

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie (PSYN)

**Pojetí rodiny u dětí a dospívajících: prekoncepty rodiny,
matky a otce vzhledem k věku, pohlaví a etnické
příslušnosti**

**The concept of family in children and adolescents:
preconceptions of family, mother and father according to
age, gender and ethnicity**



Magisterská diplomová práce

Autor: PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.
Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Olomouc
2016

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma: „*Pojetí rodiny u dětí a dospívajících: prekoncepty rodiny, matky a otce vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Opavě dne 30. 3. 2016

Podpis

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Ireně Sobotkové, CSc., za odborné vedení, za vstřícnost, ochotu, vždy laskavý přístup a za čas, který mému textu věnovala. Poděkování patří též všem mým spolupracovnicím a spolupracovníkům, kteří mi pomohli realizovat výzkumné šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 DĚTSKÁ POJETÍ, POJMY A PREKONCEPTY	6
2 VYBRANÉ VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH.....	14
2.1 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ A JEHO SVĚT	14
2.1.1 PŘEDŠKOLÁKŮV ZPŮSOB MYŠLENÍ A PRÁCE S POJMY	15
2.1.2 PŘEDŠKOLÁK V RODINĚ.....	17
2.2 SVĚT PODLE MLADŠÍHO ŠKOLÁKA.....	18
2.2.1 MYŠLENÍ A PRÁCE S POJMY U MLADŠÍHO ŠKOLÁKA	19
2.2.2 MLADŠÍ ŠKOLÁK V RODINĚ.....	20
2.3 PUBESCENT A JEHO VZTAH KE SVĚTU.....	22
2.3.1 PUBESCENTOVO MYŠLENÍ A PRÁCE S POJMY	23
2.3.2 PUBESCENT V RODINĚ	24
3 POHLAVÍ A ETNICKÁ PŘÍSLUŠNOST JAKO DETERMINANTY DĚTSKÝCH POJETÍ RODINY	26
4 VÝZKUMY POJETÍ RODINY U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH	32
5 METODOLOGICKÝ RÁMEC ZKOUMÁNÍ POJETÍ RODINY U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH	38
6 POJETÍ RODINY U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH – POPIS A INTERPRETACE DAT.....	45
6.1 RODINA.....	45
6.1.1 PREKONCEPTY VZHLEDEM K VĚKU.....	45
6.1.2 PREKONCEPTY VZHLEDEM K POHLAVÍ.....	49
6.1.3 PREKONCEPTY VZHLEDEM K ETNICKÉ PŘÍSLUŠNOSTI	50
6.2 MATKA	52
6.2.1 PREKONCEPTY VZHLEDEM K VĚKU	52
6.2.2 PREKONCEPTY VZHLEDEM K POHLAVÍ.....	55
6.2.3 PREKONCEPTY VZHLEDEM K ETNICKÉ PŘÍSLUŠNOSTI	57
6.3 OTEC	59
6.3.1 PREKONCEPTY VZHLEDEM K VĚKU	59
6.3.2 PREKONCEPTY VZHLEDEM K POHLAVÍ.....	63
6.3.3 PREKONCEPTY VZHLEDEM K ETNICKÉ PŘÍSLUŠNOSTI	65
7 DISKUZE.....	67
8 ZÁVĚRY.....	70
SOUHRN.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	76
ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE	
ABSTRACT OF THESIS	
PŘÍLOHA: ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE	

ÚVOD

Rodina je základní jednotkou socializačního procesu, mělo by proto být naším přirozeným zájmem poznat ji zblízka. A to nejen jako již odborně definovaný teoretický konstrukt, ale také jako proměňující se kategorii v jejím postupném zrání – v pojetích dětí a dospívajících. A zvláště pak tehdy, uvědomíme-li si, že mohou existovat jiné vstupní podmínky pro utváření představ o rodině, jiné způsoby jejího oceňování a jiná pravidla života v ní. A cesta k porozumění pojmům označujícím naše nejbližší sociální okolí vede vždy jen přes ně samotné.

Rodinnými prekoncepty jsme se zabývali již na bakalářské úrovni a poukázali tak na jejich zajímavost i praktickou využitelnost. Nyní máme zájem opět rozšířit své poznání.

Předkládanou magisterskou diplomovou prací se proto opět obracíme k pojetím *rodiny*, *matky* a *otce* u předškolních a mladších školních dětí a u pubescentních dospívajících, přičemž tato chceme posuzovat nejen vzhledem k věku, ale nově též vzhledem k pohlaví a etnické příslušnosti.

Ke zvolenému tématu přistupujeme z pozic kognitivní i vývojové psychologie, psychologie genderu a interkulturní psychologie. Sumarizaci teoretických východisek nezbytných pro následné zkoumání pojetí rodiny u dětí a dospívajících doplňujeme přehledem nejvýznamnějších dosud realizovaných zahraničních i domácích výzkumů dětských pojetí rodiny (i domácích zkoumání dětských pojetí obecně), rovněž vzhledem k postulovaným kritériím věku, pohlaví a etnické příslušnosti.

Empirickou část práce pak tvoří kapitoly představující metodologický rámec námi provedeného kvalitativního šetření, prezentující a interpretující získaná data, diskutující dosažené výsledky a předkládající závěry z nich plynoucí.

Cílem takto koncipované magisterské diplomové práce je identifikovat a blíže popsat způsob rozumění pojmům *rodina*, *matka* a *otec* a mechanismy jejich tvoření, stejně jako styl zacházení dětí a dospívajících s nimi vzhledem k dané vývojové etapě, jakož i k jejich pohlaví a etnické příslušnosti. V obecné rovině pak touto prací chceme rozšířit dosud jen sporé domácí příspěvky k poznání vývoje konceptualizace rodiny (i dalších sociálních faktů).

1 DĚTSKÁ POJETÍ, POJMY A PREKONCEPTY

Pojetí je myšlenka, kterou má jedinec o určité třídě předmětů či událostí, seskupených k sobě na základě toho, co mají společné. Prostřednictvím pojmů poznáváme svět. Rovněž dítě od mala poznává svět okolo sebe, avšak způsob jeho poznávání a vysvětlování věcí a jevů bývá velmi specifický. Tak jako není ze somatického pohledu zmenšeninou rozměrů dospělého, není takovým ani jeho způsob přemýšlení a uvažování – dětské prekoncepty.

V základech našeho uvažování o dětské konceptualizaci světa stojí teorie J. Piageta o vývoji kognitivních schopností. Dítě se podle Piageta (2007) přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí mj. psychickou adaptací. Tu zajišťují dva komplementární procesy – asimilace a akomodace. Asimilací se objekty a jejich vztahy začleňují do schémat chování dítěte, do jeho dosavadních zkušeností. Dítě si aktivně vytváří celá asimilační schémata, schémata své činnosti, učí se. Akomodace je pak opačným procesem v tom, že se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí. Oba procesy jsou v dynamické rovnováze. Asimilační schéma se mění s věkem dítěte, odráží konkrétní vývojovou fázi dětské inteligence, jeho aktuální způsob poznávání světa. Asimilační poznatková schémata mj. rozhodují o tom, zda konkrétní podněty z okolí dítěte budou vůbec zpracované, a pokud ano, tak jakým způsobem.

Druhým, dnes již klasickým pilířem je kulturně-historická determinace psychického vývoje L. S. Vygotského (1971). Ten rozlišil ve vývoji dětského myšlení tři hlavní stadia – vágní synkretické stadium, komplexní stadium a potenciálně-pojmové stadium – a tvrdil, že kognitivní schopnosti dítěte se budují v interakci s příležitostmi a s vedením, které mu poskytuje prostředí. Pro náš záměr je rovněž podstatné, že rozlišoval dvě úrovně vývoje dítěte: úroveň současnou, aktuální, a úroveň budoucí, vyšší, k níž se dítě blíží. Postuloval existenci tzv. zóny nejbližšího (proximálního) vývoje, což je úsek charakterizovaný jednak časově, jednak způsobilostí dítěte (Vygotskij, 2004).

Podle Mareše (2013) někteří autoři (např. J. E. Tschirgi) doporučují v souvislosti s formováním dětských poznatkových struktur počítat rovněž s dětským přesvědčením a dětskými očekáváními a navrhují vedle logického usuzování pracovat též s kontextem dětského uvažování a s termínem „senzibilní usuzování“.

Dětské pojetí, tj. poznávání a interpretování, světa se v některých aspektech odlišuje od poznávání a interpretování světa dospělými lidmi, v jiných aspektech můžeme mezi dětským myšlením a myšlením dospělých nalézt jisté analogie.

Pro specifičnost dětského poznávání světa používají různí odborníci různá označení. Setkáváme se s celou řadou termínů, v jejichž základu obvykle stojí buď pojem *teorie* (např. naivní teorie dítěte, implicitní teorie dítěte) nebo pojem *koncepce* (srov. dětské naivní koncepce, dětské implicitní koncepce, dětské dosavadní koncepce, dětské alternativní koncepce, dětské mylné pojetí, miskoncepce a jiné).

Dítě samo pokaždé nepozná, že jeho interpretace světa jsou nepřesné, naivní. Jsou pro něj pohledem, k němuž dospělo, vyhovuje mu a námitky či korekce dospělých považuje často za bezdůvodné.

Soubor dětských poznatků o světě má svou vnitřní logiku a slouží dítěti k vysvětlování a předpovídání toho, co kolem sebe vidí a slyší, blíží se jisté „teorii“. Dětská koncepce světa a jeho částí je tak souborem dětských názorů na svět, včetně soustavy podpůrných argumentů, obrazných představ, ilustrativních příkladů, emočních prožitků i dětských každodenních zkušeností, kterými se dítě snaží světu porozumět (Fontana, 2003). Podle Čápa a Mareše (2007) je každá taková dětská naivní teorie tvořena třemi základními **složkami**:

- *poznávací* – porozuměním jevu;
- *afektivní* – vztahem k jevu;
- *konativní* – snahovou.

Škoda a Doulík (2011) pak shrnují, že dětské teorie plní zejména čtyři **funkce** – s jejich pomocí dítě určitý jev:

- popisuje;
- vysvětluje;
- předpovídá;
- získává návod, jak s daným jevem zacházet, jak něco dělat.

Pojem je podle Sternberga (2009) základní jednotkou symbolického poznání, je často vystižen jedním slovem a má explicitní charakter. Jeden možný způsob organizace pojmů vystihuje představa *kategorie*. Pojmová kategorie reprezentuje podstatu a význam skupiny objektů či událostí. Kategorizace pomáhá dítěti orientovat se v okolním světě, dítě může na

základě podobnosti zařadit do známé kategorie i nové, dosud neznámé objekty.

Zajímáme-li se o vznik pojmů, zajímáme se o to, jak mohou být naše zkušenosti reprezentovány a organizovány. Kritérii tohoto procesu jsou kognitivní úspornost, informativnost a smysluplnost. Takto rozdělujeme svět do tříd věcí a vytvořené pojmy hierarchicky organizujeme na nadřazené a podřazené. Pojmy, s nimiž pracuje lidská mysl, jsou uspořádány v určitém vzájemném souladu.

Pojmy jsou obvykle definovány souborem znaků – *atributů*, na jejichž základě je pak určována příslušnost pojmů ke kategoriím. Posuzování kategorií se řídí určitými pravidly a je ovlivněno typičností jejich zástupců. Eysenck a Keane (2008) odkazují na výzkumy E. Roschové ze 70. let 20. století, když tvrdí, že využíváme při *hierarchizaci* zhruba tři úrovně abstrakce od pomyslné „základní úrovně“. Na nejvyšší úrovni abstrakce, nadřazené úrovni, lidé označují velmi obecné kategorie, na nejnižší úrovni, podřazené, jsou specifické typy objektů, v prostoru mezi těmito dvěma póly se nachází úroveň základní. Je to ta, na níž dospělí spontánně jmenují objekty, a také ta, která je obvykle jako první osvojována malými dětmi. Na základní úrovni je maximálně zvýrazněn rozdíl mezi podobností v rámci kategorie a podobností mezi kategoriemi.

Objekty našeho poznání klasifikujeme, abychom o nich následně činili predikce, resp. prováděli induktivní usuzování z kategorie. Teorie prototypů předpokládá, že tyto kategorie jsou tvořeny na základě charakteristických znaků, které popisují typický model kategorie (Sternberg, 2009). Každému objektu pak je přiřazen určitý rys podle toho, jak často se tento rys vyskytuje v dané kategorii, bude tedy jejím *exemplářem/prototypem*. Kategorizaci a další fenomény lze vysvětlit pomocí mechanismu, který vyvolává zástupce z paměti podle určité nápovědi. Když není v paměti nalezen požadovaný exemplář, je obvykle vybaven nejbližší soused.

Teorie pojmů pracují i s jejich nestabilitou. Způsob, jakým pojem prezentujeme, se mění v závislosti na kontextu, ve kterém se objevuje. Rozdílné informace jsou součástí reprezentace pojmu v rozdílných situacích. V daném kontextu se pak aktivuje jen určitá podmnožina veškerých znalostí o kategorii. Koherence a smysluplnost pojmů pak vyrůstají z bazálních teoretických znalostí. Ovlivnění reprezentace pojmu kontextem je dle *teorie explanace* dáno způsobem, jakým jsou pojmy dynamicky konstruovány v pracovní paměti (Eysenck & Keane, 2008).

Prekoncepty jsou pak svébytnými představami o obsahu pojmů, které si dítě vytváří samo a které neodpovídají vědeckému poznání. Definovat prekoncept tedy lze jako „*primární*

představu o daných pojmech, kdy představy jsou otevřené systémy, které podléhají dynamickým změnám v interakci s novými informacemi, podmínky a zkušenostmi, které jedinec přijímá“ (Čáp & Mareš, 2007, 413).

Dítě k nim dospívá na základě vlastních zkušeností. Vytváří si ideje o tom, jaký je svět a jak funguje. Prekoncepty nemůžeme označit za chybné, jde spíše o předstupeň odborného obsahu pojmu, o předvědecké, alternativní pojetí, o vpravdě předpojmové stadium. Od něj pak vede cesta dál, až ke skutečnému pojmu.

Škoda a Doulík (2011) upozorňují, že v zahraniční literatuře (na rozdíl od české) se termín *prekoncept* nevyskytuje často. Má totiž silnou vazbu na koncept-pojem, avšak v případě dětí mnohá spojení nejsou vyhraněná natolik, aby byla předstupněm pojmu v pravém slova smyslu. Setkáváme se totiž se širokou škálou dětských interpretací určitého jevu nebo poznatku (od mlhavých představ přes naivní „teorie“ až po pevně ukotvené pojmy).

Prekoncepty jsou individuálními charakteristikami učícího se jedince (zde nejen v roli žáka, neboť nejde pouze o učení se poznatkům, ale také o sociální učení). Při sledování jejich utváření je třeba brát ohled na řadu aspektů. Jedná se jak o exogenní faktory, kam patří hlavně vlivy sociální, ekonomické, kulturní, náboženské, etnické, tak o faktory endogenní, jež vycházejí z psychosociálních charakteristik všech jedinců. Prekoncept tedy nemá charakter znalosti, resp. pouhé znalosti, ale je strukturován mnohem složitěji (Doulík & Škoda, 2008).

Podrobné charakteristiky prekonceptu jsou v domácí odborné psychologické a pedagogické literatuře nejednotné. Proto Doulík a Škoda (2003) na základě provedených pedagogických experimentů stanovují následující čtyři základní popisné kategorie:

- **Kognitivní dimenze** prekonceptu je charakterizována svým obsahem a rozsahem. Kognitivní úroveň daného pojmu je vymežitelná kvalitou a kvantitou informací.
- **Afektivní dimenze** se týká emocionální reakce, která vzniká u dítěte při prvotním seznámení se s novým pojmem. Tento emocionální obsah vytváří afektivní dimenzi prekonceptu, tedy postoj k němu. Rozlišujeme u ní dvě samostatné, rozdílné roviny:
 - *vztahová rovina* afektivní dimenze,
 - *významová rovina* afektivní dimenze.

Zkušenosti s experimenty vedly uvedené autory ke zjištění, že vztahovou a významovou rovinu afektivní dimenze nelze vždy ztotožnit – k některým pojmům lze mít záporný vztah, ale dobrý pocit ze znalosti jeho významu.

- **Zastrukturování** jako popisná kategorie poskytuje pro celkovou diagnostiku prekonceptů velmi cenné údaje. Předcházející kategorie charakterizují prekoncept jako samostatnou entitu, kterou však nikdy není. Vždy je lokalizován v kognitivní mapě dítěte a lze ho tak do určité míry kvantitativně popsat. Cílem zastrukturování je postihnout i „okolí“ prekonceptu, jeho vazby s ostatními pojmy či prekoncepty a místo, jež sledovaný prekoncept zaujímá v hierarchii ostatních.
- **Plasticita** je definována jako schopnost prekonceptu podléhat změnám. Jde tedy o míru jeho flexibility a adaptability. Účelem plasticity je právě postihnout longitudinální změny prekonceptu, proto ji definujeme jako diferenci mezi dvěma rozdílnými, konkrétně charakterizovanými úrovněmi téhož prekonceptu. Na schopnost prekonceptu, reagovat na další přijímané informace a přizpůsobovat se jim poukázala také Brtnová Čepičková (2002).

Dětská pojetí, resp. dětské prekoncepty se proměňují v čase. Na tyto jejich proměny pak nahlížíme dle Doulíka, Škody a Hajer Müllerové (2005) ze dvou pohledů:

- **vývojově psychologického**, jenž při interpretacích vychází ze znalosti kognitivního vývoje dítěte, kdy některé jevy jsou v určitém věku chápány srovnatelně;
- **pedagogického**, které zkoumá stav dětských pojetí ve vztahu k edukační realitě školy, tzn. prekoncepty diagnostikované před výukou, v jejím průběhu a po výuce (z čehož vychází ve své práci i Gavora, 1992).

Dosud publikované práce k **diagnostice dětských prekonceptů** prezentují téměř vždy kvalitativní přístup k problematice. V takových studiích se pak jako hlavní diagnostická metoda volí rozhovor (fenomenografické interview), dále pak analýza dětských výkonů nebo tvorbu pojmových map (dítě ji samo za vedení výzkumníka konstruuje). Takto kvalitativně orientovaná diagnostika umožňuje získat hlubší informace o prekonceptu jednotlivého dítěte. Nevýhodou je velká časová náročnost a to, že dovoluje pojmout jen relativně malý vzorek dětí. Získaná data lze jen obtížně kvantifikovat a zobecnit. Je tedy vhodná zejména tam, kde nám jde o poznání konkrétního prekonceptu konkrétního dítěte.

Kvantitativně orientovaná diagnostika dětských pojetí byla propracována v našem prostředí rozpracována (pro oblast školního vzdělávání v oblasti přírodních věd) právě autorskou dvojicí Doulík a Škoda. Uvedení autoři vycházeli z předpokladu, že „kvantitativně pojatá diagnostika umožní, i za cenu určitého zkreslení, získat výsledky,

kteře lze zobecnit na určitou řakovskou populaci. Budeme pak schopni lépe vytvořit obraz o tom, s čím řáci do řkolní výuky vstupují a jak s těmito představami pracovat, jak je měnit“ (Doulík & řkoda, 2003, s. 179).

Můžeme se ještě zamyslet nad tím, co se tedy děje, když se nové informace dostanou do konfliktu s dosavadním naivním pojetím. Děti mohou přijmout nové pojetí a staré upravit. V předřkolním a mladřím řkolním věku si však větřinou nevřimnou, ře jejich pojetí není správné, a proto nové informace vůbec nepřijmou, nebo si je upraví tak, aby odpovídaly jejich starému pojetí.

Zejména u předřkolních a raně řkolních dětí převládají miskoncepce – pojetí z hlediska současného vědeckého poznání chybná, avřak nikoli z hlediska individuálního poznání dítěte. To automaticky evokuje další otázku: Jak je možné zjistit nesprávná, chybná pojetí dětí a účinně mít na ně vliv? V pedagogice, resp. v didaktikách, které v rámci metod práce s dětmi (řáky) pracují také s jejich prekoncepty, se uvádějí dva základní směry:

- *Vyjadřování prekonceptů*, jehoř hlavním cílem je, aby učitel vytvořil před prezentací učiva takovou situaci, v níř by děti mohly vyjádřit slovně nebo obrázkem své spontánní chápání skutečnosti. Učitelé tak ve své práci s dětmi dosahují toho, ře se dostávají do přímého protikladu různé způsoby poznání, přičemř dítě chápe, zpracovává a uchovává novou (inovovanou) informaci v paměti. Tento postup probouzí zřidavost a uvolňuje zábrany.
- *Boj proti prekonceptům*, který oproti výře uvedenému preferuje vyučování zaměřené proti didaktickému využívání naivních mentálních reprezentací dětí, neboť jim při učení překáží. Učitel nebo ostatní děti mají za úkol zpochybnit řakovy mylné představy (Kalhous & Obst, 2002).

Základními **metodami při** (zejména pedagogické) **práci s prekoncepty** jsou podle Čápa a Mareře (2007) tyto diagnostické postupy:

- *Didaktické testy*. Chápeme je jako druh zkouřky, která se orientuje na objektivní zřiřřování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny lidí. Od běžné zkouřky se liří hlavně tím, ře je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých, předem stanovených pravidel. Didaktický test je nástrojem systematického zřiřřování výsledků výuky.

- *Pojmové mapy.* Technikou pojmového mapování jsou znázorňovány vazby mezi pojmy. Pojmová mapa je diagram ukazující vztahy různého charakteru mezi danými pojmy. Ty jsou spojené popsánymi spojnicemi a vytvářejí rozvětvenou strukturu.
- *Interakční analýza.* Touto technikou jsou rovněž zjišťovány vzájemné vztahy mezi jednotlivými pojmy/prekoncepty nebo skupinami pojmů, které dítě pojmenovává slovně, častěji je však zaznamenává graficky.
- *Výtvarný a dramatický projev.* Toho se užívá zejména k poznání schopnosti dítěte strukturovat poznané. Animační a zážitkově dramatické aktivity mohou pomoci zvláště při práci s malými dětmi zjistit jejich uvažování o představách, pojmech a jejich vztazích. Tuto metodu lze využít velmi dobře v rámci estetické výchovy.
- *Projektivní techniky.* Využívají se jako součást individuálních či skupinových interview v případech, kdy potřebujeme odhalit více skryté či obtížně vyjádřitelné emoce respondenta, které nejsou zjistitelné prostřednictvím přímého dotazování. Verbálně či neverbálně cílí na afektivní složku prekonceptů. Nejčastěji využívanými projektivními technikami ve výzkumu prekonceptů patří např. doplňování významů, hraní rolí, vyprávění příběhů, slovní asociace, interpretace obrázků atp.
- *Grafické strukturování* (učiva, představ). Tato metoda souvisí s pojmovým mapováním, zahrnuje také tabulky a grafy.
- *Rozhovor.* Je hlavní metodou kvalitativní a doplňkovou metodou kvantitativní diagnostiky prekonceptů. Je více časově náročný, klade nároky na prostředí a situaci. Při zjišťování dětských pojetí, zejména jejich psychologických a sociálních aspektů však jde žádoucím způsobem do hloubky, dokáže pružně reagovat na odpovědi.

Výběr vhodné metody pro **psychologickou diagnostiku** dětských pojetí, resp. prekonceptů je určován věkem a mentální úrovní dítěte. Podstatnou roli hraje rovněž povaha zjišťování (zda jde o identifikaci určité dílčí složky prekonceptu, nebo o komplexní poznání podoby prekonceptu). Příklon k jedné metodě či ke kombinaci více metod určuje zaměření diagnostiky prekonceptů, její cíl a účel. V neposlední řadě je třeba zvážit plánovaný rozsah diagnostiky prekonceptů – počet probandů a časové i technické možnosti.

