

Portréty Boha v kresbách a vyprávění dětí předškolního věku

Bohdana Martinková

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bohdana Martinková**
Osobní číslo: **H230157**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Portréty Boha v kresbách a vyprávění dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium literárních zdrojů, které se týkají vnímání Boha dětmi v předškolním věku.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na kresbu, její specifika a specifika vyprávění dětí předškolního věku.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím analýzy dětské kresby a vedení rozhovorů s dětmi.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěru výzkumu.

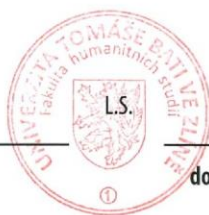
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30(1), 2219–2224. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.433>
- Heland-Kurzak, K. A. (2019). Children's creation of an image of God and religiosity – a pedagogical perspective. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(4), 434–446. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1672625>
- Moriguchi, Y. (2022). Visual image of God/gods during early childhood. *International Journal of Psychology*, 57(6), 693–699. <https://doi.org/10.1002/ijop.12869>
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.
- Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood : meaning-making and children's drawing*. SAGE.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 22. 4. 2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíádne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je teoreticko-výzkumného charakteru. Cílem práce je zjistit, jak si děti předškolního věku představují Boha. Teoretická část práce se zaměřuje na dva stěžejní pojmy, a sice na dětskou kresbu a její vývoj a dětské prekoncepty a jejich souvislost s vnímáním Boha. Empirická část práce byla realizována jako kvalitativně orientovaný výzkum za pomoci sběru dětských kreseb a vedení polostrukturovaných rozhovorů s dětmi, jejich následné analýzy a vyhodnocení. Zjištění, která plynou z výzkumu, ukazují na to, že představy dětí o Bohu nejsou diametrálně rozdílné v porovnání výsledků dětí ze státní a církevní mateřské školy, ale také na relativně stálou dětskou představu o Bohu – jako mladého muže bílé pleti. Výsledky výzkumu jsou v závěru práce srovnány s výzkumy zahraničních autorů.

Klíčová slova: Bůh, náboženství, modlitba, dětská kresba, dětské prekoncepty

ABSTRACT

This Bachelor thesis will discuss theoretical research. Its aim is to explore how pre-school aged children conceptualise God: their idea of God. The theoretical part of the thesis focuses on: the drawings children produce and their development; their preconceptions about God and their emotional connection to their conception of God. The empirical part of the thesis collected qualitative data, using the collection of children's drawings and the data from semi-structured interviews with these children. Then the data was analysed and evaluated. The findings indicate that children's perception of God are not significantly different to those of children from religious and secular pre-schools. Furthermore, the finding also suggest the pre-school aged children have a consistent perception of God as a young white man. The results are later compared with studies by foreign researchers, discussed in the conclusion.

Keywords: God, religion, pray, children drawing, children preconceptions

Své poděkování bych ráda věnovala zejména panu prof. PhDr. Ivo Jiráskovi, Ph.D., který mi kromě drahocenného času předal nesčetné množství rad, zkušeností a také trpělivosti, ale hlavně mi dal příležitost zabývat se mně libým tématem. Ze srdce děkuji za celé vedení této práce. Děkuji také svému muži a dceři za trpělivost a celé své milované rodině za ochotu pomoci, podporu, nikdy nekončící laskavost a maximální pochopení. V neposlední řadě děkuji za vstřícnost učitelkám z mateřských škol i dětem, které se účastnily výzkumu.

„Hled'te, jak velikou lásku nám Otec daroval:

byli jsme nazváni dětmi Božími, a jsme jimi.“

1. Janův 3, 1

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KRESBA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1 OBDOBÍ RANÉHO A STŘEDNÍHO DĚTSTVÍ	12
1.2 VÝVOJ DÍTĚTE, POHLAVÍ A DEŠIFROVÁNÍ KRESBY	13
1.3 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY	14
1.4 KRESBA LIDSKÉ POSTAVY	18
2 DĚTSKÉ PREKONCEPTY	22
2.1 PREKONCEPTY PODLE JEANA PIAGETA	23
2.2 MISKONCEPT	24
2.3 PRÁCE S PREKONCEPTY	25
2.4 UTVÁŘENÍ DĚTSKÝCH PŘEDSTAV O BOHU	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	29
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	29
3.2 CÍLE VÝZKUMU	29
3.3 VOLBA VÝZKUMNÉHO PŘÍSTUPU A METODA SBĚRU DAT	29
3.4 SBĚR DAT	30
3.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	30
3.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	31
4 DĚTSKÉ PŘEDSTAVY O BOHU	33
4.1 ROZÁLIE	33
4.2 ZDENA	35
4.3 ADÉLA	36
4.4 KAROLÍNA	38
4.5 ÁJA	40
4.6 VOJTĚCH	42
4.7 TEREZIE	44
4.8 MARIE	45
4.9 DAVID	46
4.10 ARTUR	48
4.11 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA	50
5 SROVNÁNÍ SE ZAHRANIČNÍMI STUDIEMI	53

5.1	PŘEDSTAVY O PODOBÁCH BOHA.....	53
5.2	PŘEDSTAVY BOŽÍCH VLASTNOSTÍ.....	54
	ZÁVĚR.....	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá dětskými představami o Bohu. Hned na začátku pokládám za důležité objasnit, proč v celé práci pracuji s pojmem Bůh s velkým počátečním písmenem a následně bůh s malým počátečním písmenem. V rámci židovsko-křesťanské tradice a v monoteistických náboženstvích bývá Bůh chápán jako jediný, a také bývá označován s velkým počátečním písmenem. Pokud se v textu práce objevuje slovo bůh potažmo bohové s malým počátečním písmenem, pramení to z toho, že literatura, se kterou bylo pracováno, vychází z poznatků polyteistických náboženství, která uctívají více božských osob. Jako podklad pro psaní velkého písmena B dále také sloužil výběr výzkumného vzorku, který čítal děti v oblasti, kde je křesťanství zakořeněno jako tradiční náboženství.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. První částí je část teoretická, která přibližuje charakteristické znaky dětské kresby, její vývoj a specifika a také uvádí do problematiky dětských prekonceptů a možností práce s nimi.

Druhou částí práce byla empirická část. Bůh a představy o něm u dětí předškolního věku jsou minimálně v oblastech České a Slovenské republiky zatím nedostatečně zmapovány, tato práce se tedy pokouší objasnit, jak si děti ve věku 5 – 6 let představují osobu Boha ve svých kresbách a ve svém vyprávění. Z dostupných zahraničních studií je patrné, že děti již v útlém věku dokážou, byť abstraktní myšlení u nich není zcela rozvinuto, nějaké představy o Boží podobě a o Božích vlastnostech mít. To také potvrzuje výzkumná část této bakalářské práce, v níž bylo pracováno s celkem deseti dětmi ze dvou mateřských škol v rámci Zlínského kraje. Část dětí byla vybrána z Mateřské školy v Lužné, kde, přestože bylo dětí osloveno více, se studie v rámci této práce účastnily pouze tři děti, zbylých sedm dětí poté navštěvovalo Církevní základní školu a mateřskou školu ve Zlíně. Děti nakreslily obrázek toho, jak si představují Boha, který následně za pomoci polostrukturovaného rozhovoru okomentovaly a také mnohé ze svých představ konkretizovaly či přidaly, například představy o Božích vlastnostech nebo o způsobu komunikace s Bohem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KRESBA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dětská kresba je nosičem mnoha aspektů. O dítěti nám může obrázek mnoho vypovědět. My, myšleno dospělí, můžeme z kresby, která byla vytvořena rukou dítěte, vyčíst například myšlenky, pocity a emoce dítěte, můžeme kresbu vnímat jako dětský komunikační prostředek, skrze který dítě svým vlastním stylem interpretuje svůj pohled na svět i na citlivější témata, která se dotýkají jeho života. Kresba a umění může zkrotit to beztvaré, čím je dítě obklopeno, a dát tomu formu a tvar. To vše však můžeme vidět pouze tehdy, pokud ke kresbě jako k prostředku pro komunikaci dítěte a vnějšího světa přistupujeme (Thomas, 2023; Farokhi & Hashemi, 2011; Wright, 2010).

Existují ostatně i názory, že kresba obecně již v minulosti sloužila ke komunikačním účelům a že k jejímu využívání lidmi došlo o několik desetiletí dříve, než se začala vyvíjet řeč. Lidé také s jistotou dříve i kreslili, než psali (Riley, 2018).

Kromě toho, že je kresba již odedávna komunikačním prostředkem, můžeme ji vnímat také ve vztahu k dítěti jako metodu k regulaci emocí nebo k navození lepší nálady dítěte (Drake, 2023).

Kresba dítěte předškolního věku prochází úměrně s věkem dítěte proměnami, ostatně stejně tak jako dítě, pokud na něj nahlížíme jako na celek, nebo se zaměříme na dílčí části dětské osobnosti, psychické či fyzické. Má charakteristické znaky, které lze v dětských výtvorech prakticky s jistotou hledat, ale má i jakýsi vývoj z hlediska realizace sebe samotného při kreslení. Drake (2023, s. 11–12) rozlišuje z hlediska věku kresbu na tu, která je typická pro *rané a střední dětství* (*early and middle childhood*).

Je třeba, při pohledu na dětskou kresbu jako na jakýsi fenomén, také zvážit, v čem všem se mohou při jednotlivých analýzách dětských kreseb vyskytovat odlišnosti. Například Thomas (2023), která čerpá ve své publikaci z mnohých výzkumů, popisuje odlišnosti mezi dětskými kresbami z hlediska *pohlaví* autora kresby, jeho/její *úrovně vývoje*, ale také musíme vzít v úvahu, kdo je tím člověkem, který dětskou kresbu dešifruje.

1.1 Období raného a středního dětství

V tzv. *raném dětství*, které zahrnuje děti v předškolním věku až po dobu, kdy navštěvují druhou třídu základní školy, je pro kresbu (a nejenom pro ni) typické, že je vnímána jako hra. Dětem může být skrze pedagogy kresbou nabídnuto nespočetné množství metod kresby, prostředků a pomůcek, které jsou pro kresbu potřebné, aby jejich výtvoři nebyly

jednotvárné. Kromě kresby samotné děti tohoto věku velmi rády realizují své umění mnoha způsoby – vyrábějí koláže, modelují atp. Učitelé mohou kresbou dětem přibližovat projekty a samozřejmě také nové vědomosti. Děti v tomto období nejvíce informací vstřebávají, pokud jsou s nimi konfrontovány prakticky. Výzkumy také prokazují, že i děti předškolního věku jsou schopny vnímat díla světově známých velikánů v oblasti umění, zajímat se o ně a díky nim se lépe seberealizovat (Drake, 2023; Thomas, 2023).

Postoj ke kresbě se razantně mění v druhé věkové skupině – ve *středním dětství*. Děti v tomto období navštěvují třetí až pátou třídu na základní škole. Jejich kresba je velmi ovlivněna potřebou co nejvíce se přiblížit dokonalosti ve srovnání s realitou. To, že děti samotné začínají být velmi kritické vůči vlastnímu a autentickému stylu kresby ovlivňuje, také to, že kresba již tolik není něčím, co by děti dělaly rády, s vášní a oddaně, ne pro každé dítě v tomto věku je kresba hrou, zábavou. Jak je již zmíněno výše, kresba dítěte se s věkem mění. To, že v tomto období začínají mít dětská díla realističtější podobu, by nemělo být potlačováno, naopak podporováno, a to je opět vhodné pole působení pro pedagogy, kteří by v dětech měli podporovat a podněcovat kresbu, do níž dítě stále může vměstnat své pocity, ale také zážitky, situace, kreslit celé příběhy (Drake, 2023; Thomas, 2023).

1.2 Vývoj dítěte, pohlaví a dešifrování kresby

Thomas (2023) vycházející z výzkumů (Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006; Rosenbaum, Carlson & Gilmore, 2001) poukazuje na to, že dětská kresba se může v mnoha ohledech lišit. Roli sehrává například dosažená úroveň *vývoje*. Výzkum prokázal, že děti starší, vývojově vyspělejší, mají kresbu propracovanější a promyšlenější. Výzkumníci srovnali kresby dětí mladších pěti let a dětí ve věku 5 – 13 let, jejichž obsahem byla kresba lidské postavy. Děti starší nakreslily postavu detailnější, s jasnými rysy v obličejí, s dalšími nosnými informacemi a prvky – postava byla nakreslena s oblečením, okolním prostředím, ale i s takovými drobnostmi, jako jsou nehty. Kdežto kresba postavy u mladších dětí byla realizována pomocí čmáranic či čar, detaily chyběly. Vliv na tyto rozdílnosti má také fakt, že děti starší mají lepší koordinaci ruky a oka, oplývají také vyvinutější pamětí, která jim umožňuje snazší vybavování, díky kterému si dokážou představit i drobnější detaily.

Autorka také pracuje s poznatky, které výzkumy prokázaly v rozdílnostech kreseb, srovnávaných na základě odlišnosti *pohlaví* dětí. Kresba děvčat je podle výsledků

výzkumu „*esteticky přitažlivější*“ (Thomas, 2023, s. 4) ve srovnání s kresbami chlapců. Dívky také častěji vyhledávají kresbu, což je důvodem toho, že jejich technika kresby je lepší, než je tomu u hochů (Burkitt, Barrett & Davis, 2003; Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006).

Rozdíl hraje také to, kdo je člověkem, který dekóduje dětskou kresbu. Pokud interpretaci obrázku provádí nezúčastněný dospělý člověk, často se může stát, že dojde ke špatnému výkladu dětské kresby. Tomuto lze zamezit, pokud učiníme z dítěte nejen autora kresby samotné, ale také autora interpretace kresby. S tímto účelem se v praxi zavedl postup *kresli a vyprávěj*. Má zaručit správné pochopení významu dětské kresby (Thomas, 2023).

