím. Z této interakce se formují vztahy a postoje dítěte k jeho sociálnímu prostředí. Dítě i prostředí se vlivem

vzájemného působení neustále modelují a přizpůsobují jeden druhému. Jedná se o tytéž procesy, které Piaget označuje jako asimilace a akomodace.

Předměty, osoby a instituce, které dítě obklopují, mají pro dítě význam nejen kognitivní (resp. obecný), nýbrž i afektivní (resp. subjektivní). Tento subjektivní význam lze dle Ščepichina měřit právě přiřazováním barev. Na rozdíl od Lüshera se ovšem neodvolává na obecný význam barev, nýbrž na jejich individuální oblibu. (Ščepichin 1992)

Za jednu z největších předností testu je považována zejména jeho projektivní neprůhlednost. Dítě není s to odhalit, které odpovědi jsou žádoucí, tj. jaká je očekávaná kombinace barev u daného podnětového slova. Jeho případné tendence k disimulaci či agravaci jsou výrazně omezeny.

Při zadávání testu se Ščepichin doporučuje držet následující posloupnosti:

Před dítě se nejprve položí všech dvanáct pastelek. Dítě je požádáno, aby vyjmenovalo barvy pastelek.

Po tomto terminologickém sjednocení přichází klíčová instrukce: „Budu ti říkat slova a ty mi na každé slovo podáš tři barvičky, které tomu slovu podle tebe patří, které si zaslouží. Poslouchej, když ti řeknu slovo radost, které tři barvičky mi podáš na slovo radost.“ (Ščepichin 1992, str. 14)

Před pokračováním dalšími podnětovými slovy se dítě ujistí, že nevadí, když použije stejné barvičky u různých slov. Také je dítě povzbuzeno větou, že totiž „nic není špatně, podávej je ke každému slovu jak myslíš, jak chceš.“ (Ščepichin 1992, str. 14).

Nakonec přichází tato instrukce: „Nyní se znova podívej na všechny pastelky a podej mi tu, která se ti nejvíce líbí.“ (Ščepichin 1992, str. 15) Tímto způsobem se sestavuje individuální oblíbenost barev.

Jedním z podkladů pro vyhodnocení testu je stanovení individuální hodnoty podnětových slov. Pro její určení Ščepichin rozděluje barvy na pozitivní (tj. ty, které se umístily na 1. až 6. místě na individuálním žebříčku barev) a negativní (tj. ty, které se umístily na 7. až 12. místě na individuálním žebříčku barev).

Hodnoty slov jsou poté následující

+ pro slova tvořena třemi pozitivními barvami

- pro slova tvořena třemi negativními barvami

+ - pro slova tvořena dvěma pozitivními barvami a jednou negativní barvou

- + pro slova tvořena dvěma negativními barvami a jednou pozitivní barvou

Další možnost, kterou lze vyjádřit individuální hodnotu slov, spočívá v sečtení pořadí barev, které byly u daného slova použity. Například slovo volnost je tvořeno sv. modrou barvou (na individuální stupnici barev se umístila na 3. místě), žlutou (ta byla dána na 5. místo) a oranžovou (hodnocenou jako nejoblíbenější, tj. 1. místo). Hodnota slova volnost je tedy $3 + 5 + 1$, tj. 9.

Tento způsob lze pochopitelně kombinovat se způsobem předešlým, kdy tedy hodnota slova volnost je 9+, protože všechny zvolené barvy se nacházejí na 1. až 6. místě individuálního žebříčku barev.

Jinou možností je hodnocení barvových asociací. Při použití dvanácti pastelek u více než čtyřiceti podnětových slov vzniká nutnost používat tytéž barvy u různých slov opakovaně.

Vyskytne-li se u dvou podnětových slov kombinace tří stejných barev, jedná se o asociace I. typu. Analogicky k řečenému jsou definovány asociace II. typu a III. typu pro slova, která mají společné dvě, resp. jednu barvu.

komentář k testu

TSBD nepatří mezi výkonové testy, dětmi je mnohdy považován spíše za jakousi hru s pastelkami. Z tohoto hlediska jsem byla naopak spíše nucena dětem připomenout, že

se jedná o činnost, které je nutno věnovat volní úsilí a pozornost. Některé děti by v opačném případě mohly testovou situaci skutečně změnit ve zcela nezávaznou hru.

Jako přednost tohoto testu se mi také jeví možnost přidávat, resp. ubírat jednotlivá podnětová slova ve vztahu k předmětu zkoumání. Této možnosti jsem využila a k již vytvořenému seznamu podnětových slov přidala dvě slova, která se mi vzhledem k předmětu testování jevila podstatná, a to sice „stáří“ a „spánek“.

Ačkoli Ščepichin doporučuje zabývat se asociacemi všech tří typů, já jsem se dále zaměřila zejména na asociace I. a II. typu. Mezi těmito dvěma typy ve své práci již dále nerozlišuji, stejně tak jako nerozlišuji mezi asociacemi III. typu a slovy, která jsou tvořena zcela různými barvami. K tomuto kroku jsem přistoupila po zkušenostech Veselé (2005), která ve své diplomové práci uvádí, že rozlišovací schopnost asociací III. typu je zanedbatelná.

Jak bude dále uvedeno a zdůvodněno v kapitole zabývající se výsledky, Ščepichinovo hodnocení slov do výše zmíněných čtyř kategorií se mi nejevilo jako vhodné, proto jsem jeho hodnocení barev (a tím i slov) dále zpřesnila, a to následovně:

1. skupina: oblíbené barvy - barvy umístěné na 1. až 4. místě individuálního žebříčku barev
2. skupina: ani oblíbené, ani neoblíbené barvy - barvy umístěné na 5. až 8. místě
3. skupina. neoblíbené barvy - barvy umístěné na 9. až 12. místě

Slova potom budeme kategorizovat následovně:

- + slova tvořena třemi barvami z 1. skupiny, tj. slova s pozitivní konotací
- 0 slova tvořena třemi barvami ze 2. skupiny, tj. slova s nevyhraněnou konotací
- slova tvořena třemi barvami ze 3. skupiny, tj. slova s negativní konotací
- 0+ slova tvořena barvami z 1. a 2. skupiny (v libovolném poměru), tj. slova převážně s pozitivní konotací
- 0- slova tvořena barvami z 2. a 3. skupiny (v libovolném poměru), tj. slova převážně s negativní konotací

+ - slova tvořena alespoň jednou barvou z 1. skupiny a alespoň jednou barvou ze 3. skupiny, tj. slova vnímaná ambivalentně

V průběhu práce s testem jsem se potýkala s podobnými problémy, které již přede mnou popsala přinejmenším Veselá (2005, str. 84 - 86).

Již v okamžiku pojmenovávání barev lze narazit na první známku jisté zastaralosti testu – děti nerozumějí slovu „karmínová“, natož aby je samy použily. Pastelku této barvy označují termínem „tmavě červená“. (Přesto budu i nadále v této práci používat termín „karmínová“.)

Jak je uvedeno v manuálu, v určitém okamžiku přijmeme od dítěte podávané pastelky a jimi ke každému slovu zaznamenáme barvy. K tomuto postupu mám stejné výhrady, které již uplatnila ve své diplomové práci Veselá. (2005, str. 84)

Je více než pravděpodobné, že některé barvy jsou mezi dětmi oblíbenější než jiné, tedy budou častěji používané. To by se dříve či později projevilo nutností pastelky těchto barev ořezat. Tímto úkonem by se ovšem tyto pastelky, resp. barvy, staly nápadnými, jejich oblíba by se stala velmi viditelnou. To by mohlo vést k situaci, kdy by se tyto barvy staly preferovanými zejména s cílem neodlišovat se od ostatních dětí, nikoli z individuální oblíbenosti těchto barev. Při vědomí těchto možných komplikací jsem zaznamenávala odpovědi dětí do archu sama pomocí obyčejné tužky.

Drobné problémy se vyskytly při závěrečném řazení barev podle oblíby.

Alespoň u třetiny dětí svého souboru se mi dostalo odpovědi, že toto není možné. Častokrát měly několik oblíbených pastelek a nedovedly se rozhodnout, která z nich se jim líbí nejvíce.

Zejména děti z pátých tříd mnohdy argumentovaly tím, že je to nemožné, protože jinou barvu mají rády na oblečení, jinou na autě rodičů a další na stěnách třídy. Strategii, která se osvědčila, bylo převrácení instrukce. Dětem jsem tedy řekla, aby mi podaly tu, která se jim líbí nejméně. Celou stupnici jsme takto sestavily od té nejméně oblíbené až po tu nejoblíbenější.

Ještě další potíže se vyskytují v souvislosti se samotnými podnětovými slovy.

Podnětová slova „chlapci“ a „děvčata“ by bylo možno vyměnit výrazy, které jsou dnes používanější, tj. „kluci“ a „holky“.

U slova „nálada“ je zcela na místě otázka dítěte „jaká nálada?“ a děti ji ve většině případů skutečně položily. Samostatné zařazení tohoto slova tak považuji za sporné. Já sama jsem dětem odpovídala, že se jedná o stav dobré nálady.

U dvojice slov „sny“ a „snění“ je také třeba dalšího komentáře, protože zejména děti v první třídě tato slova zaměňují. Zde jsem rozlišovala slova pomocí dalších komentářů „sny, to je když spíš a něco se ti zdá“ a „snění, to je když přemýšlíš o něčem hezkém“.

Na spodobu slov poté naráží další dvojice slov, a to sice „práce“ a „prát se“. Toto však lze rozlišit velmi jednoduše, nahradíme-li „práce“ slovesem „pracovat“.

Nekonečný čas poskytuje stejnou míru slasti jako čas omezený,
jestliže člověk vymezí hranice slasti rozumovou úvahou.
Epikuros, Hlavní články učení

II.2 ČASOPROSTOROVÝ RÁMEC VÝZKUMU, VELIKOST A SLOŽENÍ SKUPINY

Vlastní výzkum se uskutečnil na jedné z pražských základních škol. Tato škola se nachází na jižním předměstí Prahy. Jedná se o školu postavenou v rámci sídliště, s maximální kapacitou cca 800 žáků na obou dvou stupních.

S organizací školy, jejími učiteli i žáky jsem se již seznámila během svého předchozího působení na této škole. Ve školním roce 2007/2008 jsem zde spolupracovala na primárně preventivních programech, konaných na 1. stupni ZŠ.

Tato skutečnost mi usnadnila samotný přístup do školy, tak i pozdější sběr dat. Také jsem si mohla být poměrně jistá relativní vyvážeností a reprezentativností zkoumaných dětí. Žáci této školy patří ve své drtivé většině k českému etniku a pocházejí z největší části ze střední ekonomické vrstvy

K výzkumu jsem využila děti navštěvující jednu třídu v 1. ročníku ZŠ a jednu třídu 5. ročníku ZŠ. První, resp. pátý ročník jsem volila s ohledem na Piagetovu teorii tak, aby se děti s co největší pravděpodobností nacházely ve stádiu konkrétních, resp. formálních operací. Výběr dětí jsem ponechala na jejich třídních učitelkách, které jsem předem seznámila s následujícími kritérii:

- děti musely pocházet z českého etnika
- do výzkumného vzorku byly vybrány pouze takové děti, které dovršily sedmý rok věku mezi listopadem a dubnem příslušného školního roku, v němž plnily první rok povinné školní docházky
- o žádném z vybraných dětí nebylo učitelkám známo, že by v poslední bylo vystaveno traumatizující situaci v podobě těžké nemoci (vlastní nebo blízkých příbuzných), úmrtí blízkých příbuzných nebo oblíbeného domácího zvířete, obětí nebo svědkem přepadení atd.
- děti nesměly mít závažné výchovné nebo prospěchové problémy, v prostředí třídy patřily k pásmu širokého průměru (co se týče oblíbenosti spolužáků, klasifikace, vztahů s učiteli apod.)