Psychologická diagnostika dětských prekonceptů může – vedle výše popsaných projektivních technik, analýz výtvarných projevů nebo interakční analýzy – velmi dobře využít zejména:

- *fenomenografické interview*, kterým je možno zjistit, jak dítě získává životní zkušenosti

a jak chápe různé jevy a děje ze svého fyzického i sociálního okolí;

- *klinické interview*, které blíže zkoumá strategie myšlení dětí a jejich přístupy k řešení problémů v rámci navozených modelových či problémových situací/úloh.

K hlavním přínosům odborného psychologického poznávání prekonceptů patří dle našeho názoru následující:

- Zájem o poznávání procesu vzniku, utváření a vyjadřování prekonceptů nabízí další prostor pro propojení obecné a kognitivní psychologie, psycholingvistiky a vývojové psychologie, a tedy i pro formulování nových a zpřesňování stávajících teorií.
- Systematický výzkum psychologických aspektů prekonceptů přiblíží domácí odborníky světovým trendům, umožní komparovat dosažené výsledky v širším kontextu. V aplikační rovině obohatí praxi klinické i poradenské psychologie a psychoterapie.
- Analýza aktuální úrovně prekonceptů jako psychodiagnostická metoda umožňuje přiblížit se k ideálu individualizovaného přístupu v rámci jednotlivých vývojových etap, konkretizovat dílčí posuny jedince v rámci obecnějších kategorií.
- Součástí komplexní diagnostiky dětských prekonceptů je zjišťování polohy určitých pojmů, resp. jejich valence v myšlenkových strukturách dítěte. To umožňuje odkrývat implicitní vazby i na afektivní a behaviorální projevy dítěte. Diagnostika prekonceptů tak může sloužit jako metoda odhalování strategií řešení různých sociálních situací.
- V návaznosti na tradici pedagogicko-didaktického zkoumání prekonceptů v našem prostředí je aktivní zájem o způsob pojetí základních kategorií, na nichž staví pedagogická a školní psychologie, primárním předpokladem pro práci s dítětem v roli žáka a studenta v prostředí školy i rodiny.
- Znalost prekonceptů dětí, dospívajících i dospělých dovoluje přiblížit se ještě více běžnému životu dané cílové skupiny, konkrétního jedince, neboť sepětí s ním je jedním z nejdůležitějších principů práce psychologa.

Znalost dětských pojetí, resp. dětských prekonceptů umožňuje přiblížit se reálnému životu dítěte. Můžeme mít k dispozici další významný prostředek, kterým lze urychlovat pokrok dítěte či jak na něj terapeuticky působit, známe-li jeho aktuální kognitivní výbavu a schopnosti. Je proto důležité mít zájem a umět pracovat s dětskými implicitními teoriemi – vyhledávat je, očekávat jejich přirozenou odlišnost, funkčně je diagnostikovat a zjištěná fakta citlivě a přiměřeně korigovat.

2 VYBRANÉ VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

2.1 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ A JEHO SVĚT

Za předškolní věk je považováno období mezi 3. – 6. rokem života, období před vstupem dítěte do školy. Tato doba je charakteristická změnami, ke kterým dochází jak v tělesných a pohybových funkcích, tak v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji. Předškolní věk můžeme také označovat jako **období prvního vzdoru**, kdy si dítě začíná uvědomovat samo sebe a vymezuje se vůči svému okolí, a v Eriksonově taxonomii jako **období aktivity a iniciativy** (Vágnerová, 2012), kdy hlavní potřebou dítěte se stává aktivita (kognitivní i konativní) a dochází k zásadní proměně v utváření osobnosti dítěte.

Velmi intenzivní je v předškolním období vývoj **poznávacích procesů**. Dítě důkladněji poznává okolní skutečnosti, v jeho psychice se objektivní realita odráží stále přesněji. Významné vývojové zvláštnosti spatřujeme spolu s Vágnerovou (2005) ve vnímání prostoru a času, v organizaci paměti a především v myšlení.

Rozvoj myšlení, jeho verbalizace a postupně rozšiřované sociální kontakty předškoláka ovlivňují **morální vývoj** dítěte. Jeho morálka je heterogenní, určena z vnějšku, dle Kohlbergovy periodizace se nachází v prekonvenční fázi (Cakirpaloglu, 2012). Na konci předškolního období se rozvíjí autoregulační mechanismy a začíná se uplatňovat vnitřní kontrolní systém – svědomí. Do další fáze se posouvá i dětské **sebepojetí**, které je ovlivněno jeho zkušenostmi (nápodobou a srovnáváním) s vrstevníky (Langmeier & Krejčířová, 1998). V předškolním věku se rozvíjí též obecné porozumění obsahu rodových stereotypů a individuálně specifické chápání genderu jako součásti vlastní identity. **Emoční vývoj** předškoláka je charakteristický vysokou mírou intenzity a bezprostřednosti v chování, ale také proměnlivostí a nestabilitou (Vágnerová, 2005). Předškolák rozumí významu základních emocí a jejich projevům a postupně chápe i příčiny jejich vzniku, učí své emoce také ovládat. Kolem šestého roku se z dítěte stává relativně samostatná osobnost s typickými osobnostními a charakterovými rysy, vztahy k okolí a se schopností sebehodnocení (Berdychová, Bělinová & Brtníková, 1980).

2.1.1 PŘEDŠKOLÁKŮV ZPŮSOB MYŠLENÍ A PRÁCE S POJMY

V předškolním věku se dětské myšlení nachází dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje ve **stadiu předoperačním**, ve fázi názorného a intuitivního myšlení (Piaget & Inhelderová, 2007) a je charakteristické intenzivním experimentováním s hmotnými objekty, růstem myšlenkového plánování a vnitřních reprezentací objektů. Dítě má problém brát v úvahu více než jednu charakteristiku situace. Klíčovou aktivitou tohoto období je osvojování jazyka a vývoj pojmů (Sternberg, 2009).

Intuitivnost a názornost uvažování předškoláka vykládají Mertin a Gillernová (2003) myšlenkovými vazbami dítěte na to, na co právě nazírá. Dítě uvažuje prelogicky, selektuje informace a specificky je zpracovává. Postupně dochází k zobecňování předmětů, dítě se učí uvažovat v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných znaků.

Předškolní dítě začíná aktivně rozvíjet mentální reprezentace započaté na konci senzomotorické fáze. Předoperační stadium je charakteristické pokrokem v pojmovém vývoji díky pokročilé, i když egocentrické, schopnosti dítěte manipulovat s verbálními symboly objektů a činností. Schopnost dětí zacházet s pojmy je však stále značně omezená.

V nazírání předškoláků na svět se projevuje *centrace* – tendence zaměřit se na jediný zvlášť nápadný aspekt nějakého komplikovaného objektu nebo situace, a *absolutismus* – přesvědčení o definitivnosti poznání, které se již nezmění. Dalším specifickým rysem uvažování předškolního dítěte je *fenomenismus* a *prezentismus*, kdy aktuální (viděná) podoba světa má pro dítě dominantní význam a jeho významnější proměnu chápe jako ztrátu původní totožnosti (Vágnerová, 2005).

Pro způsob zpracování informací o světě jsou podle Vágnerové (2012) typické *magičnost*, *animismus (antropomorfismus)* a *arteficialismus*, které se pomáhají dítěti snáze porozumět okolnímu světu a lépe jej interpretovat z pozice jeho dosavadních zkušeností.

Předškolní období se také někdy nazývá věkem otázek, dítě začíná být zvědavé, začíná se soustavně ptát na jevy kolem sebe. Otázky v životě dítěte se mění od denotativního *co to je* k atribučnímu *proč to tak je*. Podle Čačky (2000) šestiletý předškolák již dokáže najít souvislosti mezi věcmi, zajímá ho jejich příčina a účel, učí se vytvářet nadřazené pojmy a zobecňovat tak společné vlastnosti více věcí. Tuto dovednost však dokáže uplatnit jen u často užívaných kategorií.

Pokroky v řeči jsou patrné jak ve slovní zásobě, tak ve větné stavbě. Na konci předškolního období zná dítě v průměru asi 3000 slov, která spojuje nejen paratakticky, ale

i do složitějších konstrukcí hypotaktických (Langmeier & Krejčířová, 2006). Umí jimi pojmenovat předměty kolem sebe, správně vysvětlit, nač jsou (často je definuje účelem). Významy slov chápe více méně volně a široce. Vývoj řeči a jazykových dovedností předškolního dítěte je však ovlivněn nejen jeho vrozenými dispozicemi, ale i zdravotním stavem a sociokulturními podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá (Klenková & Kolbábková, 2005).

U předškolního dítěte je vědomí trvalosti okolního světa základem k vytváření **předpojmů**. Slovní znak chápe jako označení konkrétního objektu a předpojem tak nemá obecnější platnost. Jejich rozvoj však pokračuje velmi rychle. Tento proces lze vysledovat právě v dětských otázkách typu *co* a *kdo*, později pak v tázáních *jak* a *proč* a také ve způsobu zpracování odpovědí na tyto otázky (Vágnerová, 2012).

Následný proces utváření **pojmu** dítětem jde podle Sieglera (in Vágnerová, 2012) obvykle dvěma směry – hledáním společných vlastností a specifikací rozdílností variant. Základem pojmu je vymezení klíčových vlastností určité skupiny objektů. Děje se tak na základě podobnosti tvaru nebo funkce předmětu. Volba klíčové vlastnosti se mění v závislosti na rostoucích znalostech a zralejším způsobu uvažování dítěte. Zpočátku to jsou vlastnosti na první pohled zřejmé, postupně nabývají na významu méně nápadné, ale typičtější znaky.

Takto vytvořené pojmy dítě dále induktivně klasifikovány a analogicky tříděny do kategorií, které jsou definovány znaky, jež jsou pro ně podstatné. Kategorie jsou uspořádány hierarchicky, kdy každá úroveň je vymežována na základě specifických kritérií. Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, vytvoření základních kategorií je vývojově prvotní, z nich se pak diferencují nejprve podřazené a pak nadřazené pojmy. Aby dítě mohlo pochopit podstatu pojmu, musí chápat souvislosti mezi jednotlivými vymežujícími znaky, tzn. uvědomit si, že jednotlivé vlastnosti spolu určitým způsobem souvisejí.

Mnohé základní kategorie nemají u předškolních dětí stejný obsah jako u dospělých. Děti si všimají jiných, často nepodstatných, ale pro ně subjektivně významných znaků, libovolně mění kritéria klasifikace. Přesnost a vzájemné propojení jednotlivých názorových schémat se postupem vývoje zlepšuje. Základními oblastmi poznání a prekonceptů dítěte jsou podle Wellmana a Gelmanové (1998, in Vágnerová, 2012) teorie neživého světa, teorie živého světa a teorie lidské mysli.

2.1.2 PŘEDŠKOLÁK V RODINĚ

V předškolním věku dochází k další významné diferenciaci v rámci **sociálního vývoje** dítěte. Socializace předškoláka se nachází ve fázi přesahu rodiny, kdy se prostředí rodiny rozšiřuje o interakci s jinými dospělými a dětmi. Sociální život mladšího předškoláka se z největší části realizuje doma těsnými vztahovými vazbami a domov má rozhodující vliv na jeho psychický vývoj (Fontana, 2003). U staršího předškoláka sílí potřeba dalšího sociálního kontaktu. I když je v předškolním věku rodinné prostředí stále privilegovaným zázemím, většina dětí je již schopna navazovat vztahy v jiných sociálních skupinách. Ty mu umožňují uspokojovat náročnější sociální potřeby, nabízejí srovnávací rámec pro jeho postoje a jednání, utváří jeho pojetí sociální reality a sociálních rolí (Vágnerová, 2005).

V rámci **rodiny** představují **rodiče** vzor, se kterým se identifikují a snaží se je napodobit. Jsou pro předškolní dítě emočně významnou autoritou. Jsou vnímáni jako onnipotentní, což mu zaručuje jistotu a bezpečí. I když je tato představa postupně korigována, rodiče představují pro dítě vzor, jemuž se chce podobat a s nímž se identifikuje. Svou potřebu být jako rodiče pak uspokojuje především ve hře. Tímto způsobem – anticipací role matky nebo otce - si dítě symbolicky přivlastňuje kompetence dospělých (Vágnerová, 2012). V předškolním věku dochází rovněž k posunu v chápání pozice jednotlivých členů rodiny, jejich významu a vztahu k dítěti. Předškolák diferencuje rozdílnost pozice dospělého, výlučnost vztahu mezi rodiči, a ví, že děti tvoří další podskupinu. Specifická je rovněž interpretace vztahu mezi matkou/otcem a dítětem stejného pohlaví (Matoušek, 1993).

Matka tráví obvykle s dětmi více času, je zaměřena na každodenní činnosti, je spojena s běžnými povinnostmi, hraje si s dítětem v domácím prostředí, více s ním mluví, její projev směrem k dítěti je častěji emočního rázu. Vztah předškoláka s matkou slouží jako zdroj bezpečí, neboť matka zůstává i nadále v roli pečující a ochraňující osoby. Postupně se však dítě z této těsné vazby stále více odpoutává.

Otec častěji zaujímá roli vedlejší (ve srovnání s převládajícím modelem převážného výchovného působení matky v tomto období). Z tohoto důvodu je otec dítěti i vzácnější, spojený s trávením volného času, s hrou. S dítětem komunikuje jinak než matka, a tak často plní funkci garanta kázně, průvodce dítěte vnějším světem mimo rodinu a domov a prostředníka v získávání nových poznatků a zkušeností. Rovněž podle Říčana (2001) je otec pro dítě spíše autoritou usměrňující, schvalující, případně trestající. Vágnerová (2012) doplňuje, že citlivý otec pomáhá svým přístupem regulovat dětské emoční reakce. Vztahy

předškolního dítěte s otcem jsou variabilnější než vztah s matkou. Výrazněji se diferencují také podle pohlaví dítěte. I v případech, kdy se otec se silným citovým vztahem k dítěti výchovně příliš neprosazuje, je vnímán dítětem jako emoční záloha, která se může uplatnit v krizových situacích.

2.2 SVĚT PODLE MLADŠÍHO ŠKOLÁKA

Když je dítěti 6 let, vstupuje do školy a to znamená zásadní změny v jeho způsobu života. V období mladšího školního věku se dítě ocitá ve zcela jiném prostředí a začíná žít ve zcela jiném režimu. Učí se samostatnosti. V Eriksonově pojetí je toto období označeno jako **fáze píce a snaživosti**, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem (Vágnerová, 2012).

Kognitivní vývoj představuje ústřední téma proměn, jimiž dítě v prepubertě prochází. **Poznávací procesy** procházejí dynamickou proměnou, vyčleňují se a osamostatňují rozumové činnosti. Dítě je v receptivních činnostech uvědomělejší, úmyslnější a systematictější. V tomto věku se soustavně vyvíjí zejména smyslové vnímání. Významný rozvoj zaznamenávají i **paměťové procesy**, zejména paměť pracovní, **pozornost**, která je flexibilní a lépe reguluje psychickou aktivitu dítěte, a také **představy a fantazie** mladšího školáka, jež se vyznačují značnou názorností a stávají se obsažnějšími, ucelenějšími a živějšími především díky ve škole intenzivně nabývaným vědomostem a zkušenostem.

Dítě mladšího školního věku se ve svém vývoji poměrně rychle racionalizuje i ve svých vztazích k druhým lidem, ve svých představách o životě a dokonce i ve svých hrách. **Emocionální složka** osobnosti mladšího školáka se dle Langmeiera a Krejčířové (2006) vyvíjí směrem k emočnímu porozumění, vyšší emoční inteligenci, výraznému obohacování a prohlubování vyšších citů, delšímu trvání citového prožívání a také k lepšímu citovému sebeovládání. **Osobnost, sebepojetí a sebehodnocení** dítěte mladšího školního věku již zahrnují představu o tom, kým se cítí být, za koho se považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti. Způsob definování sebe sama odpovídá dosažené úrovni myšlení – je konkrétní a relativně logický. **Morální vývoj** mladšího školáka je spojen se schopností přijmout zodpovědnost za případné přestupky. Jeho morální uvažování se stává komplexnějším, je spojené s hlubším porozuměním podstatě dané situace, více respektuje její kontext (Vágnerová, 2012).

2.2.1 MYŠLENÍ A PRÁCE S POJMY U MLADŠÍHO ŠKOLÁKA

Ve školním věku dochází rovněž ke značnému rozvoji v myšlení. V Piagetově periodizaci se mladší školák nachází ve **stadiu konkrétních logických operací**, jehož základními znaky jsou *decentrace*, *konzervace* a *reverzibilita* (Piaget & Inhelderová, 2007). Typický je růst schopnosti mentálně manipulovat s vnitřními reprezentacemi konkrétních objektů. Dítě je schopné brát v určitý okamžik v úvahu více než jednu charakteristiku vnímaného (Sternberg, 2009).

Proměna dětského uvažování je dle Vágnerové (2012) postupná, neprojevuje se za všech okolností a ve všech oblastech stejným způsobem. Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu, na poznání skutečného světa. Školní dítě je schopno uvažovat o něčem, co zná, i když tento objekt není aktuálně přítomen, stačí mu k tomu jeho minulá zkušenost. Úvahy mladšího školáka vychází z vlastní zkušenosti, kterou se následně pokouší zobecňovat. Sternberg (2009) dodává, že od spoléhání se na své bezprostřední vnímání toho, jak se věci jeví, si dítě postupně začíná formulovat vnitřní pravidla popisující fungování světa (a časem je začne používat výlučně). Dítě v tomto věku chápe princip řazení, mění se jeho uvažování o kauzalitě (je přesvědčen, že všechno má svou příčinu). Ve školním věku kombinuje své úvahy a začíná užívat *dedukce*.

Decentrované myšlení školáka je vyvázáno z určujících vlivů pouze nápadných znaků poznávaných objektů a jednoho dominantního rysu reality. Uvažování je komplexnější a flexibilnější, kategorizace přiléhavější. To se podle Vágnerové (2012) projevuje v nazírání na okolní svět, jiné lidi i na sebe sama. *Konzervace* coby pochopení trvalosti podstaty určitého objektů i při změně jeho vzhledu vede školáka k uvědomění si, že za určitých okolností se objekty i situace mohou jevit různě. Tak uvažuje i o množinách objektů a jeho myšlení se stává dynamičtější. Mladší školák chápe proměnlivost jako základní vlastnost reality a *reverzibilitu* (vratnost) jako její významnou složku.

Myšlení žáka mladšího školního věku se tak postupně stává samostatnou vnitřní poznávací činností, která operuje s pojmy realizovanými ve slovech a v souladu s logickými principy – pozvolna se stává pojmovým, abstraktním a symbolickým (slovně logickým) myšlením. Podle Case (in Sternberg, 2009) se u mladšího školáka zvyšuje jeho chápání objektů a pojmů z hlediska dimenzionálního.

Školní dítě je schopno klasifikovat známé objekty a situace již podle více hledisek. Vedle zkušenosti hraje stále významnou roli vizuální podobnost, nápadnost některých znaků, míra názornosti posuzované oblasti. Schopnost školáka diferencovat významné

a nevýznamné znaky je základem inkluze. Postupně se učí rozlišovat nadřazenou třídu, do níž patří více různých kategorií nižšího řádu. Mladší školák se tak postupně dopracuje k vymezení některých obecných principů.

Metakognice mladšího školáka zahrnuje jeho znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi i schopnost o nich uvažovat a hodnotit je. Její součástí je i schopnost dítěte ocenit vlastní kompetence, např. odhadnout míru porozumění problému a posoudit připravenost zvládnout určitou (problémovou) situaci (Vágnerová, 2012).

2.2.2 MLADŠÍ ŠKOLÁK V RODINĚ

Také **sociální vztahy** se v mladším školním věku prohlubují. Školní věk je další fází přípravy na život ve společnosti. Do světa dospělých proniká i rozvíjením vztahů s dalšími lidmi mimo rodinu. Rodina je stále pro dítě citovou a bezpečnou oporou, objevuje se však i nová autorita – učitel. Ve školním věku jsou tak pro rozvoj dítěte důležité tři oblasti: rodina, škola a vrstevnická skupina, z nichž každá má své specifické teritorium. Školní věk tak lze posuzovat jako fázi vytvoření horizontálního společenství – zařazení do vrstevnické skupiny, která má svou hierarchii a řídí se vlastními pravidly.

Rodina je důležitou součástí identity školáka mladšího a středního školního věku. Dítě považuje svou příslušnost k rodině za samozřejmost. Ta zároveň funguje jako emoční zázemí a opora jeho osobní prestiže, a proto se jí definuje. Rodina zatím uspokojuje většinu jeho potřeb. Vztahy prepubertálního dítěte k rodičům jsou stále velmi silné a postupně se dále diferencují. Školák začíná chápat mnohé rodičovské postoje a jejich motivaci, umí se lépe orientovat v rodinných vztazích. O své rodině uvažuje na úrovni konkrétních logických operací a dovede lépe odhadnout pocity a postoje svých rodičů i sourozenců. Jeho přístup k rodině je ovlivněn veškerými zkušenostmi, které s rodiči má a které mohou předurčovat, jak je bude hodnotit. Normy a hodnoty rodiny dítě spojuje s představou trvalosti řádu vnějšího světa. Zpočátku je rodina reálně fungujícím zázemím, postupně se však proměňuje v symbolický zdroj jistoty.

Rodiče specifickým způsobem přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení, protože slouží jako model určité role, vzor nějakého způsobu chování. Mohou být jak reálným modelem pro učení nápodobou či identifikací, tak i ideálem, jemuž by se dítě chtělo přiblížit. Představují vzor daleké budoucnosti, který určuje obecnější směřování.

Zejména na počátku tohoto období jsou rodiče pro školáka jednoznačnou autoritou, jejíž rozhodnutí dítě bez výhrad přijímá.

Vědomí příslušnosti k rodině, resp. k rodičům uspokojuje rovněž dětskou potřebu seberealizace. V mladším školním věku se posiluje identifikace s rodičem stejného pohlaví. Děti mladšího školního věku se podle Vágnerové (2012) rodiči často vychloubají, čímž zprostředkovaně uspokojují svou vlastní potřebu osobní hodnoty a uznání.

Dítě školního věku vnímá rozdílnost rolí rodičů a dětí, které jsou jasně vymezené a asymetrické. Dospělí mají ve své roli automaticky zakotvenou formální autoritu. V rodině prepubertálního školáka je zafixována určitá konstelace rolí s jejich specifickým významem a prestiží, typickým stylem komunikace, vzájemnými preferencemi apod. Přesto dovedou být děti už v mladším školním věku k rodičům kritické.

Role matky se příliš nemění. K posunům v chování matky může docházet v souvislosti s novým fenoménem – vztahem ke škole a domácí přípravě na ni. Matka stále žije v těsném sepětí s dítětem, je součástí jeho každodenního života, zabezpečuje jeho běžné tělesné i psychické potřeby. Dítě raného školního věku je na ni vázáno v rámci každodenní interakce. Matka je vnímána jako ochránkyně dětské jistoty a bezpečí, reguluje míru stresu, jemuž je dítě vystaveno, a zároveň je garantem plnění povinností, kontroluje, do jaké míry se dítě chová žádoucím způsobem.

Větší proměnou prochází **role otce**. Otec i v tomto období doplňuje působení matky, je alternativním modelem dospělé osoby. V kontaktu s ním dítě může získávat jiné zkušenosti než v interakci s matkou. Otec bývá pro dítě partnerem v různých činnostech, společně se účastní různého dění, a tím se obohacuje jeho zkušenost. Může fungovat jako opora dětské samostatnosti, sebejistoty, sebedůvěry, podporuje děti, aby se nebály zkusit něco nového. Podle Vágnerové (2012) otec často představuje větší autoritu než matka. To je dáno užším soužitím matky s dětmi a její větší účastí na každodenním, běžném životě. Výchovné zásahy matky se tak stávají stereotypními a méně účinnými. Otec je naproti tomu „sváteční“ autoritou, je vyšší kategorií. Tato pozice je navíc umocněna sociokulturní tradicí. Pro mladšího školáka je tento poměr sil přirozený, protože muži bývají větší a fyzicky zdatnější, jejich autorita je viditelná, a tak i nezpochybnitelná. V pozdějším věku jde spíše o to, zda otec dítěti dostatečně imponuje.