1.3 Vývoj dětské kresby

Na vývoj dětského kresleného projevu má vliv spousta činitelů, přičemž jedním z těch nehlavnějších je bezpochyby *sociokulturní prostředí*. Prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá, ovlivňuje kresbu dítěte podle Vágnerové (2017) hlavně v těchto ohledech:

- téma kresby – to, že děti nejvíce ve svých kresbách vyobrazují lidi, neplatí všude, v některých zemích Afriky převažují kresby zvířat
- detaily kresby – děti v některých zemích Asie zobrazují kresby s více detailnějším propracováním
- velikost nakresleného – velikost nakreslených lidských postav se liší, poukazuje na postavení v rámci společnosti, pokud bychom srovnali kresby učitele a žáků od dětí ze Švédska a dětí z afrických zemí, pak bychom viděli, že švédské děti nakreslily jak žáky, tak učitele ve stejné velikosti, kdežto děti africké nakreslily žáky markantně větší, než bylo vyobrazení učitele
- odlišnosti mezi stejnými kreslenými objekty – kresba lidského obličeje je v různých koutech světa dětmi realizována s odlišným provedením, stejně tak například tvar lidského trupu bývá odlišný (oválný tvar x hranatý tvar)
- co je ve světě při rozvoji kresby stejné, je fakt, že nejranější fáze probíhá totožně, nejprve beztvaré čmárání, poté méně složité tvary, dále se však vyskytují odlišnosti

V publikaci Plevové a Pugnerové (2022) můžeme najít informaci, že dětskou kresbu ovlivňuje také světové dění. Proto se například při boji s virem *Covid-19* v dětských kresbách začaly hojně objevovat znaky, které odkazovaly na pandemii.

Jak je již zmíněno výše v textu, kresba je pro děti způsob, jakým mohou mluvit, komunikovat s dospělými. A i vývoj řeči může mít z počátku velmi podobné rysy jako vývoj dětské kresby. Tak jako dítě zkouší vydávat různé zvuky, spíše proto, aby se utvrzovalo v tom, že to dokáže, než aby zvukům, jež se loudí z jeho úst, přiřkládalo význam, tak i kresbou není zpočátku nic mín, než absolutně konsternováno, a nezáleží na tom, co kreslí, důležitý je samotný proces. V prvopočátcích je také hlavním centrem pohybu ruky při kresbě ramenní kloub, a až později dítě zapojuje klouby zápěstní. Také chápání prostoru, který je ke kresbě primárně určen, u dětí není reálné. Často kreslené tahy vede za hranu papíru či jiného prostoru, brzy však dítě zaujme postoj, který vyjadřuje jakousi touhu po co největším obsazení plochy, pokreslením, vybarvením, hranice jsou akceptovány. Ani tužku, či jinou pomůcku pro kresbu, nedrží *správně*. Prvně je pomůcka uchopena celou dlaní. Pokud však ještě chvíli zůstaneme u kresby ve vztahu ke komunikaci, je dobré zmínit i fakt, že kresba může mnohdy sloužit jako diagnostický nástroj pro odhalení řečových vad u dítěte (Uždil, 2002; Bytešnicková, 2012).

Již bylo předesláno, že kresba dětí je v rámci různých míst na světě odlišná, neexistuje jasně daný průběh vývoje dětské kresby, který by seděl pro všechny děti na světě komplexně. Přesto existují *vývojové fáze*, které jsou však jakýmsi orientačním a teoretickým ukazatelem. Jejich znalost nám může v mnohých ohledech pomoci. Znalost toho, co je v jakém věkovém období dítěte v kresleném projevu běžné, a co se odlišuje, dokáže odhalit odchylky v psychologickém vývoji, pomoci včas identifikovat duševní nemoci (Uždil, 2002; Plevová & Pugnerová, 2022).

Fáze presymbolická

Tato fáze kreslení u dětí přichází v období dvou let jejich života. Je to fáze, ve které dítě nepřikládá význam své kresbě, pouze *čmárá*, užívá si aktivitu samotnou, neuvažuje nad tím, co kreslí, zda má jeho výtvar nějaký obsah. Toto období se dále člení na tři stádia:

- *první stádium* – kresba vodorovných a svislých čar, občas teček
- *druhé stádium* – zaoblené až kruhové kreslení čar
- *třetí stádium* – uzavřenost kresby, komplexnější vyobrazení

V době mezi druhým a třetím rokem mluvíme o *diferenciovaném čmárání*, ve kterém se při kreslení začínají objevovat tvary, spíše jejich náznaky a jedná se zejména o tvary kulaté. Při *diferenciovaném čmárání* dítě také objevuje, že aby nakreslilo určitý druh linie, musí vykonat konkrétní pohyb. *Čmárání* už není pouze náhodné, pohyb ruky, který vede k výsledné kresbě, začíná být úmyslně vykonávaný.

V minulosti bylo *čmárání* bagatelizováno, nebyla mu přisuzována žádná vážnost a ani význam, výsledky současných studií však mluví o opaku, i *čmárání* má velkou informační hodnotu – o emočním stavu dítěte, i o jeho vnímání. Určité druhy linií mohou vyjadřovat, jakou emoci dítě prožívá. Kreslení samotné potom může dítěti sloužit jako akti vita vedoucí k uvolnění napětí (Uždil, 2002, Plevová & Pugnerová, 2022).

Přechod na symbolickou úroveň kresby

V období kolem tří let je dítě schopno přisuzovat svým *čmáranicím* konkrétní obsah, chápe, že má možnost něco zobrazit, nakreslit. První dětský výtvar, který lze označit za kresbu, je takový, ve kterém dítě samo, případně druhá osoba, ve *čmáranicích* již vidí určitou podobnost s něčím konkrétním. Jeden tvar může mít několik významů a významy jednoho tvaru se mohou měnit (*kruh = brambora, mrak nebo máma*). V tomto období stále hovoříme o *diferenciovaném čmárání*, jehož typickým prvkem je kreslení uzavřených kruhovitých tvarů. To, že tyto tvary je dítě schopno nakreslit, značí přechod na symbolickou úroveň (Plevová & Pugnerová, 2022, s. 79 – 81).

Při této úrovni kreslení dítě jednak dokáže přisuzovat význam nakreslenému, často jej je schopno také slovně okomentovat a rozvinout význam kresby do ještě konkrétnějších rovin, ale i dospělý by již měl v nakreslených objektech vidět jejich význam (Vágnerová, 2017).

Toto období také dává dítěti možnost své kresby již realizovat na základě předchozího promyšlení. V době mezi třetím a čtvrtým rokem s sebou nese ojedinělejší využívání *čmáranic*, které dítě používá spíše pro zobrazení například vlasů apod. Dítě při kresbě využívá mimo tvary oválné a kruhové také čtverce/obdélníky (Plevová & Pugnerová, 2022).

Fáze symbolické kresby

Objekty vyskytující se v dětské kresbě již v této fázi mají konkrétní význam, tento význam zpravidla rozpozná i osoba, která si obrázek prohlíží. Děti v mladším předškolním věku již při kresbě čerpají ze svých nabytých zkušeností, do kterých promítají své kreslířské

schopnosti, styl kresby je však takřka neměnný. Dalo by se předpokládat, že předškolní dítě do kresby vloží své znalosti, protože o zamýšleném objektu kresby již má osvojeno více znalostí, včetně detailů, a kresba tak může být propracovanější, právě i s vyobrazením různých detailů. Tento předpoklad je však mylný, do svých kreseb dítě předškolního věku nevštěpuje každou osvojenou informaci o objektu. Čtvrtý a pátý rok, doba mezi nimi, je potom typická pro vybudování vlastního stylu kresby konkrétního dítěte, kresby jsou nosiči charakteristických prvků (Plevová & Pugnerová, 2022, Ross, 2010, citováno v Pugnerová & Plevová, 2022).

Tato fáze již nese množství charakteristických rysů, které se v kresbách objevují komplexněji:

- význam nakresleného již dítě nemění
- rozlišení toho, co je pro dítě důležité – rozpoznatelné podle velikosti nebo bravy – tento fakt je typický pro tzv. *intelektuální realismus*
- kresba ovlivněná vnímáním reality a vlastní představivostí dítěte, následně pak jejich propojením
- kresba zrcadlí dětskou znalost i zkušenost
- *transparentnost kresby* – v kresbě je zahrnuto i to, co za normálních okolností je, jen to není vidět (pupík – normálně pod oblečením - dítě nakreslí na tričko postavy)

(Plevová & Pugnerová, 2022)

Fáze přechodu k vizuálnímu realismu a fáze druhotné schematizace

Tato fáze přichází v období mezi koncem předškolní docházky a nástupem na základní školu. Dítě ve své kresbě zobrazuje čím dál více detailů, jejich volba je však subjektivní, každý jedinec detailům přikládá odlišnou váhu. Kreslené objekty jsou zapasovány do konkrétního prostředí. Tyto znaky jsou typické pro tzv. *vizuální realismus*, a který se v tomto období v dětské kresbě odráží, a do kterého dítě přechází z *realismu intelektuálního*. V této fázi dochází ke změnám v dětské kresbě v těchto oblastech – dítě používá méně *transparentních* prvků, lépe využívá prostor pro kresbu, při kresbě se inspiruje skutečností a tu dokáže propracovaněji zachytit (Plevová & Pugnerová, 2022).

Kresba se může vyvíjet až do cca 12 let, v tomto období však dítě svou kresbu již dokáže hodnotit, často není spokojeno s jejím provedením a s podobou vzhledem k reálnému

předobrazu. Při kreslení často ubývá přirozenosti a spontaneity, dětem chybí motivace k činnosti (Plevová & Pugnerová, 2022).

1.4 Kresba lidské postavy

Lidská postava v mnoha formách a podobách převažuje v kresbách dětí křížem krážem po celém světě, není tedy divu, že o její nakreslení se děti pokouší již v brzkém dětství – v období *čmárání*, kdy však nejde o nijak detailní a ani snadno rozpoznatelné vyobrazení. Však již mezi třetím a pátým rokem života dítěte dokáže dítě nakreslit lidskou postavu tak, že je rozpoznatelná a často má velmi podobné atributy - velkou hlavu, která je znázorněna velkým kruhem a je doplněna o detaily jako jsou oči, nos a ústa, okolo pátého roku pak dítě přidává ke kresbě hlavy i zbytek těla – trup a končetiny z trupu vycházející. Jejich kresba je také již vsazena do určitého prostředí a je doplněna detaily (Yavuzer, 2000, citováno v Daglioglu, Çalışandemir, Alemdar & Bencik Kangal, 2010; Cognet, 2013).

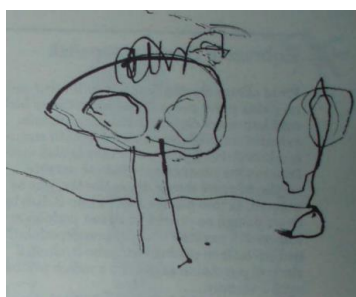
Uždil (2002) ve své publikaci poukazuje na fakt, že vývoj kresby lidského těla je ovlivňován a formován vlastně již od narození dítěte a to skrze jeho vnímání. Dítě vnímá *obličej* – velmi brzo samo zapojuje mimiku svého vlastního obličej, ale vnímá i obličej druhých, stejně jako velmi brzy vnímá své ruce a nohy. Ruce objeví dříve, než nohy a přesto jsou to právě nohy, které jsou v dětské kresbě lidského těla viditelné dříve. Výzkum provedený v roce 2010 srovnával kresby dětí ve věku 4 a 5 let v jedné ze soukromých MŠ v Turecku, srovnával také kresbu dětí *nadaných* a *normálně se vyvíjejících*. Z výzkumu je mimo jiné patrné to, že kresba rukou (*paží*) u čtyřletých dětí opravdu není automatická – všechny děti, které byly vyhodnoceny jako *nadané*, nakreslily ruce, kdežto v kresbách *normálně se vyvíjejících* dětí měla ruce o něco málo více než polovina z nakreslených postav (Daglioglu, Çalışandemir, Alemdar & Bencik Kangal, 2010).

Okolo čtyř let věku dítěte má však dle Uždila (2002) kresba postavy lidského těla jednu specifickou vlastnost – veskrze všechny kresby postrádají *trup*. V publikaci jsou doplněny autentické kresby dětí.

Obrázek 1 *Průvod hlavonožců*

Uždil, 2002, s. 24 – 25;

kresba dítěte ve věku 3 let a 4 měsíců; typická kresba tzv. *hlavonožce*

Obrázek 2 *Hlavonožec*

Uždil, 2002, s. 24 – 25;

kresba dítěte ve věku 3 let a 5 měsíců; kresba tzv. *hlavonožce*, obsahuje však i detaily nepřilíš typické pro uvedený věk – vlasy či předmět umístěn v *ruce*, kresba jeví znaky čerpání z vlastních zkušeností dítěte – velké oči = nahmatání na vlastním těle

O kresbě hlavy, ze které vycházejí nohy, aniž by měla postava trup, pojednávají ve své studii také Daglioglu, Çalişandemir, Alemdar & Bencik Kangal (2010, s. 33), jež doslova píší: „*dítě kreslí kruh jako hlavu a tyčky jako tělo, tedy nohy z hlavy.*“

Kromě termínu *hlavonožec* pracuje Uždil (2002) také s pojmem *paňák*, který odkazuje na kresbu lidského těla ve fázi, kdy se více než člověku podobá hadrové loutce. *Paňákovi* dítě již kreslí i trup. Autor poznamenává, že pokud bychom se zaobírali kresbou postavy lidského těla detailněji a s dětmi jejich kresbu analyzovali za doprovodu jejich vysvětlování, často *bříško – trup* nalezneme i u *hlavonožců*. Zřetelně a rozeznatelně jej však mají až *paňáci*. Dítě totiž nezřídka hledá plochu, do které by v kresbě zasadilo významově méně podstatné avšak esteticky důležité detaily, jakými jsou například knoflíky. Výše zmíněný výzkum z roku 2010 poukazuje na fakt, že již ve věku zhruba čtyř let dokážou děti, které jsou *nadané*, nakreslit postavu, která sestává z hlavy, trupu a

končetin. Normálně se vyvíjející děti však i v tomto období, tedy 4 roky a více, kreslí *hlavonožce*. I Uždil (2002) píše, že forma lidské postavy nakreslená s trupem se v dětské kresbě vyskytuje později, tedy v období mezi pátým a šestým rokem věku dítěte.

Jiný přístup ke kresbě lidské postavy u dítěte zaujímá Cognet (2013), který jmenuje tři mezníky, označené za *stadia* kresby lidského těla u dětí.

- *postava „já“*
- *postava „se“*
- *postava „avatar“*

Stádium – postava „já“

Cognet (2013) chápe toto stádium, jako prvotní stupeň vývoje kresby lidské postavy, který souvisí s dětským uvědoměním si sebe sama jako *já*, v první osobě, nikoli v osobě třetí. O toto uvědomění se podle autora jedná i při kresbě, kdy dítě dokáže vyprodukovat uzavřený obrazec – nejčastěji kruh, který tedy dělí dva prostory – vně a mimo tento obrazec. Vznikne tak vyobrazení uzavřené a od všeho ostatního vymezené, jasně oddělitelné. Dosáhnout snáze tohoto vývojového stádia může dítěti pomoci jedna naprosto banální věc – zrcadlo; a také dospělý, který dítěti pomůže sebe samotného v zrcadle identifikovat, dítě si tak sebe osvojí a dochází také k podpoře jeho schopnosti sebe samotného vyobrazit. Nastává tedy v době, kdy je dítě schopno nakreslit první uzavřené obrazce a končí v momentě, kdy se kresba překlene do dalšího stádia, tedy do stádia postavy *se*, v období kolem tří až tří a půl roku.