- třídní učitelky hodnotily spolupráci s jejich rodiči jako průměrnou, rodinu jako sociálně přiměřeně integrovanou

Bližší složení vzorku dětí ukazuje následující tabulka.

tabulka č. 1 - složení vzorku dětí

	<i>1. třída</i>		<i>5. třída</i>	
	<i>dívky</i>	<i>chlapci</i>	<i>dívky</i>	<i>chlapci</i>
<i>počet dětí</i>	8	7	8	7
<i>celkový počet dětí</i>	15		15	

Po získání souhlasu jak vedení školy, tak rodičů dětí, dětí samotných i jejich učitelů jsem přistoupila k samotnému testování. Toto proběhlo během dvou červnových týdnů roku 2008. Testování probíhalo až po ukončení klasifikace ve 2. pololetí, v atmosféře naplněné očekáváním letních prázdnin, u žáků prvních tříd spojené s těšením se na první závěrečné vysvědčení.

Všechny čtyři dny, po které probíhal sběr dat, probíhaly podle stejného harmonogramu. Na začátku první vyučovací hodiny jsem společně s třídní učitelkou dětem sdělila, že si je budu postupně odvádět do kabinetu, kde bude probíhat testování. Děti již byly na tuto situaci předpřipravené z doby, kdy jsem žádala o souhlasy jejich rodičů, třídních učitelek a také jich samotných.

Vlastní testování probíhalo v kabinetu, který byl v té době volný. Tato místnost byla tichá a světlá. Vzhledem k roční době nebylo nutno používat umělého osvětlení. S dětmi jsem pracovala u stolu, na němž kromě pastelek a záznamového archu nebylo v době vyšetření položeno cokoli jiného, co by mohlo rušit soustředění dětí.

Zatímco děti z pátého ročníku jsem do té doby blíže neznala, děti z prvního ročníku mi byly známé právě z primárně preventivních programů. Nedomnívám se, že by tato skutečnost mohla ovlivnit jejich výkon v testu.

Každému z dětí jsem nejprve vysvětlila, jaký výkon od něj očekávám. Využila jsem přitom standardní instrukce, jejíž přesné znění jsem uvedla v kapitole věnované samotnému testu.

Zhruba polovina z dětí projevila zvědavost a zeptala se mne, proč toto s nimi podstupuji a k čemu to potřebuji. Vždy jsem odpovídala asi v tom smyslu, že mě zajímá jejich vnímání barev. Stejným způsobem jsem vysvětlovala důvody testování i vedení školy a rodičům dětí.

Směrem k dospělým, resp. k vedení školy, které se zcela pochopitelně zajímalo o metodiku testování, jsem svou odpověď doplňovala ještě o vysvětlení, že kromě vnímání barev lze z tohoto testu vyčíst ještě postoje dětí k různým institucím a životním skutečnostem.

Jsem si vědoma možnosti, že neuvedení pravého účelu výzkumu může být posuzováno jako neetické a neprofesionální. K tomuto jednání mě však vedly následující důvody:

Především je to zkušenost Korytové (2005, str. 60), která prováděla výzkum na téma koncept smrti v 1. třídě ZŠ. Ta ve své diplomové práci uvádí, že s takto prezentovaným tématem byla odmítnuta na šesti základních školách. Uspěla teprve na sedmé oslovené škole až poté, co změnila uváděné téma na představy dětí o lidském životě, jeho začátku a konci.

Také jsem neměla v úmyslu připravit se o výhodu testu coby projektivní techniky zrušením její neprůhlednosti. Domnívám se, že kdyby se kdokoli z pedagogů a vedení školy dozvěděl, která podnětová slova tvoří ohnisko mého zájmu, mohlo by to ovlivnit validitu testování.

Samotná testová situace trvala cca 20-30 minut. Děti se v průběhu testu až na vzácné výjimky plně soustředily na svůj úkol. Žádné z dětí neprojevilo přání testování zanechat, nestěžovalo si, neptalo se, kdy se přiblížíme poslednímu testovému slovu.

Považuji ze podstatné na tomto místě zmínit, že žádné z dětí netrvalo na přiřazení dvou či tří stejných barev k jednomu slovu, resp. všechny děti byly s to ke každému slovu přiřadit kombinaci tří různých barev.

Na rozdíl od zjištění Veselé (2005, str. 51) se slovní produkce dětí obvykle omezovala pouze na danou trojici barev. Jen zcela okrajově se děti na něco zeptaly. To nastávalo zejména u dětí pocházejících z rozvedených manželství, kde si matka přivedla nového partnera. Děti poté nevěděly, kterého muže si mají představit pod slovem „otec“.

Naopak v souladu se zjištěním Veselé (2005, str. 54) je pozorované chování dětí ve vztahu k pastelkám. Některé z nich se jich vůbec nedotýkaly, jiné si s nimi v průběhu testování měly tendenci hrát, vyrovnávat je do určitého pořadí apod.

Po skončení testování jsme se s dětmi rozloučila a poděkovala jsem jim za podaný výkon. V kontrastu s mými předchozími zkušenostmi žádné dítě ani dospělý neprojevil zájem o výsledky testu samotného, ani celého diplomového úkolu.

II. 3 OBLASTI VÝZKUMU

Nyní blíže popíšu, se kterými z možných výstupů testu budu dále pracovat. Výzkum jsem pojala z vývojového hlediska, nebudu zkoumat rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců, zaměřím se pouze na rozdíly mezi dětmi z první a páté třídy. Nebudu se zabývat ani zkoumáním individuálního významu jednotlivých barev.

Moje pozornost se naopak soustředí na subjektivní hodnotu klíčových slov a na slovní asociace I. a II. typu. Také se budu věnovat barvovým asociacím ke slovu smrt a individuální oblíbenosti černé barvy.

Černá barva je v naší kultuře spojena se smrtí, děti ji tedy k tomuto slovu mohou přiřazovat na základě kulturních zvyklostí, nikoli na základě oblíbenosti. (Podle Ščepichinových výsledků je černá barva spojována se smrtí v 90% případů, Ščepichin 1992, str. 73)

Ačkoli má tato práce v názvu „koncept smrti“, první dva zmiňované aspekty budu zkoumat nejenom u podnětového slova smrt, nýbrž i u slova život, tj. klíčových slov této práce.

Možné výsledky citové hodnoty klíčových slov již byly uvedeny v kapitole I.4. Co se týče slovních asociací, zde lze alespoň předpokládat, že počet asociovaných slov by se mohl s věkem dítěte snižovat. Tato domněnka vychází z obecné vývojové tendence, kdy v průběhu vývoje se pojmy zpřesňují, tj. zužuje se jejich význam, a tím se omezuje průnik jejich významu s jinými slovy.

Poslední zkoumanou oblastí bude frekvence využití barev u obou klíčových slov a subjektivní oblíbenost černé barvy. Jak již bylo řečeno výše, pokud černá barva patří mezi barvy oblíbené, může to zkreslovat výsledky citového hodnoty slova smrt.

Mimoto subjektivní oblíbenost černé barvy a frekvence využití barev obecně jsou jednou z oblastí, kde lze získané výsledky srovnat se Ščepichinovými normami. Tímto srovnáním tedy můžeme získat další potřebný kontext.

Moudrý člověk se však ani nezřiká žití, ani se nebojí nežítí,
nebot' ani se mu neprotiví žití, ani se mu nezdá zlem nežítí.
Epikuros, List Menoikeovi

II. 4 VÝSLEDKY A KOMENTÁŘ

II. 4. 1 SUBJEKTIVNÍ HODNOTA SLOV SMRT A ŽIVOT

A, SUBJEKTIVNÍ HODNOTA KLÍČOVÝCH SLOV PODLE SOUČTU POŘADÍ ZVOLENÝCH BAREV

Následující čtyři tabulky ukazují hodnoty klíčových slov u dětí prvních i pátých tříd.

tab. č. 2 - 1. třída – smrt

		číslo protokolu*														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
pořadí oblíbenosti	1. barva	1	1	1	2	3	3	5	4	1	7	5	10	10	10	10
	2. barva	2	4	3	4	4	4	7	7	11	8	11	11	11	11	11
	3. barva	5	5	12	10	10	10	8	11	12	11	12	12	12	12	12
hodnota slova		8	10	16	16	17	17	20	22	24	26	28	33	33	33	33

* zde jsou protokoly seřazeny podle hodnoty slova, nikoli podle pořadí, v němž byly snímány

tab. č. 3 - 1. třída - život

		číslo protokolu														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
pořadí oblíbenosti	1. barva	2	1	2	3	2	1	2	4	2	2	4	1	6	8	9
	2. barva	3	2	3	4	4	7	5	5	3	5	7	10	8	9	11
	3. barva	4	7	7	7	9	8	9	7	12	10	11	11	12	10	12
hodnota slova		9	10	12	14	15	16	16	16	17	17	22	22	26	27	32

tab. č. 4 - 5. třída - smrt

		číslo protokolu														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
pořadí oblíbenosti	1. barva	6	4	5	7	8	8	8	9	9	10	10	10	10	10	10
	2. barva	7	7	9	11	11	11	11	10	11	11	11	11	11	11	11
	3. barva	8	12	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
hodnota slova		21	23	25	30	31	31	31	31	32	33	33	33	33	33	33

tab. č. 5 - 5. třída - život

		číslo protokolu														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
pořadí oblíbenosti	1. barva	1	1	1	2	2	2	3	1	2	3	3	2	3	1	4
	2. barva	2	2	3	4	4	4	4	2	5	4	4	6	6	8	6
	3. barva	4	5	4	5	5	5	5	10	7	7	7	7	7	9	9
hodnota slova		7	8	8	11	11	11	12	13	14	14	14	15	16	18	19

Podíváme-li se na celkovou hodnotu slov život, resp. smrt u dětí z prvních tříd, vidíme, že variační rozpětí je u obou dvou slov téměř shodné (8-33 u slova smrt, resp. 9-32 u slova život). Teprve u dětí páté třídy lze vidět jasnější oddělení variačního rozpětí, tj. 21-33 u slova smrt a 7-19 u slova život.

B, SUBJEKTIVNÍ HODNOTA KLÍČOVÝCH SLOV PODLE OBLÍBENOSTI POUŽITÝCH BAREV

Nyní se podíváme na citovou hodnotu klíčových slov. Tu je možno stanovit za předpokladu, že přijmeme Ščepichinovo dělení barev na barvy pozitivní (1. – 6. místo na individuální stupnici oblíbenosti barev), negativní (7. – 12. místo na této stupnici) a z něj plynoucí rozdělení slov do čtyř kategorií (+; -; +/- a -/+).

tabulka č. 6 – hodnota slov

hodnota slova	1. třída		5. třída	
	smrt	život	smrt	život
	počet protokolů (čísla protokolů)*	počet protokolů (čísla protokolů)	počet protokolů (čísla protokolů)	počet protokolů (čísla protokolů)
+	2 (1, 2)	1 (1)	0	7 (1-7)
-	5 (10, 12 – 15)	2 (14, 15)	12 (4 – 15)	0
+/-	4 (3-6)	8 (2-5, 7-10)	0	7 (8-13, 15)
-/+	4 (7-9, 11)	4 (6, 11, 12, 13)	3 (1-3)	1 (14)

* čísla protokolů jsou shodná s čísly uváděnými v tabulkách č. 2 – 5 na str. 38 a 39

Srovnáme-li tyto výsledky s normami uváděnými Ščepichinem (1992, str. 37 ad.), zjistíme, že ten uvádí pro slovo život jako statistickou normu pouze hodnotu + a pro smrt -.