2.3 PUBESCENT A JEHO VZTAH KE SVĚTU

Dospívání je chápáno jako „*zvláštní životní úsek se samostatným sociálním určením, jímž je poskytnutí času a ochrany k postupnému zvládnutí všech složitých společenských úkolů*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 146). Období pubescence je pak dle Říčana (2004) z celého lidského života nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavějším.

Poznávací procesy jsou výsledkem interakce zrání a učení, uvolňují se z dřívější vázanosti na konkrétní realitu (Vágnerová, 2012). Dospívající dovedou zpracovat velké množství vstupních informací a zvyšuje se rychlost těchto operací. Souběžně narůstá schopnost cíleného zaměření **pozornosti**, neboť pubescent se naučil využívat strategie usnadňující její zaměření, udržení a pružné přesouvání a rozdělování. **Paměť** je nyní logická (snáze si zapamatuje data v souvislostech) a selektivní (lépe si pamatuje obsahy, které jej zajímají). Významný je rozvoj **vnímání**, zejména vizuálního. Naproti tomu klesá eidetická schopnost a **představy** pubescenta jsou spíše obecnější. Pozorujeme však větší zastoupení denního snění a rozvojnápaditosti **fantazie** (Říčan, 2004).

Charakteristickou pro ranou adolescenci je i výraznější **emoční nestabilita**. Často se v tomto období setkáme i s tzv. bezpředmětností citů (Langmeier & Krejčířová, 1998). Mezi typické projevy **chování** pubescenta patří nedostatek sebeovládání, větší impulzivita, přecitlivělost, nízká frustrační tolerance a emoční egocentrismus.

Uvědomělé utváření nové **identity** je považováno za základní psychosociální náplň dospívání. Paralelně dochází i k novému sociálnímu zařazení jedince, které je spojeno jak s odlišným očekáváním společnosti co do jeho chování a výkonu, tak i s jiným pojetím vlastní role a nově reflektovaného **sebepojetí** dospívajícího (Vágnerová, 2005; Langmeier & Krejčířová, 2006). Mění se a rozšiřuje jeho životní prostor, čímž dochází ke změnám **sociálních vztahů** pubescenta. Základním sociálním citem se stává přátelství na bázi důvěrnosti, vzájemnosti a výlučnosti. Z něj postupně vznikají i výraznější vazby na druhé pohlaví. Na významu nabývá vliv vrstevnické skupiny (skupinová identita představuje přechodnou fázi na cestě k individuální identitě jedince). Vytváří se rozdíly mezi formální a neformální autoritou (Říčan, 2004). V **hodnocení druhých** pubescent využívá většího množství informací (i protikladných), které je schopen integrovat do jednoho celkového dojmu. Jeho názory jsou diferencovanější, vyjadřují přesněji typické znaky posuzovaného člověka. Je si vědom subjektivity vlastního pohledu na druhé. V oblasti sociálního porozumění úspěšně řeší úlohy teorie mysli druhého řádu, tj. vyvozuje závěry z toho, co ví, že si druzí myslí o úvahách (pocitech, přáních) třetí osoby (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.3.1 PUBESCENTOVO MYŠLENÍ A PRÁCE S POJMY

Období rané adolescence je obdobím divergence vývoje poznávacích procesů a schopnosti je využívat, rozvíjí se i *metakognice*, vědomí možnosti různých postupů a strategií (Vágnerová, 2012). Dle divergentní hypotézy závisí intelektový výkon dospívajícího více na speciálních schopnostech, na verbálně-pojmovém, matematickém, názorovém myšlení apod., než na obecné inteligenci, jak tomu bylo v časném dětství. Způsob myšlení se mění nejen v kvantitativním směru, ale radikálních změn doznává i ve směru kvalitativním (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pubescent se nachází ve **stadiu formálních logických operací**, v systému druhého řádu, v němž se samy konkrétní operace berou za objekt dalších operací. Základem toho je *mřížově-grupová struktura*, v níž cokoli může být vztaženo k čemukoli jinému. Pubescent chápe skutečnost jako množinu možných transformací (identických, inverzních, reciprokových a korelativních) a užívá kombinatoriku při výrokových operacích (Piaget & Inhelderová, 2010). Dítě se v tomto stadiu stává schopným zachovat formu dokazování. Vedle toho se dále vyvíjí se dále i tzv. funkcionální invarianty kognitivních struktur – asimilace, akomodace a organizace (Fontana, 2003)

Pubescent tedy především nově myslí nezávisle na obsahu, uvažuje o neskutečném, neexistujícím kdyby, uvažuje kriticky o smyslu hodnot. Srovnávání existujícího s tím, co by mohlo být, mu otevírá cestu k tvořivým nápadům. Ovládá tedy všechny podstatné obraty vědeckého myšlení a uvědomuje si nekonečné možnosti abstrakce (Říčan, 2004).

Podle Vágnerové (2012) není pubescent při řešení problému uspokojen jediným řešením, uvažuje o alternativách, které také systematicky zkouší a hodnotí. Je tedy schopen uplatnit *hypoteticko-deduktivní myšlení* (vytváří hypotézy, ověřuje jejich platnost, postupně je přijímá nebo zamítá). Neumí však zatím přesněji diferencovat mezi reálně existujícími a pouze možnými alternativami. Rozvíjí se též *induktivní uvažování*, jež umožňuje dospívajícímu vyvozovat ze specifických pozorování obecné principy (Sternberg, 2009).

Dospívající uvažuje systematictěji, čímž se mění způsob jeho manipulace s informacemi, experimentuje s vlastními úvahami, kombinuje je a propojuje, čímž se jeho myšlení stává flexibilnějším. Dochází u něj k rozšíření množství posuzovaných aspektů a k uvědomění si jejich vzájemných vztahů. „*Mladší adolescenti dovedou brát v úvahu minimálně dva nebo tři aspekty dané situace*“ (Vágnerová, 2012, s. 384)

Formálně abstraktní myšlení pubescentovi dovoluje kriticky přistupovat k myšlení vlastnímu i cizímu. To má významné následky pro postoj dospívajícího k celému světu

a zejména k lidem. Dospívající už nebere svět, jaký je, ale srovnává existující a přítomné poměry s tím, co by mohlo nebo mělo být – s ideálem vytvořeným ve své mysli.

Pubescentní dospívající je schopen pracovat s **pojmy**, které jsou vzdáleny od bezprostřední smyslové zkušenosti, jsou obecnější, abstraktnější. Tvoření pojmů v jeho mysli se uvolňuje ze závislosti na názorných předlohách a probíhá dalekosáhle na rovině symbolického uvažování. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je díky tomu nevysvětluje jen účelem, nýbrž je schopen přesnější definice ve smyslu požadavků klasické logiky (tj. stanoví nejbližší nadřazený rod a druhový rozdíl a obojí spojí ve formálně správnou větu).

Vzhledem k tomu, že již v průběhu předchozích vývojových stadií dokázal pochopit jednotlivé pojmy či třídy samy o sobě, je nyní pubescent schopen nahlédnout, že tyto pojmy nebo třídy mohou za určitých okolností být na sobě vzájemně závislé (Fontana, 2003). Siegler (1998, in Vágnerová 2012) doplňuje, že pubescent umí uvažovat o vztazích mezi vztahy, dokáže stanovit nadřazenou kategorii i pro abstraktně vymezené dvojice pojmů; přičemž způsob řešení takových úkolů má různou kvalitu podle míry abstrakce.

Podle Sternberga (2009) v tomto období roste složitost kódování znalostí a také verbální plynulost. Pubescentní dospívající dokáží stále lépe kódovat vlastnosti svého okolí, kódované informace efektivněji organizovat a postupně více integrovat, složitěji kombinovat a sofistikovaněji spojovat s tím, co už znají. Jedinci v tomto stadiu se cíleně snaží vytvořit systematickou mentální reprezentaci situací, do nichž se dostávají.

2.3.2 PUBESCENT V RODINĚ

Rodina je stále důležitým sociálním zázemím, udržuje si své výlučné postavení, i když se od ní pubescenti začínají odpoutávat a osamostatňovat se. Začínají se proměňovat vzájemné vztahy mezi rodiči a dětmi. Zkracuje se čas trávený spolu a mění se i kvalita jejich interakce. V procesu *autonomizace* dospívajícího dítěte prochází významnou kvalitativní proměnou rodičovská autorita – uvolňuje se nefunkční závislost dítěte na rodičích (emoční autonomie) a narůstá samostatnost v uvažování projevující se především nepřejímáním názorů dospělých jako bezvýhradně platných (kognitivní autonomie). Změna názoru na rodiče se projevuje jejich deidealizací – jsou hodnoceni realisticky až kriticky, zejména pro pubescenta je zjištění jejich reálných schopností zklamáním. Rodiče v tomto období ztrácejí své výsadní postavení (Vágnerová 2012).

Celé období se tak dle Langmeiera a Krejčířové (2006) nese ve znamení hledání způsobu, jak postupně dosáhnout potřebné samostatnosti bez ztráty pozitivního vztahu k rodičům. Patří sem i přehánění rozdílů, které dospívající hledá v chování, názorech, zájmech a hodnotách rodičů a nových osob, k nimž se nyní přiklání. Revolta proti rodičům, jejich kritika, vytýkání jim skutečných nebo fiktivních nedostatků, stud za jejich projevy náklonnosti či odmítání přílišné kontroly mají však svůj vývojový smysl, neboť usnadňují dospívajícímu vymanění z původní závislosti.

Tento základní psychosociální konflikt období lze vyjádřit též jako zdánlivý konflikt potřeb rodičů a dětí. Rodiče si potřebují uchovat svou autoritu (pro zachování skupinové/rodinné integrity a osobní identity), dospívající usilují o osamostatnění, vymanění se z vlivu rodičovských výhrad a zásahů (Vágnerová, 2012). Přesto rodiče zůstávají zdrojem sociální opory pro dospívající, zejména v případě emočních problémů nebo vztahových konfliktů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vztah dospívajících k **matce** je charakteristický zejména odmítáním nadměrného pečovatelského, i když je pro ně stále nejvýznamnějším zdrojem sociální opory, především u dospívajících dcer. Ty však mohou z potřeby zdůraznění vlastních kvalit vnímat své matky také jako rivalky v oblasti ženské role (přičemž matky do této pozice mohou být vmanipulovány, nebo ji mohou zaujmout vědomě). S pubescentními syny mají matky tolerantnější a méně kritický vztah. Pro dospívající chlapce je matka *modelem ženské role*, chlapci proto ve vztahu k ní často testují postupně osvojovanou dominanci své role mužské.

Od **otce** se dospívající děti odpoutávají ve větší míře. Jejich vztah s otcem ovlivňuje kumulovaná zkušenost. Podle Geckové (2000, in Vágnerová 2012) je otec důležitější pro chlapce. Paralelně k vývoji vztahu matky a dcery i vztah otce a syna je založen na zdůraznění mužské identity, syn se coby muž potřebuje vymezit právě ve vztahu k němu. Klíčovou hodnotou otcovské figury v tomto období je možnost spolehnout se na něj. Pubescentní dcery mají od otců větší odstup, a proto mívají pocit, že je otcové nijak neovlivňují. Otec funguje jako *model mužské role*, komplementární k dceřině postupně rozvíjené roli ženské a umožňující experimentální potvrzení její hodnoty.

3 POHLAVÍ A ETNICKÁ PŘÍSLUŠNOST JAKO DETERMINANTY DĚTSKÝCH POJETÍ RODINY

Biologické a sociální vlastnosti jedince působí v interakci a determinují jeho vnímání sebe sama i okolního světa. Příslušnost k biologickému pohlaví s sebou a priori nese příznak genderu – sociálního pohlaví. Toto vyjádření rozdílů mezi muži a ženami, jež spočívají v kulturních a sociálních vzorcích chování, je kategorií kulturně a sociálně utvářenou. Základní mechanismy genderové atribuce získáváme v rodině – bazální jednotce každého společenství. Na variabilitě pojetí sociálních faktů a rodiny zvláště se tak přímo podílí i příslušnost jedince ke konkrétnímu systému kulturních charakteristik – jeho etnicita.

GENDEROVÉ ROLE V RODINĚ

Mužská a ženská role je odlišována ve všech existujících společenských skupinách, národech a etnicích, čemuž je přizpůsobena i výchova potomků. Role muže a ženy jsou v jejich tradičním pojetí vymezeny jako komplementární (a tedy pro sebe navzájem i do značné míry nepostradatelné). Členění a individualizace (západní) společnosti vedly k větší variabilitě těchto rolí. Možný (1990, s. 105) o tomto fenoménu hovoří jako o „*přechodu od tradiční komplementarity k moderní univerzalitě mužské a ženské sociální role*“.

Spolu s proměnami požadavků na role muže a ženy se začala měnit i představa o jejich ideální podobě. Jejich charakter ovlivňuje rovněž sociální kontext jednotlivce – ekonomické a sociální postavení rodiny, příslušnost ke konkrétnímu etniku, společenská vrstva, normy skupin, na něž se jedinec či jeho rodina orientují. V rodinách z vyšších a středních sociokulturních vrstev jsou rozdíly méně vyhraněné, mužská a ženská role mají širší repertoár a více se překrývají, zatímco pro rodiny z vrstev nižších je charakteristické tradičnější vymezení rolí muže a ženy i striktnější výchova tímto směrem (Janošová, 2008).

V současné rodině dosud z velké části převládá princip komplementarity s typickou dominancí ženy (Matoušek, 1993). Dochází ke změnám ve struktuře domácnosti, muži v ní tráví méně času (absentuje jeho prostá přítomnost s činnostmi typu kutilství, na nichž se společně s otci mohly podílet i děti) a situace v mnoha rodinách se postupně přibližuje modelu, v němž muž tráví naprostou většinu dne (někdy i týdne) v zaměstnání a doma

především odpočívá a stává se tak trochu hostem ve vlastním domě. Hovoří se až o krizi mužské role (Janošová, 2008). Děti pak otce většinou obdivují, je pro ně sváteční autoritou, ale často nemají příliš jasnou představu o jeho denních aktivitách. Otcové se obvykle nepodílejí na činnostech intimního charakteru, jako je hygiena, příprava a ukládání ke spaní apod., následkem toho se model otce v mysli dítěte omezuje jen na základní obrysy (chybí vztah *být s ním*, zůstává prostá identifikace *být jako on*). Děti jsou mnohem častěji přítomny při matčiných každodenních činnostech spojených s péčí o domácnost, jež mají zcela konkrétní obsah.

Rodová stereotypie v dětství má význam pro vytváření konkrétnějších představ o vlastní budoucnosti, zjednodušuje postupné přejímání a plnění povinností, dává jistotu plynoucí z vědomí příslušnosti k jedné ze skupin. Děti si tak vytvářejí vědomostní struktury – rodová schémata, která v paměti organizují informace týkající se genderu a jeho rolí, stávají se tak kognitivním rámcem, jehož prostřednictvím dítě interpretuje sociální svět

Rozumovým schopnostem **předškolního dítěte** nyní vyhovuje dvoudomá genderová stereotypie, která se stává jedním z prvních kognitivních schémat při zpracování informací týkajících se sociálního světa. V tomto období dítě zaznamená nejviditelnější pokrok v osvojování si genderové role. Děje se tak přejímáním názorů, postojů, zvyků a projevů chování typických pro vlastní rodovou skupinu nejen od rodinných příslušníků, ale ve větší míře také od dalších lidí (učitelek a učitelů v mateřské škole, matek a otců kamarádů aj.). V 6 letech má přehled o běžných rozdílech mužské a ženské role, přičemž má tendenci je zveličovat. Argumentace týkající se se genderově typického nebo netypického chování získává postupně etický příznak. Děti získávají pocit, že jejich rod je rozhodně lepší než rod opačný, začínají upřednostňovat vše, co souvisí s jejich vlastní rodovou rolí (fenomén in-group a out-group). Rozdíly lze vysledovat i v dětské hře a kresbě. Na sklonku tohoto období podpora genderové stereotypie slábne. Starší předškolní děti sledují partnerské a rodičovské role, vzájemné interakce mezi rodiči a velmi často je přejímají jako vzor správného chování v dané roli, považují je za normu (Janošová, 2008, s. 121 – 131)

V období **mladšího školního věku** začínají děti připisovat odlišným projevům žen a mužů i příčiny sociální. Dokáží rovněž lépe přijímat informace, které jsou v rozporu s rodovými stereotypy, ostrá kritika přestupků proti rodovým konvencím je již spíše výjimečná. Kresba mladšího školáka odkazuje k přijetí ideálu ženského původu na straně jedné a k identifikaci

s prvky mužského hrdinství a obdivuhodného výkonu na straně druhé. Dívky v mladším školním věku jsou verbálně zdatnější, výřečnější a sdílnější než chlapci, ale v pasivní slovní zásobě rozdíl mezi pohlavími nejsou. Vliv na tuto oblast rozvoje dítěte má sociokulturní vrstva společnosti (i etnická skupina), k níž dítě náleží. V rodině se objevují se koalice mezi dítětem a rodičem téhož pohlaví, pokračuje identifikace s rodičem stejného pohlaví (Janošová, 2008, s. 133 – 146). Dítě v tomto věku je již schopno reflektovat svou zkušenost se sociálním prostředím rodiny, neboť coby „příjemce metakomunikačního poselství každého z rodičů i rodiny jakožto celku, je schopno vnímat i hlubší detaily rodinných vztahů“ (Janošová, 2008, s. 171). Na rodiče nahlíží jako na nositele různých domácích povinností, které se liší podle pohlaví. Janošová (2003, 2008) na základě výzkumu rozvržení domácích povinností v rodinách, tj. činností, s nimiž děti nejčastěji pomáhají otcí a matce, konstruuje obraz každodenního rodinného života v představách dětí mladšího a středního školního věku. V jeho středu figuruje jako stabilní prvek vážící se na interiér bytu matka, která pečuje o domácnost v nejužším slova smyslu (zejména příprava jídla), do jádra rodiny patří i nejmenší děti, které se pak v průběhu let středu domácnosti vzdalují, nejvíce na okraji nukleární rodiny je otec, který v interiéru bytu tráví většinou nejméně času, jeho přínos do chodu rodiny má jen občasný charakter, jeho činnosti jsou situovány častěji mimo byt a jejich výčet je rozmanitější (Janošová, 2008, s. 171 – 195).

Změny tělesného zrání v **pubescenci** hluboce ovlivňují celkovou identitu jedince, vedou ke zvýrazňování rozdílů mezi chlapci a dívkami a také iniciují jejich posun v rodové identitě. Vnější sociální odezvou na tento zvrát je změna požadavků na chování chlapců a dívek. Všechno, co jedinec v předchozích etapách vývoje pozorovat, napodoboval a kognitivně zpracovával, se pro něj nyní stává závaznějším. Jde o postupnou plnou realizaci role muže či ženy. Obsahy genderových rolí je proto nutné nejen znát, ale také se je postupně naučit akceptovat na rovině rozumové a emoční. Osobní nejistota a snížená tolerance dospívajících mají za následek dočasný návrat (regresi) ke genderové stereotypii. V rodině bývají dívky směřovány k pomoci v domácnosti častěji než chlapci. Dobré vztahy mívají dospívající chlapci a dívky většinou s matkou, otcové při osobních proměnách potomka stojí spíše stranou, tolik se neangažují a děti k nim obvykle necítí takovou vazbu jako k matkám. Janošová (2005) zkoumala i náplň role muže a ženy uvnitř rodiny v představách dospívajících a zjistila, že stereotyp mužské a ženské role přenášejí pubescenti takřka automaticky také do představ o budoucím uspořádání vlastních rodin.

ETNICKÁ PŘÍSLUŠNOST A POJETÍ RODINY

Etnikem nebo **etnickou skupinou** je vymezováno jako „*společenství lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu*“ (Petrušek, Maříková & Vodáková, 1996, s. 277). Průcha (2010) upozorňuje, že v českém kontextu je vnímán rozdíl mezi etnikem jako společenstvím rozvinutým na úroveň národa (např. Češi) a etnickou skupinou coby výrazem pro ta společenství, která do úrovně národa nedospěla (např. Romové v České republice). Popisem způsobu života různých etnik se zabývá etnografie, její poznatky (nejčastěji z hlediska srovnávacího a vývojového) zobecňuje etnologie a sociální etnologie zkoumá etnické a kulturní aspekty rodiny, manželství, příbuzenských a generačních vztahů.

Každé jednotlivé etnikum se pak vyznačuje svou vlastní **etnicitou**. Ze sociologického hlediska jde o „*vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových, a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu*“ (Petrušek, Maříková & Vodáková, 1996, s. 275). Tyto všechny faktory působící v interakci formují etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu

Podle Eriksena (2012, s. 21 – 30) je etnicita koncept příbuzný rase, který se s ní částečně překrývá. Jde o sdílení specifických kulturních charakteristik jako zdroje kolektivní identifikace. Toto pojetí odkazuje ke vztahům mezi skupinami, jejichž členové se považují za odlišné od ostatních skupin, přičemž je časté, že tyto skupiny zároveň zaujímají odlišné pozice v sociální hierarchii dané společnosti. Existuje významná korelace mezi etnicitou a společenskou třídou, jde o signifikantní vzájemnost – jak třída, tak etnicita mohou být kritérii společenského postavení

Někteří autoři, např. Thomas (2001) považují každý zájem o etnicitu a její projevy za příspěvek k lidové či naivní psychologii, která je souborem různých přesvědčení a hodnot sdílených členy určité kulturní skupiny a vyjadřujících, jak lidé interpretují různé události běhu života.

Etnická příslušnost je chápána jako projev vědomí o sounáležitosti jednotlivce či skupiny s určitou etnicitou. V praxi je často ztotožňována s kategorií národnosti. Projevy etnické příslušnosti závisí především na tom, zda je uvědomována, případně proklamována, nebo nikoli. Objektivními komponenty etnicity jsou postoje, zvyklosti nebo hodnotový systém (Průcha, 2010).

Vědomí sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených

objektivních komponentů etnicity nebo rodového původu nazýváme **etnickým vědomím**. Podle Broučka a kol. (1991, in Průcha, 2010) je etnické vědomí jako forma společenského vědomí souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky. Jako psychický stav obsahuje složku kognitivní – souhrn znalostí a názorů jednotlivců na jednotlivé atributy týkající se vlastního etnika (kognitivní obsah etnického vědomí může být do jisté míry sycen i školní výukou a může být také měřen testy vědomostí) a složku emocionální – je méně přístupná objektivnímu pozorování; jsou to subjektivní stavy prožívání a cítění vázící se k vlastní etnické identitě.

Etnické klima jako souhrn psychosociálních vztahů, postojů a představ obyvatel určité země o soužití příslušníků různých etnických společenství je výrazně ovlivňováno etnickou strukturou populace země. V České republice je etnické klima silně ovlivňováno poměrně početnou romskou minoritou i stále vzrůstajícím počtem imigrantů, kde mezi těmi z tzv. třetích zemí dominují Vietnamci (Průcha, 2001, s. 125 – 130).

Romové, resp. romská menšina je souhrnným názvem pro obyvatele České republiky hlásící se k romské národnosti (v roce 2011 to bylo 13 109 osob), uvádějící romštinu jako mateřský jazyk (v roce 2011 to bylo 38 270 osob) nebo pro osoby označené za Romy. Odhad European Roma Rights Centre z roku 2013 hovoří o oscilaci četnosti romské menšiny na území České republiky mezi 150 – 300 tisících osob, z nichž děti do 15 let tvoří přibližně 61 tisíc. Dostupnost bližších etnicky relevantních údajů je však v České republice nedostatečná (Hlaváček, 2014). Romská minorita v České republice patří dlouhodobě k nejméně přijímaným menšinám a vzájemné soužití je poznamenáno četnými problémy (Kajanová, 2015).