Stádium – postava „se“

Autor toto stádium ještě dále člení. V první fázi tohoto stádia dítě kreslí již zmíněného *hlavonožce*, tedy hlavu s končetinami, v druhé již postavu s trupem.

V tomto období dítě zažívá a prožívá obecně spoustu nového – zdokonaluje se v řečových schopnostech, poznává nová prostředí a také již dokáže skutečně vnímat sebe samo, včetně svých činností. Dokáže říci, co ono samo dělá – *já se dívám, ...*, a tyto výpovědi také zaznamenává do kresby. Většina kreseb v tomto období podle Cogneta (2013) nijak nesouvisí s tím, co dítě vidí u druhých lidí, vyobrazuje nejčastěji sebe samotné a své vlastní vykonávané činnosti. Ono *se* v názvu tohoto stádia tedy v postatě odkazuje na činnosti, které dítě vnímá a zaznamenává.

Stádium – postava „avatar“

Toto období, trvající přibližně od šestého roku až do počátku puberty či ztráty chuti se projevovat skrze kresbu, přirovnává Cagnet (2013) k jakési virtuální realitě, ve které se kreslíř ocitá prostřednictvím papíru či jiné plochy určené pro seberealizaci kresby. *Avatar*, v současné době chápán jako postava, která nás zastupuje ve virtuální realitě, a prostřednictvím které můžeme žít virtuální svět, je přirovnáván ke kresbě lidské postavy, kterou dítě zobrazuje v jasných souvislostech, podle vlastního uvážení. Dítě může na papír zobrazit cokoli, postavu v jakémkoliv oblečení, v jakékoli situaci, v jakémkoli prostředí, záleží, jakou smyšlenou realitou se nechá v daný moment ovlivnit. Kresba se tak stává vyobrazením kreslíře samotného v roli například princezny. Kresba v tomto období samozřejmě prochází úměrně věku proměnami, přibývá detailů a autor kresby se více zaměřuje na vizuální provedení, zejména estetická složka hraje velkou roli a prochází největšími změnami (Cagnet, 2013).

2 DĚTSKÉ PREKONCEPTY

Následující kapitola pojednává o dětských prekonceptech jako o jakémisi fenoménu zkoumání, a to co do utváření dětských představ nejen ve vztahu k Bohu, což nás zajímá vzhledem k tématu celé bakalářské práce nejvíce, ale také v rovině obecné: vůči celému světu.

Nejprve je nutné si pojem prekoncept přesně definovat. K tomu si dovolím využít hned několik citací od několika různých autorů. V jednom z mnoha slovníků, které seskupují pojmy z pedagogiky, nalezneme tuto definici: jedná se o „*Vstupní představy, vědění žáků vzniklé na základě jejich zkušenosti s danými jevy v realitě, z televize, z činností s těmito jevy.*“ (Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová & Vališová, 2012, s.106). Pokud otevřeme *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 132), nalezneme pod pojmem *prekoncept* odkaz na *naivní teorie dítěte*, které jsou definovány takto: „*Dětské chápání a interpretace jevů přírodní a sociální reality, které si dítě vytváří před zahájením školského vzdělávání i v jeho průběhu.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 132).

O již zmíněných *naivních teoriích* pojednává pan profesor Gavora (1992), podle něhož se jedná o přirozený proces utváření si představ o světě, při kterém jsou naprosto klíčové prožité zkušenosti a zážitky dítěte. Ostatně o zkušenostním a prožitkovém faktoru při jejich vzniku hovoří každý z již zmíněných informačních zdrojů. Dítě si své představy o světě buduje na velmi pevných emočních základech, a to je také jedním z činitelů, které zapříčiňují, že snaha o vyvrácení dětských představ nebývá často zdaleka tak lehká, jak by se mohlo zdát. Dítě samo nechápe, že jeho představa není přesná. Pojetí světa, které si dítě samo vykonstruovalo, mu vyhovuje, rozumí mu a je pro něj logické, což s sebou přináší právě odmítání postojů a vysvětlení od dospělých (Gavora, 1992; Mareš, 2013).

Velmi mile uvádí to tématiky prekonceptů Mareš (2013). Podle něj je důležité si hned zpočátku uvědomit, že dítě není v žádném z ohledů „pouze“ malým dospělým. Jeho tělo i jeho mysl podléhá přirozenému vývoji a tím se také přirozeně odlišuje od dospělých. Proto jeho způsob poznávání okolního světa má svá specifika. A mozek dítěte je zcela otevřen přijímání informací, proto je důležité vytvořit takové prostředí, které by pro dítě bylo veskrze plodným (Tekerci & Sop, 2023).

Prekoncepty jsou tedy něčím, co je pro děti přirozené a bez čeho by se kognitivní vývoj neobešel. V rámci vývoje dochází k jejich stálému překonstruování a na nich staví veškerá nová poznání dítěte (Bertrand, 1998).

2.1 Prekoncepty podle Jeana Piageta

Dětské myšlení je již dlouhá léta předmětem zkoumání napříč všemi jeho spektry. A právě Jean Piaget je „otcem“ prekonceptů, minimálně tedy onoho pojmu, který sám vnímal významově jako „*předpojem*“ (Jedlička, Kot'a & Slavík, 2018).

Piaget se věnoval ve velké míře zkoumání vývoje kognitivních schopností. Pracoval s dvěma důležitými pojmy - *asimilace* a *akomodace*. Asimilace je postavena na principu přijímání a začleňování nových poznatků do již žitých zkušeností dítěte. Dítě tedy již před jejich přijetím disponuje základním schématem chování a do něj přidá nově osvojené poznatky. Novou informaci tedy pojme, ale transformuje ji tak, aby odpovídala jeho již existujícím znalostem. Oproti tomu akomodace principiálně znamená, že dítě ona schémata, která má již osvojená, upravuje na základě faktů nově poznávaného, tedy na základě okolních činitelů. Existující znalost tudíž transformuje k obrazu nové informace. Akomodace a asimilace zajišťují celostní *adaptaci* nových informací (Čáp & Mareš, 2007; Kalhous & Obst, 2002).

Proces asimilace u dítěte prochází změnami v závislosti na věku, je pomyslným zrcadlem úrovně inteligence. Na asimilaci je závislé to, zda na dítě působící jevy budou vůbec začleněny do dětské mysli, případně v jaké podobě. Pokud nové jevy s již existujícími dětskými poznatky souhlasí, dítě si pouze přetransformuje podobu nového tak, aby odpovídalo již zažitému. Pokud však mezi novým a stávajícím dojde k rozporu, nabízí se dvě možnosti, jak dítě na novou informaci zareaguje:

- první možností je její nepřijetí, které pramení z nutnosti přetransformovat již osvojená fakta, jež dítě považuje za nosná;
- nebo dítě svá osvojená fakta přehodnotí tak, aby vyhovovala nově objevené informaci, což je pro dítě velmi nelehké;
- každopádně v takovém případě, ať se dítě vydá tou či onou cestou, mluvíme o tom, že dítě vnitřně prožívá jakýsi *konflikt*.

(Mareš, 2013)

2.2 Miskoncept

Pojmy *prekoncept* a *miskoncept* mohou být mnohdy mylně označovány za synonyma. I v mnohých slovnících jedno heslo odkazuje na druhé, případně na *naivní teorie dítěte* (viz. Průcha, Walterová & Mareš, 2003). Pro účely této práce považuji za správné oba tyto termíny rozlišit, aby bylo správně uchopeno jejich teoretické vymezení ve vztahu k dítěti a také v souvislostech celé práce. Prekoncept je definován již výše. Co je tedy miskoncept?

Miskoncepty se svou podstatou již váží k chápání učiva. Jedná se o „*více či méně zkrácenou vstupní představu, ..., žáka o jevech, skutečnostech, situacích, dějích, procesech, které jsou předmětem jejich poznávací činnosti ve vyučování*“ (Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová & Vališová, 2012, s. 76).

Misconceptions, nebo v překladu také *mylné představy*, jsou podle Mareše (2013) takové vědomosti, které si žák špatně osvojil díky škole. Není tím myšleno díky instituci jako takové, spíše okolnostmi – špatným přístupem učitele, špatným vysvětlením učiva apod. Dítě si informaci osvojí nesprávně a zafixuje si ji, žije v domnění, že to, jak danou informaci chápe, je správné a tak s ní i pracuje. Tekerci & Sop (2023) o miskonceptech smýšlí v rovině obdobné, avšak ne tolik vztahované ke školské instituci. Podle nich tyto chybné představy nemusí pramenit pouze ze školního prostředí, nýbrž z okolí dětí ještě před samotným nástupem do školy. Autoři odkazují také na lépe uchopitelnou definici tohoto pojmu, kterou sepsala již v roce 1987 Patricia Blooser: miskoncepty jsou „*situace, ve které se představy dětí o nějakém konceptu liší od představ vědců*“. Základ mohou mít miskoncepty jednak v učení, ale také v zkušenostech, prožitcích nebo také v náboženské či kulturní tradici, v níž dítě vyrůstá (Terecki & Sop, 2023).

Pro budoucí učení dětí je nutné, aby jejich mylné představy byly odhaleny a vyvráceny v souladu s aktuálními vědeckými poznatky. Dítě by si na špatném základě mohlo osvojovat další poznatky, což by vedlo ke kumulaci nesprávných informací (Terecki & Sop, 2023).

A co tedy říká věda o Bohu? Dost možná od počátků lidstva je otázkou existence či neexistence Boha potažmo bohů. Náboženství je založeno na *vztahu*, Heller & Mrázek (1988, s. 14) tento vztah popisují jako pouto „*mezi člověkem a něčím, co má vůči němu roli boha*“. Ovšem jde mít vztah s někým, kdo neexistuje? (Green, 2023) Nejspíše nenalezneme žádnou studii o tom, jak Bůh vypadá, protože Bůh, pokud připustíme, že existuje, zůstává lidem skrytý. I věda připouští obě možnosti – Boží existenci i neexistenci.

Obě tato témata jsou předmětem zkoumání. Ostatně existuje celé odvětví vědy, které se zabývá Bohem a vírou – tím je *teologie*. Proto jakoukoli dětskou představu o Bohu a jeho fyzické podobě minimálně není správné považovat za miskoncepci, jako prekoncept nejspíše ano, protože ani teologie nenabízí fyzickou Boží podobu. Představy o božích vlastnostech v ní mohou být podloženy, ty bychom tudíž dětem měli předkládat tak, jak jsou deklarovány, a například domov Boha je natolik abstraktním tématem s víceméně dětskou jiskrou, že v tom případě jsou na místě jak miskoncepce, tak i prekoncepce dětí.

2.3 Práce s prekoncepty

Je potřeba formovat dětskou mysl tak, aby na konci všeho byla skutečně pravdivá informace, která není zdeformována jakýmkoli nesmyslnými činiteli. Proto je nutné, nejen v roli učitele, s dětskými prekoncepce a miskoncepcemi pracovat, odhalovat je a vhodným postupem je přetvářet.

Vzhledem k tomu, že dítě má jako jedinou možnost porozumění světu své prekoncepty, je na jednu stranu nutné, ale na druhou těžké, až zvláště působící to, že cestou, jak svět opravdu poznat, je pouze jeho dosavadní a nesprávné představy deformovat. Pro dítě (v literatuře se mluví už i o *žáku*) je náročné své představy změnit, konstruovat nové proti tomu, co již znalo, a celistvé překonstruování prekonceptuální představy nastane až v momentě, kdy odhalí její nesprávnost úplně celou, nikoli jen její části (Bertrand, 1998).

Níže se představí dva modely, kterými lze nabourávat dětské prekoncepty, a nabídnout tak dítěti pomocnou ruku při konstruování správných představ.

Alosterický model

Bertrand (1998), který čerpá své poznatky z Giridonových spisů (1987 a 1990, citováno v Bertrand, 1998), uvádí, že tento model práce s prekoncepty na ně nahlíží jako na pozitivní jev. Pro nová poznání jsou totiž nutná, a mnohdy prospěšná, již poznání osvojená dříve.

Tento model dostal svůj název podle jevu, který je pozorovatelný u některých druhů bílkovin. Tento jev je nazýván *alosteria* a tkví v tom, že jediná molekula, navázaná na určité místo v celé skladbě bílkoviny, přemění celek. Tento proces tak lze přirovnat k práci s prekoncepty. Dětská prekoncepce nemusí být nutně na sílu destruována, když stačí „jedna molekula“ v podobě nové informace, která se váže na prvotní představu dítěte a ta také přemění celek. Nové informace dítě „umístí“ na tzv. *aktivní pojmová místa*. Mezi

pojmy, které tvoří poznání dítěte, musí panovat určité vztahy, informace jsou vůči celku v jakési osnově (Bertrand, 1998).

Model epistemologického rušení

Tento model zkonstruovali Larochelle a Desautels (1992, citováno v Bertrand 1998), kteří také vnímali, že představy dětí, které v jejich mysli již existují, nelze při novém učení jen tak opominout.

V tomto modelu je dítě vystaveno *kognitivnímu konfliktu*, který spočívá v tom, že dítě hovoří o své dosavadní představě o daném poznatku, do tohoto však vejde s jeho vstupní představou nesouhlasící informace, která má celou strukturu jeho prekonceptu narušit. Na toto navazuje tzv. *restukce ideí* (Bertrand, 1998, s. 79). Tato část může být učitelem podávána různými metodami, nicméně jejím principem je pomoci dítěti vyrovnat se s narušením jeho představy.

2.4 Utváření dětských představ o Bohu

Ať už dětským prekonceptem nebo miskonceptem mohou být různé představy o Bohu v dětském pojetí. Jak tedy dětské představy o Bohu vznikají?

Již v relativně raném věku jsou děti schopny přisuzovat Bohu či bohům různé podoby a také vlastnosti. Jakýsi pomyslný či dokonce i reálný obraz Boha tedy vzniká již v dětství. Troufám si říci, že téměř každý z nás si dokáže vybavit Boha takového, jak ho zobrazil Michelangelo ve svém ikonickém *Stvoření Adama* – tedy jako muže, který je pro svůj šedivý vlas a vous vnímán jako starý a moudrý. Shodují se však tyto představy o Bohu s představami dětí o božím obrazu?