Z toho vyplývá, že u slova smrt je deset dětí z patnácti mimo normu, u život je to čtrnáct z patnácti dětí z prvních tříd. O něco standardněji z tohoto srovnání vycházejí děti pátých tříd, kde u slova smrt odpovídá dvanáct dětí z patnácti uvedené normě, u slova život odpovídá sedm dětí z patnácti.

Domnívám se, že toto Ščepichinovo dělení je pro naše účely příliš hrubé a nepřesné, budu tedy nadále pracovat s dělením, které jsem navrhla v kapitole II.1.

Takto přeepsaná tabulka bude nyní vypadat následovně:

tabulka č. 7 – hodnota slov upravená

hodnota slova	1. třída		5. třída	
	smrt	život	smrt	život
	počet protokolů (čísla protokolů)*	počet protokolů (čísla protokolů)	počet protokolů (čísla protokolů)	počet protokolů (čísla protokolů)
+	0	1 (1)	0	2 (1, 3)
-	4 (12 – 15)	1 (15)	8 (8 – 15)	0
0	1 (7)	0	0	0
0+	2 (1, 2)	5 (2, 3, 4, 6, 8)	0	10 (2, 4 – 7, 9 – 13)
0-	2 (10, 11)	2 (13, 14)	6 (1, 3 – 7)	0
+ -	6 (3 – 6, 8, 9)	6 (5, 7, 9 – 12)	1 (2)	3 (8, 14, 15)

* čísla protokolů jsou zde shodná s čísly protokolů v tabulkách č. 2 – 5 na str. 28 a 39

Z uvedených výsledků považuji za podstatné především tyto skutečnosti:

Slovo smrt se v průběhu vývoje posouvá z kategorie slov ambivalentních do kategorie slov s negativní konotací.

Slovo život se posouvá z ambivalentních slov ke slovům s pozitivní konotací.

Sedmileté děti vnímají smrt i život stejně často jako slova ambivalentní.

Klíčová slova takřka nejsou zařazována mezi slova s nevyhraněnou konotací.

II. 4. 2 SLOVNÍ ASOCIACE

V následujících čtyřech tabulkách jsou uvedeny slovní asociace, přičemž mezi asociacemi I. a II. typu není rozlišováno, stejně tak mezi asociacemi III. typu a slovy, které netvoří asociace ke klíčovým slovům.

tab. č. 8 - 1. třída – slovní asociace ke slovu smrt

<i>počet asociací</i>	<i>asociovaná slova</i>
9	bolest, rvačka
8	nejhorší chlapec / dívka, trest, útočit
7	nemoc
6	nuda, spánek, strach
5	hádky
4	stáří
3	domácí úkoly, samota, sestra, sny
2	bratr, domov, malé děti, práce, prát se, učení, učitelé
1	dívky, dospělost, chlapi, já, láska, nejlepší chlapec / dívka, otec, snění, volnost, život
0	budoucnost, být první, dětství, hra, kamarádi, matka, nálada, odměna, povinnosti, radost, škola, štěstí, zábava

tab. č. 9 - 5. třída - slovní asociace ke slovu smrt

<i>počet asociací</i>	<i>asociovaná slova</i>
10	rvačka, strach
8	hádky
7	nuda
6	bolest
5	nejhorší chlapec / dívka, trest, útočit
4	samota
3	nemoc
2	bratr, prát se, sestra
1	budoucnost, dospělost, otec, sny, spánek, stáří, škola, štěstí,
0	být první, dětství, dívky, domácí úkoly, domov, hra, chlapi, já, kamarádi, láska, malé děti, matka, nálada, nejlepší chlapec / dívka, odměna, povinnosti, práce, radost, snění, učení, učitelé, volnost, zábava, život

tab. č. 10 - 1. třída - slovní asociace ke slovu život

<i>počet asociací</i>	<i>asociovaná slova</i>
5	láska
4	být první, dívky, hra, odměna
3	dětství, domov, kamarádi, matka, snění, učení,
2	bolest, nálada, nejlepší chlapec / dívka, otec, radost, sny, spánek, štěstí, učitelé, volnost, zábava
1	dospělost, chlapi, já, malé děti, prát se, sestra, smrt, škola
0	bratr, budoucnost, domácí úkoly, hádky, nejhorší chlapec / dívka, nemoc, nuda, povinnosti, práce, rvačka, samota, stáří, strach, trest, útočit

tab. č. 11 - 5. třída - slovní asociace ke slovu život

<i>počet asociací</i>	<i>asociovaná slova</i>
7	dětství, štěstí
6	kamarádi, nejlepší dívka / chlapec, odměna, snění
5	budoucnost, domov, zábava
4	dívky, nálada, otec, volnost
3	být první, já, matka, radost, škola
2	dospělost, chlapani, láska, malé děti, prát se, spánek, učení, učitelé
1	bolest, bratr, domácí úkoly, hra, nejhorší chlapec / dívka, práce, sestra, sny, trest
0	hádká, nemoc, nuda, povinnosti, rvačka, samota, smrt, stáři, strach, útočit

Sedmileté děti neasociovaly se slovy smrt, resp. život 13, resp. 15 slov, zatímco děti dvanáctileté neasociovaly s týmiž slovy 24, resp. 10 slov, z celkového počtu 45 možných asociací.

Slovní asociace ke slovu smrt vyjadřují pozoruhodnou shodu. Z deseti nejčastěji se objevujících slov u dětí z prvních tříd (bolest, rvačka, nejhorší chlapec / děvče, trest, útočit, nemoc, nuda, spánek, strach a hádká) se devět z nich (mimo spánek, který byl vystřídán slovem samota) umístilo rovněž v první desítce u dětí z tříd pátých.

Poněkud jiná je situace u slova život. Zde neexistuje shoda ani mezi žáky sedmiletými (zatímco u slova smrt existuje deset slov, které byly asociovány nejméně pěti dětmi, u slova život je nejčastěji asociované uváděné právě u pěti dětí).

Vezmeme-li zde slova nejčastěji asociovaná dětmi z prvních tříd (láska, být první, dívky, hra, odměna, dětství, domov, kamarádi, matka, snění, učení), shodují se s těmi asociovanými v páté třídě pouze v pěti případech (dětství, kamarádi, odměna, snění a domov).

II. 4. 3 BARVOVÉ ASOCIACE

Následující tabulka ukazuje, kolik dětí z prvních a pátých tříd asociovalo danou barvu se slovem život, resp. smrt.

tabulka č. 12 – barvové asociace

	<i>počet asociací</i>			
	<i>1. třída</i>		<i>5. třída</i>	
	<i>smrt</i>	<i>život</i>	<i>smrt</i>	<i>život</i>
<i>žlutá</i>	0	6	0	8
<i>oranžová</i>	1	5	0	7
<i>s. červená</i>	5	4	2	5
<i>karmínová</i>	2	8	2	4
<i>fialová</i>	1	2	3	0
<i>s. modrá</i>	1	7	1	11
<i>t. modrá</i>	2	3	3	1
<i>s. zelená</i>	2	5	0	7
<i>t. zelená</i>	0	3	0	1
<i>s. hnědá</i>	6	0	7	1
<i>t. hnědá</i>	11	1	13	0
<i>černá</i>	14	1	14	0

Pro zjednodušení předchozí tabulky můžeme barvy rozdělit do tří kategorií podle frekvence jejich použití, a to takto:

0 - 4 – žádný, resp. nízký stupeň frekvence použití

5 - 8 - střední stupeň frekvence použití

9 - 12 - vysoký stupeň frekvence použití

Takto vytvořená tabulka bude vypadat následovně:

tabulka č. 13 – barvové asociace upravené

<i>frekvence použití</i>	<i>počet asociací</i>			
	<i>1. třída</i>		<i>5. třída</i>	
	<i>smrt</i>	<i>život</i>	<i>smrt</i>	<i>život</i>
<i>nízká</i>	8	7	9	7
<i>střední</i>	2	5	1	4
<i>vysoká</i>	2	0	2	1

Na první pohled je vidět, že mezi dětmi prvních a pátých tříd neexistuje takřka žádný rozdíl. Ve všech případech je nejpočetněji zastoupena kategorie barev, které „skoro nikdy“ nepatří ani ke slovu život, ani ke slovu smrt. Na druhém konci pomyslné osy stojí v případě slova smrt dvě barvy, které k ní „skoro vždycky“ patří. V obou dvou případech se jedná o dvě nejtmavší barvy, a to sice tmavě hnědou a černou. Poněkud odlišný je výsledek u slova život, ke kterému u žáků prvních tříd „skoro vždycky“ nepatří žádná barva, zatímco u žáků pátých tříd pouze jedna, a to sice světle modrá.

individuální oblíbenost černé barvy

Následující tabulka ukazuje oblíbenost černé barvy u dětí první a páté třídy.

tabulka č. 14 – individuální oblíbenost černé barvy

<i>pořadí oblíbenosti</i>	<i>frekvence umístění</i>	
	<i>1. třída</i>	<i>5. třída</i>
	<i>počet protokolů* (čísla protokolů)</i>	<i>počet protokolů (čísla protokolů)</i>
1.	3 (1, 3, 4)	0
3.	2 (5, 6)	0
5.	1 (2)	0
7.	2 (7, 10)	0
9.	0	1 (8)
11.	2 (8, 11)	3 (1, 3, 10)
12.	5 (9, 12 – 15)	11 (2, 4 – 7, 9, 11 – 15)

* čísla protokolů jsou zde shodná s čísly protokolů v tabulkách č. 2 – 5 na str. 38 a 39

Použijeme-li Ščepichinovo dělení na pozitivní a negativní barvy, můžeme říci, že polovina zkoumaných sedmiletých dětí považuje černou barvu za pozitivní, zatímco všechny dvanáctileté děti řadí černou barvu mezi barvy negativní.

Podle podrobnějšího dělení považuje pět z patnácti sedmiletých dětí černou barvu za oblíbenou, dvě děti za barvu z kategorie barev ani oblíbených ani neoblíbených a sedm dětí za barvu neoblíbenou. Děti dvanáctileté naopak považují černou barvu takřka ve všech případech za barvu neoblíbenou. V normách uváděných Ščepichinem je černá

barva řazena na dvanáctou pozici s nulovou směrodatnou odchylkou. (Ščepichin 1992, str. 59)

Zejména na hodnocení dětí prvních tříd bude tedy nutné dále brát zřetel při interpretaci citové hodnoty slova smrt.

Výsledky prezentované v této kapitole můžeme shrnout do následujících bodů:

- citová hodnota slova smrt, resp. život se v obou zmiňovaných kategoriích liší; zatímco u sedmiletých dětí jsou oba dva pojmy častokrát chápány ambivalentně a zřídka jsou zařazovány mezi slova s výrazně pozitivní, resp. negativní konotací; u dětí o pět let starších je patrný posun k výrazně pozitivnímu, resp. negativnímu hodnocení pojmu život, resp. smrt.