Pod označením **Vietnamec** jsou chápáni všichni obyvatelé České republiky s vietnamským původem bez ohledu na státní příslušnost. O skupině vietnamského etnika se často hovoří jako o vietnamské komunitě (vyjadřující vnitřní kohezi a smysl pro kolektivní identitu), někdy jako o vietnamské menšině (vyjadřující pozici etnické skupiny ve společnosti daného státu). Zajímáme-li se o děti a dospívající, pak jde o Vietnamce jedenapůlté generace – ty, kteří se narodili ve Vietnamu, ale do Česka přišli ve věku, kdy byli ještě školou povinni a absolvovali zde první stupeň základního vzdělání, tj. přišli ve věku 6 – 12 let, a o Vietnamce druhé generace – ty, kteří se narodili imigrantům v Česku, nebo kteří se sice narodili ve Vietnamu, ale přišli ve velmi raném věku a prošli zde všemi třídami základního vzdělání, tj. v době příjezdu jim bylo do 5 let věku (Freidingerová, 2014). V roce 2013 byl počet Vietnamců u nás 57,4 tisíce, mateřské školy navštěvovalo 1 685 vietnamských dětí, do základních škol chodilo 2 906 dětí vietnamského původu a tato čísla každoročně narůstají (Srb et al., 2014).

Prekoncepty rodiny, matky a otce v sobě přirozeně obsahují esenci etnicity a mohou tak být prostředkem porozumění jinakosti. Proto právě o těchto dvou významných a výrazných etnických menšinách, Romech a Vietnamcích – komunitách s osobitou kulturou uvažujeme jako o žádoucím způsobem obohacujících naše zkoumání způsobů pojetí rodiny u dětí a dospívajících.

Zabýváme-li se etnickou příslušností z pohledu psychologického, pohybujeme se de facto na poli disciplíny stojící na pomezí psychologie, antropologie, lingvistiky, etnologie a kulturní a sociální psychologie – *interkulturní psychologie*. Tu lze chápat jako obor psychologie zkoumající podobnosti a rozdíly v psychologickém fungování různých kultur a etnických skupin a srovnávající shody a rozdíly psychologické povahy mezi příslušníky různých kulturních, etnických, rasových a náboženských společenství. Její podstatou je zkoumání vztahů mezi psychologickými proměnnými a sociokulturními, biologickými, ekologickými proměnnými, resp. vztahů mezi kulturami a psychologickými procesy. Interkulturní psychologie se na obecné rovině snaží zjišťovat, jak kultura a související jevy (jako je například právě etnicita) působí na myšlení a chování jednotlivců. V českém prostředí se interkulturní psychologií jako první cíleně začal zabývat Jan Průcha, v jehož definici jde o vědu, která je „*svou podstatou komparativní, popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, národů, rasových, náboženských či jazykových skupin*“ (Průcha, 2010, s. 20).

Psychologické zkoumání kulturních faktorů se obvykle zaměřuje na variabilitu vyskytující se mezi jednotlivými společenstvími, která se projevuje jak v kognitivních procesech (v myšlení, v poznávání světa), tak v interpersonálním chování a komunikaci jejich členů, stejně tak i v jejich hodnotové orientaci, v postojích a předsudcích, ve výchovných stylech rodin apod. Podle Průchy (2010) je cílem interkulturního zkoumání identifikovat a popsat existující interkulturní jevy a procesy a začlenit je do souhrnné explanace lidských skupin a jejich chování (cíl vědecký) a rovněž vytvářet podklady pro aplikace výzkumných nálezů a teoretických explanací ve sférách společenské činnosti (cíl praktický).

Proto také náš příspěvek k poznání vztahu etnické příslušnosti k pojetí rodiny u dětí a dospívajících může být využitelný i v aplikačních oblastech interkulturní psychologie, jakými jsou především edukace a interkulturní komunikace.

4 VÝZKUMY POJETÍ RODINY U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

Zájem o pojetí rodiny u dětí a dospívajících je **v zahraniční** – především anglosaské – výzkumné praxi patrný zhruba od 2. poloviny 20. století. V souvislosti s demografickými proměnami západní postmoderní společnosti a jejich hodnot a rozpadu či minimálně relativizaci jejich tradičních struktur a institucí byly intenzivní analýzy rodiny jako základní společenské jednotky nasnadě.

V následujícím textu se budeme stručně zabývat vybranými studiiemi k tomuto tématu. Jejich chronologický přehled nabídne jak základní vhled do jejich cílů a užití metodologie, tak hlavní výzkumná zjištění.

Tendenci intenzivně poznávat a chtít porozumět dětské konceptualizaci světa včetně toho nejbližšího sociálního okolí dítěte podnítila studie **Jeana Piageta** věnovaná dětskému myšlení o rodině. Piaget za tímto účelem použil postup reflexního rozhovoru, ve kterém žádal 30 chlapců ve věku 7 – 10 let, aby definovali rodinu. Zjistil, že nejmladší chlapci do svého konceptu rodiny zahrnuly pouze osoby žijící ve stejné domácnosti, často s konkrétním uvedením domu nebo rodného jména, nikoli však genetický (biologický) vztah. Starší chlapci si již uvědomovali důležitost biologických vztahů pro označení seskupení osob za rodinu, ale jmenovali pouze příbuzné žijící s nimi v jedné domácnosti nebo v blízkosti jejich domova. Nejstarší chlapci pak zahrnovali do konceptu rodiny všechny biologické příbuzné, bez ohledu na místo jejich bydliště (Piaget, 1928/1976, in Borduin, Mann, Cone & Borduin, 1990).

V roce 1981 seznámili **Powell** a kolektiv odbornou veřejnost se svými výzkumnými závěry o rozvoji konceptualizace rodiny u malých dětí. Dotazovaných 84 předškolních dětí bylo rozděleno do skupin dle geografické polohy místa bydliště, pohlaví a typu rodiny (s jedním nebo se dvěma rodiči). Všichni dětské respondenti byli nejprve podrobena testu, který u nich potvrzoval předoperační stadium myšlení. Představy dětí o struktuře rodiny, o jejich dimenzích a o základních rodinných rolích a jejich flexibilitě byly zjišťovány pomocí standardizovaného nástroje (Family Concept Interview). Získaná data byla následně zpracována s využitím analýzy rozptylu. V tomto šetření nebyly nalezeny žádné významné vlivy pohlaví dítěte na výsledný koncept rodiny. Děti žijící se dvěma rodiči a děti žijící

s jedním rodičem vykazovaly podobné vnímání rodinných rolí a jejich definování rodiny probíhalo v podstatě stejným způsobem. Výsledky tohoto zkoumání ukázaly, že dětské pojetí rodiny v předškolním věku může být funkčně klasifikováno podle základních dimenzí jejich slovního vyjádření. Dimenze nejvýznačnější pro děti v předoperačním stadiu byly členství (bytí spolu, tvořit skupinu), biologie (žena-matka a muž-otec plodí děti-potomky a jejich sourozence), domácí funkce (povinnosti v domácnosti) a vedení (výchova a hodnotový rámec). Děťmi z obou typů rodin byla rodina definována shodně normativně jako skupina alespoň dvou rodičů a dítěte (Powell, Wiltcher, Wedermeyer & Claypool, 1981).

O rok později **Gilby a Pederson** publikovali stať věnovanou představám o struktuře rodiny. Celkem 80 probandům ze čtyř věkových úrovní (mateřská škola, 2. třída a 4. třída základní školy, vysoká škola) byla položena otázka týkající se jejich představy o struktuře rodiny. Zkoumání bylo zacíleno na identifikaci osob, které dotazované subjekty považovaly za členy své vlastní rodiny, na jmenování osob, které podle nich tvořily typickou rodinu, a na to, jaká kritéria probandi používali při posuzování toho, zda určité nabízené seskupení lidí představuje rodinu. V dětských pojetích vlastní rodiny ani v jejich pohledu na stavbu typické rodiny nebyly nalezeny žádné věkově vázané rozdíly. Nukleární rodinné seskupení bylo nejčastější v obou skupinách. Všichni dětské respondenty se shodli i na podobě typické rodiny jako skupiny skládající se ze dvou rodičů a jejich dětí. Hlavní rozdíly související s věkem byly patrné v kritériích pro klasifikaci určitého seskupení osob jako rodiny. Společné bydliště, kontakt mezi členy, přítomnost dětí, rodiče samoživitelé, pokrevní nebo právní vztahy a osoby stejného pohlaví ve srovnání s heterosexuálními partnery tvořily proměnné, s nimiž bylo dále manipulováno, a bylo zjištěno, že jako kritéria pro označení rodiny fungují u respondentů ve všech čtyřech věkových skupinách významně rozdílně. Nejmladší subjekty (předškoláci) spoléhali na společné bydliště a kontakt mezi členy jako na základní kritéria pro posouzení rodiny. Se zvyšujícím se věkem byl respondenty kladen větší důraz na existenci pokrevního nebo právního vztahu mezi členy dané skupiny (Gilby & Pederson, 1982).

Fu se spolupracovníky podrobili dotazování 61 dětí z mateřských škol a 1. a 4. ročníků základních škol (Fu, Goodwin, Sporakowski & Hinkle, 1987). Cílem výzkumu bylo poznat jejich myšlení o rodině a rodičovských rolích. Starší děti častěji než ty mladší rozlišovaly více rolí rodičů a jmenovaly více funkcí rodiny, stejně jako pojmenovávaly více a lépe

vzájemné vztahy mezi těmito faktory. Kvalitativní analýza odpovědí dětských respondentů měla dále objasnit některé z předpokládaných vývojových rozdílů v dětském myšlení o rodinných a rodičovských konceptech. Design této studie proto byl navržen tak, aby bylo relevantně prošetřeno a popsáno dětské myšlení o rodině a rodičovských rolích (a) ve vztahu k vývojovým změnám, kterými dítě projde od 4 do 9 let, (b) v situaci, kdy dítě vnímá „obecnou“, nebo jeho vlastní rodinu. Na rozdíl od většiny dřívějších studií, které se nevěnovaly přemýšlení předškolních dětí o různých aspektech pojetí rodiny, Fu se spolupracovníky zahrnuli do svého výzkumného záměru právě i vzorek čtyřletých dětí. To jim mělo poskytnout informace potřebné k vyslovení hypotéz o povaze věkových rozdílů v dětském myšlení o rodině. Formát rozhovoru bez předem nabízených odpovědí byl použit s cílem dát dětem možnost spontánně vyjádřit své myšlenky o rodině, zejména o vzájemných vztazích mezi rolemi a funkcemi jednotlivých členů rodiny. Výsledky ukázaly signifikantní rozdíly v dětských odpovědích na otázky týkající se vlastností rodiny a rodičovských atributů u mladších a starších respondentů. Současně však bylo identifikováno také mnoho společných prvků vyskytujících se v pojetích rodiny u dětí napříč zkoumanými věkovými skupinami.

Hodnocení pojetí rodiny z hlediska úrovně kognitivního vývoje, pohlaví a etnicity bylo v dalších sondách realizováno například i s užitím úlohy konfigurace rodiny (Charlesworth et al., 1989). Zde výsledky potvrdily významně pozitivní vztah mezi počtem volených konfigurací a kognitivní úrovní jedince ve prospěch žen a nezávisle na etnickém původu.

Kolektiv kolem **C. Borduina** publikoval zprávu o smíšeném výzkumu, sestávajícím ze dvou studií, jež zkoumaly vliv věku, pohlaví a rodinné struktury na dětské chápání pojmu rodina (Borduin, Mann, Cone & Borduin, 1990). V první studii bylo 387 dětí z 1. – 6. tříd základních škol požádáno, aby klasifikovaly různá seskupení jedinců podle toho, zda podle jejich názoru tvoří, nebo netvoří rodinu. Výsledky prokázaly jak významné věkové, tak genderové rozdíly v dětských pojetích rodiny. Mladší chlapci, většinou používali neměnná, absolutní kritéria pro definování rodiny. Mladší dívky pak odpovídaly podobně jako starší děti, u nichž již bylo více užíváno abstraktních, relačních kritérií pro definování skupiny osob jako rodiny. Výsledky také ukázaly, že vlastní rodinná struktura dotazovaných dětí neměla na jejich rodinné definice vliv. Ve druhé studii pak skupina 64 dětí vybraných z původního vzorku dostala test posuzující vliv pohlaví na míru jejich kognitivní schopnosti s cílem zjistit, zda právě rozdíly v kognitivním vývoji nebo rozdíly v socializaci

byly zdrojem více pokročilého chápání rodiny u mladších dívek. Genderové rozdíly v kognitivních schopnostech nebyly zjištěny na úrovni statisticky významné, což zpětně potvrdilo, že disproporční výsledky mezi pohlavími v první studii odrážely rozdíly v socializaci chlapců a dívek.

Na stále rostoucí poptávku po výzkumech vývoje dětských koncepcí reagoval stejný tým i v dalších svých výzkumech. Pod vedením **B. J. Manna** opět cílili na dětská pojetí jejich nejbližšího sociálního prostředí (Mann, Borduin, Cone, Borduin & Sylvester, 1992). V této studii bylo dotazováno 64 dětí z 1. – 6. tříd a byly u nich prioritně zkoumány věkem determinované změny v chápání pojmu rodina. Vedlejším cílem studie pak bylo zjistit, zda identifikované dětské koncepce rodiny byly zprostředkovány rodinnými strukturami, v nichž tyto děti žily. Výsledky ukázaly pět úrovní vývoje rodinného pojetí. Jednotlivé etapy pak odrážely s věkem pozitivně korelující tendenci k uplatňování kritérií nejprve ryze příbuzenských, posléze tradičních a nakonec i netradičních rodinných skupin. Poznané dětské chápání rodiny nemělo souvislost se strukturou svých vlastních rodin respondentů. Tyto nálezy rovněž naznačily, že více než konkrétní zkušenosti získané ve vlastní rodině je pro pochopení pojmu rodiny důležitá úroveň kognitivního vývoje dětí.

Morrow (1998) se rozhodl určit a podrobit analýze uplatňované normy a přesvědčení ovlivňující dětské představy (a také specifické používání jazyka) při konceptualizaci rodiny. Projekt zkoumal definující charakteristiky rodiny z hlediska dětí. Důraz tak byl kladen především na to, aby je zúčastněné děti formulovaly skutečně svými vlastními slovy. Pak bylo analyzováno, jak se tyto charakteristiky mění s věkem a v závislosti na pohlaví. Zkoumaný vzorek této kvalitativní studie tvořily děti ve věku 8 – 14 let. Výsledky ukázaly, že názory dětí nemusí být nutně v souladu se stereotypními představami o nukleární rodině. Z dětské perspektivy byly hlavními definujícími vlastnostmi rodiny láska, péče, vzájemná podpora a respekt. A to bez ohledu na pohlaví, etnický původ a sídlo. To, co bylo v šetřených dětských pojetích chápáno jako rodina, a to, jak vypadala její verbální definice, se soustřeďovalo nejen kolem biologické příbuznosti nebo normy nukleárnosti. Byly rovněž zjištěny některé významnější rozdíly mezi věkovými skupinami – mladší děti se vyjadřovaly konkrétně, zatímco pro starší děti byly typické obecnější jazykové konstrukce s užitím komplexních abstraktních pojmenování kvality vztahů. Stejně byla pro děti role rodičů, zejména matek, jako poskytovatelů fyzické a emocionální péče. Z těchto dat a závěrů pak Morrow vyvodil a dále rozpracoval tezi, že

(starší školní, prepubescentní a pubescentní) děti mohou být konstruktivními a reflexními komentátory konceptu rodiny – své i obecné. Mají pragmatický pohled na rodinný život a jsou si vědomy existence velkých rozdílů v rodinných typech a strukturách.

Psychologicko-sociologický pohled na dětské rodinné prekoncepty najdeme dále např. u švédské odbornice na soudobé společenské fenomény **C. Krekuly** (2002).

V českém prostředí se zájem o dětská pojetí prozatím soustřeďuje ve většině (ze stále spíše mála) realizovaných výzkumů na **pedagogicko-didaktické aspekty poznávání žákovských prekonceptů**. Zde jsou to především studie ke stavu a úrovni pojmové výbavy pro přírodovědné předměty u žáků základních škol v podání autorské dvojice Pavel Doulík a Jiří Škoda (např. Doulík & Škoda, 2001, 2002, 2003; Doulík, 2005).

Jinou u nás zkoumanou oblastí jsou prekoncepty dětí vztahující se ke složitým abstraktům, jakým je například fenomén **život** (Doulík, Škoda & Hajer-Müllerová, 2005). Zde se jednalo o kvalitativní sondu s využitím vlastní dětské kresby a jejího verbálního komentáře a následně komentáře k dalším nabízeným obrázkům. Zkoumaný vzorek tvořilo 12 dětí ze speciální mateřské školy, tj. děti s poruchami a handicapem. Získaná data byla vyhodnocena kazuisticky. Cílem šetření bylo ukázat, jak může být jejich chápání fenoménů ovlivněno jejich individuálními zvláštnostmi. Závěry tohoto výzkumu realizovaného u respondentů na věkově nejnižší možné úrovni – u dětí mateřských škol, které se s cíleným poznáváním světa teprve seznamují – mohou být inspirativní pro další bádání na poli rané dětské konceptualizace světa a bytí v něm.

Dalšími fenomény, jejichž uchopení dětskou myslí a referování o nich dětským jazykem byly v domácím prostředí výzkumně zpracovány, byly **zdraví, nemoc, smrt a anatomie lidského těla** (Žaloudíková, 2010). Studie byla zaměřena na dětské naivní, spontánní koncepte a představy výše uvedených pojmů jako na důležité výchozí aspekty výchovy ke zdraví u dětí 1. stupně základní školy. Ke sběru dat byly použity metody individuálního polostrukturovaného rozhovoru, kresby a písemného projevu. Výsledky ukázaly například to, že pro děti ve věku 7 – 12 let je snazší vyjadřovat se o nemoci než o zdraví, že nemoc je dětem bližší, neboť se o ní více hovoří a děti s ní mají osobní zkušenost, že zdraví považují za samozřejmost a že o zdraví hovoří jako o opaku nemoci. Autorka v závěru nabízí

i srovnání vědeckých teorií a dětských představ a vyzdvihuje nutnost znát tyto naivní koncepte dětí k navození žádoucí konceptuální změny učitelem v edukačním procesu.

Obdobnému tématu se z českých a slovenských autorů věnovali i Pupala a Osuská (1997) nebo Korcová (2006), kteří shodně zkoumali představy o **trávicí soustavě člověka** u dětí a dospívajících ve věku 5 – 14 let.

Prekonceptům v oblasti rozvoje dětského čtenářství a literárního vědomí předškolního dítěte se věnovala Homolová (2010, 2013), která zjišťovala představy dětí o obsahu pojmů **kniha, knihovna a knihovník**, následně pak i dětská pojetí **báseň/říkadlo a pohádka**.

K problematice rodinných prekonceptů se přiblížili Škoda, Doulík a Slavík (2006) svým výzkumem dětského **pojetí rozpadu rodiny** u žáků základní školy praktické. Za tímto účelem využili analýzu dětské kresby jako méně častou metodu zkoumání dětských pojetí. Svým zaměřením je tato studie sice nejbližší zájmu, avšak vykazuje vysokou míru specializace co do volby výzkumného problému a zejména cílové skupiny dětí.

Dětské rodinné prekoncepty verbálními technikami a na intaktní populaci poprvé v českém prostředí zkoumala Homolová (2014, 2015). Kvalitativní sonda byla zaměřena na poznání způsobu, jakým předškolní děti ve věku 5 – 6 let (n = 252) a mladší školní děti ve věku 9 – 10 let (n = 53) konceptualizují své nejbližší sociální okolí. Zkoumán byl obsah i formální aspekty dětských **pojetí matky, otce a rodiny**. Data byla získána metodou individuálních polostrukturovaných fenomenografických interview, analyzována metodou otevřeného kódování a následnou kategorizací in vivo kódů. Tímto postupem byla identifikována kritéria, která děti uplatňují při verbalizaci subjektivních významů pojmů matka, otec a rodina ve sledovaných vývojových etapách. V obou věkových skupinách se jednalo o *funkce, znaky a činnosti* u pojmů matka a otec a o *výčty, vazby a vztahy* u pojmu rodina.

Naše nejnovější šetření zaměřené na **pojetí rodiny u dětí a dospívajících vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti** se tak chce opět o něco více přiblížit zahraničním výzkumům a být již pokročilejší sondou do této problematiky. Ve světle výše uvedeného si uvědomujeme závažnost i žádoucnost takového typu zkoumání a chceme jím přispět k prohloubení zájmu o dětská pojetí jako předmět odborných psychologických analýz u nás.

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC ZKOUMÁNÍ POJETÍ RODINY U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

ZVOLENÝ PŘÍSTUP

Po prostudování odborné literatury (Denzin & Lincoln, 2011) a na základě posouzení metodologických strategií v předchozím textu zmiňovaných zahraničních i domácích výzkumů dětských prekonceptů, jsme pro naše šetření zvolili rovněž **kvalitativní přístup**. Ten v nejobecnější rovině představuje řadu postupů, kterými se snažíme dojít porozumění zejména sociálním faktům či problémům. Disman (2002) charakterizuje kvalitativní výzkum jako nenumerické šetření a interpretaci sociální reality, podle Hendla (2005) se jedná o proces hledání porozumění zvolenému sociálnímu a lidskému problému. Z tohoto vyplývá, že kvalitativní přístup nabízí možnost získat poměrně hluboký vhled do oblasti, kterou si výzkumník předem stanovil. Umožňuje odhalit a porozumět tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě příliš nevíme (Strauss & Corbinová, 1999).

Pro účely našeho šetření jsme nezvolili žádný ze zavedených výzkumných designů (hotových balíčků postupů), ale přistoupili jsme k autorskému nakombinování metod sběru dat a analytických technik a vytvořili jsme *ad hoc* vlastní, tzv. **pragmatický design** (srov. Švaříček & Šedřová, 2007). Ze základních přístupů kvalitativního výzkumu jsme se přitom inspirovali postupy **zakotvené teorie** a **fenomenologickým výzkumem**. Proces poznávání rodinných prekonceptů dětí a dospívajících ve vztahu k věku, pohlaví a etnické příslušnosti vyústí v teorii zakotvenou v datech a představí konceptuální schéma postihující vztahy mezi uvažovanými proměnnými, kdy výsledná teorie bude pak sadou tvrzení o těchto vztazích (Šedřová, 2007). A zjišťování toho, jak nedospělí jedinci určitých charakteristik konceptualizují své nejbližší sociální okolí, tzn. jaký obsah a strukturu mají jejich představy o *rodině*, *matce* a *otci*, je současně kladením důrazu na porozumění, na vnímání určité zkušenosti jedincem a je rovněž tázáním se po významech, strukturách a esencích prožívané zkušenosti jedince nebo skupiny s danými fenomény (srov. Hendl, 2005).

Zvolená metoda tvorby dat, metoda usuzování, typ dat a způsob jejich analýzy, výsledky, které následně diskutujeme, i závěry, které na tomto základě o pojetí rodiny u dětí a dospívajících činíme odpovídají zásadám dobrého kvalitativního zkoumání.

PŘEDMĚT A CÍLE ZKOUMÁNÍ, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Předmět zkoumání představovaly rodinné prekoncepty dětí a dospívajících vzhledem ke třem determinantám – k jejich věku, pohlaví a etnické příslušnosti. Výzkumný problém byl tedy primárně *deskriptivní* – snažící se popsat složky a zastrukturování prekonceptů, sekundárně *relační* – identifikující souvislost prekonceptů a sledovaných determinant a míru jejich sepětí.