Nyhof & Johnson (2017) poukazují na fakt, že dětské představy o Bohu se formují v závislosti na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, záleží tedy na jejich socio-kulturním zázemí, a boží obraz se u dětí vytváří v různém věku. Například výzkum Moriguchiho (2022) dokázal, že již čtyřleté dítě v Japonsku má o Bohu/bozích nějakou představu. Se stejným poznatkem přišli také právě Nyhof & Johnson (2017), kteří uvedli, že již čtyřleté dítě má o Bohu určitou představu. Považuji za nutné podotknout, že každé náboženství svého Boha znázorňuje jinak – například islámské náboženství Boha nezobrazuje vůbec, křesťanská odvětví víry pak Boha znázorňují ve třech podobách – Otce, Syna a svatého Ducha, přičemž Bůh Otec je zastoupen spíše abstraktními vlastnostmi, kdežto Ježíš – Boží Syn, je vyobrazován jako člověk.

Náboženství a náboženské myšlení si také děti lépe osvojují, pokud mají zázemí v rodině, rodiče jsou ochotni víru, která jim je vlastní, s dítětem sdílet a obecně mezi rodičem a dítětem panuje vřelý a láskyplný vztah, dítě má tedy možnost snáze přijmout víru svých rodičů a i její stěžejní myšlenky. To samozřejmě platí i v rovině chování či morálních zásad. Dle mého však není správné opomíjet i další důležité činitele, kteří dětem rozšiřují obzory, nejen v této oblasti. Heland – Kurzak (2019) píše, že své znalosti o Bohu dětem zprostředkovávají jednak tedy rodiče, ale také katecheté, kněží, vychovaleté nebo prarodiče. Ke svým představám o Božích vlastnostech děti docházejí také skrze vlastní zkušenosti – ty však hrají pomyslný prim ve věku okolo deseti let (Heland – Kurzak, 2019; Muthert & Schaap – Jonker, 2023).

Dětské pojetí a vnímání Boha je do značné míry ovlivněno jeho vývojem, zejména pak vývojem kognitivních funkcí. Z tohoto důvodu je pochopitelné, že nadpřirozenému mají děti tendenci přisuzovat lidské rysy – používají to, co již v praxi znají, co pozorují kolem sebe. Dětská religiozita je něčím, co lze označit za vývojově velmi dynamické a také proměnlivé (Brandt, Dandarova – Robert, Dessart, Muthert & Schaap – Jonker, 2023; Heland – Kurzak, 2019).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část bakalářské práce pojednává o tom, jakým vývojem prochází u dětí v předškolním věku kresba a řeč, a také o tom, jak již provedené výzkumy mapují dětské představy o Bohu případně o bozích. Obsahem této kapitoly je navázání na teorii v podobě výzkumu, tedy vymezení hlavního cíle výzkumu, cílů dílčích, na ně pak navazujících otázek, rovněž tedy jedné hlavní a několika dílčích, rozepsána metoda sběru dat a popsán výzkumný vzorek.

3.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem praktické části bakalářské práce je snaha o zjištění, jak si děti v předškolním věku představují Boha. Toto šetření považuji za přínosné zejména v tom, že jakási duchovní stránka dětského myšlení bývá často opomíjena, což ostatně není jen má myšlenka, je ukotvena také v dostupných výzkumech ze zahraničí, které již na toto téma byly uskutečněny, zejména v poslední době – viz. Heland – Kurzak (2019) nebo Moriguchi (2023). V České ani Slovenské republice podobný výzkum zatím realizován nebyl.

3.2 Cíle výzkumu

Výzkumné cíle, jak hlavní tak i dílčí, byly stanoveny tak, aby plně korespondovaly s tématem výzkumu a také celé práce. Prvně došlo ke stanovení hlavního výzkumného cíle, na který navazovalo stanovení dvou cílů dílčích.

Hlavní výzkumný cíl:

- odkrýt představy o Bohu u dětí předškolního věku

Dílčí cíle:

- analyzovat dětské představy o Bohu v kresbách
- analyzovat dětské představy o Bohu ve vyprávění

3.3 Volba výzkumného přístupu a metoda sběru dat

Design výzkumného šetření byl pro tuto práci zvolen kvalitativní. Kvalitativní výzkum má svůj základ ve *fenomenologii*, jejíž podstatou je „hledání individuální, a tudíž jedinečné zkušenosti člověka, jeho žité zkušenosti“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 10) . Cílem kvalitativního výzkumu je pochopit podstatu zkoumaného. Tento výzkumný design

pracuje s menším počtem respondentů, výzkumník má však jedinečnou možnost s respondenty být a vnímat je, pokusit se vžít do jejich výpovědí (Chráska, 2016).

Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor nebo také cizím slovem interview je v oblasti kvalitativního výzkumu nejhojněji využívanou metodou sběru dat. Polostrukturovaný rozhovor je jednou ze dvou základních forem rozhovorů. Jeho podstata je v dopředu připravených otázkách, se kterými výzkumník při realizaci výzkumného šetření pracuje a které mu mohou pomoci vytvořit „záchytné body, od kterých se možná komunikace mezi dotazujícím se a dotazovaným rozvine. Volba rozhovoru jako metody sběru dat obnáší přípravu na rozhovor, samotné vedení rozhovoru, přepis, zpětnou vazbu, analýzu a interpretaci výsledků šetření. (Švaříček, 2010)

3.4 Sběr dat

Výzkumné šetření proběhlo v březnu 2024. Mateřské školy, jejichž děti se do výzkumu zapojily, byly osloveny na začátku roku 2024. Jejich výběr byl záměrný, Mateřskou škola v Lužné nabídla spolupráci již v listopadu 2023, při realizaci souvisejících praxí, Církevní základní škola a mateřská škola ve Zlíně byla oslovena jako škola zřizována církví. Do obou škol byl po domluvě dodán formulář pro *Informovaný souhlas*, který vyplnily rodiče dětí, pokud s účastí svých ratolestí na výzkumném šetření souhlasily. Osloveny byly děti ve věku 5 – 6 let.

Samotný sběr dat byl realizován následovně – dětem bylo zadáno, aby nakreslily, jak si představují Boha. Předem s nimi nebyla vedena žádná debata, pouze jim bylo vysvětleno, za jakým účelem budou následující činnost realizovat, aby nedošlo k ovlivnění jejich tvorby. Každé dítě nakreslilo svou vlastní představu. Následovalo vedení polostrukturovaných rozhovorů, které byly nahrávány na mobilní telefon. Každý rozhovor probíhal v soukromí, v církevní mateřské škole byla u každého rozhovoru přítomna i učitelka dětí. Jednotlivé rozhovory trvaly 3 – 9 minut, jejich délka byla uzpůsobována dětským potřebám.

3.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybírán podle jasně daných kritérií. Těmi byl věk dětí a také souhlas s jejich účastí ve výzkumu, který jsem dostala díky podpisu listu s *informovaným* souhlasem, který každý rodič dítěte ve věku 5 – 6 let dostal. Jako zajímavý poznatek

posloužil právě vrácený počet formulářů se souhlasem. Počet byl opravdu pouze od rodičů deseti dětí, což zapříčinila jednak nemocnost dětí, ale také nesouhlas rodičů, kteří svůj postoj okomentovaly jako nesouhlas s *vymýváním mozků* jejich dětí, což nasvědčuje tomu, že s takovýmto výzkumným šetřením v České republice souhlasí pouze určitá část populace.

Výzkumný vzorek byl rozdělen na dvě skupiny. Jedna skupina čítala konečným počtem celkem tři děti ve věku 5 – 6 let ze státní mateřské školy v obci Lužná. Všechny tři děti měly vyplněný informovaný souhlas od rodičů, na základě požadavků nakreslily obraz Boha a se všemi dětmi jsem vedla polostrukturovaný rozhovor.

Ve skupině druhé jsem pracovala s dětmi z Církevní základní školy a mateřské školy ve Zlíně. Počet dětí, které se zde zúčastnily výzkumného šetření, bylo sedm. Všechny děti měly podepsaný informovaný souhlas od rodičů a postupem se průběh od skupiny dětí ze státní Mateřské školy v Lužné výzkum nelišil. Nejprve děti nakreslily Boha, poté probíhaly polostrukturované rozhovory.

3.6 Způsob zpracování dat

Vyhodnocování dat proběhlo pomocí **metody IPA**:

Interpretativní fenomenologická analýza, anglicky interpretative phenomenological analysis, dále jen IPA, je metodou, které je využívána právě v kvalitativních výzkumech. Její podstatou je snaha porozumět skutečnosti, kterou interpretují respondenti ve svých výpovědích. Tento fakt tak vytváří vhodné podmínky pro to, aby výzkumník snáze porozuměl komplexnímu *fenoménu*. Oním fenoménem ve výzkumu, který je podstatou této práce, je Bůh a představy o něm.

Metoda IPA nechává výzkumníkovi určitou volnost a dává možnosti pro zapojení vlastní kreativity do výzkumného šetření. IPA staví na třech pomyslných pilířích:

- *fenomenologii*
- *hermeneutice*
- *idiografickém přístupu*

Z důvodů výše zmíněných mi připadá metoda IPA jako vhodná pro realizaci výzkumu, který se snaží odkrýt dětské představy o Bohu. Výpovědi dětí budou reflektovat jejich zkušenost s Bohem, náboženstvím (Koutná Kostíková & Čermák, 2013).

Konkrétní postup byl následující:

Nejprve došlo k rozepsání vlastních poznámek k jednotlivým obrázkům, a to vlastními slovy, z druhé strany každého obrázku. Po proběhnutí polostrukturovaných rozhovorů, které byly nahrávány, došlo k jejich přepsání do dokumentu v programu Microsoft Word. Po přepsání byly všechny rozhovory v mp3 verzi smazány. Následoval postup v souladu se zásadami vyhodnocování dat podle metody IPA. Každý přepsaný rozhovor byl několikrát přečten, byla v něm dohledána stěžejní témata, ke kterým byly za pomoci *exploratorního kódování* připsány vlastní poznámky výzkumníka. Ve chvíli, kdy byl každý rozhovor úspěšně rozdělen do témat a témata okomentována, byly vytvořeny jednotlivé *narrativní příběhy*, které se v první řadě týkaly každého z dětí a následně také průřezových témat (Kostíková & Čermák, 2013).

4 DĚTSKÉ PŘEDSTAVY O BOHU

Tato kapitola obsahuje kresby dětí a z rozhovorů s nimi vytvořené tzv. *narativní příběhy*. První tři kresby a příběhy jsou dětí z MŠ v Lužné, zbylých sedm je dětí z Církevní základní školy a mateřské školy ve Zlíně,

4.1 Rozálie

Obrázek 3 *Bůh podle Rozálie*



Kresba pětileté dívky, na první pohled je jasný kříž, na kterém je postava muže.

Rozálie je pětiletá dívka, která navštěvuje státní mateřskou školu v obci Lužná nedaleko Vsetína. S holčičkou jsme se již znaly, rozhovor byl tedy uvolněnější, přátelský a bez ostychu. Rozálie na první pohled nakreslila ukřižovaného Ježíše, svými výpověďmi mě však utvrdila v tom, že naprosto přesně ví, co nakreslila, a Ježíš to není. Nakreslila „*Pána Boha, ..., je zakřížovaný a kvůli něm lidi chodí do kostela, aby vstal z mrtvých*“ (17, 2 – 4). Tímto výrokem mě velmi překvapila a náš rozhovor dostal rozměry skoro filozofické. Rozálie se dětským způsobem orientovala v souvislostech a oplývala všeobecným přehledem napříč tématy. K Bohu se podle ní totiž neodmyslitelně pojí svatá rodina. Součástí Boha je tedy i to, že „*má Marii. S Marií stojí vedle Ježíška a Ježíšek leží na seně*“ (17, 5). Je viditelné, že role v rámci svaté rodiny chápe, v tom mě však utvrdila i později – „*kdysi před asi sto lety nebo před tisíci lety se narodil Ježíšek na seně na slámě a kde ovečky tam kakaly a jedly seno, ale to nebylo jen tak, aby byl špinavý, ona ho Marie totiž potřebovala rychle porodit, ..., Pán Bůh je jeho tatínek a Ježíšek je jeho syn, který se narodil. Jako miminko., ..., Ale on (pozn. Bůh) se narodil sám, on neměl žádnou maminku*

ani tatínka. On si sám udělal svět celý!, ..., Planetu Zemi. Celou. Zeměkouli“ (17 18 – 23; 18, 1). Jelikož jej nakreslila na kříži, logicky jsem se chtěla dopídit, jak je tedy možné, že nakreslila Boha, ale v typickém výjevu pro Ježíše, její odpověď byla taková: *„ho s Ježíškem ukřižovali“* (18, 9 – 10), z čehož je více než patrné, že Rozálie si uvědomuje jednak fyzickou oddělenost těl Boha a Ježíše, ale zároveň to, že duchovně jsou jedním. Její myšlení opravdu předčilo mé očekávání. Vraťme se však do roviny „obecnější“ a to ke vzhledu Boha. Rozálie jej popisuje jako mladého muže bílé pleti. Z jeho vlastností dívka vyzdvihla, že *„je hodný“* (17, 9 – 10) což znamená *„že Ježíška také naučil být hodný a ten Ježíšek že po něm vykupoval hříchy“* (17, 10 – 11). Co je to tedy ten hřích? *„Že nekdo lže nebo cigáni“* (17, 13) v obecnosti tedy chování, které neodpovídá mravům. Chování, které se však Bohu líbí a rozhodně hříšné není, je takové, když *„se dělají hezké věci, když nekomu nekdo neublízuje a když nekdo nelže, nekrade“* (17, 15 – 16). Chování lidí Bůh totiž vidí. Dívka si představuje, že Boží domov je totiž *„už v nebi, ..., už dáááávnno! V nebi i s Ježíškem i s Marií“* (17, 18; 18, 2) a v nebi si s Marií i s Ježíšem i povídá o tom, že chce *„vykúpit ty hříchy“* (18, 8). Podle Rozálie je však reálné s Bohem komunikovat i ze Země – *„já se mu můžu pochlubit, že něco hezkého sem udělala, žes nic neprovedl a tak“* (18, 4 – 5). Rozálie má o Bohu tedy velmi jasnou představu.