- asociovaná slova se ke slovu smrt se u dětí navzdory jejich věku příliš neliší; u slova život je tomu jinak, tam je shoda na asociovaných slovech výrazně nižší; u obou dvou klíčových slov se počet asociací s věkem snižuje

- pokud se jedná o asociované barvy, zde je možno říci, že děti obou dvou věkových kategorií se shodnou na dvou barvách pro slovo smrt (tmavě hnědé a černé); u slova život existuje výraznější shoda jen u dvanáctiletých dětí, a to sice u světle modré barvy

- rozdíly mezi oběma věkovými skupinami lze pozorovat i u individuální oblíbenosti černé barvy; ta je dvanáctiletými dětmi umisťována nejlépe na deváté místo v individuálním žebříčku oblíbenosti barev, zatímco děti sedmileté ji v šesti případech zařazují do první poloviny žebříčku oblíbenosti

Při vědecké diskusi více získá ten, kdo je poražen, protože se více poučí.
Promluva Epikurova

II. 5 INTERPRETACE A DISKUSE

II. 5. 1 ÚSKALÍ VLASTNÍHO VÝZKUMU

Dříve než prezentované výsledky uvedu do souvislostí se zahraničními výzkumy i normami stanovenými Ščepichinem, chtěla bych poukázat na některá problematická místa tohoto výzkumu.

etické otázky

Prvním bodem, který již byl částečně zmíněn v jedné z předcházejících kapitol, je etika tohoto výzkumu. Důvody pro nezveřejnění pravého účelu testování dětí jsem již popsala výše. Zde bych chtěla uvést další témata, která s etickou stránkou mého výzkumu souvisí.

První z nich se týká zařazení (resp. ponechání) slova smrt mezi podnětovými slovy. Mohla by vyvstat otázka, zda pouhé vystavení dítěte slovu smrt pro něj není příliš traumatizující. Tato se skutečně objevila při mém pohovoru u výchovné poradkyně, která se rovněž účastnila schvalování mého výzkumu na dané škole a vyslovila přání vidět seznam podnětových slov.

Nutno podotknout, že slovo smrt bylo ve Ščepichinově testu zařazeno zřejmě od počátku. Testem prošlo podle údajů uveřejněných v manuálu cca 1 400 dětí. Je sice možné, že děti mohly utrpět jistou psychickou újmu, ovšem Ščepichin se o ní nezmiňuje a slovo smrt v seznamu podnětových slov zůstalo. Domnívám se tedy, že z tohoto hlediska je možno se odvolat na historii a dosavadní zkušenosti s používáním tohoto testu a slovo smrt v seznamu slov nadále ponechat.

Daleko problematičtější by se mohla jevit skutečnost, že děti, jejich zákonní zástupci ani samo vedení školy nebylo informováno o ohnisku mého zájmu. Mohlo by se zdát

eticky přijatelnější riskovat podobné potíže jako Koryntová (2005). Popřípadě se zcela vzdát tématu smrti u dětí, domnívám-li se, že zveřejnění tématu výzkumu může závažně ovlivnit jeho validitu.

Osobně se domnívám, že takový úhel pohledu je poněkud jednostranný. Díky podobě testu jsem zjistila ohromné množství dat, která nemohou být všechna obsahem jedné práce. Zvolila jsem si tedy objekt svého zájmu a získaná data používám se souhlasem dotyčných osob.

velikost a složení skupiny

Dalšími problematickými místy se zcela samozřejmě může stát vzorek dětí, které byly do výzkumu zahrnuty. Jednak lze namítat, že počet dětí je nedostatečný a nelze z něj vyvozovat jakékoli validní závěry. Také je možné zpochybnit způsob výběru dětí, který se opíral zejména o dobrozdání jejich třídních učitelek. Nutno brát v úvahu i možnost, že ne všechny děti dané třídy se nacházely ve stádiu vývoje inteligence, který jsem předpokládala. Toto jsou však obvyklé problémy jakéhokoli výzkumu a nemyslím si, že by kdy byly zcela uspokojivě vyřešeny.

otázky spojené s použitou metodou testování

Zcela specifické obtíže zde mohou vzniknout v souvislosti s použitou metodou, tj. testem barevného sémantického diferenciálu.

V manuálu testu není jakákoli zmínka o důležitosti pořadí slov. Předpokládám tedy, že spojitost mezi pořadím slov a odpověďmi respondentů se neprokázala. Pokud však toto pořadí podstatné naopak je (a pouze není v manuálu zmíněno), pak prosté přidání slov na konec seznamu již samo o sobě mohlo ovlivnit odpovědi dětí, tj. zkreslit konečné výsledky těchto dvou slov.

Další problém, který zde uvedu, se opět týká seznamu podnětových slov. V souvislosti s ním vnímám určité riziko, že totiž neobsahuje vhodná slova, která by mohla být klíčová pro rozlišení konceptu smrti u dětí z první a páté třídy. Jinými slovy řečeno, výrazná shoda mezi asociacemi I. a II. typu ke slovu smrt u dětí obou dvou věkových

kategorií může být do značné míry dána nedostatkem slov, která by rozdíl mezi dětmi odhalila.

Ještě jiná zkrácení mohou vzniknout v průběhu vyhodnocování testu. Jak již bylo řečeno v kapitole zabývající se použitým testem, rozhodla jsem se ke dvěma modifikacím při jeho hodnocení.

Při hodnocení asociací k daným slovům jsem se přiklonila k méně podrobnému dělení. Při něm jsem spojila asociace I. a II. typu do jedné skupiny, zatímco asociace III. typu a slova, která netvořila asociace k danému slovu, do druhé skupiny. Toto dělení jsem přejala ze zkušenosti Veselé (2005), která uvádí, že podrobnější dělení na asociace všech tří typů nevedlo k dosažení přesnějších výsledků. Nicméně toto méně rozlišující dělení je další možnou příčinou velmi vysoké shody mezi asociacemi dětí první a páté třídy u slova smrt.

Zatímco asociace ke klíčovým slovům jsem dělila do méně skupin než navrhuje Ščepichin, podrobnější hodnocení jsem naopak zvolila u hodnoty slov.

Považovala jsem za nemožné používat nadále hodnocení, podle jehož kritérií stojí značná část zkoumaných dětí mimo normu. Ščepichinova kritéria jsem tedy upravila. K tomuto systému hodnocení zcela pochopitelně chybí jakékoli normy, což by se mohlo jevit jako jeho jediná výhoda

Osobně se domnívám, že přesnější rozlišování hodnoty slova má i jiné přednosti, než vyhnout se nutnosti srovnávat dosažené výsledky. Zcela logicky umožňuje přesnější rozlišení zejména kategorií ambivalentních (Ščepichinem označené +- a -+). Právě tyto kategorie označující ambivalentní slova jsou pro výzkum podstatné, protože na nich lze nejlépe ukázat rozdíly mezi dětmi sedmiletými a dvanáctiletými.

sémantické obtíže

Má poslední poznámka se týká slovního označování. Ščepichin nazývá barvy umístěné na 1. až 6. místě jako pozitivní, zatímco barvy na 7. až 12. místě jako negativní. V okamžiku rozdělení barev do tří skupin jsem byla postavena před otázkou, jak nazvat

tuto třetí skupinu (tj. barvy umístěné na 5. až 8. místě). Jako první se pochopitelně nabízí slovo „neutrální“, na druhé straně jsem však přesvědčena, že slovní spojení „neutrální barvy“ nelze v tomto kontextu použít.

Rezignovala jsem proto na Ščepichinovo označení jako na celek a skupiny barev jsem pojmenovala tak, jak je uvedeno výše (tj. oblíbené, ani oblíbené ani neoblíbené a neoblíbené).

Podobný problém vyvstal záhy u slovního označení slov, která spadají do jednotlivých kategorií (např. +, - atd.). Ščepichin označuje hodnotu slov pouze daným symbolickým vyjádřením, aniž ji převádí do slov. Teprve uprostřed manuálu se občas vyskytne označení slova s pozitivním, resp. ambivalentním významem u slov označených +, resp. +/- . V tomto textu budu nadále nazývat slova daných kategorií tak, jak jsem naznačila výše, tj. slova s pozitivní konotací, s negativní konotací atd.

Celou tuto jazykovou poznámku vkládám do kapitoly věnující se úskalím výzkumu, protože se domnívám, že jiné označení barev a zcela nové označení slov s sebou může přinést konotace, které se v původním Ščepichinově testu nemusely vyskytovat.

II. 5. 2 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ

A, SUBJEKTIVNÍ HODNOTA SLOV SMRT A ŽIVOT

Nyní se soustředím na hodnotu klíčových slov, přičemž budu současně používat jak údaje z tabulek zabývajících se hodnotou slov stanovenou podle oblíbenosti použitých barev, tak hodnotou vyjádřenou součtem pořadí zvolených barev a pochopitelně přihlédnu k individuální oblíbenosti černé barvy.

srovnání s normami uváděnými Ščepichinem

Kontrolní skupinu, podle které byly stanoveny normy, tvořilo cca 1 400 dětí. Předpoklady, jejichž splnění bylo nutné pro zařazení do této kontrolní skupiny, byly srovnatelné s požadavky stanovenými v tomto výzkumu.

Ščepichinovým prvním kritériem byl věk (7 až 14 let). Dítě dále muselo být bez výchovných problémů (podle hodnocení školy i rodičů dítěte) a muselo dosahovat dobrého prospěchu (Ščepichin 1992, str. 54).

Krom zjišťování údajů od rodičů považují kritéria výběru za srovnatelná. (Je však stále nutné mít na paměti skutečnost, že Ščepichinovy normy jsou uváděné pro věkovou kategorii 7 – 14 let dohromady.)

Ščepichin ve svém manuálu dále uvádí, že jakékoli odchylka od normy při hodnocení našich dvou klíčových slov je znakem životní nespokojenosti a v takovém případě je nutno vždy velmi jemně zjistit příčiny. Spolu s dalšími znaky by dítě mohlo vykazovat tendence k autoagresi a suicidiální tendence. (Ščepichin 1992, str. 26 ad.)

Právě při tomto hodnocení bychom měli mít na zřeteli oblíbenost černé barvy zejména ve skupině žáků sedmiletých. Při jejím posunu mezi oblíbené barvy Ščepichin uvádí, že je u takového dítěte nutno uvažovat o poruchách chování, disharmonickém vývoji, eventuálně depresivitě. (Ščepichin 1992, str. 20)

Nicméně pohledem na protokoly dětí (viz tab. 1 na str. 38), které uváděly v první třídě černou barvu jako barvu oblíbenou, zjistíme následující:

- v protokolech č. 1 a č.2, kde se černá barva umístila na první, resp. páté pozici na stupni oblíbenosti, je slovo smrt asociováno se třemi barvami, které se všechny pohybují v množině pozitivních barev dle Ščepichina, dle upravených norem jsou tvořeny barvami oblíbenými a barvami z okruhu ani oblíbených ani neoblíbených barev
- v protokolu č. 3, kde se černá barva umístila jako nejoblíbenější, jsou použity dvě pozitivní a jedna negativní barva, resp. dvě oblíbené a jedna neoblíbená podle upravených norem
- v protokolu č. 4, kde je černá barva řazena jako nejoblíbenější, však tato není použita u slova smrt, proto se tímto protokolem nebudeme dále zabývat (toto je jediný protokol dětí z první třídy, kde se černá barva neobjevuje u slova smrt)
- v protokolech č. 5 a 6, kde se černá barva shodně umístila na třetím místě v žebříčku oblíbenosti, jsou u slova smrt shodně použity dvě pozitivní a jedna negativní barva resp. dvě oblíbené a jedna neoblíbená podle upravených norem

- v ostatních protokolech se černá barva umístila nejlépe na sedmém místě, tj. mezi barvami negativními, resp. barvami ani oblíbenými ani neoblíbenými, proto nás tyto protokoly již nebudou v tomto bodě zajímat

U dvanáctiletých dětí se tomuto srovnávání není nutno věnovat, ježto se u nich černá barva umístila nejvýše na devátém místě žebříčku individuální oblíbenosti

Ačkoli je zřejmé, že oblíbenost černé barvy zkresluje prezentované výsledky, domnívám se, že toto zkreslení není natolik velké, aby tyto výsledky výrazně ovlivnilo. U všech protokolů, kde byla černá barva asociována se slovem smrt a zároveň se umístila na žebříčku oblíbenosti do pátého místa, byla se slovem smrt asociována ještě nejméně jedna barva, která se rovněž umístila nejhůře na pátém místě oblíbenosti. Rozhodně tedy nedochází ke zkreslení v tom smyslu, že dítě asociuje slovo smrt se dvěma negativními, resp. neoblíbenými, barvami a pouze díky individuální oblíbenosti třetí (v tomto případě černé) barvy je zařazeno mezi slova s jinou hodnotou než -, resp. slova s negativní konotací.