Cílem námi realizovaného výzkumného šetření bylo zjistit podobu a analyzovat úroveň představ předškolních dětí, mladších školních dětí a pubescentních dospívajících o obsahu pojmu *rodina* a jejich pojetí kategorií *matka* a *otec*. Dílčími cíli pak bylo jednak poznat u těchto prekonceptů jejich složku kognitivní (v dimenzi porozumění) i afektivní (v dimenzi vztahové i významové), jednak porozumět způsobu jejich zastrukturování a zhodnotit míru jejich plasticity. Takto stanovené cíle mají dle Maxwella (2005, in Švaříček & Šed'ová, 2007) charakter jednak *intelektuální* – výzkum rodinných prekonceptů dětí a dospívajících přispěje k rozšíření odborného poznání, jednak *praktický* – jeho výsledky budou moci být využity v psychologické (i obecně společenskovední) praxi.

Výzkumné otázky, které pak stály v základu našeho zkoumání a které odpovídaly výše uvedeným cílům, jsme formulovali s přihlédnutím k doporučením pro zkoumání v oblasti sociálních faktů (Loseke, 2013) takto:

- ***Jak konceptualizuje své nejbližší sociální okolí dítě a jak dospívající?***
 - *Jaký je obsah rodinných prekonceptů u dětí a u dospívajících?*
 - *Jaké jsou formální aspekty rodinných prekonceptů u dětí a u dospívajících?*
- ***Jak souvisí obsah a forma pojetí rodiny u dětí a dospívajících s jejich věkem, pohlavím a etnickou příslušností?***

Pojmy, které nás z oblasti rodinných prekonceptů dětí a dospívajících blíže zajímaly, pak byly *matka*, *otec* a *rodina*. Při výběru pojmů jsme vycházeli z předpokladu, že:

- jde o skupinu pojmů odkazujících k nejbližšímu sociálnímu okolí dětí a dospívajících, přímo se jich týkají, a tudíž mohou být v jejich mentálních strukturách dobře ukotveny;
- mírou abstrakce mohou tyto pojmy (*matka*, *otec* – *rodina*) dobře rozlišovat mezi úrovní představ (a jejich verbalizace) u předškoláků, mladších školáků a pubescentů;
- jsou součástí genderových rolí (*matka*, *otec*) či produktem jejich vzájemného kontaktu (*rodina*), a v jako takových je v nich reflektována příslušnost dětských a dospívajících respondentů k jednomu či druhému pohlaví;

- jsou pojmenováním základních prvků určujících nejen osobní, ale též skupinovou, resp. etnickou identitu jedince a tato specifika etnické příslušnosti rovněž zpětně odrážejí;
- tyto pojmy jsou klíčové pro rodinné a dětské psychologické poradenství a úroveň jejich mentálního zpracování, jakož i jejich těsné sepětí s dalšími charakteristikami jedince může být dobrým diagnostickým vodítkem.

Specifické (zpřesňující, dílčí) výzkumné otázky, které byly směřovány ke konkrétním zkoumaným pojmům a ke klíčovým proměnným věku, pohlaví a etnické příslušnosti, jsme formulovali dle následujícího vzoru:

<i>Jak chápe a vymezuje pojem</i>	<i>matka</i>	<i>dítě v předškolním věku</i>	<i>dívka</i>	<i>Čech/Česka?</i>
	<i>otec</i>	<i>dítě v mladším školním věku</i>		<i>Rom/Romka?</i>
	<i>rodina</i>	<i>pubescentní dospívající</i>	<i>chlapec</i>	<i>Vietnavec/Vietnamka?</i>

METODY TVORBY DAT

Hlavní metodou sběru dat – rodinných prekonceptů dětí a dospívajících – bylo po zvážení všech výhod i rizik (srov. Gubrium, Holstein, Marvasti & McKinney, 2012) zvoleno **individuální polostrukturované interview**. Tento model tázání je založen na vypracování základních tematických okruhů ze strany tazatele, přičemž rozhovor s respondentem je poté těmito okruhy strukturován, ale vždy jen do té míry, kterou si zvolí respondent. Interview má tedy jasně definovaný účel, ale pružnou strukturu získávání informací. Důraz je kladen především na to, aby byly zodpovězeny otázky týkající se zkušeností, chování, názorů, pocitů, vnímání i celkového kontextu zkoumaného jevu. Tento typ informací je typický pro **fenomenologické** (fenomenografické) **interview**. Dle Pattona (2002) se primárně zaměřuje na zjišťování podrobností o zkušenostech jedince v kontextu historie jeho života.

Kvalitativní interview je doporučováno vést hloubkově tak, aby skutečně vedlo k odhalení i málo zřejmých skutečností, vztahů a souvislostí (Skutil, 2011). Představuje zprostředkovaný a tím, že spočívá ve verbální komunikaci tazatele s respondentem, rovněž i vysoce interaktivní proces získávání dat (Ferjenčík, 2000). Výzkumník při rozhovoru

vstupuje mezi výroky respondenta a ovlivňuje tak množství i charakter informací, které mu jsou sdělovány. K výhodám této metody patří především navázání bližšího kontaktu s respondenty a možnost lépe sledovat jejich vnější reakce a podle nich upravit další směřování rozhovoru (Chráska, 2007). Interpretace touto cestou získaných dat poté probíhá pomocí popisu „esence zkušeností“ tázaných jedinců. Účelem takto provedeného výzkumu je porozumění určitým fenoménům, aby bylo možné na ně lépe reagovat či přijmout určitá opatření (Patton, 2002).

Každé individuální interview bylo vedeno adekvátně věku, očekávaným mentálním schopnostem a komunikačním dovednostem respondentů – předškolních a mladších školních dětí i pubescentních dospívajících. Základní otázky *Co je to...?*, *Kdo je to...?* a *Co to je...?*, nebo *Co to znamená, když se řekne...?*, vybízely děti i dospívající ke spontánnímu vyjádření všeho, co o daném pojmu vědí, s čím jej spojují apod. Podle charakteru odpovědí každého jednotlivého respondenta mohly být pokládány doplňující otázky, které měly buď podnítit jeho další odpovědi, nebo jej motivovat k zpřesnění víceznačné výpovědi.

Doplňkovou metodou získávání dat byl i sběr **produktů duševní činnosti** – písemných výpovědí dětí a dospívajících ve školním věku. Při tomto způsobu tázání byly pokládány pouze základní otázky *Kdo je to maminka/matka?*, *Kdo je to tatínek/otec?* a *Co je to/co to znamená, když se řekne rodina?*

METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Data získaná individuálními polostrukturovanými interview i písemným dotazováním mají textovou povahu, a proto je lze v duchu realistického přístupu k **analýze kvalitativních dat** podle Silvermana (2005, in Švaříček & Šedřová, 2007) zpracovávat jako popis vnější skutečnosti a vnitřní zkušenosti respondentů. Základní analytické nástroje nestojí na kvantifikaci, ale především na vytváření významových kategorií a na jejich deskripci (Hendl, 2006). Účelem kvalitativní analýzy je přinést evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován.

Základem naší práce s daty proto souhlasně s doporučeními publikovanými Švaříčkem a Šedřovou (2007) bylo **otevřené kódování** – poměrně univerzální a velmi efektivní způsob jejich prvotního zpracování (konkrétně šlo o kódování v ruce, tzv. metodu papír a tužka). Získané údaje tak byly rozebrány (texty rozloženy na jednotky),

konceptualizovány (jednotkám byla přidělena jména) a složeny novým způsobem. V našem případě **jednotky** tvořily nikoli formální, ale významové celky různé velikosti (slova i slovní spojení, věty i souvětí). Každé jednotce jsme pak přidělili **kód** (slovo, krátká fráze), který vystihuje typ jednotky, resp. jev, který jednotka prezentuje, a odlišuje ji od ostatních. Některé kódy jsme volili *ad hoc*, při volbě jiných jsme vycházeli z odborné terminologie, ale přistoupili jsme rovněž k *in vivo* kódům tam, kde výpovědi našich respondentů byly přiléhavé k dokládaným vývojovým charakteristikám. Množinu kódů jsme pak kategorizovali a tyto **kategorie** hierarchicky uspořádali.

ZKOUMANÝ SOUBOR

Cílovou populací pro náš výzkum byly děti ve věku 5 – 6 a 9 – 10 let a dospívající ve věku 13 – 14 let, dívky i chlapci, příslušníci jak české majoritní společnosti, tak nejvýraznějších kulturně významně odlišných etnických menšin – romské a vietnamské (viz s. 30).

Ačkoli u kvalitativního zkoumání velikost souboru primárně nestanovujeme, neboť je určena tzv. teoretickým nasycením, stanovili jsme přesto pro náš zkoumaný soubor určité minimální kvóty – našim záměrem bylo oslovit v každé věkové skupině minimálně 30 respondentů při současné vnitřní stratifikaci každé této skupiny dle etnické příslušnosti a stratifikaci těchto podskupin dále dle pohlaví. Pracovali bychom tak s minimálně 5 chlapci a 5 dívkami z každého zkoumaného etnika a každého zvoleného věku.

Při reálném zjišťování prekonceptů matky, otce a rodiny u dětí a dospívajících bylo od února 2015 do února 2016 postupně a v několika fázích tázáno 180 dětí ve věku 5 – 6 let (97 dívek a 83 chlapci), 173 dětí ve věku 9 – 10 let (85 dívek a 88 chlapců) a 119 dospívajících ve věku 13 – 14 let (52 dívky a 67 chlapců). Dle kritéria etnické příslušnosti jsme pracovali s 360 českými, 79 romskými a 33 vietnamskými dětmi a dospívajícími. Skladbu zkoumaného souboru uvádíme pro přehlednost i v následující tabulce:

Tab. 1: Stratifikace zkoumaného souboru

		<i>Češi</i>	<i>Romové</i>	<i>Vietnamci</i>
<i>5 – 6 let</i>	<i>dívky</i>	77	15	5
	<i>chlapci</i>	66	12	5
<i>9 – 10 let</i>	<i>dívky</i>	69	10	6
	<i>chlapci</i>	60	21	7
<i>13 – 14 let</i>	<i>dívky</i>	38	9	5
	<i>chlapci</i>	50	12	5

Tato velikost a struktura zkoumaného souboru dětí a dospívajících odpovídá teoretickému nasycení a dostatečně odráží klíčové aspekty zkoumaných fenoménů.

Dětští a dospívající účastníci výzkumu pocházeli z Libereckého, Moravskoslezského, Olomouckého a Zlínského kraje, ze sídel se 2 – 300 tisíci obyvateli, a byli vybráni nenáhodně – přes instituce (mateřské a základní školy, střediska volného času a knihovny), na základě dostupnosti, dobrovolnosti i v kombinaci s technikou sněhové koule (zejména v případě vietnamských dětí a dospívajících).

Dotazování (individuální osobní i skupinová písemná) jsme prováděli jak osobně, tak v zastoupení učiteli, vychovateli či knihovníky. Spolupracující tazatelé v zúčastněných institucích byli za tímto účelem řádně informováni o cílech zkoumání a podrobně instruováni, jak vést interview s dětmi a dospívajícími, jak zaznamenávat data i jak zadávat pokyny k písemným elaborátům. Zároveň byli všichni spolupracovníci požádáni, aby s dětmi a dospívajícími předem záměrně nehovořili o sledovaných pojmech z důvodu zajištění co nejpřirozenějších reakcí respondentů.

ETICKÉ ASPEKTY ZKOUMÁNÍ POJETÍ RODINY U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

Základní etická dimenze námi realizovaného kvalitativního výzkumu pojetí rodiny, resp. prekonceptů matky, otce a rodiny u dětí a dospívajících byla určena respektem k obecným principům etického chování výzkumníka v psychologickém výzkumu, zejména k principu důvěrnosti a k zásadě informovaného souhlasu zákonných zástupců dětí (srov. Lindsay, Koene, Øvreeide & Lang, 2010).

Další dimenzí etické rozvahy před vlastním provedením výzkumného šetření v oblasti pojetí rodiny ve vztahu k věku, pohlaví a etnické příslušnosti pak bylo zajištění podmínek citlivého tázání právě s ohledem na stáří našich respondentů, stejně jako na jejich genderové a kulturní odlišnosti. Především právě volba etnicity jako jednoho ze vztažných kritérií úrovně rodinných prekonceptů dětí a dospívajících si žádala vysoce profesionální a poučený přístup. Romští a vietnamští respondenti byli seznámeni s důvody našeho zkoumání a s motivací výběru právě jejich etnika do výzkumného šetření. Zejména bylo třeba důsledně uvádět, že jde o zkoumání žádoucí jinakosti vidění běžných kategorií, nikoli o hledání usvědčujících odlišností od majoritní společnosti. Věková různorodost

zvolených skupin respondentů pak vyžadovala plynulé přecházení mezi adekvátními kódy tázání a genderová specifika byla v každém jednotlivém tázání obsažena implicitně (po respondentech nebylo vyžadováno, aby se explicitně vyjádřili coby chlapci/dívky).

Zvláštní důležitosti výše zmíněný citlivý přístup nabýval rovněž v těch skupinách dětí, kde některé pocházely z neúplných rodin (a toto bylo tazateli sděleno), a tudíž dotazování se na chápání pojmů *matka*, *otec* a *rodina* mohlo být vnímáno takovým dětským respondentem příznakově. V celém průběhu šetření však nedošlo k žádnému komunikačnímu šumu v tomto smyslu.

Celkově jsme se snažili materiálně i personálně zajistit takový průběh dotazování (individuálního ústního i skupinového písemného), aby dětská a dospívající účastníci výzkumu nedošli žádné psychické újmy.

Samozřejmou podmínkou bylo zachování anonymity dětí a dospívajících při vedení interview i při administraci písemných dotazování a je tomu tak rovněž při prezentaci výzkumných dat v této práci.

6 POJETÍ RODINY U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH – POPIS A INTERPRETACE DAT

Prekoncepty rodiny, matky a otce u dětí a dospívajících ve vztahu k věku, pohlaví a etnické příslušnosti jsme zjišťovali pomocí individuálních polostrukturovaných interview a sběru produktů duševní činnosti respondentů. V následujícím textu postupně prezentujeme a takto získaná a obsahově analyzovaná data – kategorie autentických výpovědi dětí a dospívajících o významech pojmů *rodina*, *matka* a *otec*. Dětská pojetí pak interpretujeme z hlediska daného vývojového období, genderové a etnické příslušnosti, přičemž každou další oblast dětských představ o sledovaných pojmech vykládáme těmi již komentovanými.

Pro ilustraci uváděné výroky dětí a dospívajících vyznačujeme kurzívou a pro zachování autentičnosti je do textu přepisujeme v doslovném znění tak, jak naši nedospělí respondenti bezprostředně verbalizovali a strukturovali své myšlenky, včetně gramatických zakolísání a prohrěšků proti spisovnosti.

6.1 RODINA

Po aplikaci otevřeného kódování a po následné kategorizaci in vivo kódů pro představy dětí a dospívajících o pojmu *rodina*, jsme dospěli k závěru, že budeme moci při interpretaci výzkumných dat použít kritéria zjištěná v rámci našeho předchozího šetření, tedy triádu **výčty** – **vazby** – **vztahy** (Homolová, 2014). S těmito základními distinktivními rysy dětských pojetí rodiny jsme pak pracovali při jejich analýze ze všech uvažovaných hledisek (věku, pohlaví, etnicity).

6.1.1 PREKOCEPTY VZHLEDEM K VĚKU

Ve skupině dětí ve **věku 5 – 6 let** bylo pro pojetí rodiny určující kritérium **výčtu**. Vymežit rodinu množinou jejích členů bylo pro předškolní děti poměrně jednoduché. Většina prekonceptů vystavěných na tomto principu se týkala **nukleární rodiny**: *je to maminka, tatínek, holčička a bráška; mamka, taťka, brácha, ségra; maminka a tatínek a děti; že jsou tam rodiče a děti* atp. Ostatní výčtová pojetí zahrnovala i členy **širší rodiny**: *rodina je tam, kde je maminka, tatínek, sestřičky a bratříčkové, babička a dědeček* apod. Nikoli ojedinele

byli mezi členy rodiny zařazeni také domácí mazlíčci nebo i užitková zvířata: *do rodiny patří tatínek, maminka, dítě, sestra a pejsci, kočky, slípky, kuřátka a babi s dědou*. Některé děti naopak formulovaly své pojetí rodiny pouze jednoslovně, kdy synonymem pro rodinu byla buďto jedna z rodičovských figur (*tatínek; maminka*) nebo označení obecné (*lidi, skupina, člověkové*) či tautologické (*rodina*).

Kritérium **vazeb** reflektovalo míru důležitosti, kterou pro předškolní děti mají **biologická** (pokrevní) a **institucionalizovaná** (manželská) spojení mezi jednotlivými členy rodiny – *rodina vzniká, když se narodí miminko; rodina je, že se tam rodí děti; rodina vzniká svatbou* aj. U některých dětí jsme se setkali i s komplexním pojmenováním geneze takových vazeb: *mamka si najde pána a porodí miminko; rodina je, když se maminka s tatínkem vezmou, dají si prstýnek a mají mě a sestřičku*.

Nejzajímavějším a také vysoce produktivním se ukázalo být vytváření prekonceptů k pojmu rodina na základě přítomnosti příznakových **vztahů**, jimiž byly láska a přátelství (mít se rádi, milovat se), pospolitost (být a bydlet spolu, společně trávit čas) a sounáležitost (pomáhat si, podporovat se). Rodina jako skupina osob spojených vzájemnou **láskou** byla dětmi představována tak, *že se mají rádi, že se objímají a dávají si pusy* nebo *že se mají maminka s tatínkem tak rádi, že se nepřestanou mít nikdy rádi* atp. Rodina jako **pospolitost** byla v pojetích námi tázaných předškolních dětí označována jednak místem: *to je jako, že bydlíme všichni v domě; rodina je po celém domě; je to hodně lidí, co bydlí spolu v bytě*; jednak obecným bytím pohromadě, setkáváním se: *že jsou tam všichni společně; že jsme všichni pohromadě*; a také společně sdílenými aktivitami: *rodina si hraje společně, společně koukáme na televizi; rodina jezdí společně na výlety; je to, když jdeme všichni společně nakupovat*; nebo kombinací více označujících prvků: *že jsme spolu, hrajeme si, spolu tancujeme, spolu se kamarádíme*. **Sounáležitost** jako třetí varianta užití kritéria vztahů byla manifestována nejčastěji ve výpovědích obecných (*rodina si musí pomáhat*) nebo odkazujících k nějaké konkrétní situaci: *jsme rodina, když se všichni sejdeme u stolu při vánoční náladě* nebo *když spolu trávíme hezké chvíle*. Zaznamenali jsme však i výroky obsahující silný sociální či morální normativ: *rodina musí držet pohromadě, nesmí se rozejít, mamka s tatínkem, nesmí děcka vyhodit z domu; že se vůbec nikdo nesmí ztratit z té rodiny; rodina se nesmí hádat, rodina se nesmí opustit; v rodině musejí být všichni šťastní až do smrti a nehádat se* apod. Vnímání rodiny jako systému mezilidských interakcí s pravidly odrážela i tato její pojetí: *je to prostě taková vlastnost, aby nebylo smutno, nebo: je to taková tradice, že všichni jsou spolu a mají se rádi a že vědí, že se mají chovat slušně*.

Obsahová analýza pojetí rodiny u dětí **ve věku 9 – 10 let** ukázala, že vzhledem k úrovni získaných výpovědí nabývají kritéria výčtů, vazeb a vztahů ve větším počtu případů povahu dílčích aspektů komplexních mentálních reprezentací daného pojmu.

Aspekt **výčtu** fungoval často jako ukotvení sémantického rámce, v němž se pak mladší školáci pohybovali i při verbalizaci svého pojetí rodiny z hlediska vazeb a vztahů. Také zde se výčty soustřeďovaly na nukleární rodinu (*rodina je máma, táta, brácha, sestra a já; rodina je tvořena z matky, otce, dětí*), mnohem častěji však mladší školáci zahrnovali do pojetí rodiny i širší příbuzenstvo: *rodina jsou jednotliví členi rodiny, myslím jimi rodiče, sourozence, babičky, dědy, tety, strejdy, bratrance a sestřenice; je to maminka, tatínek, sourozenci, tety, strejdové, babičky, dědové, sestřenice a další moji příbuzní*.

Kritérium **vazeb**, ať už biologických nebo institucionalizovaných, nebyl v pojetích rodiny u námi dotazovaných mladších školáků příliš frekventovaný. Pouze v několika z nich se objevily zmínky např. o tom, že *rodina je skupina lidí, kteří jsou v příbuzném vztahu* nebo *že se máma a táta oženi*, ovšem bez jakékoli bližší specifikace.

Naproti tomu kritérium **vztahů** bylo pro devítileté a desetileté respondenty a jejich pojetí rodiny klíčové. Zde došlo k nasycení ve všech uvažovaných rovinách tohoto kritéria, nejčastěji opět v syntetizujících výrociích. Rodina byla v takových pojetích prezentována jako zdroj **lásky**: *rodina je láska; je přátelství* nebo *koho mám rád*; jako základ lidské **pospolitosti**: *že lidi bydlí spolu v rodinném domě a mají se rádi; lidé, co drží spolu, mají hodně společného, tráví spolu čas; rodina je pro mě kolektiv, který je v životě nejdůležitější pro každého člověka*, včetně expresivního vyjádření v tomtéž významu *rodina je jeden chumel*; a jako symbol žádoucí **sounáležitosti**: *je to opora a pochopení; někdo, kdo ti pomůže, když budeš v nouzi; jistota, že se můžu vrátit domů* apod. Dotazovaní mladší školáci do svých vztahových pojetí rodiny hojně vnášeli i další asociované kvality, které v jejich myslích reprezentují rodinu: *je to zázemí a pocit bezpečí; je to šťastné místo, místo dospívání, místo, kde se cítím doma; nejdůležitější věc; součást života*.

Afektivní složka většiny prekonceptů rodiny u mladších školáků byla naplněna pozitivními emocemi – *rodina je nejlepší; je skvělá; je hodná; je šťastná; je největší štěstí, které mám; je to místo klidu a odpočinku* apod. Tento náboj měl i stylově příznakový výrok, že *rodina je šikovná*.

Dospívající respondenti **ve věku 13 – 14 let** formulovali své představy o rodině ve většině případů jako celostní výpovědi s vyšší mírou obecnosti, v nichž jednotlivé aspekty výčtů, vazeb a vztahů byly vzájemně propojeny prostředky vyjadřujícími kauzalitu a subordinaci.

Kritérium **výčtu** jako dominující (a někdy též jediný) princip výstavby prekonceptu rodiny proto volili námi dotazovaní pubescenti jen zřídka, většinou v situacích, kdy náročnější úvahu o obecném pojmu rodina z pohodlnosti nahradili prostým vyjmenováním obvyklých členů rodiny: *je to matka, otec, dcera, syn, babička, děda, strýc, teta a tak dále; mamka, taťka a sourozenci* apod. Někdy své výčty uspořádali například i takto: *auto, dům, pes, taťka, mamka a děčka*.

Vazby mezi lidmi, které dávají vzniknout rodině, byly coby základ jejího pojetí u pubescentů naopak více frekventovaným jevem, a to jak na úrovni biologické, tak i na úrovni vazeb institucionalizovaných. První zmiňované úrovni dominovalo vyjádření **genetické příbuznosti**: *lidé, kteří mají stejné geny; uskupení několika členů různého věku a pohlaví, kteří mají podobnou DNA* aj. Rovina vazeb daných např. institucí manželství byla sycena jen obecnými výroky: *lidé s rodinnými vztahy; skupina s příbuzenskými vztahy*.