4.2 Zdena

Obrázek 4 *Bůh podle Zdeny*

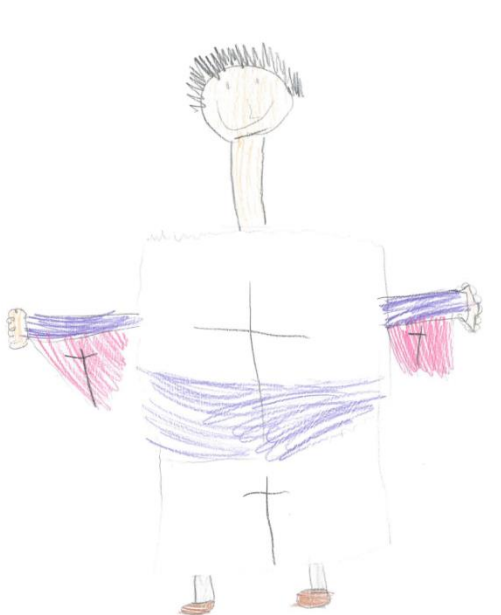


Kresba šestileté dívky, na první pohled je zřejmá kresba muže, krále na trůnu.

Zdena je šestiletá dívka, navštěvující luženskou státní mateřskou školu. Je velmi energická, dokáže svým vystupováním zaujmout. Boha nakreslila a i okomentovala, jak si jej představuje, bezpochyby zajímavě. Nakreslila jej jako „krále, ..., *tohle je koruna, ..., tohle je ten trůn, tohle je ten jeho plášť*“ (20, 2 – 4). Král to podle ní ale není ledajaký. Je zlý, protože Zdeně přijde, že „*jsou každý král zlý*“ (20, 5) a o zlosti Boha svědčí i to, že na otázku vlastností Boha odpověděla, takto: „*dycky, když je na někdo na někoho zlý, tak on ho nechá popravit, nebo ho dá do vězení*“ (20, 15 – 16). V Boží moci je však kromě zlých činů také ochraňovat lidi, a to například před hadem. Jako správný král žije i Bůh v „*království, ..., ve véééélkém, ..., za horama*“ (20, 10 – 11). Představu o Bohu má tedy dívka relativně pohádkovou, ostatně také tvrdila, že Boha, jako krále, viděla v některé z pohádek. Navíc s postupujícím rozhovorem uvedla to, že kromě toho, že je Bůh králem, majíc tedy podobu mladého muže bílé pleti, je také „*duch*“ (20, 21). Tuto informaci více rozvinula, když polemizovala o tom, jak se s Bohem dá mluvit: „*můžu si s ním popovídat, ale nemůžu ho vidět, ..., on je třeba neviditelný a může na mě mluvit*“ (20, 22 – 23). Bůh s ní i dívka s Bohem tak mohou vést jakýsi rozhovor. Bůh na dívku mluví jejími slovy „*krásně*“ (20, 23) a dívka Bohu může říkat v podstatě to, co každému – „*Ahoj, já jsem Zdenička*“. (21, 1)

4.3 Adéla

Obrázek 5 Ježíš podle Adély



Kresba pětileté dívky, muž, připomínající kněze.

Adéla je pětiletou dívkou, která je také jednou z dětí z Mateřské školy v Lužné. Opět jsme se již z předchozích dnů znaly, tudíž rozhovor s ní byl uvolněný a příjemný, Adéla je velmi upřímná, což jsem ocenila zejména v momentech, kdy nerozuměla otázkám. Adéla však nenakreslila Boha, ale došlo u ní k záměně Boha s Ježíšem, kreslila tedy Božího syna, odpovědi se tedy namísto Boha týkají Ježíše. Toho si dívka představuje jako starého muže bílé pleti s šedivými vlasy a vousy, je tedy více podobný dědečkovi, než tátovi. Ježíš, jak jej nakreslila, však velmi citelně připomíná kněze. O tom také mluvila při vytváření kresby. Nakonec však inspiraci knězem valaškopolské farnosti, ve které pravidelně navštěvuje bohoslužby, popřela, byť si tedy dovolím osobní poznámku, která souvislosti a podobu s knězem dle mého potvrdí – dívka Ježíše totiž oděla: „*to jsou prostě oblečky, ..., toto je jeho plášť, a toto jsou jeho... takové to, co mu visí na rukávech*“ (22, 4 – 6) a barvy, které zvolila pro vykreslení oděvu, připomínaly ornát, který měl kněz při bohoslužbě v neděli přede dnem, kdy byl dětem zadán úkol, aby nakreslily jejich představu o Bohu. Na oděv Ježíše také nakreslila jeden z nejznámějších, ne-li zcela nejznámější, náboženský symbol – kříž. Ten „*znamená, že už umřel a že je už zavěšený u hrobu*“ (22, 9 – 10). Přes kněze jsme se společně dostaly také k tématu kostela, u kterého však dívka nepociťuje téměř žádnou souvislost s Bohem nebo s Ježíšem, spíše je to místo učení o jakýchsi výchovných aspektech: mluví tam „*třeba o tom, že máš být hodný, nezlobit se na maminku a tak*“ (23, 14 – 15). Tak mě dívka vyvedla z představy, že by kostel mohl být místem,

které by označila za domov Boha, potažmo tedy Ježíše. Ten podle dívky však „*musí někde bydlet*“ (21, 22). Představuje si jej „*někde v nějakém domečku starém, ..., musí být o samotě, ..., musí být v klidu, aby mohl přemýšlet, co by mohl na tom světě něco hezkého udělat, ..., je v dáli, kde už žádné domy nejsou*“ (22, 23 – 24; 23, 1 – 3; 24, 3). Z posledního dodatku o Ježíšově domě podle představ Adély je jasné, že za Ježíšem jen tak někdo nemůže přijít. Dívka v rozhovoru zmínila také i hezké věci, které na světě Ježíš dělá. Vůči lidem dělá podle Adély zejména dobré činy - „*třeba pomoci lidem, ..., třeba abychom si něco nezlomili nebo abychom neumřeli, ..., chrání nás*“ (23, 4 – 7). Skutky pro lidi však podle dívky nedělá sám, dívka míní, a dodává celé představě dětskou tečku, že „*on má asi nějaké skřítky*“ (21, 14), kteří mu pomáhají.

4.4 Karolína

Obrázek 6 Ježíš podle Karolíny



Kresba šest a půl roku staré dívky, postava na kříži, příroda a svíce.

Karolína, které je skoro šest a půl roku, sršela energií a okamžitě se chtěla zapojovat do rozhovorů se mnou, byť jsme se nikdy neviděly. Hned sama pro sebe začala komentovat, jak Boha nakreslí. Nakonec nakreslila Boha, který svou podobou znázorňuje mladého muže s vlasy i vousy, na pleť jsem se dívky zapomněla zeptat, ale z kresby je naštěstí patrné, že dívčina představa je kompletní jako podoba mladého muže bílé pleti. V momentě, kdy byla dívka dotazována na to, jaké vlastnosti má Bůh, byl znatelný její stud, na tuto otázku tedy hned neodpověděla, na konci rozhovoru ji však napadlo odpovědět také otázkou – „*tak dobrý, ne?*“ (3, 24), jakoby se snad ujišťovala, jestli je to buď to, co jsem chtěla slyšet, nebo správná odpověď. Stud Karolíny prostupoval celým rozhovorem, i přes něj však dokázala na spoustu dalších otázek reagovat. Do své kresby zakomponovala některé z náboženských symbolů – svíce a kříž. Kříž má jasnou spojitost, kterou si dívka osvojila „*v kostele*“ (3, 10). Nejznámějším výjevem Božího syna je vyobrazení na kříži. To také Karolína nakreslila. Dopídlily jsme se tedy k tomu, že vlastně nenakreslila Boha, ale Ježíše. Tuto záměnu jsem upřímně čekala u většiny dětí. Ve své podstatě ani o záměnu nejde, Bůh je v křesťanském učení vyobrazován jako trojjediný, ve třech podobách – Otce, Syna (Ježíše) a Ducha svatého, proto chybu fakticky nevidím. Je otázkou, zda si tento fakt Karolína uvědomuje. Dívka ve svých výpovědích okomentovala také způsob komunikace s Bohem, potažmo s Ježíšem. Ta podle ní navázat jde, i když toto

tvrzení bylo zpočátku dost nejisté, a jde to za pomoci modlitby. Na otázku, co může být obsahem komunikace, však odpověděla, byť odpověď není nikterak konkrétní – „*no, já nevím*“ (3, 22). Pokud jde o činy vůči lidem, tak dívčina naprosto jasná odpověď „*pomáhá nám*“ (4, 2) je všeříkající. Pomoc lidem Karolína vnímá jako potřebnou a také nakonec uznala, že si o ni můžeme říci, tedy obsahem komunikace lidí a Boha mohou být například prosby o pomoc.

4.5 Ája

Obrázek 7 *Bůh podle Áji*



Kresba šest a půl let staré dívky, postava na kříži,
kostel na kopci a útvar připomínající náhrobní kámen.

Dívka, která se mi představila jako Ája, má 6 a půl roku. Na první pohled je to dívka, ze které srší energie, je veselá a velmi milá. Na zadání – *nakreslete Boha* – reagovala ze všech dětí nejrychleji, doslova si sedla, vzala pastelky a kreslila. To co nakreslila, bylo zajímavé už v tom, že na rozdíl od jiných dětí opravdu zaplnila celý papír. Boha nakreslila jako mladého muže bílé pleti s hnědými vlasy, které by podle jejích slov mohly být důkazem jeho mladosti. Pokud jsem se Áji zeptala na vlastnosti, neodpovídala, na konkrétnější otázku, jaký Bůh je, odpověděla „*má hnědé vlasy*“ (5, 14), popisovala tedy jeho fyzické rysy. Určení vlastností pro ni bylo obtížné. Svou kresbu obohatila o náboženské symboly, které komentářem objasnila. Nakreslila „*kámen*“ (5, 3), který navíc ozdobila křížem, tento kámen jsem si já osobně dekodeovala jako kámen před Božím hrobem, nebo obyčejný náhrobní kámen, když je na něm nakreslený kříž, to dívka však nijak nedefinovala. Dále nakreslila Boha na „*tom kříži*“ (5, 5), takže ukřižovaného, mluví však o Bohu, ne o Ježíši, záměnu tedy nepocítuji. A také nakreslila „*kostel*“ (5, 6), který navíc umístila na kopec. Mezi řádky bychom mohli hledat různé souvislosti a mohli bychom polemizovat, zda se lidé, kteří se v onom kostele „*budou modlit*“ (5, 6), přibližují Bohu více, když je umístěn

na kopci. Ostatně modlitbu dívka vnímá, sama udává, že zkušenost i s ní má, o čemž svědčí její odpověď - „*ano, já se modlím*“ (5, 23), ale modlitbu jako způsob komunikace s Bohem nevnímá, dokonce tvrdí, že komunikovat s Bohem nelze, protože říká „*já mu v té modlitbě jako nic neříkám*“ (5, 24). Později sice dívka přiznala, že její modlitba obsahuje prosby i díky, ale myslím, že si neuvědomuje, že s Bohem může vést rozhovor, i když jí Bůh slovy okamžitě neodpovídá. To je pro dítě těžce pochopitelné. Prosbami a díky lze plynule navázat na to, co Bůh dělá pro lidi. Podle Áji Bůh na prosby a díky lidí reaguje, často lidem něco dává, například slovy dívky „*radost*“ (6, 4). Kromě té však Bůh nás lidi chrání „*abychom neumřeli*“ (5, 17), a také reaguje na lidská pochybení – „*on to napravuje a my to také napravíme*“ (5, 19), což značí, že podle dívky Bůh dává příležitosti k napravení chyb. Je tedy otázkou, co může člověk dělat pro Boha? I na to měla Ája odpovědi – „*musím se chovat dobře, aby měl radost*“ (6, 7 – 8) – výrokem „*chovat se dobře*“ (6, 6) měla dívka na mysli chování v jak obecné rovině, tak v konkrétních situacích, ve vztahu k rodině, kamarádům, učitelům.

4.6 Vojtěch

Obrázek 8 *Bůh podle Vojtěcha*



Zdánlivě nedokončená kresba šestiletého hochy, postava muže s barevným pozadím a oděvem.

Vojtěch je šestiletý chlapec, který navštěvuje mateřskou školu, jejímž zřizovatelem je církev, konkrétně olomoucké arcibiskupství. Na první pohled působil jako velmi introvertní chlapec, který nebude mít zájem o společný rozhovor. Kresbu nedokončil a nejdéle z dětí uvažoval, co bude kreslit. Nakonec nakreslil Boha „v kostele, on je tak totiž nakreslený, jako na tom skle“ (1, 6). Tím sklem myslel barevné vitráže, které pravděpodobně vyobrazují světice a světce, a které zná z kostela, jež pravidelně navštěvuje. Na úroveň svatých chlapec umisťuje právě i Boha. V chlapcových představách je Bůh mladým člověkem. Člověkem uvádím proto, že chlapec na otázku týkající se Božího pohlaví odpověděl neurčitě, že Bůh může být „obě dvě“ (1, 9), může být tedy mužem i ženou. Fyzická podoba Boha je jedna věc, druhou je pak určování Božích vlastností, které pro chlapce nebylo jednoduché konkretizovat, možná proto, že neví, co je *vlastnost*. Postupem rozhovoru však chlapec spontánně reagoval odpovědí, která nebyla nijak podmíněna otázkou – „je hodný“ (2, 1). Z chlapcových výpovědí je patrné, že navštěvuje často a pravidelně kostel, možná bychom mohli říci, že jednou z jeho volnočasových aktivit je „ministrování“ (1, 13), při kterém zjevně nabývá reálné náboženské zkušenosti. Jeho aktivita v rámci ministrování je rozdělena do „službiček“ (1, 13), díky kterým můžeme chápat, že nejen Bůh pro Vojtěcha, ale i Vojtěch pro Boha může

něco dělat. Boží činy však Vojtěch vnímá také. Mluví o Božích zázracích, které mohou lidé pociťovat. Konkrétně říká: „*on* (pozn. Bůh) *umí dělat zázraky*“ (1, 15 – 16). Kromě zázraků však Bůh lidem pomáhá, pomoc chlapec vnímá například jako vyslyšení konkrétních lidských proseb. Lidské chování však také sehrává roli. Mezi Bohem a lidmi je vztah, který je ovlivňován lidským chováním – lidé Bohu mohou svými činy také něco dát, respektive ovlivnit Boží reakci, Boží skutky – „*budu dělat dobré věci*“ (1, 18). Komunikace s Bohem je v chlapcových očích reálná skrze modlitbu, ve které Bohu může sdělovat své prosby. Jeho konkrétní prosba, o kterou se podělil, se týkala strachu o starou babičku: „*prosím za babičku Jiřinku, která je už stará, tak aby ještě nám, aby u nás ještě dlouho byla*“ (1, 20 – 21). Při čtení mezi řádky je patrné, že hoch doufá, že je v Boží moci ovlivňovat délku lidského života. Vojtěch do své kresby také zakomponoval Boží oděv, který znázornil velmi barevně. Barevnost trička, které Bohu nakreslil, vychází patrně právě z již zmiňovaných vitráží. Důležité je, že ve Vojtěchově představě je Bůh natolik podobný člověku, že nosí oblečení, jakým je například ono „*barevné tričko*“ (2, 9).