Jako průměrnou hodnotu slov smrt, resp. život uvádí Ščepichin hodnotu 33, resp. 14. (Ščepichin 1992, str. 62) V našem vzorku jsou průměrné hodnoty slov 23, resp. 18 u dětí prvních tříd a 30, resp. 13 u dětí o pět let starších.

Po předchozích zjištěních již výsledky sedmiletých dětí nejsou překvapením. Výsledky dvanáctiletých jsou však pozoruhodné, protože poněkud korigují tabulku s citovou hodnotou slova. Pokud bychom totiž hodnotili tabulku udávající citovou hodnotu slova samostatně, docházíme k názoru, že slovo život je podle dětí spojeno s výrazně negativnější konotací, než je uváděna ve Ščepichinových normách. Celková průměrná hodnot slova život je však takřka shodná s normami uváděnými Ščepichinem.

Podstatnou otázkou nadále zůstává, čím jsou způsobeny odlišnosti zejména u dětí sedmiletých.

Je pochopitelně možné, že zkoumaný vzorek je velmi malý na vyvozování obecných závěrů. Jako velmi nepravděpodobná se mi jeví další možná příčina, tj. že by děti byly ovlivněny nějakou vnější závažnou skutečností, která by se takto projevila v testu.

Domnívám se, že kdyby něco takového nastalo, byla bych o tom informována. Vycházím z faktu, že jsem byla po celý školní rok s touto třídou včetně její třídní učitelky v kontaktu v rámci primárně preventivních programů, tj. skutečnost takového rázu by neměla ujít mé pozornosti.

Jedno z vysvětlení je možné hledat i ve skutečnosti, že Ščepichin uvádí své normy souhrnně pro věkovou kategorii 7 – 14 let. V takto stanovených normách se případné odchylky nemusejí projevit.

porovnání se zahraničními výzkumy

Z výsledků uvedených v předchozí kapitole vyplývá, že zejména v první třídě je klíčová hodnota slov velmi variabilní a nenaplnuje očekávání, že zejména smrt je spojena převážně s negativními konotacemi.

Toto je tím víc překvapující, že podle závěrů většiny studií citovaných výše jsou si děti již v první třídě, tj. ve věku sedmi let, kognitivně vědomy všech subkonceptů nutných k pochopení konceptu smrti.

Jedno z vysvětlení by se mohlo opírat o přesvědčení, že sedmileté děti si sice uvědomují dílčí koncepty, které dohromady tvoří koncept smrti, ale nejsou s to je složit dohromady a prožít skutečně dospělé pochopení faktu smrti. (To vše za nevysloveného předpokladu, že totiž příslušná emoce se dostavuje až s příslušným pochopením pojmu.) Toto vysvětlení by odpovídalo rozdělení pochopení konceptu smrti do dvou stádií, tzv. „correct understanding“, které se objevuje okolo sedmi let věku dítěte a „complete understanding“, které přichází až po dovršení devátého věku dítěte. (cit. dle Ellis and Stump 2000) Bohužel, autoři blíže nevysvětlují zmiňované pojmy.

Stejně pozoruhodný jako emoční vztah dětí v první třídě k pojmu smrt je jejich vztah k pojmu život. Z výsledků sedmiletých dětí se může jevit jeho citová hodnota podobně variabilní jako u slova smrt. To by mohlo odpovídat domněnce vyřčené výše, že totiž vývoj obou pojmů je na sobě závislý, resp. zjistíme-li u jednoho z nich citovou nevyhraněnost, pravděpodobně ji nalezneme i u druhého pojmu.

O teorii vývoje konceptu života se zmiňuje pouze jedna z výše citovaných studií (Mishara 1999). Ta stanovuje jednotlivá stádia vývoje konceptu života.

Podle jejích výsledků jsou děti v první třídě ještě ve stádiu velmi nezralého konceptu života, kdy za živé považují vše, co se hýbe. Od druhé třídy děti procházejí stádiem zmatenosti, kdy je pro ně obtížné určit, zda např. oheň nebo slunce patří mezi živé nebo neživé objekty. V tomto věku však mají schopnost určit, které objekty mohou být mrtvé. (Mishara 1999, str. 111 ad.) Jeví se tedy jako možné, že děti dříve dosahují zralého konceptu smrti než života.

Ve výsledcích dvanáctiletých dětí je smrt s jedinou výjimkou zastoupena barvami ani oblíbenými ani neoblíbenými a barvami neoblíbenými, zatímco život většinou barvami oblíbenými a barvami ze skupiny ani oblíbených ani neoblíbených.

Tento výsledek je zcela ve shodě se všemi zmíněnými teoriemi o vývoji konceptu smrti u dětí. Zdá se, že dává za pravdu implicitním předpokladům, že při plném dosažení stádia abstraktních operací je smrt spojena s negativními konotacemi.

B, SLOVNÍ ASOCIACE

Jak již bylo řečeno v kapitole zabývající se výsledky, zatímco nejčastěji asociovaná slova ke slovu smrt jsou u dětí v první a páté třídě takřka totožná, u slov asociovaných ke slovu život tomu tak není.

Zdá se, jako by na úrovni lexikální existovala shoda ohledně slov, která se váží ke slovu smrt. Tento shluk asociací se v průběhu času příliš nemění, mění se především jeho afektivní zabarvení.

Poněkud jiná je situace u slova život. Zde dokonce neexistuje shoda ani mezi dětmi první třídy, natož aby se shodly s dětmi o pět let staršími. Není shodný ani shluk asociací, ani jejich afektivní zabarvení.

Nyní se podíváme na asociovaná slova z několika hledisek – smrt jako výsledek vnější, resp. vnitřní příčiny, smrt jako trest, smrt jako emoce, resp. vnitřní stav, smrt jako známý stav, resp. místo a činnost, smrt z časového hlediska a smrt ve spojení s osobami.

smrt jako výsledek vnější, resp. vnitřní příčiny

tabulka č. 15 - smrt jako výsledek vnější, resp. vnitřní příčiny

asociované slovo	frekvence použití	
	1. třída	5. třída
hádky	5	8
nemoc	7	3
prát se	2	2
rvačka	9	10
stáří	4	1
útočit	8	5

Tyto výsledky lze porovnat se závěry studií zmiňovaných v úvodu práce. Jedna z nich (Morin et al. 1996) zkoumala rozdíly v představách a vnímání smrti mezi dětmi (ve věku 13 až 18 let) z měst a předměstí. Ta zmiňuje vyšší reference k násilí a náboženství u dětí z měst než u předměstských dětí bez ohledu na věk. Třebaže nemám k dispozici výsledky dětí mimopražských, resp. venkovských, tyto výsledky ukazují, že obě věkové skupiny pražských dětí asociují slovo smrt se slovem rvačka, útočit, hádky velmi často.

Mnohem překvapivější je skutečnost, že vnitřní příčina smrti (stáří a nemoc) se častěji objevuje u dětí z prvních tříd, zatímco hádky (zde vnímaná jako možný zdroj stresu, který může vést ke smrti) je častěji zmiňována dětmi z pátých tříd. V souladu s pojetím Kane (1979) by se bylo možno domnívat, že všechna tato slova budou častěji zmiňována staršími dětmi. Odpovídalo by to jejím předpokladům, že totiž příčiny méně zjevné se budou objevovat až v pozdějším věku dítěte.

smrt jako trest, život jako odměna

tabulka č. 16 - smrt jako trest, život jako odměna

asociované slovo	smrt		život	
	frekvence použití		frekvence použití	
	1. třída	5. třída	1. třída	5. třída
nejhorší ch/d	8	5	0	1
trest	8	5	0	1
nejlepší ch/d	1	0	2	6
odměna	0	0	4	6

Zjištěné výsledky u slov smrt, resp. nejhorší chlapec, by dobře odpovídaly teorii Kane (1979). Podle této teorie se sedmileté děti nacházejí teprve na konci stádia magického myšlení. V tomto stádiu je možné pokládat smrt jako důsledek cizího přání, resp. jako trest. Z tohoto pohledu jsou ovšem překvapující výsledky dvanáctiletých dětí, u nichž se toto spojení objevuje také.

Stejně zajímavé, leč touto teorií nevysvětlitelné, je spojení života se slovem odměna, resp. nejlepší chlapec/děvče, zejména pak nárůst tohoto spojení u dětí dvanáctiletých.

smrt a život jako emoce, resp. vnitřní stav

tabulka č. 17 - smrt a život jako emoce, resp. vnitřní stav

asociované slovo	smrt		život	
	frekvence použití		frekvence použití	
	1. třída	5. třída	1. třída	5. třída
bolest	9	6	2	1
láska	1	0	5	2
nuda	6	7	0	0
snění	1	0	3	6
štěstí	0	1	2	7
strach	6	10	0	0
volnost	1	0	2	4
zábava	0	0	2	5

Můžeme předpokládat, že slova bolest a strach jsou spojena mezi sebou (a také se slovem smrt) mnohými asociacemi. Z tohoto pohledu se jedná o výsledek, který lze předpokládat. Zatímco u dětí z prvních tříd je slovo smrt častokrát chápáno ambivalentně, v páté třídě má již jasně negativní konotace.

Z výše řečeného lze usuzovat, že slova bolest i strach patří u sedmiletých dětí mezi slova s ambivalentní hodnotou, což zejména u prvně jmenovaného slova může být překvapující.

U asociací na slovo život je z této tabulky možno usuzovat, že pro sedmileté děti je jeho význam obtížněji uchopitelný než u slova smrt. Je možné předpokládat, že coby abstraktní pojem, tj. pojem, s nimiž se dítě ve stádiu konkrétních operací teprve učí zacházet, je velmi zřídka srovnáván a asociován s dalšími abstraktními pojmy.

Otázkou v tomto případě ovšem zůstává, proč jsou tyto děti schopny asociovat slovo smrt s abstraktními pojmy. Domnívám se, že negativní emoce a stavy (především bolest) jsou jedincem vnímány velmi zřetelně jak na rovině psychické, tak i fyzické a jsou spojeny s určitou konkrétní situací. Tyto pojmy mohou mít (ačkoli na úrovni lexikální stejně abstraktní jako slova označující pozitivní emoční stavy) pro děti velmi konkrétní obsah, děti s nimi tedy operují relativně snadno.

smrt a život jako známý stav, resp. místo a činnost

tabulka č. 18 - smrt a život jako známý stav, resp. místo a činnost

asociované slovo	smrt		život	
	frekvence použití		frekvence použití	
	1. třída	5. třída	1. třída	5. třída
domov	2	0	3	5
hra	0	0	4	1
samota	3	4	0	0
snění	1	0	3	6
sny	3	1	2	1
spánek	6	1	2	2
škola	0	1	1	3
učení	2	0	3	2

Domnívám se, že zejména u slova spánek je velmi patrný sociokulturní vliv společnosti, která velmi často označuje smrt jako „věčný spánek“. Tento vliv je patrně silnější u mladších dětí.