Zcela zásadním se pro rodinné prekoncepty dospívajících ukázalo být kritérium **vztahů**. Naši dospívající respondenti ve shodě s dětskými účastníky výzkumu akcentovali ve svých pojetích jak lásku a přátelství, tak i pospolitost a sounáležitost, většinou v kombinaci dvou nebo i všech tří těchto rovin. Mnoho pojetí bylo formulováno na vyšší hladině obecnosti (s uplatněním vyšší míry abstrakce) odrážejícími snahu o odosobněný pohled, často však byla rodina coby vztahová síť reflektována ze subjektivní pozice respondenta. Prekoncepty rodiny, v nichž dominoval aspekt **lásky a přátelství**, tak měly podobu jak výroků objektivních: *rodina je skupina, kterou spojují sociální vztahy, láska a smích; je to spolek, ve kterém je vztah; skupina lidí založená na citových vazbách; lidé, na kterých nám záleží* apod., tak výroků s různě silným subjektivním příznakem: *je to skupina, která mě má ráda; skupina lidí kolem mě, kteří se mají rádi; nejdůležitější lidé v mém životě, na kterých mi záleží; rodina je pro mě vše* aj. Rodina jako **pospolitost** byla pubescenty prezentována jednak obecně s apriorním vyjádřením bytí spolu (*nejmenší společenská skupina*) tak explicitně, často i s konkrétními doklady z dosavadní vlastní zkušenosti (*rodina je doma, kde všichni bydlíme; tam společně večeríme, snídáme, díváme se na televizi, jezdíme na dovolené*). Výrazným prvkem výstavby prekonceptů rodiny u dospívajících byl v rámci širší kategorie pospolitosti aspekt **blízkosti**: *ty nejbližší osoby; lidi mě blízcí, na kterých mi záleží a poskytují domov a zázemí; lidi, co mají spolu mnoho společného, mají se rádi, stýská se jim, když nejsou spolu* atp. Aspekt **pomoci a podpory** byl úzce provázán s aspektem vzájemné lásky a tak tvořily základ pro pojetí rodiny jako jistoty a hlubiny bezpečnosti: *skupina lidí, kterým na mě záleží a jsou pro mě důležití; vždy ti poradí a pomůže a je vždy s tebou a nikdy tě neopustí, můžeš se na ni spolehnout*.

6.1.2 PREKONCEPTY VZHLEDEM K POHLAVÍ

Dívky v předškolním věku tvořily prekoncepty rodiny vesměs na základě výčtů členů jak rodiny nukleární, tak širší. Dalším produktivním mechanismem sestavování obrazu rodiny, který nejmladší dívky z našeho zkoumaného souboru používaly, bylo přisuzování určité kvality této pospolitosti – *rodina je, že jsme spolu; že se máme rádi* apod. – a její spojení s konkrétní činností – *že jezdíme na výlety; když se všichni sejdem u stolu při vánoční náladě*. Některé předškolačky tyto atributy i kombinovaly: *že se mají všichni rádi moc, a že chodí všude spolu, do parku, ven a na chatu*. Pokud se u předškolních dívek objevilo označení představy rodiny synonymní rodičovskou rolí, pak to byla *maminka*.

Dívky mladšího školního věku ve svých prekonceptech často ještě setrvaly v jistotě výčtů, když chtěly dát rodině hmatatelný rámec vlastní zkušenosti (např. *máma, táta, sestra, bratr a všichni rodinní příslušníci*). V četných případech však již dívky dále rozpracovávaly tyto elementární struktury typické pro předchozí vývojovou etapu, zejména pak ta pojmenování, v nichž je rodina zobrazena jako prostor pro vzájemnou lásku, podporu, důvěru a bezpečí – *rodina je zázemí a pocit bezpečí; je to, kde jsou lidé, co se mají rádi, drží spolu* apod. Forma jejich pojetí byla rovněž sofistikovanější, objevovala se označení jako *kolektiv* či *skupina*, přísudkové vazby byly pouze ojedinělé.

V pojetích pubescentních dívek byla akcentována především vztahová podstata rodiny, blízkost a vzájemnost vazeb uvnitř této skupiny a také benefity, které svým členům nabízí – *skupina lidí, co se má ráda; lidi mě blízcí, na kterých mi záleží a poskytují domov a zázemí; je vždy s tebou a nikdy tě neopustí, můžeš se na ni spolehnout* apod. Veškeré námi sebrané představy dospívajících dívek o rodině měly kladný emocionální náboj.

Chlapci v předškolním věku volili oproti stejně starým dívkám většinou pouze jednoduchá souslovná vyjádření pojetí rodiny buď jako svazku dvou rodičů, jejich dětí a případně dalších osob (*rodina je maminka a tatínek; že máme miminko, mamku, taťku, holku a děti*), nebo jako obecného láskyplného vztahu (*že se máme rádi*) či jako instituce společných aktivit (*rodina je, když všichni společně nakupujeme; že si spolu hrajeme*). Pokud se u předškolních chlapců objevilo označení rodiny pomocí rodičovské figury, byl to *tatínek*.

Chlapci mladšího školního věku vymezovali rodinu podobně jako stejně staré dívky ještě pomocí výčtů, častěji je však používali již jen jako doplněk k obecnému pojmenování *skupina lidí* či *společenství*. Rodina jsou pro ně především ale *blízcí lidé, co se mají rádi a jsou všichni spolu*. Často se u mladších školáků objevovala i sousloví *bezpečné/šťastné*

místo, jistota domova nebo nejdůležitější věc.

Pro dospívající chlapce pak byla rodina nejčastěji *skupina lidí založená na citových vazbách* nebo jednoduše *příbuzní lidé* a také *lidé, kteří si/mi pomáhají a mají se/mě rádi*. Rovněž oni (stejně jako jejich vrstevnice) ale již svými úvahami reflektovali přesah tohoto pojmu nad rámec osobní zkušenosti, resp. jeho socializovaný význam, a tak byla rodina i v jejich pojetích *nejdůležitější na světě; vše nebo celý svět*.

6.1.3 PREKONCEPTY VZHLEDEM K ETNICKÉ PŘÍSLUŠNOSTI

Při hodnocení prekonceptů rodiny u dětí a dospívajících z vybraných etnických skupin jsme kladli důraz na poznání specifik obsahu a formy těchto pojetí u zástupců skupin minoritních k české majoritní společnosti. Představy českých dětí tvořily naprostou většinu dat interpretovaných výše podle věku a pohlaví, a proto se dále v textu budeme věnovat již pouze pojetím rodiny u romských a vietnamských dětí a dospívajících, přičemž tato budou komparována jak vzájemně, tak s již představenými pojetími českých dětí a dospívajících.

Romské děti předškolního věku, chlapci i dívky, do většiny zjištěných prekonceptů projikovaly zkušenost se svou vlastní rodinou, a to včetně vazeb, vztahů a společných rodinných aktivit vesměs s pozitivním příznakem: *rodina je moje rodina a to jsem já, mamka, taťka, kamarád Samin a můj pejsek Guči, chodíme spolu na kávu, spím na posteli a Guči spí na sedačce; rodina to jsem já, Mirka, děda, babička, Martin, bratranec Lukášek, sestřenice Timea, teta Jarka, bydlíme zvlášť, ale patříme k sobě*. Někteří malí romští chlapci uplatnili i jinak příznakovou zkušenost ze své rodiny či širšího společenství: *rodina je pro taťku putyka, říká to máma; to prý je hospoda, říká máma; nebo že v rodině se všichni kryjí, když něco provedou*.

U romských mladších školáků jsme zaznamenali posun směrem k socializovaným hodnotám rodiny jako seskupení lidí, nejčastěji pozitivně hodnocené (dívkami i chlapci): *skupina lidí, kteří jsou v příbuzném vztahu; moje rodina je nejlepší, dělají pro mě všechno; máma a táta a mají mě rádi; moji nejbližší příbuzní*. Obsahem se tedy nelišily od pojetí českých dětí mladšího školního věku, forma byla spíše méně košatá. Pouze u romských dětí jsme zjistili představy rodiny, resp. jejich výroky o ní s negativním emocionálním zabarvením: *rodina je divná; moje rodina smrdí aj*

Většina dospívajících Romů, dívek i chlapců, shodně asociovala pojem rodina

s bezpečím, důvěrou, důležitostí pro život člověka a s láskou: *rodina pro mě je vše, vždycky mě poraděj a pomůžou; rodina je všechno, rodina je na prvním místě; rodina pro mě znamená, že mě mají rádi a podrží mě v každé chvíli ve všem; celá rodina se o mě stará, mám je rád*. Příznakovým vyjádřením pojetí rodiny byl i výrok *rodinu mám rád, protože je to moje krev*. V několika případech měli romští dospívající chlapci potřebu z rodiny konceptualizované tímto způsobem vyjimat některé její členy: *rodina pro mě znamená moc, krom mé mamí, kterou moc nemusím; rodina, kromě táty, mě zajímá a stará se o mě; rodina, jako teda sourozenci, ne máma s tátou, jsou pro mě vším*.

Vietnamští předškoláci založili svá pojetí rodiny na souborném označení *jedna velká skupina*, které dále zpřesňovali výčty jejích členů. Oproti českým i romským předškolním dětem tak volili obrácený způsob konceptualizace od obecného pojmenování nadřazeného ke konkrétním pojmenováním podřazených zástupců (např. *maminka, tatínek, bratr, sestra a ještě ti, co žijí daleko, kdo jsou babička a děda a tety a tak*). Dalšími doplněními představ vietnamských předškoláků o rodině byly výroky vyjadřující asociace tohoto pojmu se specifickými vazbami a činnostmi (*rodina patří k sobě; rodina dělá věci společně, třeba jí*).

Vietnamské děti v mladším školním věku, dívky i chlapci, se stejně jako jejich vrstevníci českého a romského původu orientovali již více na aspekt vazeb, které jsou pro význam pojmu rodina určující: *rodina je mamka s taťkou, mamka je taťkova manželka a my jsme se sestrou jejich děti, další příbuzné, strejdy a babičku, máme ještě ve Vietnamu nebo rodina je, že patříme k sobě, hodně lidí, co se mají rádi a pomáhají si a pracují spolu a scházejí se na naše svátky* apod. Tato pojetí rodiny tak v sobě zahrnovala jak vědomí pokrevních a institucionálních spojení mezi jejími členy, tak vědomí vztahu sounáležitosti a určitého morálního imperativu z něj plynoucího.

Pubescentní vietnamské dívky i jejich chlapečtí vrstevníci v rodině spatřovali bezpečné místo, kde je o ně postaráno a odkud dostávají nejvíce lásky a důležitých vkladů do života: *rodina je nejdůležitější, pro mě je to místo, kam můžu vždycky vrátit; rodina je důležitá pro život v dospělosti, ukazuje dětem, co je dobré, třeba chodit do školy a učit se* apod. Právě zdůrazněním rodiny jako prostoru péče o osobní rozvoj dětí se vietnamští dospívající odlišovali od oslovených pubescentů českých a romských. V ostatních rodinu určujících aspektech byly prekoncepty vietnamských pubescentů shodné: *stará se o nás; jsou to moji nejbližší lidé* atp. U vietnamských dospívajících respondentů zcela absentovaly negativní konotace rodiny a nesetkali jsme se ani s expresivními vyjádřeními dojmů z ní.

6.2 MATKA

Pro interpretaci představ dětí a dospívajících o tom, *kdo je to matka*, jsme rovněž využívali pilotně zjištěnou (a znovu v tomto šetření identifikovanou) trojici dominantních kritérií tvorby a vyjadřování těchto rolových prekonceptů **funkce – znaky – činnosti** (Homolová, 2014). A opět jsme s těmito základními distinktivními rysy dětských pojetí matky pracovali i při jejich analýze ze všech uvažovaných hledisek.

6.2.1 PREKONCEPTY VZHLEDEM K VĚKU

Děti ve **věku 5 – 6 let** používaly kritérium **funkcí** nejčastěji ve spojitosti s matkou coby reprezentantkou funkce **biologické** (rod), **fyziologické** (pohlaví) i **společenské** (sociální role). V rámci tohoto kritéria jsme se nejčastěji setkali s primárním pojmenováním její příslušnosti k ženskému pohlaví, kdy námi dotazované předškolní děti opakovaně uváděly, že maminka *je holka; je taková paní, která narodila děti/má miminko*, včetně ryze účelové formulace, že *maminka je proto, aby se rodily děti*, nebo formulace procesuální: *je taková holka, která se narodí od jiné maminky a ona pak úplně vyroste, a pak je z ní máma*. Do této kategorie jsme zařadili též ojedinělé výroky, v nichž děti maminku označovaly za příslušníka lidského rodu (*je to člověk*). Výraznou množinu tvořily ty výpovědi, v nichž předškoláci matku vymezovali vztahem k otci (role manželky) nebo věkovou odlišností od dítěte (role dospělého): *paní, která našla tatínka; je manželka od tatínka* nebo *je manželka od manžela; taková holčička, že už není mladá, je dospělá* apod.

Druhým významným kritériem vyvozeným z analyzovaných pojetí matky u starších předškolních dětí byly její charakteristické **znaky**, a to jak **vnější** – konkrétní fyzické atributy, tak znaky **vnitřní** – osobnostní vlastnosti. Dětní pojmenovávané vnější znaky se vztahovaly především k vzhledu matky, které jsou pro (jejich) maminku typické: *je hezky oblečená; je namalovaná parádnice; má po ramena krátké vlasy, hnědé oči, je hrozně hubená*, nebo že *maminka má krátké vlasy, maminka má hezký obličej, maminka má hezké oblečení a boty*. V dětských výpovědích řídících se kritériem znaků však jednoznačně převládala pojetí matky jako zdroje i objektu lásky: *je (moc) hodná; je milá; má mě/nás ráda; tu miluju; je láska/miláček* apod.

Třetím a zásadním rysem pojetí matky u předškoláků byly její typické **činnosti**. Právě tento aspekt sytil největší skupinu zjištěných prekonceptů. Šlo především o činnosti spojené s domácností (domácí práce, péče o dítě, výchova), méně často o činnosti pracovní

mimo domácnost (zaměstnání) a aktivity zájmové. Ve spojitosti s **domácností** byla matka vnímána např. jako *ta, která doma vaří/připravuje jídlo, uklízí a pere; chodí nakupovat; zalívá kytky; stará se o rybičky* nebo *ta, která doma dělá to, co taťka umí, a někdy to neumí*. Významnou složku činnostního pojetí matky tvořila kategorie **péče**: *stará se o děti/o miminka; vodí mě do školky; hraje si s náma; vymýšlí hry, včetně pokusů* o obecnější vyjádření: *je to bytost, kterou děti moc, moc potřebují a bez které by se nemohly děti obejít*; a také kategorie **výchovy**, kdy byla matka vnímána jako *ta, která něco dovoluje; když něco řekne, tak to musím dělat*, nebo jako *ta, kterou musím poslouchat*. Pěknou výpověď o hlavních činnostech-povinnostech matky byl i výrok: *Stará se o malé nebo velké děti. Když zlobí, tak musí křičet, Když pláčou, tak je musí maminka uklidnit a když mají děti hlad, musí jim dát napapat*. V neposlední řadě byla matka vnímána jako **zdroj pomoci**: *já si nezvládnou nalít vložky, ani kuličky, tak mi je mamka udělá*. Zde jsme se úzce dotýkali opět i výše uvedeného kritéria funkcí, neboť výchova dětí a péče o ně byly dětmi vnímány jako přirozené funkce matky, resp. ženy, jež je nositelkou této sociální role. Matka byla v pojetí oslovených předškolních dětí určována i svým **zaměstnáním**: *chodí do práce; je uklízečka; učí děti; pracuje v nemocnici* atp. Výpovědi o **zájmových aktivitách**, např. *chodí zumbit; chodí k někomu na návštěvu; chodí s holkama na kávu; chodí na bazén* nebo *někdy si dá alkohol, může jít i do vířivky*, byly spíše ojedinělé.

Rovněž v prekonceptech dětí **ve věku 9 – 10 let** zahrnovalo kritérium **funkcí** jak funkce biologické a fyziologické, tak funkce společenské. Určení matky její rodovou příslušností (*je člověk/lidská bytost*), ale především pak její **příslušností k ženskému pohlaví** (se všemi svými vztažnými charakteristikami) se ukázalo být pro námi dotazované mladší školáky naprosto zásadním: *je to žena/osoba roku ženského; když se paní narodí miminko tak je to maminka; žena, která mi/nám dala život* apod. Většina verbalizací představ o matce na této úrovni měla již častěji formu syntetického vyjádření: *žena, která je vdaná a má děti; člen rodiny, co rodí děti; žena, co devět měsíců nosila miminko v bříšku a pak ho porodila v porodnici a má ho ráda*.

Aspekt **znaků** byl v prekonceptech mladších školních dětí z našeho zkoumaného souboru uplatňován téměř výlučně v rovině **vnitřních** osobnostních charakteristik, které na mateřské figuře považovali za obecně platné nebo subjektivně důležité: *je hodný člověk; maminka je nejhodnější na světě; je milá; naše zlato; mámy jsou hodné na své děti i na jejich kamarády* apod. Rovněž zde již převládala celostí vyjádření spojující tyto charakteristiky s dalšími, zejména pak činnostními: *Je to ten, kdo se o mně stará a pomáhá*

mi, dělá pro mě to nejlepší. Ten, kdo se stará o nás všechny – o celou naši rodinu – všech nás šest. Platí mi moje akce a moje kroužky. Kategorie **vnějších** znaků byla v pojetích námi dotazovaných mladších školáků zastoupena jen obecným konstatováním *je hezká*.

Aspekt **činností** byl pro dotazované mladší školní děti při vymezení pojmu matka podobně důležitý jako pro děti předškolní. V pojetí ženy vykonávající určité práce **v domácnosti** byla matka vymežována jako např. ta, která je *paní domu, vaří* (to bylo zmiňováno vůbec nejčastěji), *peče, smaží a uklízí; může kopat zahradu, orat zahradu; kupuje nám věci*. Představa matky coby osoby **pečující a pomáhající** se objevovala v elementárních výpovědích: *stará se o děti/o mě/o nás; bojí se o mě a pečuje o mě*; neb o v komplexech více aspektů, jako např.: *je to jeden z nejbližších lidí co máme, stará se o nás a má nás rád; vždycky mi pomůže, když něco potřebuji je u toho; je člověk, co mi pomůže, naučí mě nové věci; pomáhá mi s úklidem*; nebo byla verbalizována i takovýmto způsobem: *mojí mámě na mě záleží a koupí mi všechno, na co si ukážu*. Pokud činnostní pojetí matky u mladších školáků zahrnovala také zmínku o její roli **vychovatelské**, pak jen v sousloví *vychovává mě/nás*. Fakt matčina **zaměstnání** mimo domácnost byl zmiňován rovněž pouze okrajově (*je jeřábnice, pracuje jako prodavačka*).

Dospívající respondenti **ve věku 13 – 14 let** také používali při vyjadřování prekonceptů matky kritérium **funkcí** – ojediněle biologických (*člověk*) či společenských v izolovaném vyjádření (*rodinný člen, je s mým otcem; manželka tatky; můj zákonný zástupce*). Výrazněji byly zastoupeny prekoncepty matky stavějící na podstatě **ženství**, resp. na faktu stvoření dítěte, oplodnění matky otcem a porození dítěte matkou, jako např.: *tvor, který mě stvořil; člověk, který nás přivedl na svět; osoba, která mě zplodila s tatínkem; matka mě porodila*, nebo i expresivní vyjádření (*osoba, ze které jsem vylezl*). Ve většině případů však bylo kritérium funkcí v pojetích matky u pubescentů užíváno v kombinaci s kritériem činností, konkrétně s péčí a výchovou: *ta, co mě porodila a vychovala; člověk, který se o tebe stará od mala; můj rodič, který mě vychovává, který mě stvořil; žena, která mě porodila a která nám dává lásku; vychovávající člen rodiny ženského elementu atp.*

Jen několik respondentů z našeho výzkumného souboru spojilo svou představu matky s nějakým **vnějším znakem**. V těchto případech šlo shodně o označení matky jako *nejkrásnější*. Pokud dospívající charakterizovali matku nějakými dalšími atributy, byly to výlučně **znaky vnitřní** – reflektující osobnostní kvality jejich vlastní matky – užitě v adjektivních formulacích *nejlepší člověk na světě; úžasná; nejoblíbenější maminka; moc hodná; plná lásky; někdy zlá* nebo také *silná* či *nejveselejší*.

Nejhojněji užívaným a pro dospívající zjevně nejpodstatnějším kritériem utváření a následné verbalizace představ o pojmu matka byly **činnosti**. Určení matky pracemi **v domácnosti** se objevovalo zřídka izolovaně (*vaří nám jídlo, pere a uklízí*), většinou bylo užito v kombinaci s dalšími aspekty tohoto kritéria, nejčastěji s péčí a výchovou, obvykle v obecných formulacích *hodně věcí zařizuje* či *má na starosti domácnost*, nebo v expresivně metaforických vyjádřeních *takový kořen – strůjce domácí pohody*. Klíčovým aspektem činnostních prekonceptů matky u dospívajících byla **péče a pomoc**, a to včetně souznění duší (takových aktivit ústících v pojetí matky jako důvěrnice): *můžu vždy za ní přijít a poradit se a ještě se jí svěřit; rozumí mi a pomáhá; chrání mě a je mou oporou a kamarádkou; když jsem dlouho bez ní, tak je mi smutno; má o mě strach; je tu pro mě apod.* Do této skupiny lze také zařadit velmi frekventované vyjádření *má mě/nás ráda*, které bylo součástí většiny zjištěných pojetí matky u dospívajících z našeho výzkumného souboru. A podobnou funkci plnily i četné výroky typu *znamená můj život; pro mě znamená všechno; je pro mě celý můj svět; je to nejlepší, co mám*. Z hloubkových interview vyplynulo, že toto tvrzení v sobě zahrnovalo všechny drobné každodenní a rutinní aktivity matek, jež byly dospívajícími postupně vyhodnoceny jako motivované láskou k dítěti. Někteří námi dotazovaní pubescenti však vystavěli představu matky jako pečující osoby i na absolutní bezpodmínečnosti tohoto faktu: *má povinnost se o mě starat*. Neméně podstatným aspektem činnostního pojetí matky byla **výchova**, a to jak intencionální, tak neintencionální: *dokáže naučit něco do života; někdy křičí, když zlobíme, ale to musí; vychovává k dospělosti; moje hrdinka*. Téměř vůbec nebyla matka našimi dospívajícími respondenty charakterizována svými **zájmy**, objevilo se jen několik takových izolovaných situačních označení, např. *zlodějka mého notebooku* nebo *ta, co se tápe mastma*. Aspekt zaměstnání se neobjevil ani v jednom z pubescentních prekonceptů.

6.2.2 PREKONCEPTY VZHLEDEM K POHLAVÍ

U **dívek** v předškolním věku tvořily základ jedné velké množiny izolovaných pojetí matky její příslušnost k ženskému pohlaví (*holka, paní; rodí miminka*) a její charakteristiky povahové (*milá, hodná*) a vzhledové (např. *hezká, krásná, hezky oblečená, namalovaná, načančaná, má krátké vlasy, hezké boty, parádnice*). Druhou takovou množinu pak tvořily prekoncepty, v nichž byl pojem matka asociován s domácími pracemi, zejména s přípravou jídla, úklidem, praním, nakupováním (*maminka vaří, pracuje, dává do pračky špinavé věci*

a věší ty věci; uklízí a uklízí nádobí) a dalšími činnostmi kolem bytu, zahrady, domácích zvířat či zaměstnání. V tomto věku však byla matka vymezována jednoznačně dítětem – může je porodit, stará se o ně, má je ráda a věnuje se dalším dílčím aktivitám, kterými o ně pečuje (*maminka se stará o miminko a dává mu papat; má děti a má nás ráda; s dětmi píše domácí úkoly; čte mi; hraje si se mnou aj.*).