4.7 Terezie

Obrázek 9 *Bůh podle Terezie*



Kresba šestileté dívky, na první pohled znázornění krále v přírodě.

Dívka jménem Terezie, které je šest let a je také jednou z dětí, které navštěvují církevní mateřskou školu ve Zlíně, působila velmi klidně, tiše, moc se nezapojovala ani do rozhovorů dětí, ani nahlas nepolemizovala o zadání tématu kresby. Prostě si sedla, a kreslila. Stejně tak tiše a nejistě odpovídala na otázky, které se její kresby a zkušenosti s Bohem týkaly. Nakreslila Boha, který má podobu muže bílé pleti, o jeho stáří však dívka představu neměla. Co je však zajímavé - na hlavu Bohu nakreslila korunu, kterou i zdůvodnila. Její kresba pramení z představy, že „je to král“ (7, 4) – myšleno Bůh. Na dotazy ohledně Božích vlastností i činů pro lidi se dívka vyjadřovala pouze neverbálně a to krčením rameny nebo zakroucením či přikývnutím hlavou. I z této neverbální komunikace lze však dedukovat, že dívka vnímá, že Bůh lidem dává, ale neví co. Co je na dívčině kresbě dále zajímavé a co také okomentovala, je oděv, který Bohu nakreslila – „to jsou kalhoty a to je tričko“ (7, 15), takže si představuje, že se Bůh odívá jako člověk, jako my. Posledním z témat, které jsme s dívkou otevřely, a které mohlo být podmíněno kresbou Terezie, je domov Boha. Ona nakreslila Boha v zahradě, což jsem myslela, že bude možný domov Boží, nicméně jsem se pletla. Konkrétně nakreslila „Boha, jablíčka, zahradu a sluníčko“ (7, 2). Jablko jako symbol nevnímala, nakreslila jej „jen tak“ (7, 16), stejně tak i umístění Boha do prostředí zahrady je „jenom tak“ (7, 5) a představy o Božím domově v podání Terezie nám tak nadále zůstávají skryté.

4.8 Marie

Obrázek 10 *Bůh podle Marie*



Kresba šestileté dívky, znázornění muže v přírodě.

Šestiletá Marie je taktéž dívkou ze zlínské církevní mateřské školy. Při našem setkání budila dojem spíše tišší dívky, která si vůči cizím, tedy mě, drží odstup. Mluvila tiše, klidně a dokázala sama říci, že se v průběhu rozhovoru necítí komfortně, proto jsme jej také ukončily na její přání dříve. Boha však nakreslila a na některé otázky velmi hezky odpověděla. Bůh v představách Marie je podobný „tátovi“ (9, 6), je tedy mladým mužem bílé pleti, barva pleti je však patrná pouze z obrázku dívky. Z Božích vlastností dívka sama nevyjmenovala žádnou, společnými otázkami a odpověďmi jsme se dostaly k tomu, že Bůh je nejspíše všudypřítomným, že může být kdekoliv. Marie také vnímá, že Bůh může dělat skutky pro lidi, konkrétní nevyjmenovala, díky otázkám na Boží činy jsme se však dobraly k tomu, že Bůh je štědrý, pomáhá a dává, dívka řekla: „*myslím, že takový je*“ (9, 22) – myšleno tedy Bůh. Co se týče Božího domova, svou kresbu situovala do přírody, Boží domov však nedefinovala. Stejně tak ani způsob komunikace s Bohem, jen řekla „*ano*“ (9, 18) na otázku, zda si s Bohem lidé mohou povídat.

4.9 David

Obrázek 11 *Bůh podle Davida*



Kresba šest a půl roku starého chlapce, který nakreslil kráčejičího muže.

David, kterému je šest a půl roku, a je také jedním z dětí, se kterými jsem pracovala ve zlínské církevní mateřské škole, byl od začátku středem pozornosti. Byl energický, upovídaný, divoký, neměl zábrany při navazování kontaktu, bylo opravdu očividné, že pozornost cizí osoby si užívá a vyžaduje ji ve velké míře. Velmi zábavný a plodný byl také rozhovor s ním. Boha nejprve identifikoval jako ženu, byť z kresby je patrná podoba muže, později svou výpověď přehodnotil a Boha definoval jako starého muže bílé pleti. To, že je to muž, a ne žena, okomentoval chlapec tak, že „*je to asi spíš kluk, protože má hnědé vlasy a krátký*“ (11, 12). Svou představu tedy doplnil i o informace o délce a barvě vlasů Boha. Podobu Boha poté doplňuje také oděv, který nakreslil – „*toto je triko, to jsou gatě, ale to jako nevím, a to je ta plena a to jsou boty*“ (11, 6 – 7). Tou plenou myslel chlapec nejspíše bederní roucho, které mívá Kristus na kříži, a které ostatně někde obhlédl – „*no jako toto, to protože to měl jednou*“ (11, 5). Až na plenu oděl Boha do klasického lidského oblečení. Co se týče vlastností, je v představách Davida Bůh „*dobry, ..., silny, ...*“ (11, 17 – 18), což okomentoval tak, že si jej tak „*prostě představuje*“ (11, 19). Pokud jde o to, kde Bůh přebývá, řekl chlapec, že Boha najdeme „*v nějakém městě*“ (11, 15) konkrétně ve městě „*ve vesmíru*“ (11, 16). Z vesmíru na nás Bůh podle Davida vidí, ale nejspíše neslyší. Může tedy vidět, co potřebujeme, ale neslyší naši řeč, leda tak modlitbu – „*Ale vždyť když je v tom vesmíru, tak mu to nemůžu říct. Ve vesmíru to nemůže slyšet nikdo. No ale třeba modlitbu tu možná slyší.*“ (12, 10 – 11). Modlitba je tedy podle Davida to, že „*třeba prosíš nebo děkuješ a tak*“ (12, 12). Na lidské prosby Bůh podle něj může reagovat. Bůh může

lidem také dávat, David to vnímá tak, jakoby žil s Bohem v počítačové hře: „*Já bych si něco přál, ale nemám to, přeju si to asi už rok, nebo dva, nebo tři. To je nějaký stroj. On má takový paprsek a tím vystřelí do toho vesmíru.*“ (12, 2 – 5) a vystřelením do vesmíru Bůh zjevně může splnit Davidova přání. Ale co David Bohu, může něco dát? „*Ne, ..., Protože já jakoby nevím, co on chce.*“ (11, 23 – 24) Chování lidí Bůh ale vidí, v návaznosti na to dokáže podle Davida prožívat emoce, o čemž svědčí Davidův výrok: „*je smutný, když dělám hříchy*“ (12, 14). O Božích emocích mluví dále: „*třeba když někoho vidí, tak je smutný...jako když třeba nemá jídlo*“ (12, 14 – 15). Vyobrazuje tak Boha jako citlivého, ale také jako někoho, kdo člověku dopřává, pokud trpí nedostatkem. Posledním větším tématem je kytka a motyka, které nakreslil. Kytku má, protože „*prostě štěstí má, že ji našel*“ (11, 2 – 3) a motyku „*aby mohl sázet další kytky*“ (11, 5). Z tohoto si dovoluji dokreslit obraz Boha, jako stvořitele.

4.10 Artur

Obrázek 12 *Bůh podle Artura*



Kresba šestiletého chlapce, který nakreslil Boha jako postavu uprostřed přírody.

Artur, který má šest let, a také je ze zlínské církevní mateřské školy, byl, řekněme „sparingpartnerem“ Davida. Co řekl David, opakoval Artur, byl ale krotší, tvárnější. Boha však nenakreslil, nakreslil Ježíše, kterého si představuje jako starého bílého muže, který se obléká v podstatě jako běžný člověk. Byť je postava na jeho obrázku nakreslena se zeleným obličejem, chlapec trval na tom, že pleť má určitě bílou, zelenou nakreslil, „protože jsem neměl tu, neměl jsem no... béžovou“ (14, 13 – 14). Mluvit o Bohu je scestné, cokoli, co chlapec řekl, se tedy vztahovalo spíše k Ježíši. Vlastnosti dle něho jsou takové, že Ježíš „je dobrý“ (14, 21) a mezi vlastnosti řadil také to, že „splní přání“ (14, 22), což závisí podle chlapce na lidském chtění: „že si třeba přeješ něco od Ježíška a on mu řekne, co si přejme a on mu to donese“ (14, 22 – 23). Lidská přání mohou být podle chlapce vyslyšena hned několika způsoby: prvním je, že si Ježíš „zebere ten papír na tom okně“ (14, 24), druhým „až bude padat první hvězda, tak řeknu to přání“ (15, 4). Nejen přání, ale i jiný obsah komunikace se k Ježíši podle chlapce může dostat, a to „když dělám tu modlitbu“ (15, 6). Jeho modlitby Ježíš slyší a mohou obsahovat i dost neskromné prosby, například „aby někde skončily válka nebo takové“ (15, 10). A i Ježíše vnímá chlapec jako ve skutcích vůči lidem štědrého: „pomáhá nám,..., dal nám mozek,..., pomáhá nám malovat třeba“ (15, 15 – 18) a ani lidské skutky pro Ježíše neopomíjí, Ježíši může udělat radost například tak, „že si třeba udělám tu modlitbu“ (15, 19) nebo „že se třeba budu chovat hezky“ (15, 20). Čímž vlastně definoval i chování, kterým může Ježíše

zraňovat, díky kterému se na něj Ježíš může zlobit. Zloba Ježíše zjevně reflektuje chování chlapce, avšak i hněv pomíjí. Chlapec je přesvědčený, že se na něj Ježíš nezlobí stále: „*on se na mě podle mě nezlobí furt*“ (16, 3). Ve své kresbě nakreslil Ježíši do rukou květiny. A i z komentáře k nim se vztahujícím lze vycítit, že chlapec vnímá, že mezi ním a Ježíšem panuje nějaký vztah. Toho, ke komu nic necítíte, přece nechcete jen tak učinit šťastným – ty květiny má Ježíš, „*aby byl šťastný*“ (14, 12). Kresbu Ježíše chlapec zasadil do prostředí přírody. Co je však velmi zajímavé, je kresba lampy. „*Lampa je takové světlo a daleko dosvítí, tak je to lampa, ..., my máme v ulici lampu*“ (14, 6 – 8). Symbolika světla je velmi pozoruhodná, opět by se dalo polemizovat, co by mohla lampa skrytě znamenat, pramení však nejspíše z chlapcovy každodenní zkušenosti, každý den lampu míjí v místě svého bydliště. Což by klidně mohlo znamenat i to, že vnímá, že Ježíš je mu stále na blízku... O domovu Ježíše však nejprve tvrdil, že žádný není, nakonec však uznal, že „*on asi má takový malý domov, ale není zas tak moc velký, ..., v nebičku*“ (16, 7 – 8). Tak to je Ježíš podle Artura.

4.11 Průřezová témata

Zde je přehledný sumář nejstěžejnějších témat, která z rozhovorů s dětmi vznikla. Jedná se o pohlaví Boha, věk Boha, Boží barvu pleti, způsob či možnost komunikace s Bohem, Boží domov a Boží vlastnosti a skutky pro lidi.

Podoba Boha

Nejprve je nutné podotknout, že děti si opravdu ve většině případů představily Boha, nikoli Ježíše. Měla jsem vůči výsledkům výzkumu vlastní představy již před započítím výzkumu, předpokládala jsem, že všechny děti, nebo aspoň většina z nich, nakreslí kříž a na něm Ježíše. Ježíše nakreslily děti ve třech případech: V: „*Na kříži je teda Bůh?*“ D1: „*No, ne, Ježíš!*“ (3, 10), což je například rychlá a pohotová odpověď Karolíny. Ať už Boha nebo Ježíše si však děti představují stejně – jako mladého muže bílé pleti, slovy Marie může být podobný „*tátovi*“ (8, 6). Jen dvě výpovědi poukazovaly na Boha/Ježíše jako na starého muže. Jednou byla výpověď Davida, který nejprve Boha označil jako ženu, ale to posléze přehodnotil, nicméně řekl, že Bůh je „*stará*“ (11, 10) žena, poté se opravil, ale stále trval na své výpovědi o stáří. Druhým hochem, který hovořil tentokrát ale o Ježíši jako o starém muži, byl Artur: „*starý, protože tak před asi dvacátém století žil*“ (14, 18). Dalším podtématem, které se váže k Boží fyzické podobě, je pohlaví. Zde se odpovědi dětí opět velmi shodovaly v tom, že je Bůh mužem. Jeden chlapec, Vojtěch, však vyřkl názor, že: Bůh je „*obě dvě*“ (1, 9). Kromě Vojtěcha zprvu polemizoval o Božím pohlaví David, o jehož nejistém názoru jsem již psala výše. No a třetím aspektem utvářejícím téměř kompletní podobu Boha je jeho barva pleti. Zde však u dětí panuje podle výpovědí nebo podle kreseb naprostá shoda – Bůh je bílé pleti.

Komunikace s Bohem

Co se týká možné komunikace s Bohem, toto téma považuji za obtížné, pokud se na ně ptáme dětí. Chápu, že představit si rozhovor na rovině duchovní, není pro ně reálné. Přesto se děti mnohdy vyjádřily, že modlitba je způsobem komunikace a rozhovoru s Bohem. Zde nelze vyjádřit konkrétní čísla, dovolím si však přidat pár dětských výroků k tomuto tématu, které považuji za velmi zajímavé. Například Ája řekla, že: „*ale já mu v té modlitbě jako nic neříkám*“ (5, 24). Z tohoto výroku a také z předchozí komunikace je patrná nejistota, zda je komunikace s Bohem reálná, hlavně co se obsahu týče. Oproti tomu například Vojtěch smýšlí o komunikaci s Bohem následovně: „*že ho prosím za babičku Jiřinku, která je už stará, tak aby ještě nám, aby u nás ještě dlouho byla*“ (1, 20 – 21). Chápe tedy

modlitbu jako cestu k tomu, aby Boha prosil o to, co sám považuje za nutné, správné nebo potřebné.