Sedmileté děti asociují slovo život alespoň někdy se slovem hra, zatímco dvanáctileté děti se slovem snění. Jedná se o činnosti pro daný věk typické. Lze tedy spekulovat o tom, zda děti nepojímají slovo život zejména prostřednictvím jejich denní činnosti, tj. skrze to, čím žijí.

smrt a život z časového hlediska

tabulka č. 19 - smrt a život v čase

asociované slovo	smrt		život	
	počet asociací		počet asociací	
	1. třída	5. třída	1. třída	5. třída
budoucnost	0	1	0	5
dětství	0	0	3	7
dospělost	1	1	1	2
stáří	4	1	0	0

Z uvedené tabulky vyplývá, že pokud se vyskytuje u dětí spojení slov smrt resp. život s určitým časovým obdobím, jedná se především o slovo stáří spojené se smrtí u dětí v první třídě a o slovo dětství a budoucnost spojené se slovem život ve třídě páté.

O slovní asociaci stáří jsem se již zmínila v komentáři k tabulce smrt a život jako výsledek vnější, resp. vnitřní příčiny. Relativně vysokou četnost asociace dětství s pojmem život (u dvanáctiletých dětí) pokládám za projev téže tendence, která byla zmíněna v souvislosti s asociovaným slovem snění. Tedy dvanáctileté děti asociují slovo život s obdobím, v němž se právě nacházejí, tj. které žijí.

smrt, život a osoby

tabulka č. 20 – smrt, život a osoby

	smrt		život	
	počet asociací		počet asociací	
	1. třída	5. třída	1. třída	5. třída
bratr	2	2	0	1
já	1	0	1	3
kamarádi	0	0	3	6
matka	0	0	3	3
otec	1	1	2	4
sestra	3	2	1	1

Jak je vidět z výsledků uvedených v tabulce, krom slova kamarádi u dětí pátých tříd není žádné ze slov popisujících osoby spojeno se zkoumanými slovy nijak výrazně.

Překvapivá by mohla být tendence spojovat se slovem život nejméně stejně často slovo otec jako matka, zejména přihlédneme-li k faktu, že v našem sociokulturním okruhu je spojení matky a života častěji zmiňováno než je tomu u otce.

U dvanáctiletých dětí lze spojení slova kamarádi se slovem život lze chápat podobně jako spojení život a snění. Kamarádi jsou pro dvanáctileté dítě pravděpodobně nejpodstatnější orientační skupinou.

Pokud bychom spojili kategorie bratr a sestra do nadřazené kategorie sourozenců, tato by se stala relativně často využívanou. V tomto případě by bylo možno uvažovat o sourozenecké rivalitě o přízeň a pozornost rodičů, která může vyústit v nevědomé přání sourozence odstranit (toto ve své práci popisuje již Freud, 1929).

C, BARVOVÉ ASOCIACE

srovnání se Ščepichinem

Ve svém manuálu Ščepichin uvádí přehled slov, které byly dětmi nejčastěji asociovány k jednotlivým barvám. Jako tři nejčastěji asociované barvy uvádí černou, tmavě hnědou a světle hnědou. Ke slovu život jsou potom nejčastěji asociovány světle zelená, světle červená, a dále žlutá se světle modrou, které se dělí o umístění na třetím místě . (Ščepichin 1992, str. 65 ad.)

V případě slova smrt jsou barvové asociace ve zkoumaném vzorku zcela ve shodě s asociacemi uváděnými Ščepichinem. U slova život je situace odlišná, zde děti sedmileté nejčastěji asociují karmínovou barvu, dále světle modrou a žlutou. Děti dvanáctileté potom světle modrou barvu, žlutou , světle zelenou a oranžovou.

Pokud propojíme právě uvedené výsledky s citovou hodnotou slov, lze konstatovat následující:

Sedmileté děti se u slova život shodují se Ščepichinovými normami ve výběru barev ke slovu smrt. Připisují mu však častokrát jinou citovou hodnotu. Oblíbenost černé barvy je v této věkové skupině výrazně vyšší než uvádí v normách Ščepichin. Takto staré děti se u slova život neshodují s normami ohledně citové hodnoty slova život. Ve výběru barev se shodují ve dvou ze čtyř barev, a to sice sv. modré a žluté.

Děti dvanáctileté se v citové hodnotě takřka shodují u slova smrt se Ščepichinovými údaji. Také se s nimi shodují ve výběru barev u slova smrt. Oblíbenost černé barvy se

v této věkové skupině výrazně blíží Ščepichinovým normám. U citové hodnoty slova život se dvanáctileté děti shodují s normami asi v polovině případů. Ve výběru barev se shodují ve třech ze čtyř barev.

Zejména výsledky u sedmiletých dětí ohledně slova smrt, resp. oblíbenosti černé barvy vyvolávají různé otázky ohledně výchozích premis v některých pojetích psychologie barev, např. v pojetí Lúsherově.

Tato pojetí vycházejí z předpokladu, že každá barva je nositelem všeobecně sdíleného významu v dané kultuře. Buď se tedy změní oblíbenost této barvy, nebo se změnil žebříček uznávaných hodnot nebo význam barvy, případně obojí.

Zdá se, že sedmileté děti mají v souladu s kulturními tradicemi stále spojenou černou barvu se smrtí. Přesto ji uvádějí jako oblíbenou barvu ve výrazně vyšším počtu než je Ščepichinem uváděná norma. Buď se tedy význam černé barvy rozšířil o aspekty, které dříve neobsahoval a které jsou pro děti atraktivní, nebo se změnil žebříček hodnot, které děti uznávají.

Vrátíme-li se nyní k hypotézám zmiňovaným v oddíle I.4, zjistíme, že dosažené výsledky nepotvrzují hypotézu, která nepředpokládá změnu v citovém hodnocení klíčových slov. Všechny ostatní možnosti ovšem zůstávají otevřeny.

V následující části se pokusím najít odpověď na otázku, proč sedmileté děti řadí slovo smrt do kategorie slov ambivalentních, resp. se kterými jinými fenomény vývoje dítěte by tato skutečnost mohla souviset. O nalezení kontextu budu usilovat i u výsledků dětí dvanáctiletých.

Proti všem ostatním věcem je možno si opatřiti bezpečnou ochranu,
ale vzhledem k smrti obýváme my lidé vesměs město neopevněné.
Promluva Epikurova

II. 6 CITOVÁ HODNOTA POJMU SMRT Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

II. 6. 1 CITOVÁ HODNOTA POJMU SMRT U SEDMILETÝCH DĚTÍ

Nyní budeme pátrat po původu ambivalence, která se objevuje u nemalé části sedmiletých dětí při citovém hodnocení slova smrt. V podstatě tuto otázku můžeme chápat dvojnásobným způsobem, přičemž oba dva způsoby se jeví jako oprávněné.

Sedmileté děti ještě nedosáhly plného porozumění (complete understanding) slova smrt. Rozdíl mezi sedmiletými dětmi a dvanáctiletými dětmi je poté možno chápat jako rozdíl mezi těmi, kteří ještě nevědí vs. těmi, kteří již vědí.

Podle druhé varianty děti v sedmi letech již vědí o smrti poměrně dost na to, aby z ní mohly mít strach. V tomto případě sledujeme nejspíše vývoj obran, popření, resp. způsob nakládání s touto skutečností.

V obou případech zbývá vysvětlit, proč je pro sedmileté děti slovo smrt tak výrazně ambivalentní. K tomu nám mohou pomoci závěry prací Margaret Mahler a Erika. H. Eriksona.

psychologický zrod dítěte podle Margaret Mahler

Mahler ve své longitudinální studii zkoumala interakce dítěte a matky, zhruba od 2 měsíců života dítěte až do jeho tří let. Na základě těchto pozorování rozdělila vývoj dítěte do následujících fází a subfází.

V normální autistické fázi zůstává kojeneček první týden po narození. Mahler popisuje, že v této době se dítě nachází především ve stavu polospánku a polobdění. V této fázi převládá důležitost fyziologických procesů nad psychickými, protože účelem tohoto období je naučit se vyrovnat se s přechodem z intrauterinního života do života extrauterinního.

Tato fáze vyúsťuje v tzv. normální symbiotickou fázi, kdy si dítě již uvědomí, že existuje objekt, uspokojující jeho potřeby (mateřská postava). Nicméně já dítěte ještě není zcela odlišeno od ne-já (resp. vnitřní od vnějšího). Dítě s matkou tvoří symbiotický systém.

Kolem čtvrtého až pátého měsíce věku nastává poslední fáze zvaná separace – individuace, tato se dělí do čtyř subfází.

V subfázi diferenciační je dítě schopno zaměřit pozornost navenek, tj. i k jiným objektům než pouze k mateřské osobě. Dítě začíná ohmatávat matčinu tvář a zjišťovat, že ono a matka nejsou jeden objekt. V této fázi se objevuje nejen úzkost z cizího, ale jak poznamenává Mahler, i touha a chuť se o cizích objektech něco dozvědět.

Subfáze praktikující je ohraničena dobou, kdy se je dítě schopno od mateřské osoby vzdálit, ať již plazením a lezením nebo v pozdější fázi chůzí. Matka je nicméně stále jeho emoční základnou, ke které se ze svých objevných výprav vrací. Mahler v této fázi hovoří o milostných pletkách dítěte se světem, kdy dítě okouší slast z fungování a je opojeno svými objevy. Pokud je v této fázi matkou na nějakou dobu opuštěno, je s to si najít dočasně jinou zábavu a překoná tak úzkost z opuštěnosti. Pochopitelně za předpokladu, že má s mateřskou osobou navázán kvalitní vztah důvěry.

Ve fázi znovusbližující, začínající zhruba v druhé polovině druhého roku batolete, se podle Mahler objevuje zvýšená separační úzkost a snížený práh frustrace. Dítě již do této doby stačilo patrně objevit, že svět není jen krásný, dobrý a uspokojující, ale pocítilo v mnoha situacích svou bezmoc a frustraci. Vrací se tedy častěji k matce, chce s ní sdílet veškeré své zážitky.

Kolem třetího roku života vstupuje dítě do poslední fáze, kterou Mahler popsala, a to sice fáze ustálení individuality a počátku emoční stálosti. V tomto věku by dítě již mělo mít vytvořen vnitřní obraz mateřské osoby. Její nepřítomnost by tak měla být lépe snášena. Ježto je však tento vývoj pouze na počátku, emoční stálost dítěte je velmi vratká. (Mahler et al. 1975, str. 59 ad.)

Fáze, která nás bude dále zajímat, je fáze praktikující. Jedná se o období, kdy se dítě fyzicky postavilo na vlastní nohy, tj. při svých výletech za objevováním okolního světa velmi snadno opouští matku. Ono samo, když je matkou opuštěno, je schopno se dočasně vyrovnat s její nepřítomností.