U mladších školaček jsme zaznamenali posun v uvažování o matce ve smyslu syntézy izolovaných pojetí do vyšších celků. Vedle stále poměrně stabilního základu pojetí matky jako ženy, rodičky a manželky otce, který velmi často doplňovala dvojice klíčových charakteristik *má (děti/nás) ráda a stará se (o ně/o nás)*, akcentovaly mladší školní dívky v širěji pojatých prekonceptech matku více jako nositelku kladných povahových vlastností (*hodná, milá*) a důležitou osobu pro život dítěte (*je blízká; pečuje; vychovává; věří; podporuje* apod.). Pouze okrajově byly do verbalizací jejich představ o matce zařazeny práce v domácnosti (*vaří; uklízí a pere*). Označování matky atributy vzhledu (konkrétními nebo obecnými pojmenováními) zcela absentovalo.

Dívky pubescentní pak matku vymezovaly primárně jako člověka, kterému *mohou věřit, mohou se svěřit a poradit se*. Matka jim *rozumí, pomáhá, podporuje* je a *utěšuje* a také je *má ráda, miluje a je plná lásky*. Spatřovaly v ní svou *kamarádku*, někoho, kdo je *ochrání za lehkých i těžkých situací, nejdůležitější osobu v životě* a zdroj i objekt lásky – *je moje všechno; je úžasná; má mě ráda a já mám ráda ji*. Téměř vůbec se již neobjevovaly charakteristiky vzhledové (pouze v několika málo případech označení *je krásná*) a výčty domácích prací, sporadická již byla i vyjádření, že je to *žena, která mě přivedla na svět* či *rodič*. Ačkoli konceptualizace matky u dospívajících dívek byly již opět obecnější, stejně jako u mladších respondentek je motivovala převážně vlastní zkušenost. A ve spojení s vývojově vázanou pubescentní kritičností jsme se tak setkali i s pojetími štvě mě, (*moc*) *mě nezajímá* nebo *nemám ji moc v lásce*.

Nejmladší **chlapci** matku rovněž pojmenovávali nejčastěji izolovaně, zástupným souborem činností orientovaných na zrození uspokojování potřeb dítěte (*rodí děti; stará se o děti; má nás ráda; uspává; vodí mě do školky; chodí se mnou na hřiště*), na domácnost (*vaří a chystá nám oběd; uklízí myčku; chodí kupovat třeba rohlíky s chlebem*) a na její zaměstnání (*dělá třeba sprej; učí děti*). Častěji než stejně staré dívky používali předškolní chlapci jednoslovných označení matky vlastním jménem nebo obecným výrazem *holka, holčička* či *paní* a častěji také matku určovali její pozicí vzhledem k otci (*je skoro jako tatka, jenom je to holka; pomáhá tatkově*). Oproti dívkám se u nich ve větším počtu

objevila též vyjádření, že *maminka je rodina*. Naopak chlapci v menší míře zařazovali do svých prekonceptů matky povahové vlastnosti (*je hodná*) a jen ojediněle pak informace o jejím vzhledu (*má vlasy, náušnice, náhrdelník, náramek*).

Chlapci v mladším školním věku označovali nejčastěji matku za ženu, která (spolu s otcem) *zplodila děti* nebo *porodila děti*. Odtud pak někteří dovozovali, že matka *se stará, má* (dětí) *ráda, vychovává je a chrání*. Vedle matky-ženy byla dominantní v již složitěji strukturovaných představách mladších školáků o matce i její rodinná role a pozice – *člen rodiny; jeden z rodičů; manželka otce; blízká příbuzná osoba*. Z činnostních vymezení převládaly opět aktivity v domácnosti – *vaří; uklízí; kupuje věci*. Téměř vůbec již mladší školní chlapci neverbalizovali své představy o matce pomocí adjektiv vyjadřujících charakteristické rysy povahy (zde pouze *hodná* a *dobrá*) či vzhledu.

Dospívající chlapci naplňovali pojem matka opět především tím, že je to *žena, která porodila, stvořila dítě* či *dala život*. Druhým výrazným prvkem utvářejícím v představách většiny námi oslovených pubescentních chlapců obraz matky bylo to, že *má dítě ráda* a *stará se o něj*, přičemž mezi předchozím a tímto vyjádřením byl obvykle implicitně přítomen a v některých případech dokonce explicitně vyjádřen vztah důsledkový (*má dítě a musí/má povinnost se o něj starat*). Také v tomto věku spatřovali chlapci v pojmu matka zástupné vyjádření *opory, pomoci ve všem a důvěrného vztahu*. Ojediněle byla matka spojena výlučně s domácími pracemi (*vaří nám; pere; uklízí*). Vedle bezpříznakových nebo kladně emocionálně zabarvených prekonceptů jsme se v této věkové kategorii chlapců setkali i negativními konotacemi matky (*nezajímá mě; stydím se za ni*).

6.2.3 PREKONCEPTY VZHLEDEM K ETNICKÉ PŘÍSLUŠNOSTI

Také při hodnocení prekonceptů matky u dětí a dospívajících ze zvolených etnických skupin jsme akcentovali poznání specifik obsahu a formy těchto pojetí u zástupců skupin minoritních k české majoritní společnosti. Představy českých dětí tvořily naprostou většinu dat interpretovaných výše podle věku a pohlaví, a proto se dále v textu budeme věnovat již pouze pojetím matky u romských a vietnamských dětí a dospívajících, přičemž tato budou komparována jak vzájemně, tak s již představenými pojetími českých dětí a dospívajících.

Romské děti v předškolním věku, chlapci i dívky, své prekoncepty pojmu matka sytili ve většině případů činnostmi vázanými na péči o děti a o domácnost: *maminka je, že se stará*

o děti; mama vždycky doma pracuje nebo umývá okna atp. Některé děti pak použily ve spojitosti s matkou jen obecného vyjádření *mamka je doma*, které zahrnovalo jak fakt matčiny nezaměstnanosti či mateřské nebo rodičovské dovolené, tak její běžné domácí práce, při nichž byla obvykle dítětem registrována. Druhým poměrně frekventovaným pojetím matky bylo její vnímání coby výchovné autority: *maminku musím poslouchat, na maminku musím být hodný* apod. Spíše ojediněle se objevila pojetí zahrnující více atributů určujících v myslech romských předškoláků obsahovou náplň tohoto pojmu: *maminka je moje Denisa, má modré boty, pracuje a chodí do školy*. Ve srovnání s dětmi českými romské děti předškolního věku častěji neuměly svou představu o matce verbalizovat (*to ani nevím; maminka, nevím, co to je*).

V mladším školním věku byl v pojetích romských dívek pojem matka spojován výlučně s péčí o děti a o domácnost a s její láskou k dětem: *moje maminka o mě pečuje a moje maminka je hodná; maminka mě učí dělat věci doma; maminka nás má ráda a stará se o nás* apod. Stejně staří romští chlapci jej asociovali s více charakteristickými atributy – s prostým bytím rodičem (*rodič; jeden z rodičů*) s péčí a ochranou (*maminka se o mě bojí; maminka o mě pečuje*) i s materiálním zabezpečením a takto prokazovanou obětavostí (*maminka mi kupuje mikiny; mojí mámě na mně záleží a koupí mi všechno, na co si ukážu*). Matku jako objekt lásky romští mladší školáci označovali i synonymními označeními *moje všechno* nebo *miláček*.

Pubescentní Romové, dívky i chlapci, byli při vyjadřování prekonceptů matky vzácně jednotní a jejich pojetí byla téměř shodná i po formální stránce. Ve shodě s českými dospívajícími u nich dominovaly představy matky jako nejdůležitější nebo nejlepší osoby v životě, namnoze motivované vlastní zkušeností: *maminka znamená můj život, neměnila bych ji za nic; máma je nejlepší člověk, kterýho znám; moje máma pro mě znamená všechno; je moje nejoblíbenější máma na světě*; apod. Souznění mezi dospívajícími Romy a Romkami jsme však zaznamenali i v negativně konotovaných pojetích matky: *za matku se stydím; máma mě nezajímá; nebo moje matka mě trošku zajímá, ale nemám ji moc v lásce*. Tento způsob konceptualizace matky se mezi českými pubescenty z našeho výzkumného souboru vyskytoval jen ojediněle.

Vietnamské děti předškolního věku, ve shodě se stejně starými dětmi českými i romskými, svá pojetí matky zakládaly primárně na jejích charakteristikách povahových a činnostních: *maminka je hodná; vaří a stará se o nás; pečuje o děti; hodně pracuje (s tatínkem)* apod. Zejména aspekt zaměstnání byl u oslovených vietnamských dětí zmiňován ve většině

prekonceptů, u dívek i chlapců, nejpozději na druhém místě (za atributem povahy nebo aktivitami spojenými s domácností). Stejně tak panovala shoda s předškolními dětmi českými i romskými v pojetí matky jako výchovné autority: *maminka se musí poslouchat; musíš dělat to, co maminka řekne* atp. U předškoláků vietnamského původu jsme naopak nezaznamenali, na rozdíl od dětí romských, ani jeden případ, kdy by nebyli schopni své představy o významu pojmu matka verbalizovat.

Vietnamští mladší školáci obdobně jako jejich čeští či romští vrstevníci vymezovali matku emocionálním vztahem ke své osobě (*maminka mě má ráda; maminku mám rád*) nebo specificky definovaným poměrem k otci a dětem (*mamka je manželka tatky a žena, která má s ním děti*). A také u vietnamských mladších školáků, dívek i chlapců, byla matka označována jako osoba pečující, ochraňující a utěšující, např.: *maminka mi poradí, co mám dělat, když je mi z něčeho smutno*.

Pubescentní vietnamské dívky a vietnamští chlapci do prekonceptu matky vkládali již více určujících prvků, které následně syntetizovaly ve vyšší celky (*matka je hodná a pečující žena, která nás má i přes nějaké ty starosti pořád stejně ráda*). Také u těchto námi oslovených respondentů jsme zaznamenali přítomnost výraznějšího emocionálního náboje, a tak byla i vietnamskými dospívajícími (stejně jako jejich českými či romskými vrstevníky) matka označována souslovím *nejdůležitější v životě* nebo *nejlepší máma*. U dotazovaných pubescentních Vietnamek a Vietnamců jsme nezaznamenali v pojetích matky žádné negativní ani expresivní výroky.

6.3 OTEC

Prekoncepty *otce* u dětí a dospívajících bylo možno kategorizovat obdobně jako zjištěná dětská pojetí matky, tj. pomocí tří – pro vymezování personálních pojmů dominantních – kritérií, jimiž jsou **funkce, znaky a činnosti**, a to včetně jejich jednotlivých subkategoríí.

6.3.1 PREKONCEPTY VZHLEDEM K VĚKU

U dětí **ve věku 5 – 6 let** tak bylo kritérium **funkcí** syceno opět aspektem biologickým (rodovým), fyziologickým (odkazujícím k mužskému pohlaví) a společenským (rolovým). Otec (tatínek) byl označován zástupnými pojmy, které jej také řadily k **příslušníkům lidského rodu a k mužskému pohlaví**: *je člověk; je (dospělý) kluk; je normálně pán; je*

muž. Otec určený v pojetí starších předškoláků z našeho zkoumaného souboru **rodinnou rolí** byl charakterizován jak jednoslovně jako *rodič* nebo *manžel*, případně tautologicky jako *táta/tatínek/tatka*, tak souslovně nebo i větně: *je manžel od maminky; ten co si vzal maminku, aby měli děti; pán, který si našel paní/maminku, a ta porodila miminka; takový chlapeček, který se narodí od maminky, a pak z něho vyroste velký kluk a je z něho tatínek.*

Typickými **znaky** otců v představách předškoláků, byly jak vnější atributy vzhledu, tak vnitřní charakteristiky osobnosti. Z **vnějších** znaků, které převažovaly nad vnitřními, pak byly nejčastěji zmiňovány velikost, síla, statečnost, barva očí, barva a střih vlasů nebo typické oblečení: *je velký; má (velké) svaly; má velké břicho; je hezký, vousatý, má hnědé oči; mému tatkově takhle stojí vlasy; má čepici a bundu* apod. Mezi spíše sporadicky zmíněnými **vnitřními** charakteristikami pak rovněž převládaly ty s pozitivním nábojem: *je hodný; je kamarád; má mě/nás rád.*

Kritérium **činností** bylo pro otcovské prekoncepty stejně určující, jako tomu bylo u prekonceptů mateřských. V pojetích námi dotazovaných starších předškolních dětí otce reprezentovaly především zaměstnání a vydělávání peněz, činnosti vázané na byt či dům a zahradu, ale také aktivity spojené s péčí o rodinu a o dítě. V kontextu **domácnosti** byl otec nejčastěji spojován s manuální prací technické povahy, ale také s činnostmi kolem jejího každodenního provozu: *staví; stará se o dům; chodí do práce a doma do dílny; umývá auto; dělá dřevo; pěstuje zeleninu, stará se o pejska; pomáhá mamince; nakupuje; někdy připraví večeři pro všechny* atp. Výrazným prvkem utváření představ starších předškolních dětí z našeho souboru o otcovské figuře bylo také **zaměstnání**, které bylo verbalizováno buď obecně: *tatínek je pořád v práci; pracuje, abychom měli peníze;* nebo konkrétně: *je ředitel fotbalu; je něco jako doktor; loží po stromech a spí ve stromostaně a doktoruje stromy; táta pracuje u vojáků* aj. Prekoncepty k pojmu otec byly v několika případech nasyceny i zkušenostmi našich dětských respondentů s vybranými aspekty otcovské **péče o dítě**: *koupu se s ním a holí mi vlasy strojkem; já s ním taky někdy cvičím* ap. Součástí některých dětských pojetí byla také reflexe otcova podílu na **výchově** a jeho **authority**: *píše s dětmi domácí úkoly; dovoluje nám některé věci; nechce mi dovolit hrát střilečky; zlobí se na nás; musím ho poslouchat; nesmí se vyrušovat.* Předškolní děti vnímaly otce také jako **zdroj obdivu** (především ve smyslu disponování s penězi) – *kupuje mi hračky a sladkosti; tatínek má peníze a může mi koupit motorku, auto, puzzle, omalovánku, kostky a robota,* nebo jako **záruku zábavy** – *čte mi pohádky; může s námi dělat srandičky; chodíme spolu do dětské herny; s ním můžeme něco dělat, hrát si, povídat, pořád něco dělat, můžeme chodit ven; v zimě chodíme ven stavět sněhuláky a koulovat se;*

hrají s tatínkem Twister. Podstatně častěji než matka byl otec některými předškoláky určován svými zájmy: nejrady leží na gauči a chodí na šipky; kouká na televizi, jí; sází na sport na počítači, na moji televizi hraje fotbal; tatínek je pivo. Rozsáhlejší výčtové prekoncepty otce, do nichž zařadily starší předškolní děti více z výše uvedených kritérií, měly např. tuto podobu: Tatínek je hezký, vousatý, má hnědé oči a je pracovitý. Chodí do práce a se mnou chodí na hřiště, do lesa a tam řežeme dřevo motorovou pilou. Má mě rád a já jeho také mám rád.

Prekoncepty otce u dětí ve věku 9 – 10 let se sledované dílčí aspekty již z větší části prolínaly a tvořily komplexní mentální reprezentace. Z hlediska funkcí byla i mladšími školáky reflektována příslušnost otce k lidskému rodu a mužskému genderu (člověk; muž). Mladší školáci však měli tendenci zastrukturovat pojem otec primárně jako kategorii vyjadřující sociální roli a určitou pozici v rodině: druhý z rodičů; muž/manžel mojí mámy; manžel maminky, hlava rodiny, je to muž, stará se o svoji rodinu apod. Někteří devítiletí a desetiletí respondenti ve svých pojetích pojmenovali i vnímané relační a kauzální vazby pojmu otec: je to otec dítěte, když se narodí; je to chlap, který s maminkou počal dítě a pak pomáhal mamince se o něj starat (ale nevím, jak je to s tím, že počal dítě s maminkou, protože některé páry nemůžou mít dítě a musí na umělé oplodnění); je to muž, který oplodnil moji mamku; je to člověk, který se o mě stará celý můj život a vychovává mě.

Aspekt znaků byl v prekonceptech námi dotazovaných mladších školáků přítomen méně často. Zapojení vnějších atributů otcovské figury do jejího celkového pojetí bylo jen sporadické a dělo se tradičně prostřednictvím popisných jednotek vzhledu: táta je velký chlap; je silák. Mladší školáci otce popisovali více charakteristikami vnitřními, tzn. jeho osobnostními vlastnostmi: je hodný a laskavý; ochotný; je dobrý člověk apod. Tento a výše uvedený rozměr zapojení otcovské figury do kognitivního schématu rodiny u devítiletých a desetiletých dětí byl úzce napojen na rozměr další – činnostní.

Dílčí roviny kritéria činností identifikovaného v získaných výpovědích mladších školních dětí tvořily obdobně jako u pojmu matka zaměstnání, domácnost, péče a ochrana, výchova a autorita. Podobně jako při poznávání prekonceptu matky, také zde jsme již ve většině případů vycházeli z komplexních vyjádření pojetí otce jako osoby, která se nějak chová či něco specifického a za nějakým účelem dělá: stará se o domácnost, dívá se na televizi a bere nás na výlety, když se mamka učí; stará se o celou rodinu, vydělává peníze, abychom se měli dobře; spravuje dům, učí ve škole, pomáhá mi taky někdy s úkoly, například s matikou, jezdí s náma na výlety, spravuje branku anebo je celé dny v garáži

nebo ve škole. Izolovaně stojící pojetí otců byla u této části zkoumaného souboru spíše ojedinělá a vztahovala se především k otci **pracujícím**: *táta pracuje jako strážník; je hospodský; je mechanik*. Otec byl rovněž často prezentován i jako (nejen) **výchovná autorita**: *umí si skoro všechno sám opravit; pomůže mi opravit kolo, naučil mě spravit spadlý řetěz a jezdit se čtyřkolkou; je to pán domu; je vůdce celé rodiny; pomáhá mamince mě vychovávat a učí mě zajímavé věci a poznávat svět; táta, to je přísná výchova*; a jako **pečovatel a ochránce**: *chrání rodinu v dobrém i zlém; pomáhá mi s úkolama, a když potřebuju něco vytisknout, tak mi to vytiskne; je to dobrý chlap, vždycky mi všechno dovolí, nebo skoro; jeden z nejbližších lidí, co se o nás stará nebo opatruje nás a vychovává*. Na rozdíl od pojetí matky byly představy asociované s otcem u tázaných mladších školáků více nasyceny i v rovině **zábavy** a otcových vlastních **zájmů**: *dělá s námi blbosti; škádlí nás a je srandovní; častěji se dívá na televizi apod.*

Ve skupině dospívajících **ve věku 13 – 14** let jsme sebrali ve většině případů prekoncepty celostní (uvažující zároveň kritéria funkcí, znaků i činností). Na rozdíl od pojetí matky ale nebyly verbalizace představ o otci u pubescentů tak epické. V rovině **funkcí** dospívající akcentovali příslušnost otce k lidskému rodu a jeho mužství: *nejstarší muž v naší rodině; ta osoba, která mě stvořila společně s mamkou; pomohl mě zplodit nebo jen výrobce dětí*. Otce coby **sociální roli** vyjadřovali obvykle jak obecným pojmenováním *rodič; člen rodiny mužského elementu* či *druhý z rodičů*, jímž upozorňovali na jeho komplementaritu s mateřskou figurou, tak institucionálním svazkem s matkou – *manžel od mamky*.

Charakteristické **znaky** otce, vnější i vnitřní, byly dospívajícími obdobně jako při konceptualizaci pojmu matka používány v nejmenší míře. Přesto však jimi byl otec jako nositel specifického vzhledu a osobnostních kvalit popisován ve srovnání s matkou častěji a častěji negativně: *je velký a silný; chlapák, největší silák v rodině; je pracovitý; je hodný; je super; je vtipný; je zuřivý; pořád se rozčiluje; ztroskotanec; opilec* aj. Pouze ojediněle se objevila pojetí s výraznějším podílem expresivity a vulgarity (*tak trochu debil*).

Hojně se vyskytujícím a nejpodstatnějším kritériem konceptualizace otce byly jeho typické **činnosti**, které utvořily v myslích dospívajících konkrétní představu o vlastním otci a stály i v základu abstrahování obecného významu (konvenčního obsahu) tohoto pojmu. Také v pojetích pubescentů jsme mohli sledovat linii popisu otcovských aktivit vázaných na **domácnost** – *může pomoci s hodně věcmi; doma všechno opraví; kupuje drahé věci*; na jeho **zaměstnání** – *vydělává peníze, pořád pracuje; nosí domů výplatu; živí rodinu*; na fungování otce coby **authority** – *je pro mne hlavou rodiny; velitel, pouto rodiny, řád; je pro*

*mě vzorem; nebo jako zdroj **zábavy a poučení** – rád mě učí nové věci a zažíváme skvělé zážitky; učí mě, co mám dělat v životě, v nouzi; jako první mě začal učit o holkách a opravovat věci doma; a ojedinele i na jeho vlastní **zájmy** – rád kouří; dívá se na televizi.* Dominantním aspektem činnostních prekonceptů otce u námi oslovených pubescentů byla opět **péče a pomoc** dítěti – *stará se o mě/o nás; finančně mě podporuje; vždy mi pomůže, když si nevím rady, motivuje mě ke sportu a fandí mi; stejně jako jeho **ochrana a výchova** – někdy toho po nás hodně chce, je přísný; ten, koho musím poslouchat na slovo.* Do této skupiny (k péči, pomoci a ochraně) lze také zařadit výroky *má mě/nás rád, jež dokládaly pozitivní konotace otcovské figury ve zjištěných pojetích dospívajících z našeho výzkumného souboru.* A rovněž sem můžeme zařadit i výpovědi o takových aktivitách, které z otce činí v očích pubescenta přítele a důvěrníka, zdroj **opory**: *vždy mě ochrání; s tatínkem se můžu bavit o čemkoli; dokáže povzbudit; nenechá mě v problémech; můžu mu věřit, má mě rád; je mi (velmi/hodně) blízký aj.*

6.3.2 PREKONCEPTY VZHLEDEM K POHLAVÍ

Dívky předškolního věku užívaly při obsahovém naplňování pojmu otec vedle jmenných a tautologických označení primárně prostředky rodového odlišení (*kluk; pán; chlapeček* anebo *je jako maminka, jenom to není holka*). Následovaly kategorie rodinné vymezené vztahem k matce (*manžel; pán od maminky*) a dětem (*tatínek od dětí; velký kluk, co má malého chlapečka a holčičku*). V pojetích předškolních dívek však pojem otec nejčastěji reprezentoval soubor činností, které s ním obvykle vykonávaly. Této množině prekonceptů dominovaly aktivity herní a dílčí činnosti pečovatelské nebo spojené s péčí o domácnost. Otec byl tedy podobně jako matka viděn především v roli konatele, přičemž spektrum činností jemu přisuzovaných odpovídalo modelu genderové komplementarity.

Mladší šolačky vytvářely své prekoncepty otce často kombinací jedné z jeho dominantních funkcí – otec dítěte, partner matky, hlava rodiny – a jedné z vnímaných typických činností – pracuje, stará se o děti, má je rád, věnuje se jim rozmanitými způsoby – např. *hlava rodiny, umí si skoro všechno sám opravit; člen rodiny, chodí do práce a má nás rád.* Otce určující však ve většině případů jen kombinace činností, např. *hraje si se mnou hry, sem tam pomůže doma s prací.* Některé konceptualizace této rodinné figury dívkami v mladším školním věku zahrnovaly i více z uvedených hledisek (*tatínek vydělává peníze v práci, abychom měli všechno, opatruje nás a vychovává*).

Dospívající dívky také vycházely v naprosté většině případů ze zkušeností s vlastní rodinou situací a v prekonceptech otce akcentovaly zejména fakt blízkosti (*je mi velice blízký*), důležitosti (*je jeden z nejdůležitějších lidí*), lásky (*má mě rád; mám ho ráda*), ochrany (*vždycky mě ochrání*) a pomoci (*udělá pro mě všechno; pomůže mi s problémy*). Vedle této pozitivně emocionálně příznakové role byl otec v představách námi oslovených pubescentek člověkem, který *nosí domů výplatu a kupuje drahé věci*.