Vlastnosti Boha

Toto téma je dle výpovědí dětí nejhůře uchopitelné pro děti předškolního věku. Otázky, vztahující se k Božím vlastnostem, byly nejčastěji nepochopeny nebo nezodpovězeny, případně zodpovězeny tak, že nešlo přímo o vlastnosti, ale o popis například Božích činů. Nejčastější odpověď byla: „*je dobrý*“ (např. 3, 24) případně „*je hodný*“ (17, 10). David také řekl, že Bůh je „*silný*“ (11, 18). S Marií jsem se snažila nakousnout otázku Boží *všudypřítomnosti*, dívka však odpovídala pouze *ano/ne* nebo neverbální komunikací, ale z těchto výroků je patrné, že Boží všudypřítomnost vnímá. Ovšem nevím, jakou váhu lze jejím výpovědím přiřkládat.

Boží skutky

Skutky Boha mnohdy odráží lidské chování a lidské skutky. Můžeme to nazvat možná jakousi součinností. On: „*umí dělat zázraky, ..., pomáhá nám*“ (1, 15 – 17) a my „*budeme dělat dobré věci*“ (1, 18). Boží skutky vůči lidem se nejčastěji týkaly ochrany a pomoci: „*chrání nás*“ (např. 21, 3) a nebo „*pomáhá nám*“ (např. 21, 2). Ovšem například Rozálie vypověděla na pětileté dítě s velkou úvahou: Bůh pro nás dělá „*všechno dobré, ..., vykupuje hříchy*“ (17, 12 – 13) a lidé by se měli chovat tak, aby se to Bohu líbilo, což znamená: „*když se dělají hezké věci, když nekomu nekdo neubližuje a když nekdo nelže, nekrade*“ (17, 15 – 16). Zde je součinnosti Božích činů s lidskými celkem zratelná.

Domov Boha

Kde bůh bydlí, co myslíš? Otázka, která by mnohdy mohla zaskočit i dospělého, pokud by se nad tím zamyslel do hloubky, ne jen povrchně. Podle dětí, je Boží domov velmi různý. Adéla například prohlásila, že Bůh: „*musí někde bydlet, ..., no asi někde v nějakém domečku starém, ..., on musí být o samotě, ..., musí být v klidu, aby mohl přemýšlet, co by mohl na tom světě něco hezkého udělat*“ (21, 22 – 24; 22, 1 – 3). Ale Rozálie označila za Boží domov nebe: „*V nebi!!! Už dááááááá! V nebi i s Ježískem i s Marií*“ (18, 2). Nebe jsem očekávala jako výpověď u většiny dětí. Nebe však častou odpovědí nebylo. Domov Boha si děti představují v reálném světě častěji, než v tom těžko uchopitelném, neviditelném, do jisté míry nereálném. David například řekl, že domov má Bůh: „*ve vesmíru*“ (11, 16). A další bezpochyby zajímavou reakcí byla reakce Zdeny, která vnímá

Boha jako „*krále*“ (20, 4), který má svůj dům v nějakém „*království, ..., za horama*“ (20, 10 – 11).

5 SROVNÁNÍ SE ZAHRANIČNÍMI STUDIEMI

Dětské představy o Bohu, případně o Bozích (v závislosti na kultuře a tradičním náboženství dané země – monoteismus x polyteismus), jsou velmi řídké zmapovaným tématem. Zahraniční výzkumy byly realizovány například ve Spojených státech amerických, v Japonsku nebo v Polsku. Následující kapitola tedy obsahuje výsledky výzkumů zahraničních autorů, které mohou sloužit pro srovnání s výše sepsanými daty ze dvou mateřských škol v Česku, od deseti dětí ve věku 5 – 6 let.

5.1 Představy o podobách Boha

Bůh jako starý, šedivý muž - tyto představy jsou podle Moriguchiho (2022) typickými pro *západní* společnost. Moriguchi vycházel z výzkumů, provedených v USA (např. Roberts, Weisman, Lane, Williams, Camp, Wang, Robison, Sanchez, & Griffiths , 2020), ze kterých je patrné, že dotazované děti si také Boha představují ve většině jako starého muže, bílé pleti a šedivých vlasů a vousů. Moriguchi však provedl vlastní výzkum, ve kterém se pokoušel zjistit, jak Boha/bohy vnímají děti žijící v Japonsku. Z tohoto výzkumu je patrné, že i japonské děti si Boha/bohy představují jako starší osobu/osoby. Co se týče rasy, tak u japonských dětí lehce dominoval názor, že Bůh/bohové je/jsou bílé rasy. Rozdíl mezi rasami a dominance rasy bílé nebyl tak enormní, jako při srovnání výsledků výzkumu o představách západních dětí o Bohu. V neposlední řadě výzkum polemizoval také o představě pohlaví Boha/bohů v představách japonských dětí – v tomto případě výzkum neukázal, že by u dětí výrazně převažovala pouze jedna z možností. Japonská kultura pracuje s bohy, jedná se tedy o kulturu s polyteistickým základem. Bohové mohou být jak muži, tak i ženy, kdežto pokud srovnáme Japonsko s většinou monoteistickým západem (konkrétně s USA), který staví na představě Boha v jakési roli Otce, tedy muže, je zřejmé, že západní děti dle výzkumů považují Boha většinou za muže, a naproti tomu děti z Japonska mohou díky své kultuře vnímat bohy jako muže i jako ženy, jejich odpověď tedy logicky jednoznačná není. Pokud stále srovnáváme západní děti a děti japonské, tak u japonských dětí se jen zřídka objeví představa Boha/bohů jako starého bílého muže. U japonských dětí a jejich představ o Bohu je nejvíce dominantní a určující zejména věk – tedy stáří. Výzkum potvrdil, že i děti v předškolním věku mají představy o Bohu/bozích a ty se dále formují. Mnohdy mohou stavět na stejném základu, jako děti ze západních zemí světa, nicméně významným formačním činitelem je právě kultura, ve které děti vyrůstají (Moriguchi, 2022; Roberts et al., 2020).

5.2 Představy Božích vlastností

Co se týče věku dětí a jejich představ o Božích vlastnostech, tak Nyhof & Johnson (2017) realizovali výzkum, ze kterého je mimo jiné například jasné to, že i čtyřleté dítě dokáže vnímat Boha jako *někoho* s nadpřirozenými schopnostmi. Ze zmíněného výzkumu, v němž pracovali s dětmi ve věku 4 – 6/7 let, je patrné, že již čtyřleté děti jsou schopny odlišovat schopnosti Boha a „obyčejného člověka“. A tyto schopnosti považují za zvláštní, tedy můžeme říct – nadpřirozené. Ovšem je třeba podotknout, že těmi nadpřirozenými vlastnostmi jsou zejména duševní, nikoli fyzické Boží rysy. Což nahrává faktu, že děti přemýšlí o Bohu v rovině oddělené duše od těla. Nadpřirozeno bylo ve výsledcích výzkumu spojováno i s termíny vědomí a znalosti, což si já sama vykládám jako *vševědoucnost*. Výzkum také pracoval v rovině porovnávání muslimských a křesťanských dětí. Muslimské děti podle tohoto výzkumu svého Boha nepovažují za všudypřítomného, některé dokonce výzkumníkům sdělily, že přece Bůh je jen jeden, nemůže tak být všudypřítomný. Sama vím, že křesťanská víra učí o Boží všudypřítomnosti a i křesťanské děti v tomto výzkumu udávaly (ne tedy většinově), že ano – Bůh je všudypřítomný. Ovšem představa předškolních dětí o všudypřítomnosti je velmi nejasná, jejich vývojový stupeň neumožňuje pochopit jakousi metaforu, která v této všudypřítomnosti tkví.

Baring (2012,) svým výzkumem objasnil také to, že děti často Boha vnímají jako někoho, kdo by je zahrnul láskou a také péčí, Heland – Kurzak (2019, s. 436) pak doslovně píše následující: „...*children are looking for a God, who loves and cares...*“. Tuto představu mají dle provedeného výzkumu i takové děti, kterým rodiče obraz Boha jako milujícího a pečujícího nepředkládají. Bůh může být dětmi vnímán také jako kamarád, jako někdo, kdo má rád všechny bez rozdílu. To uvádí Heland – Kurzak jako jeden z výsledků vlastního výzkumu, který realizovala s dětmi na polských školách. Z něj je díky výpovědím dětí patrné vnímání Boha jako jakousi oporu a podporu lidí, ať už v náročných životních situacích, nebo při volbě mezi tím, co je dobré a co je zlé (Heland – Kurzak, 2019).

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala představami dětí předškolního věku o Bohu. K tomu, aby došlo k odhalení dětských představ, bylo využito kreseb a rozhovorů. Aby však bylo téma pojmuto co nejkomplexněji, teoretická část práce uvedla na pravou míru dvě velká témata, a to sice dětskou kresbu, která byla v kapitole první charakterizována, byla popsána její vývojová specifika zejména ve vztahu k dítěti předškolního věku. Druhá kapitola teoretické části poté vymezuje pojem prekoncept a zabývá se touto problematikou, z oblasti kognitivního vývoje dítěte.

Na teoretickou část následně navázala část praktická, jejímž cílem bylo odhalit dětské představy o Bohu za pomoci kreseb a polostrukturovaných rozhovorů. Hlavní metodou sběru dat byl tedy polostrukturovaný rozhovor, který byl veden s celkem deseti dětmi ve věku 5 – 6 let. Tyto děti byly ze dvou mateřských škol, které se nacházejí ve Zlínském kraji. Tři děti navštěvovaly Marešskou školu v Lužné, sedm dětí Církevní základní školu a mateřskou školu ve Zlíně. K vyhodnocování vysbíraných dat byla použita metoda IPA. Výzkumné čtení naplnilo stanovené cíle. Výsledky výzkumu prokázaly, že představy dětí, zúčastněných ve výzkumu, se liší od těch, které mají děti například v USA, Japonsku nebo Polsku. Z výsledků výzkumu je patrné, že u dětí dominuje představa mladého muže bílé pleti. Výsledky výzkumného šetření dále prokázaly obtížnost určování vlastností Boha nebo místa, kde Bůh bydlí.

Toto téma je na území České republiky málo diskutovaným, proto doufám, že tato bakalářská práce přinesla nové užitečné poznatky a také jistou dávku motivace pro další výzkumníky, které toto téma, tak jako mě, zajímá.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Baring, R. (2012). Children's image of God and their parents: explorations in children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(4), 277–289. DOI: 10.1080/1364436X.2012.746935
2. Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál. https://is.muni.cz/www/macku/Soudobe_teorie_vzdelavani_A5.pdf
3. Brandt, P.-Y., Dandarova-Robert, Z., Dessart, G., Muthert, H., & Schaap-Jonker, H. (2023). Integrative model of children's representations of God in drawings. In P.-Y. Brandt, Z. Dandarova-Robert, C. Cocco, D. Vinck, & F. Darbellay (Eds.), *When Children Draw Gods: A Multicultural and Interdisciplinary Approach to Children's Representations of Supernatural Agents*. (s. 15 – 42). Springer Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-94429-2_2
4. Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterization on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 565–583. DOI: 10.1348/026151003322535228
5. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/komunikace-deti-predskolniho-veku-372/>
6. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
7. Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtebet, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology*, 26(1), 127–142. DOI: 10.1080/01443410500344167
8. Cagnet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.
9. Daglioglu, H. E., Çalışandemir, F., Alemdar, M., & Bencik Kangal, S. (2010). Examination of human figure drawings by gifted and normally developed children at preschool period. *Elementary Education Online*, 9(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8596/106951>
10. Drake, J. E. (2023). How children can use drawing to regulate their emotions. *Theory into Practice*, 62(2), 181–192. DOI: 10.1080/00405841.2023.2202132

11. Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30(1), 2219–2224. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.433
12. Gavora, P. (1992). Naivné teorie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 57(1), 95–102. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3569%20title=>
13. Green, A. (2023). Counting hiddenness: cognitive science and the distribution of Belin in God. *Religious Studies*. DOI: 10.1017/S0034412523000860
14. Heland – Kurzak, K. A. (2019). Children's creation of an image of God and religiosity – a pedagogical perspective. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(4), 434–446. DOI: 10.1080/1364436X.2019.1672625
15. Heller, J. & Mrázek, M. (1988). *Nástin religionistiky*. Kalich.
16. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1421/>
17. Jedlička, J., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/pedagogicka-psychologie-pro-ucitele-5067/>
18. Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
19. Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
20. Koutná Kostíková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych et. al. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9-43). Masarykova univerzita. [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu\(1\).pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu(1).pdf)
21. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
22. Moriguchi, Y. (2022). Visual image of God/gods during early childhood. *International Journal of Psychology*, 57(6), 693–699. DOI: 10.1002/ijop.12869
23. Muthert, H., & Schaap – Jonker, H. (2023). Integrative model of children's representations of God in drawings. In P.-Y. Brandt, Z. Dandarova-Robert, C.