Mahler popisuje stav dítěte, kdy si uvědomuje svoji separaci od matky jako tzv. low-keyedness (tj. stav ega podobný zármutku; zármutek však dítě v tomto stupni vývoje není schopno snášet). Přesněji řečeno, období úzkosti z matčiny nepřítomnosti střídají chvíle, kdy je dítě tak zaujato objevováním světa, že tyto podněty přehluší úzkost pociťovanou z matčiny nepřítomnosti. (Mahler et al. 1975, str. 119)

období přičinlivosti podle Erika H. Eriksona

Margaret Mahler ukončila svá pozorování ve věku tři let dítěte, nyní se tedy musíme obrátit k jinému hlubinně orientovanému psychologovi, a to sice Eriku Eriksonovi.

Období, kdy dítě vstupuje do školy a začíná jeho systematické vzdělávání, se kryje s fází života, kterou Erikson popsal konfliktem mezi přičinlivostí a inferioritou.

Erikson vychází z Freudovy teorie dětské sexuality. Ta říká, že ve věku kolem šesti let nastává u dětí období tzv. latence, kdy dítě vytěsňuje oedipovský komplex do nevědomí. Je to doba silného formování morálních zásad, ve Freudově terminologii tedy nad-já, které by nemělo dopustit obrácení erotického zájmu dítěte zpět k rodiči opačného pohlaví, ale donutit jej hledat partnera mimo základní rodinu.

V tomto období, kdy se tedy dítě ještě nemůže stát rodičem, stává se podle Eriksona dělníkem ve světě práce. V drtivé většině kultur nastává doba intenzivního učení dětí. Dítě se obrací ven, do školy, do světa práce. Učí se Eriksonovou terminologií dělat věci, když už mu bylo zabráněno přímo dělat lidi. (Erikson 1993, str. 235)

Domnívám se, že existuje jistá podobnost mezi obdobími, které popisuje Mahler, tj. subfází praktikující, s obdobím popisovaným Eriksonem, tj. obdobím přičinlivosti.

Kolem jednoho roku dítě vstupuje do světa čistě fyzicky, tedy tím, že začíná zvládat chůzi. Zhruba o pět let později je uváděno do světa systematické práce, povinností, do světa fungujícího podle neosobních, resp. obecně přijímaných pravidel.

Stejně jako tenkrát je nyní zaujato vším, co nalézá. Tehdy to byly fyzické objekty, nyní jsou to především objekty nehmotné povahy, zejm. trivium. Tehdy se muselo vyrovnávat s postupným a stále delším odloučením se od matky, nyní bez ní musí vydržet podstatnou část dne.

Je tedy možné, že i zde se uplatňují stejné mechanismy, které tlumí jeho dřívější úzkost z odloučení od matky, tj. strategie, které se osvědčily již v předcházejícím období. Dítě se dokáže nechat zaujmout alespoň na okamžik vnějším světem, zážitky novosti a objevování kompenzují jeho strach z odloučení, (resp. ze smrti).

Mahler pozorovala u dětí prudké střídání stavu psychické nepohody (low keyedness) se stavem radostného objevování světa. Toto střídání stavů lze nazvat ambivalencí. Ambivalenci ovšem rovněž nacházíme u citové hodnoty slova smrt ve výsledcích testu poloviny sedmiletých dětí.

Je možno se tedy domnívat, že vystavení sedmiletého dítěte slovu smrt u něj může vzbuzovat podobné pocity, které prožívalo kolem jednoho roku věku v situaci opuštění matkou. Řečeno jinými slovy, je možné, že dítě zažívá při opuštění matkou podobné pocity jako při setkání s pojmem smrti.

Tato myšlenka není v psychologii zdaleka nová, byť byla řečena jiným způsobem a vycházela z odlišných pozorování. Melanie Klein a Donald Winnicott (in Yalom 1980, str. 110) ve svých pracích uváděli, že základní úzkostí dítěte není jeho strach z kastrace, nýbrž úzkost z nebytí, tj. ze zániku Já.

Ve prospěch tohoto pojetí by bylo možno využít i názoru Vavrdu (str. 15), že totiž strach ze smrti se neobjevuje v určitém věku de novo, nýbrž se rodí z předchozích úzkostí, které mají vztah ke smrti. Domnívám se, že úzkost způsobená odloučením od matky za takovou úzkost může být považována.

II. 6. 2 CITOVÁ HODNOTA POJMU SMRT U DVANÁCTILETÝCH DĚTÍ

Výsledky dvanáctiletých dětí se již více blíží Ščepichinovým normám, tj. vnímáním smrti jako slova s negativní konotací. Z hlediska Eriksonovy teorie se dvanáctileté děti pohybují mezi obdobími přičinlivosti popsaném výše a obdobími hledání identity, jíž se budeme věnovat nyní.

období hledání identity podle Erika Eriksona

S příchodem fyzického růstu a zejména s nastupující pohlavní zralostí musí dítě, resp. dospívající, podle Eriksona znovu vybojovat všechny již dosud proběhlé bitvy (tj. zápasy o důvěru v život, o autonomii ad.), protože dosavadní přijímání kontinuity a neměnnosti je vlivem prudkých (hormonálních) změn zpochybněno.

Dospívající se také zabývá tím, jak se jeví svému okolí a hledá, jakým způsobem v budoucnu využije své schopnosti a dovednosti. Jedná se o období prvních lásek, kdy se jedinec podle Eriksona snaží prostřednictvím druhého především jasněji vidět a poznat sám sebe. (Erikson 1993, str. 237 ad.)

Podle Freuda v tomto období končí tzv. období latence a sexuální pudy jedince se rozvíjí do své plné intenzity. V tomto období však již má být silně vyvinuto Nadjá, které tvoří etické obrany vůči oidipovskému komplexu. Díky němu se sexuální touhy dospívajícího obrací mimo členy vlastní rodiny. (Freud 1940 a,b)

Existuje studie (Alexander a Adlerstein, cit. dle Yalom 1980, str. 100), která se zabývala galvanickou kožní reakcí na slova související se smrtí u dětí pěti až osmiletých, vs. devíti až dvanáctiletých vs. třinácti až šestnáctiletých. Z jejich závěrů vyplývá, že právě děti tvořící prostřední věkovou skupinu měly na slova související se smrtí mnohem menší emoční reakci než ostatní dvě skupiny.

Autoři studie se domnívají, že věk latence (tj- 9 – 12 let) je tzv. zlatým věkem, kdy děti jsou příliš zaujaty radostmi života, než aby myslely na smrt. Yalom oproti tomu přichází s hypotézou, že strach ze smrti je pouze vytlačen do nevědomí díky již vytvořeným formám popření. V období dospívání podle něj již dětské formy popření nejsou účinné a dospívající je nucen hledat nové způsoby vypořádání se se smrtí.

Z výše prezentovaných výsledků slovních asociací (tab. 8 a 9 na str. 41) vyplývá, že šest z patnácti sedmiletých dětí asociuje slovo strach se slovem smrt, zatímco u dvanáctiletých vzrůstá tento počet na deset dětí z patnácti. Podle tabulky zabývající se

citovou hodnotou slova smrt (tab. č. 7 na str. 40) žádné z dětí nezařadilo toto slovo mezi slova tvořena průměrně oblíbenými barvami, tj. slova s nevyhraněnou konotací.

Nedomnívám se, že by tyto výsledky nasvědčovaly faktu, že námi zkoumané dvanáctileté děti se nacházejí ve zlatém věku prostém strachu ze smrti. Lze namítat, že toto období již u nich proběhlo a ony vstoupily do další fáze, kdy slovo smrt opět vyvolává vyšší emoční reakci. Nicméně je možné, že ani výsledky dětí cca desetiletých by tuto teorii nepotvrdily, resp. že tzv. zlatý věk latence neexistuje.

Otázka, proč se většina sedmiletých i značná část dětí dvanáctiletých ocitá mimo Ščepichinovy normy ohledně citové hodnoty slova smrt, je otázkou velmi zajímavou. Vstupují zde do hry následující proměnné (od nichž se citová hodnota odvíjí) – subjektivní význam slova a vnitřní žebříček hodnot.

Obě proměnné jsou bezpochyby závislé na obecně sdílených významech a hodnotách uznávaných v dané kultuře. Je tedy možné, že současné děti buď přikládají slovu smrt odlišný subjektivní význam než děti zkoumané Ščepichinem nebo uznávají jiný žebříček hodnot, případně obojí.

Domnívám se, že při zkoumání obou dvou možností se dostáváme k otázce, jak se změnilы hodnoty společnosti, resp. jejich prezentace dětem, že tyto v sedmi letech odpovídají výše uvedeným způsobem. Takto položená otázka však již překračuje hranice této práce, proto její řešení ponechám sociologům, ev. sociálním psychologům.

Snažme se každého následujícího dne lépe užít než předešlého, pokud jsme na cestě:
když pak dojdeme na konec, oddávejme se vyrovnané radosti!
Promluva Epikurova

III. ZÁVĚR - MOŽNOSTI A MEZE DALŠÍHO VÝZKUMU

Nyní se zaměříme na možnosti, kterými by bylo možno obohatit a rozšířit zde prezentovaný výzkum. Krom možnosti zvýšení počtu zkoumaných dětí nebo zvýšení počtu věkových skupin, u nichž lze TSBD použít, přicházejí v úvahu ještě tyto.

Bylo by samozřejmě velmi prospěšné provádět podobná šetření i u dětí mladších sedmi let. Problémem u předškolní populace dětí by zcela jistě spočíval ve zvolené metodice.

Ščepichin svůj test určuje pro věkové rozpětí 7 až 14 let, je tedy pro toto využití nevhodný. Z dalších projektivních metod se nabízí tematický apercepční test (TAT).¹⁾ Ten je možno sice zadávat již od čtyř let věku dítěte, nicméně Svoboda (2001, str. 249 ad.) uvádí, že dle zkušeností je možno z něj získat věrohodné údaje až od osmi let věku dítěte. Krom toho není standardizován na naši populaci.

Použití dětské verze TAT, tj. CATO, je sice možné, neb tato verze je u nás standardizována. Paradoxní je v tomto případě jiná skutečnost - dle Svobody (2001, str. 254) je tento test určen dětem od šesti let věku.

Patrně jedinou projektivní metodou, o které by bylo lze uvažovat, je tedy slovní asociační experiment.²⁾ Spodní věková hranice zde není určena. Podle zkušeností Deese (1962, 1965 cit. dle Urbánek 2003, str. 50) je produkce slovních asociací v souladu s kategoriemi, resp. strukturami lidské mysli nikoli výsledkem obecných pravidel. Je tedy možné, že by tento test byl s to poodhalit vývoj konceptu smrti i u předškolních dětí.

Pochopitelně by bylo možné využít klinických metod pozorování, rozhovoru, analýzy řízené či spontánní hry nebo také kresby. Tyto klinické metody skýtají jiné úskalí. Toto spočívá v nutnosti předem zveřejnit záměr výzkumu. Obávám se, že za takovýchto podmínek by mohlo být obtížné získat souhlasy zákonných zástupců dětí.

Zcela tu již přecházím skutečnost, že totiž jak práce s těmito projektivními testy, tak zmiňované klinické metody kladou značné nároky na zkušenosti a schopnosti výzkumníků, je v nich potřebná jistá doba pro zaškolení. Toto vše jsou podmínky, které v současné době nesplňuji.

Pokud bych zůstala u zvolené metody testu barevného sémantického diferenciálu (tj. u dětí starších sedmi let) , ani jeho potenci jsem v právě předloženém výzkumu zdaleka nevyčerpala. Pro další výzkum se mi jeví jako vhodné pracovat i s těmi částmi testu, které jsem dosud nevyužila.

Jedná se například o hodnocení asociací III. typu. Dále bych se mohla zaměřit i na asociace k dalším podnětovým slovům, např. ke slovu „já“. Toto by mohlo více osvětlit například vztahovou síť jedince, jeho vnímání sebe sama.

Další možností by bylo pracovat i s tzv. kognitivními asociacemi. Tyto Ščepichin využívá u varianty TBSD určeného pro dospělé, zvané chromatický asociční experiment (CAE).

Kognitivní hodnocení spočívá v tom, že pokusná osoba (krom standardního přiřazování tří barev) oznámkuje dané slovo na stupnici jedna až čtyři (podobně jako se klasifikuje ve škole). (podrobněji viz Svoboda 1999, str. 208) Díky tomuto označení lze pracovat jak s kognitivními asociacemi (tj. slovy, které byly dotyčnou osobou označeny stejnou známkou), tak s rozdíly mezi kognitivní a citovou hodnotou slova (určovanou rozdíly mezi oblíbeností zvolených barev a známkou).

Nevidím nejmenší důvod, proč by tato část nemohla být zařazena i do dětské varianty testu. Myslím si, že výsledky těchto srovnání, zejm. rozdíly mezi citovým a kognitivním hodnocením daných slov by poskytly další cenný materiál.

Ještě daleko ambicióznější variantou by bylo rozhodnutí věnovat se v dalším výzkumu i konceptu života s plnou vážností, které si toto téma zaslouží, nikoli jako pouhého doplňku. Pokud je mi známo, v české odborné literatuře je tomuto tématu věnována pouze okrajová pozornost. Tedy kromě obecně záslužné činnosti, tj. mapování dosud neprobádaných míst v oblasti vývojové psychologie, by tato aktivita přinesla ještě jednu

nezanedbatelnou výhodu – pravděpodobně vyšší míru udělení souhlasu oslovených respondentů a jejich zákonných zástupců.

poznámky

¹⁾ Materiál TAT tvoří obrázky, na nichž jsou zobrazeny málo strukturované situace. Tyto obrázky jsou respondentovi předkládány v různých sériích při dvou sezeních. Zkoumaná osoba má k jednotlivým obrázkům vymyslet co možná nejdramatičtější příběh. Hodnocení testu vychází z analýzy vyprávěných příběhů.

²⁾ Slovní asociační experiment je tvořen souborem slov (v souboru se objevují jak neutrální, tak tzv. kritická slova) , která jsou respondentovi předčítána. Ten má za úkol ke každému slovu říct první asociaci, která jej napadne. V druhé části testu jsou mu podnětová slova znovu předčítána a respondent má opakovat původní asociaci. Hodnotí se zde jak doba latence (tj. čas, který uplyne mezi zadáním podnětového slova a respondentovou odpovědí), tak správnost vybavení asociací i tzv. doprovodné chování respondenta.

LITERATURA

I. LITERATURA V ANGLIČTINĚ

1, MONOGRAFIE

Aasgaard, T. (2006): Children expressing themselves. In: Goldman, A., Hain, R., Liben, S. (Eds.): Oxford Textbook of Palliative Care for Children. New York: Oxford University Press. 1st edition, ISBN 0-19-852653-9, 119 – 127

Bluebond-Langner, M., DeCicco, A. (2006): Children's views of death. In: Goldman, A., Hain, R., Liben, S. (Eds.): Oxford Textbook of Palliative Care for Children. New York: Oxford University Press. 1st edition, ISBN 0-19-852653-9, 85 – 94

Faulkner, K., W. (2001): Children's Understanding of Death. In: Armstrong-Dailey, A., Zarbock, S. (Eds.): Hospice Care for Children. New York: Oxford University Press. 2nd edition, ISBN 0-19-513330-7, 9 – 22

Silverman, P. R. (2000): Never Too Young to Know: Death in Children's Lives. New York: Oxford University Press. 1st edition, ISBN 0-19-510955-4

2, STUDIE UVEŘEJNĚNÉ V ČASOPISECH

Childers, P., Wimmer M. (1971). The Concept of Death in Early Childhood. Child Development, 42, 1299 - 1301

Ellis, J., B., Stump, J., E. (2000). Parent's Perception of Their Children's Death Concept. Death Studies, 24, 65 - 70

Himebauch, A., Arnold, R. M., May, C. (2008). Grief in Children and Development Concepts of Death. Journal of Palliative Medicine, 11 (2), 242 - 243

Jay, S. M. et al. (1987). Differences in Death Concepts Between Children With Cancer and Physically Healthy Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16 (4), 301 - 306

Kane, B. (1979). Children's Concept of Death. *The Journal of Genetic Psychology*, 134, 141 - 153

Mahon, M. M., Goldberg, E. Z., Washington, S. K. (1999). Concept of death in a sample of Israeli kibbutz children. *Death Studies*, 23 (1), 43 - 59

Mishara, B. L. (1999). Conceptions of Death and Suicide in Children Ages 6 – 12 and Their Implications for Suicide Prevention. *Suicide & Life – Threatening Behavior*, 29 (2), 105 - 118

Morin, S. M, Welsh, L. A. (1996). Adolescents' perceptions and experiences of death and grieving. *Adolescence*, 31 (123), 585 – 594

Nguyen, S. P., Gelman S. A. (2002). A. Four and 6-year olds' biological concept of death: The case of plants. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 495–513

Orbach, I., Gross, Y., Glaubman, H., Berman, D. (1986). Children's Perception of Various Determinants of the Death Concept As a Function of Intelligence, Age, and Anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15 (2), 120 - 126

Speece, M. W., Brent, S. B. (1984). Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development*, 55, 1671 – 1686

Tamm, M. E., Granqvist A. (1995). The Meaning of Death for Children and Adolescents: A Phenomenographic Study of Drawings. *Death Studies*, 19, 203 - 222

Yang S. Ch., Chen, S. F. (2006). Content Analysis of Free-response Narratives to Personal Meaning of Death Among Chinese Children and Adolescent. *Death Studies*, 30, 217 - 241

Willis, C., A. (2002). The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating and Reconciling Children's Perception of Death. *Early Childhood Education Journal*, 29 (4), 221 - 226

II. LITERATURA V ČEŠTINĚ

I, MONOGRAFIE

Erikson, E. H. (1993): Dětství a společnost; z angl. originálu *Childhood and society*, New York: W. W. Norton, přeložil Jan Valeška; Praha: Argo 2002, 1. vydání. ISBN: 80-7203-380-8

Freud, A., Burlingham, D. (1943): Děti bez rodin: Studie o výhodách a nevýhodách výchovy dětí v útulcích; z angl. originálu *Infant without Families*, London: George Allen & Unwin Ltd; Praha: Orbis 1948, 1. vydání

Freud, S. (1948a): Já a Ono. In: *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920 – 24*, Sebrané spisy Sigmunda Freuda, XIII. kniha; z něm. originálu *Jenseits des Lustprinzips und andere Arbeiten aus den Jahren 1920 – 24*, London : Imago Publishing Co. Ltd. přeložil M. Kopal a J. Pechar; Praha : Psychoanalytické nakl. J. Kocourek 1999, 1. vydání. ISBN: 80-86123-09-X, 189 - 231

Freud, S. (1948b): Psychoanalýza a teorie libida. In: *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920 – 24*, Sebrané spisy Sigmunda Freuda, XIII. kniha; z něm. originálu *Jenseits des Lustprinzips und andere Arbeiten aus den Jahren 1920 – 24*, London : Imago Publishing Co. Ltd. přeložil M. Kopal a J. Pechar; Praha : Psychoanalytické nakl. J. Kocourek 1999, 1. vydání. ISBN: 80-86123-09-X, 165 - 189

Freud, S. (1929): Výklad snů; z něm. originálu Die Traumdeutung, Wien: Franz Deuticke, přeložil Ota Friedmann; Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov 2005, 5. upravené vydání. ISBN: 80-86559-16-5

Freud, S. (1940): Zabrzdění, symptomy, úzkost. In: Spisy z let 1925 – 31, Sebrané spisy Sigmunda Freuda, XIV. kniha; z něm. originálu Werke aus den Jahren 1925 – 31, London : Imago Publishing Co. Ltd. přeložil M. Kopal; Praha : Psychoanalytické nakl. J. Kocourek 2007, 1. vydání. ISBN: 80-86123-23-5, 95 - 165

Korytová, G. (2005): Koncept smrti v 1. třídě, Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, diplomová práce

Piaget, J. (1961): Psychologie inteligence, Paris: Armand Colin, z franc. originálu Psychologie de l'intelligence přel. F. Jiránek; Praha : Portál, 1999, 2. vydání, ISBN 80-7178-309-9

Piaget, J., Inhelder, B. (1966): Psychologie dítěte, z franc. originálu Psychologie de l'enfant, Paris: Presses Universitaires de France, přel. E. Vyskočilová; Praha : Portál, 1997, 2. vydání, ISBN 80-7178-146-0

Štěpichin, V. (1992): Test barevného sémantického diferenciálu. Trnávka u Nového Jíčína : Horkel elektronik test. 1. vydání

Vavrda, V. (2000): Ontogeneze úzkosti a strachu. In: Vymětal J. a kol. : Speciální psychoterapie. Praha: psychoanalyt. nakladatelství Kocourek, 1. vydání, ISBN: 80-86123-15-4, 44 – 77

Vavrda, V. (2005): Otázky soudobé psychoanalýzy. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 1. vydání. ISBN 80-7106-672-9

Veselá, M. (2005): Psychická deprivace u dětí a její odraz v Testu barevného sémantického diferenciálu, Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, diplomová práce

Yalom, I. D.(1980): Existenciální psychoterapie; z angl. originálu Existential psychotherapy, New York: Basic, přeložil Ivo Müller; Praha: Portál 2006, 1. vydání.
ISBN: 80-7367-147-6

2, POMOCNÁ LITERATURA

Rejzek, L. (2004): Český etymologický slovník. Voznice: Leda. dotisk 1. vydání,
ISBN: 80-85927-85-3

Urbánek, T. (2004): Psychosémantika - Psychosémantický přístup ve výzkumu a diagnostice. Brno: Pavel Křepela. 1. vydání, ISBN: 80-86669-03-3

citáty jsou vzaty z knihy Diogenes Laertios – Život a učení filosofa Epikura, Praha :
Rovnost 1952, 1. vydání

	Pořadí v indexu slov	žlutá	oranž	s čvrn	karmín	fialová	s mdr	t mdr	s zln	t zln	s hnd	t hnd	černá			
	Podnět/barva															
1	radost															
2	hádky															
3	život															
4	povinnosti															
5	sestra															
6	škola															
7	malé děti															
8	domácí úkoly															
9	prát se															
10	volnost															
11	matka															
12	bratr															
13	štěstí															
14	rvačka															
15	učení															
16	dětství															
17	láska															
18	hra															
19	útočit															
20	nejlepší ch / d															
21	samota															
22	zábava															
23	trest															
24	nemoc															
25	chlapci															
26	odměna															
27	nejhorší ch / d															
28	učitelé															
29	domov															
30	já															
31	nuda															
32	sny															
33	kamarádi / dky															
34	bolest															
35	dospělost															
36	otec															
37	strach															
38	práce															
39	smrt															
40	nálada															
41	být první															
42	snění															
43	budoucnost															
44	dívky															
45	stáří															
46	spánek															
47																
48																
49																
50																

Individuální stupnice barev podle oblíbenosti

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12