- Cocco, D. Vinck, & F. Darbellay (Eds.), *When Children Draw Gods: A Multicultural and Interdisciplinary Approach to Children's Representations of Supernatural Agents*. (s. 15–42). Springer Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-94429-2_2
24. Nyhof, M. A., & Johnson, C. N. (2017). Is God just a big person? Children's conceptions of God across cultures and religious traditions. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(1). DOI: 10.1111/bjdp.12173
25. Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev v pedagogické praxi*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/detsky-vytvarny-projev-10964/>
26. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
27. Roberts, S. O., Weisman, K., Lane, J. D., Williams, A., Camp, N. P., Wang, M., Robison, M., Sanchez, K., & Griffiths, C. (2020). God as a White man: A psychological barrier to conceptualizing Black people and women as leadership worthy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(6), 1290–1315. DOI: 10.1037/pspi0000233
28. Rosenbaum, D. A., Varlson, R. A., & Gilmore, R. O. (2001). Acquisition of intellectual and perceptual-motor skills. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 453–470. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.453
29. Riley, H. (2018). Drawing as language: The systematic-functional semiotic argument. *Journal of Visual Art Practice*, 18(2). DOI: 10.1080/14702029.2018.1537640
30. Švaříček, R. (2010). Hloubkový rozhovor. In R. Švaříček, & K. Šed'ová, et. al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159-184). Portál. <https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/>
31. Tekerci, H., & Sop, A. (2023). Misconceptions in the preschool period: The formation of a cloud. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 259–274. DOI: 10.51535/tell.1261695
32. Thomas, T. (2023). *The draw-and-tell-your-story method to understand stereotypes in children*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/373712098_The_Draw-And-Tell-Your-Story_Method_to_Understand_Consumption_Stereotypes_in_Children

33. Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. SPN – Státní pedagogické nakladatelství.
34. Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.
35. Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood : meaning-making and children's drawing*. SAGE

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Průvod hlavonožců</i>	19
Obrázek 2 <i>Hlavonožec</i>	19
Obrázek 3 <i>Bůh podle Rozálie</i>	33
Obrázek 4 <i>Bůh podle Zdeny</i>	35
Obrázek 5 <i>Ježíš podle Adély</i>	36
Obrázek 6 <i>Ježíš podle Karolíny</i>	38
Obrázek 7 <i>Bůh podle Áji</i>	40
Obrázek 8 <i>Bůh podle Vojtěcha</i>	42
Obrázek 9 <i>Bůh podle Terezie</i>	44
Obrázek 10 <i>Bůh podle Marie</i>	45
Obrázek 11 <i>Bůh podle Davida</i>	46
Obrázek 12 <i>Bůh podle Artura</i>	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro účast na výzkumném šetření

Příloha P II: Přepis rozhovoru

Příloha P III: Ukázka kódování rozhovoru

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČAST NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

Informovaný souhlas

Dobrý den, mé jméno je Bohdana Martinková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, konkrétně bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy v jeho konečném – tedy 3. ročníku. V současné době vypracovávám bakalářskou práci, jejíž téma je *Portréty Boha v kresbách a vyprávění předškolních dětí*. Součástí této práce je také výzkumná část, ke které potřebuji data vysbíraná od dětí z mateřských škol.

Datum a místo řešení výzkumu: 15. března 2024; Církevní základní a mateřská škola ve Zlíně

Cíl výzkumu: odkrýt představy o Bohu u dětí v předškolním věku

Hlavní řešitel: Bohdana Martinková

Popis výzkumu: Součástí bakalářské práce na výše zmíněné téma je realizace výzkumné části, jejíž podstatou je vysbírat dětské kresby a s jejich autory vést polostrukturované rozhovory, které pomohou lépe porozumět nejen samotným kresbám, ale také dětským představám o Bohu.

Popis účasti na výzkumu: Děti ve věku 5 – 6/7 let dostanou zadání – nakreslete, jak si představujete Boha. Děti pomocí pastelky nakreslí to, co si představují, každý jednotlivě, zvlášť za sebe. S dětmi budu poté realizovat polostrukturované rozhovory, které si budu nahrávat, a ve kterých mi děti povypráví, co je v jejich kresbách. Kresby i rozhovory následně analyzuji a výsledky zahrnu do své bakalářské práce.

Výhody/nevýhody/rizika projektu: Neshledávám žádná rizika, která by z účasti na tomto výzkumném šetření vyplývala. Naopak za velkou výhodou považuji, že pro děti je přirozené kreslit a o svých kresbách vyprávět, toto výzkumné šetření by tedy nemělo dětem činit žádný problém ani v nich evokovat nelibé pocity.

Účast na výše uvedeném výzkumu je dobrovolná. Osoba účastníka/účastnice, která se zapojí do výzkumu současně souhlasí se svou účastí ve výše uvedeném výzkumu. S ohledem na dobrovolnou povahu účasti ve výzkumu může tato osoba kdykoliv svou účast ve výzkumu přerušit či odstoupit, a to až do okamžiku odevzdání bakalářské práce.

Údaje, které budou získány v rámci realizace výzkumu, jsou anonymní a není možné na jejich základě identifikovat osobu zúčastněnou ve výzkumu. Získané údaje budou využity výlučně k cílům, které jsou specifikovány výše. Zveřejněny budou pouze tyto údaje – pohlaví, věk a pro lepší přehled iniciál křestního jména dítěte.

Ve dne

Podpis zákonného zástupce:

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORU

Vojtěch (6let)

D3 – Vojtěch

V – výzkumník

V: Vojti, prosím, dokázal bys mi popsat, co jsi nakreslil?

D3: Ano. On má tady hlavu, tady má krk, a tady má barevné tričko.

V: Má barevné tričko? A to za ním, to je co?

D3: Toto? (ukazuje na barevné čtverečky v pozadí)

V: Ano.

D3: My máme v kostele takové barevné okýnka.

V: Takže Ty jsi nakreslil takové barevné okno, jaké je v kostele, do kterého chodíš?

D3: Nóóó.

V: Takže Ty si představuješ Pána Boha v kostele?

D3: Ano, on je tak totiž nakreslený, jako na tom skle, víš? A tam máme i třeba nějaké svaté lidi.

V: Aha, takže Ty si Pána Boha představuješ tak jako ty ostatní svaté lidi v tom okýnku?

D3: Jo!

V: A myslíš si, že Pán Bůh je žena nebo muž?

D3: (chvilka přemýšlení) Obě dvě.

V: Takže žena i muž?

D3: Jo.

V: A starý nebo mladý?

D3: Mladý.

V: A v obrázku nemáš vybarvený obličej, tak jakou si myslíš, že má Pán Bůh barvu pleti?

D3: Já nevím.

V: A když jsi nakreslil toho Pána Boha v kostele, kde teda Pán Bůh bydlí?

D3: V tom kostele! Ve svatostánku. Já totiž chodím do ministrování a tak to znám. My tam máme i různé službičky – někdo má svíčku, někdo má konvičky a tak, víš?

V: Ano, to je moc hezké, že to děláš.

D3: Ano, to je.

V: A dokázal bys mi říct, jaké má Pán Bůh vlastnosti?

D3: On umí dělat zázraky.

V: Aha, a myslíš, že pro nás ještě něco dělá? Myslím jako pro lidi.

D3: Jo, on nám pomáhá.

V: A ještě něco Tě napadá?

D3: Ne.

V: A myslíš si, že Ty můžeš dělat něco pro Pána Boha?

D3: Budu dělat dobré věci.

V: A ještě mám otázku – dokážeš s Pánem Bohem Ty nějak mluvit?

D3: Jo, u modlitbě jo.

V: V modlitbě ano. A co mu v té modlitbě říkáš?

D3: No třeba, že ho prosím za babičku Jiřinku, která je už stará, tak aby ještě nám, aby u nás ještě dlouho byla.

V: A když ho takto prosíš, tak myslíš, že ty prosby Pán Bůh může vyslyšet?

D3: Ano.

V: Takže Pán Bůh nám takto pomáhá?

D3: Jo.

V: A je třeba ještě něco, co pro nás dělá?

D3: Já už nevím.

V: To nevadí. I tak si mi toho řekl mnoho. A je ještě něco, co Tě napadá, jen tak?

D3: No, je hodný.

V: A když se podívám na ten obrázek – tak toto (ukazuji prstem na obrázek) to je co?

D3: To jsou rukávy.

V: A má Pán Bůh ruce?

D3: Ano.

V: A proč jsou takové malinké?

D3: No, víš, kdyby byly delší, tak ony musí být takhle malinké, jinak by se mi tam nevlezly ty prstíky.

V: Tak já si myslím, že jestli Tě teda už nic nenapadá, tak si to společně můžeme zopakovat, abych si všechno správně zapamatovala, ano?

D3: Ano.

V: Tak teda, toto je Pán Bůh, který podle Tebe může být muž i žena. Je mladý. A myslíš si, že bydlí v kostele ve svatostánku. A toto za ním, za postavou, je teda

barevné okno, jaké je v kostele, do kterého chodíš. A Pán Bůh má na sobě tričko, taky barevné, jo?

D3: Jo.

V: A Ty si myslíš, že Pán Bůh nosí oblečení?

D3: Jooo.

V: Tak jo, tak jestli Tě už nic víc nenapadá, co bys mi chtěl o Pánu Bohu říct, tak já Ti moc děkuju a prosím, pomoz paní učitelce vybrat dalšího kamaráda, ano?

D3: Ano, Terezku!

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

Témata	Data	Exploratorní kódování
Kostel	<p>V: Vojti, prosím, dokázal bys mi popsat, co jsi nakreslil? D3: <i>Ano. On má tadý hlavu, tadý má křík, a tadý má barevné tričko.</i> V: <i>Má barevné tričko? A to za ním, to je co?</i> D3: <i>Toto? (ukazuje na barevné čtverečky v pozadí)</i> V: <i>Ano.</i> D3: <i>My máme v kostele takové barevné okýnka.</i> V: <i>Takže Ty jsi nakreslil takové barevné okno, jaké je v kostele, do kterého chodíš?</i> D3: <i>Nóóó.</i> V: <i>Takže Ty si představuješ Pána Boha v kostele?</i> D3: <i>Ano, on je tak totiž nakreslený, jako na tom skle, víš? A tam máme i třeba nějaké svaté lidi.</i> V: <i>Aha, takže Ty si Pána Boha představuješ tak jako ty ostatní svaté lidi v tom okýnku?</i> D3: <i>Jo!</i> V: <i>A myslíš si, že Pán Bůh je žena nebo muž?</i> D3: <i>(chvilka přemýšlení) Obě dvě.</i> V: <i>Takže žena i muž?</i> D3: <i>Jo.</i> V: <i>A starý nebo mladý?</i> D3: <i>Mladý.</i> V: <i>A v obrázku nemáš vybarvený obličej, tak jakou si myslíš, že má Pán Bůh barvu pleti?</i> D3: <i>Já nevím.</i> V: <i>A když jsi nakreslil toho Pána Boha v kostele, kde teda Pán Bůh bydlí?</i> D3: <i>V tom kostele! Ve svatostánku. Já totiž chodím do ministrování a tak to znám. My tam máme i různé službičky – někdo má svíčku, někdo má konvičky a tak, víš?</i> V: <i>Ano, to je moc hezké, že to děláš.</i> D3: <i>Ano, to je.</i> V: <i>A dokázal bys mi říct, jaké má Pán Bůh vlastnosti?</i> D3: <i>On umí dělat zázraky.</i> V: <i>Aha, a myslíš, že pro nás ještě něco dělá? Myslím jako pro lidi.</i> D3: <i>Jo, on nám pomáhá.</i> V: <i>A ještě něco Tě napadá?</i> D3: <i>Ne.</i> V: <i>A myslíš si, že Ty můžeš dělat něco pro Pána Boha?</i> D3: <i>Budu dělat dobré věci.</i> V: <i>A ještě mám otázku – dokážeš s Pánem Bohem Ty nějak mluvit?</i> D3: <i>Jo, u modlitbě jo.</i> V: <i>V modlitbě ano. A co mu v té modlitbě říkáš?</i> D3: <i>No třeba, že ho prosím za babičku Jiřínku, která je už stará, tak aby ještě nám, aby u nás ještě dlouho byla.</i> V: <i>A když ho takto prosíš, tak myslíš,</i></p>	<p>Chlapec si Boha představuje na základě své vlastní zkušenosti z kostela, dává jej na úroveň svatých, patrně je maji vyobrazeny na vitrážích v kostele. → vitráž = barevnost? Jak okna tak i trička. Bůh a kostel = spojitost. Chlapec si Boha představuje jako mladou osobu, o které si však neutváří striktní představu ani jako o ženě ani jako o muži. Stejně tak jako neví, jakou má Bůh barvu pleti. Možná obličej na vitráži v kostele také není vybarvený? Chlapec na základě vlastní zkušenosti, tedy na základě toho, že ministruje, soudí, že Bůh přebývá v kostele, konkrétně že jeho "domovem" je přímo svatostánek. Ministrování má tedy spojení s kostelem, kostel s Bohem. Ministrování jako služba Bohu? → Ministrování – službičky, dělá to rád. Vlastnosti? Chlapec patrně neví, co je myšleno jako vlastnost. Ale! O pár řádků níž → bez konkretizace dotazu či jiného vedení byla chlapcova spontánní asociace s Bohem - je hodiny.</p>
Podoba Boha		
Služba Bohu		
Součinnost		
Komunikace s Bohem		

<p>Vlastnosti</p>	<p>že ty prosby Pán Bůh může vyslyšet? D3: Ano. V: Takže Pán Bůh nám takto pomáhá? D3: Jo. V: A je třeba ještě něco, co pro nás dělá? D3: <i>Já už nevím</i>. V: To nevadí. I tak si mi toho řekl mnoho. A je ještě něco, co Tě napadá, jen tak? D3: No, je hodný. V: A když se podívám na ten obrázek – tak toto (ukazují prstem na obrázek) to je co? D3: <i>To jsou rukávy</i>. V: A má Pán Bůh ruce? D3: Ano. V: A proč jsou takové malinké? D3: <i>No, víš, kdyby byly delší, tak ony musí být takhle malinké, jinak by se mi tam nevezly ty prstíky</i>. V: Tak já si myslím, že jestli Tě teda už nic nenapadá, tak si to společně můžeme zopakovat, abych si všechno správně zapamatovala, ano? D3: Ano. V: Tak teda, toto je Pán Bůh, který podle Tebe může být muž i žena. Je mladý. A myslíš si, že bydlí v kostele ve svatostánku. A toto za ním, za postavou, je teda barevné okno, jaké je v kostele, do kterého chodíš. A Pán Bůh má na sobě tričko, taky barevné, jo? D3: Jo. V: A Ty si myslíš, že Pán Bůh nosí oblečení? D3: Jo. V: Tak jo, tak jestli Tě už nic víc nenapadá, co bys mi chtěl o Pánu Bohu říct, tak já Ti moc děkuju a prosím, pomoz paní učitelce vybrat dalšího kamaráda, ano? D3: Ano, Terezku!</p>	<p>Hodný = vlastnost; hodný = chlapcova prvotní spontánní reakce.</p> <p>Bůh pro lidi → pomáhá, vyslyší prosby, dělá zázraky? A co lidi pro Boha → dělají dobré věci. Myšleno chovají se dobře?</p> <p>Komunikace s Bohem - chlapec má relativně jasnou představu o možnosti komunikace s Bohem – soudě z okamžité odpovědi chlapce. Modlitba → prosba - například za babičku Jiřinku a její život. Za konkrétní osobu s konkrétním požadavkem. Jeho splnění je zjevně očekáváno.</p> <p>Rukávy, tričko → oblečení → Bůh a oblečení jako normální člověk? Zajímavý poznatek, jak na to asi přišel, když svatí na vitrážích jsou určité v pláštích či talárech, nikoli v džínách, tričkách apod.?</p>
-------------------	---	--