Chlapci v předškolním věku, obdobně jako stejně staré dívky, chápali pojem otec jako pojmenování zahrnující především rodová specifika, s nimiž se někteří ztotožňovali (*pán; velký kluk; kluk jako jsem i já*), a pak také specifické činnosti, které otcům přísluší. Mezi ně patřily zejména zajišťování financí pro rodinu (*vydělává peníze pro maminku a pro děti*), jeho zaměstnání (*chodí do práce*), volnočasové aktivity prováděné s dětmi (*hraje si s námi; bere nás ven*) i vlastní zájmy otce (*když chce, tak si může zakouřit*). Na rozdíl od jejich způsobu konceptualizace matky zde chlapci více využívali kondicionálních vazeb (*mohl by třeba; může; když chce* apod.)

Mladší školáci se v některých případech již úspěšně pokusili o celistvější vymezení obsahové náplně pojmu otec (*táta je člověk, který pomáhá mamince mě vychovávat, a učí mě zajímavé věci a poznávat svět*), jejich vyjádřením přesto dominoval důraz na jednu jeho klíčovou charakteristiku. I zde však byl patrný posun oproti předcházejícímu období – chlapci v mladším školním věku se více soustřeďovali, vedle biologických specifík otce jako ploditele dětí, na abstrakta *má nás rád* a na obecná vyjádření péče *stará se o nás* (namísto výčtu dílčích činností). Z konkrétních aktivit prováděných s otcem chlapci do svých pojetí zařazovali pouze ty, které lze označit za konvenčně genderově příznakové (*naučil mě opravit kolo; učí mě jezdit se čtyřkolkou* apod.).

Pubescentní chlapci pod pojmem otec viděli nejčastěji člověka, který má s matkou děti (*zplodil mě; pomohl mě zplodit*), patří k ní (*manžel mojí mamky*) a který se o děti stará či musí starat a má je rád. Ve srovnání s dívčími pojetími, byl otec v pojetí dospívajících chlapců častěji živitelem rodiny (*ten, kdo rodinu zabezpečuje financemi; nosí domů výplatu*), až poté vychovatelem a blízkou osobou (*ten, kdo mě od mala vychovává; ten, kterému můžu věřit; ten, kdo mi vždycky pomůže*). Dospívající chlapci byli při formulování svých představ o otci častěji vulgární, afektivní dimenze jejich prekonceptů byla vyjádřena užším spektrem prostředků.

6.3.3 PREKONCEPTY VZHLEDEM K ETNICKÉ PŘÍSLUŠNOSTI

Také při hodnocení prekonceptů otce u dětí a dospívajících ze zvolených etnických skupin jsme se soustředili na poznání specifik obsahu a formy těchto pojetí u zástupců skupin minoritních k české majoritní společnosti, a proto se dále budeme věnovat jen pojetím otce u romských a vietnamských dětí a dospívajících, přičemž tato budou komparována jak vzájemně, tak s již představenými pojetími českých dětí a dospívajících.

Romské předškolní děti tvořily prekoncepty otce na bázi jeho typických atributů (*je silnej*), jeho činností pracovních i vykonávaných s dítětem nebo směrem k němu (*chodí do práce, koupu se s ním a holí mi vlasy strojkem; říká mi ,co chceš?'*) nebo jeho nejčastějších volnočasových aktivit (*taťka furt pije pivo a má velké břicho; tatínek je pivo*). Dívky častěji používaly jen zástupné označení *tata* nebo *tatínek*, případně uváděly vlastní jméno svého otce. Forma většiny pojetí otce byla elementární, zacílená na jednu charakteristiku.

U romských dětí v mladším školním věku byly představy o otci, stejně jako tomu bylo v případě prekonceptů matky, rozmanitější. Navíc bylo možno vysledovat i rozdíly mezi dívkami a chlapci. Dívčí pojetí byla častěji orientována na otcovo bytí rodičem (*tatínek je táta; je to můj rodič*), na jeho pracovní aktivity (*chodí do práce; pořád pracuje*) a na pozitivní emoce s ním spojené (*mám ho ráda*). Jedna z romských mladších šolaček ale užila i negativní charakteristiku vyplývající z její zkušenosti s otcem: *můj tata smrdí*. Chlapecké prekoncepty pak stály na podobných základech (*tatínek chodí do práce, je silnej a hodnej*), ale častěji se v nich objevovala postojová ambivalence až negativní emoce (*táta nic, ale mám ho rád a někdy ne, protože mámě ubližuje*).

Dospívající romské dívky uplatňovaly opět vlastní zkušenost jako vůdčí princip konstrukce svých pojetí otce (*můj táta je můj kamarád a táta dohromady*), k čemuž se v mnoha případech přidaly i pubescentní realismus a kritičnost vůči rodičovské autoritě (*otec pro mě neznamena nic, je opilý a nestará se o mě; mám ho ráda, ale jinak nic moc atp.*). Tam, kde dívky neměly možnost vyjít ze zkušenosti z vlastní rodiny, nenaplnily pojem žádným významem (*táta, to nevím, neznám ho*), a to ani po položení doplňujících otázek. Pojetí otce u pubescentních romských chlapců byla založena spíše na kooperaci, podpoře a dobrém vztahu: *táta mě učí, co mám dělat v životě, v nouzi a má mě moc rád; tata pro mě znamená hodně, mám ho rád* apod. Vedle toho byla jejich pojetí i negativní, výrazně expresivní až vulgární: *otec pro mě nic neznamena; táta hulí jak fabrika; fotr je bomba, protože je dobrý; táta mě nezajímá, nenávidím ho; tatík je kripl*. Ovšem i mezi

romskými pubescenty jsme zjistili prekoncepty emocionálně kladně zabarvené (např. *svého otce mám rád, protože se o nás stará*).

Vietnamské děti v předškolním věku, dívky i chlapci, vytvářely na bázi vlastní zkušenosti především činnostní prekoncepty otce, v nichž dominovaly aktivity pracovní: *tatínek chodí do práce; táta jezdí do továrny vyrábět věci na auta; on je v obchodě tam prodává* aj. Vedle nich se objevovaly často i aktivity orientované na dítě nebo na celou rodinu, např.: *hraje si se mnou* nebo *bere nás na výlety*, ale také *musíme ho všichni poslouchat*. Pojetí otce založená na jeho vnitřních či vnějších charakteristikách jsme u vietnamských předškolních dětí nezaznamenali ani v jednom případě.

Mladší školáci vietnamského původu pak otce vnímali primárně jako rodinnou figuru s určitým specifickým postavením: *táta je muž, je hlava rodiny, má mamku a nás; tatínek se stará o rodinu a my ho posloucháme* atp. Vietnamské dívky v mladším školním věku otce častěji definovaly vztahem k sobě: *má mě rád* nebo *je na mě hodný, ale taky se na mě zlobí někdy*. Vietnamští chlapci v tomto věku zdůrazňovali otcovu roli vychovatele a mentora: *tatínek je přísný, dohlíží na to, jak dělám úkoly*, nebo *táta mi ve všem radí a pomáhá, když si nevím rady*. Biologické funkce, stejně jako vnější či vnitřní znaky nebyly námi oslovenými vietnamskými mladšími školáky použity.

Dospívající Vietnamci a Vietnamky svá pojetí otce, stejně jako prekoncepty matky a rodiny, sestavovali nejčastěji ze všech námi oslovených pubescentů jako celostní obecná tvrzení, ačkoli návaznost na osobní zkušenost byla i u nich zřejmá, např.: *otec je rodič dítěte, muž, který se stará o rodinu a svou ženu a který by měl chodit do práce*, nebo *táta je fajn člověk, hodně toho ví a dost věcí i umí, takový by otec měl být*. Vietnamské dospívající dívky častěji označovaly otce také jako osobu hodnou úcty, uznání a vážnosti: *svého táty si musím vážit, dost pracuje, abychom se tady měli dobře*. Pubescentní chlapci vietnamského původu spatřovali v otci navíc i partnera pro vlastní dospívání v mladého muže: *můj otec je ten, který mě bere s sebou mezi ostatní (muže v místní vietnamské komunitě)*. Na rozdíl od českých, ale především od romských dospívajících, vietnamští pubescenti nepoužili ve svých pojetích otce žádných expresivních výrazů nebo prostředků výraznější kritiky.

7 DISKUZE

Cílem námi realizovaného a zde prezentovaného výzkumu pojetí rodiny u dětí a dospívajících bylo identifikovat a blíže popsat jak způsob rozumění pojmům *rodina*, *matka* a *otec*, tak mechanismy jejich tvoření a styl zacházení dětí a dospívajících s nimi vzhledem k dané vývojové etapě, k pohlaví a etnické příslušnosti. V průběhu takto koncipovaného šetření se postupně objevilo několik oblastí s rizikem vzniku nepřesností, a to zejména ze strany výzkumníka a ze strany respondentů.

K ovlivnění výsledků výzkumníkem mohlo dojít příznakovou interpretací obsahu získaných dat, plynoucí zejména ze selekce a zaměření na jednotlivé výzkumné otázky. Tomuto riziku by bylo možno v budoucnu předejít triangulací vyhodnocovatelů dat.

Zkreslení ze strany respondentů mohlo být způsobeno stylizací výpovědí, zejména tam, kde jsme se k dalším respondentům dostávali před již dotazované účastníky výzkumu (metodou sněhové koule) a nemohli jsme dobře kontrolovat nepřipravenost odpovědí.

V rámci zvoleného pragmatického designu jsme navíc postupovali eklekticky, tzn. vybírali jsme a kombinovali induktivní postupy zakotvené teorie a fenomenologického výzkumu. Tento styl práce umožňoval sice pružnost reagování na aktuální podmínky výzkumu a širší spektrum interpretačních hledisek, avšak při tvorbě dat vhodných i pro následné průkaznější ověření – pro analýzu kvantitativními procedurami – by bylo vhodné dodržet pouze postupy zakotvené teorie.

Studie zaměřené na dětská pojetí nejsou již českém společenskovedním prostředí jevem výjimečným, nicméně orientace na rodinné prekoncepty je v domácím psychologickém výzkumu stále spíše raritní. Poukázat můžeme v podstatě pouze na existenci naší studie (srov. Homolová, 2014). Nadále jsme tak odkázáni na komparaci s výzkumy zahraničními. Porovnatelnost výsledků je pak ale limitována jak odlišnými sociokulturním prostředím, z nichž data pro výzkum vzešla, tak mnohdy pouze v zahraniční ověřenými nástroji sběru a analýzy dat. Jiným limitem je složení i skladba zkoumaného souboru, kdy ne ve všech případech máme možnost porovnávat prekoncepty dospívajících. Nacházet shody a rozdíly je tak sice možné, avšak pouze orientační a spíše inspirativní pro vytváření nových teorií a hypotéz pro další šetření v českém prostředí.

K dětskému pojetí **rodiny** Powell, Wiltcher, Wedermeyer & Claypool (1981) a později i Fu, Goodwin, Sporakowski a Hinkle (1987) uvádějí, že u předškoláků patří mezi nejčastěji zmiňované atributy příbuzenství a péče či výchova. Školáci pak zmiňují i emocionální faktory a referují o rodině jako o specifické skupině lidí. Borduin, Mann, Cone & Borduin (1990) v podobném duchu doplňují, že předškolní děti kladou v pojetích rodiny důraz na společné bydliště a na pravidelný kontakt mezi příbuznými, zatímco mladší školáci zdůrazňují vlastní existenci pokrevních a institucionalizovaných vztahů v rodině. Ve výsledcích, které uvádí Morrow (1998), je pak rodina definována rolemi (co rodinní příslušníci pro sebe dělají), vztahy (láskou a náklonností) a strukturou (lidmi, kteří do rodiny patří a společně ji tvoří).

Naše interpretace se výše uvedeným v klíčových aspektech shodovaly. Předškolní děti rodinu vymezovaly výčtem jejích členů, a to buď obecně s užitím nukleárního modelu, nebo konkrétně výčtem členů vlastní rodiny včetně vzdálenějších příbuzných či domácích zvířat. Mladší školní děti se již ve většině případů soustřeďovali na vazby a vztahy, které mezi členy rodiny v jejich pojetí existují (nebo by měly existovat) – pokrevní příbuzenství, institucionalizovaný svazek rodičů (manželství), ale především pospolitost a sounáležitost takto vázaných osob. Zjištěním, pro něž jsme však v zahraničních studiích ekvivalent nenašli, bylo výrazné emocionální podbarvení pojetí rodiny u mladších školáků.

K prekonceptům **matky** Fu, Goodwin, Sporakowski a Hinkle (1987) uvádějí, že je u dětí v předškolním věku nejčastěji asociována s atributy péče, výchovy a hry. Školními dětmi jsou pak přidány navíc faktory práce, podpory a také biologické funkce a rodičovská role. Se zvyšujícím se věkem byl pojem matka spojován s větším počtem atributů.

Analýza a interpretace dat získaných v našem výzkumném šetření rovněž ukazují, že předškolní a mladší školní děti obsahově vymezují tento pojem primárně funkcemi a činnostmi orientovanými na dítě a domácnost, tj. rovněž péčí a výchovou. Mladší školní děti k tomu přimykají i znaky matčiny povahy a také pomoc a ochrannost. Pubescenti rovněž staví do centra obsahové náplně pojmu matka fakt ženství, péči a pomoc, k nim přidávají navíc ještě faktor důležitosti matky pro vlastní osobu (nyní uvědomované, ale přesahující do minulosti i do budoucnosti) se silným pozitivním emocionálním příznakem

Ke konceptualizaci fenoménu **otec** uvádějí Fu, Goodwin, Sporakowski a Hinkle (1987), že u předškolních dětí jsou nejčastěji zmiňovanými atributy výchova příkladem, hravost a podpora. Ve skupině mladších školních dětí jsou to kromě nich i biologické faktory

označující otce za člověka či muže a činnostní charakteristiky spojené se zajišťováním pomoci a podpory ostatním členům rodiny.

A rovněž v tomto případě byly naše interpretace shodné – obsah pojmu otec je sycen, vedle funkcí biologických (reprodukčních) a sociálních (rodičovských), především množinou činností, které odrážejí jeho pojetí coby člena rodiny zajišťujícího ostatním jejím členům materiální a hodnotové zázemí (zaměstnání, výchova, pomoc, podpora).

Dle zahraničních i našich výzkumných zjištění spočíval hlavní rozdíl v prekonceptech rodiny, matky a otce posuzovaných vzhledem k věku v tom, že s postupujícím věkem byli respondenti připisovat každému pojmu větší rozmanitost a za tím účelem volili i širší škálu výrazových prostředků. To může znamenat, že s rostoucím věkem jsou děti a dospívající schopni rozlišit a uvažovat více funkcí, znaků a činností rodičů a více reálně zažitých i jen možných druhů vazeb a vztahů v rodině. Věk determinuje i schopnost a frekvenci užívání kategorií nadřazenosti a podřazenosti, příčinnosti a následnosti a dalších. Tomuto posunu od izolovaných vyjádření odpovídaly v našich zjištěních jak případy celostních výpovědí mladších školáků syntetizující v sobě více hledisek posuzování daného pojmu, tak existence komplexních konceptualizací pubescentů.

Rozdíl mezi pohlavími v zahraničních výzkumech (např. Borduin, Mann, Cone & Borduin, 1990) nebyl prokázán a rovněž my jsme neshledali v prekonceptech rodiny, matky nebo otce významnější odlišnosti nad rámec soudobého bezpříznakového uvažování o distribuci generových rolí vzhledem k pohlaví respondenta.

Z hlediska struktury byly prekoncepty dětí z našeho zkoumaného souboru shodné s těmi, jež byly prezentovány v komparovaných studiích (Fu, Goodwin, Sporakowski & Hinkle, 1987; Borduin, Mann, Cone & Borduin, 1990; Morrow, 1998). Zatímco u předškolních dětí z našeho souboru jsme mohli hovořit vesměs o izolovaných kritériích, která jednotlivá pojetí určovala, u mladších školáků a pubescentních dospívajících jsme již označovali tytéž faktory jen jako aspekty spoluutvářející několikavrstevná celostní až zcela komplexní sofistikovaně vystavěná pojetí.

8 ZÁVĚRY

Námi realizovaný kvalitativní výzkum pojetí rodiny u dětí a dospívajících, konkrétně pak prekonceptů *rodiny*, *matky* a *otce* vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti přinesl na základě obsahové analýzy, kategorizace a interpretace dat získaných z individuálních polostrukturovaných interview a sběru produktů duševní činnosti na položené výzkumné otázky tyto odpovědi:

Jak konceptualizuje své nejbližší sociální okolí dítě a jak dospívající?

- U dětí **v předškolním věku** je sémantické vymezení pojmů rodina, matka a otec názorné, selektivní, centrovane a do značné míry absolutistické. To je určující zejména pro kognitivní dimenzi utvořených prekonceptů. Jejich afektivní dimenze je pak ve významové i vztahové rovině rozvinuta úměrně citové vazbě dítěte k reprezentantům daných pojmů – nejvíce u pojmu matka a otec, méně u pojmu rodina. Prekoncepty jsou zastrukturovány v centru předškolákovy kognitivní mapy sociálních jevů.
- Děti **v mladším školním věku** konceptualizují své nejbližší sociální okolí adekvátně vyšší úrovni kognitivního vývoje již decentrovaně, přičemž konzervace a reverzibilita myšlení (stejně jako naivní konstruktivismus dítěte) podmiňují akcentování kauzálních spojení v prekonceptech rodiny, matky a otce. Afektivní dimenze prekonceptů je silně rozvinutá směrem významovým i vztahovým. Jejich zastrukturování v síti sociálních pojmů je podmíněno stále především konkrétní (vlastní) zkušeností.
- Dospívající **pubescenti** sémanticky vymezují rodinu, matku a otce jako systematické reprezentace s vyšší mírou organizace, integrace a abstrakce. Afektivní dimenze je plně rozvinutá v obou rovinách, pubescenti reflektují širší sociální kontext pojmů, výrazněji se však do verbalizací jejich představ promítá rovina vztahu k pojmu. Zastrukturování prekonceptů je v síti asociací navzájem usouvztažených, prostupných a podmíněných.

Jaký je obsah rodinných prekonceptů u dětí a u dospívajících?

- **Rodina** je dětmi a dospívajícími obsahově vymežována s použitím kategorií *výčtů*, *vazeb* a *vztahů*. U dětí v předškolním věku dominují výčty členů nukleární rodiny a vztahy pospolitosti a sounáležitosti. Děti mladšího školního věku do výčtů zahrnují i členy širší rodiny, ale především akcentují vztahy lásky a sounáležitosti jako ty, které

rodinu utvářejí. Pubescentní dospívající pojem častěji naplňují pragmatickými obsahy biologických vazeb, ale také pro ně je naprosto určující existence specifických vztahů, a to jak lásky a přátelství, tak i podpory a pomoci.

- **Matka** je dětmi i dospívajícími obsahově vymežována pomocí kategorií *funkcí, znaků a činností*. Předškolní děti spatřují významové jádro pojmu primárně ve funkci rodičky a sekundárně v činnostech spojených s domácností a péčí o dítě. Mladší školní děti k reprodukční funkci matky připojují i její vnitřní znaky povahové, vedle péče o dítě je pak v jejich pojetích dominantní pomoc a ochrannost. Pubescenti rovněž staví do centra obsahové náplně pojmu matka fakt ženství, péči a pomoc, k nim přidávají navíc ještě důležitost, a to se silným pozitivním emocionálním příznakem.
- **Otec** je předškolními dětmi obsahově vymežován funkcemi rodiče a partnera matky, typickými vnějšími znaky a činnostmi pracovními, výchovnými, herními a zájmovými. Děti mladšího školního věku naplňují pojem otec funkcemi ploditele dětí a rodiče, vnější znaky nahrazují důrazem na atributy povahy a v typických činnostech převažují výchova, bytí autoritou, pomoc a ochrana. Pubescentní dospívající obsah pojmu otec sytí, vedle funkcí reprodukčních a rodičovských, komplexem činností vyjadřujících materiální a hodnotové zabezpečování rodiny (zaměstnání, výchova, pomoc, podpora).

Jaké jsou formální aspekty rodinných prekonceptů u dětí a u dospívajících?

- **V předškolním věku** je tvar prekonceptů určen převažujícím denotativním způsobem utváření pojmů a dosaženou úrovní zvládnutí jazykového systému a řeči v oblasti recepce i produkce. Předškoláci prekoncepty verbalizují souslovně či v jednoduchých větách. Používají-li souvětých konstrukcí, převažuje v nich elementární hypotaxe s užitím vedlejších vět přívlastkových (*maminka je ta, která...*), předmětných (*tatínek je, že...*) nebo časových (*rodina je, když...*), často ve funkci rozšířeného predikátu.
- Děti **v mladším školním věku** již užívají konotátů, vytvářejí složitější větné a souvěté konstrukce. Verbalizace jejich představ má charakter ucelené výpovědi. Jednotlivé části prekonceptů jsou spojeny prostředky vyjádření příčin, důvodů a důsledků. Vzhledem k preferovanému obsahu jsou u mladších školáků častější citově zabarvená slova a expresivní výrazy.
- **Pubescentní** dospívající vytvářejí komplexy konotovaných výroků asociovaných do složitějších sémantických struktur, resp. systematických reprezentací. Ty pak vyjadřují spíše úsporně s užitím nadřazených kategorií a tříd pojmů, tj. s uplatněním principu

generalizace. V rozsáhlejších verbalizacích dominuje parataxe s cílem stavět vedle sebe i protichůdné významy s cílem otisknout v nich proces vlastního uvažování (zvažování alternativ). Vyjádření subjektivní emocionální hodnoty obsahu rodinných prekonceptů konvenuje volba silně citově zabarvených prostředků.

Jak souvisí obsah a forma pojetí rodiny u dětí a dospívajících s jejich věkem, pohlavím a etnickou příslušností?

- **Věk** významně ovlivňuje obsah i formu dětských pojetí rodiny. Prekoncepty rodiny, matky a otce jsou kategoriemi přímo odrážejícími dozrávání mentálních struktur dětí a dospívajících, resp. fenomény vázanými na aktuální stadium kognitivního vývoje. Jejich podoba a náplň odpovídají dosavadní zkušenosti jedince s nejbližším sociálním okolím i s užíváním jazyka jako nástroje myšlení.
- Vzhledem k **pohlaví** se zjištěné prekoncepty rodiny, matky a otce liší jen v dílčích aspektech posuzování formy a obsahu, a to především u mladších školních dětí, jejichž pojetí matky a otce odrážela nejsilněji vědomí jejich vlastní genderové identity a potřebu vnímat totéž u rodiče stejného pohlaví.
- **Etnická příslušnost** determinuje jak formu, tak i obsah rodinných prekonceptů dětí a dospívajících. Prekoncepty posuzované vzhledem k této charakteristice respondentů se liší jak v konkrétním sémantickém vymezení, tak ve verbalizaci těchto představ, jež implicitně odrážejí specifický poměr daných etnik ke světu (např. absence generalizace v pojetích romských dospívajících).

Je nasnadě, že další zájem o pojetí rodiny u dětí i dospívajících je v českém prostředí stále na místě a měl by být v budoucnu orientován na realizaci rozsáhlejší studie smíšeného výzkumného designu s využitím triangulace metod získávání dat (verbální postupy, kresebný projev dítěte a jiná projekční technika) a aplikací statistických metod jejich analýzy, které přispějí k větší průkaznosti výsledků.

SOUHRN

Prezentovaná magisterská diplomová práce byla zaměřena na pojetí rodiny u dětí a dospívajících, resp. na prekoncepty rodiny, matky a otce vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti. Práce navazovala na bakalářskou práci věnovanou rodinným prekonceptům předškolních a mladších školních dětí a kladla si za cíl identifikovat a blíže popsat jak způsob rozumění pojmům *rodina*, *matka* a *otec*, tak mechanismy jejich tvoření, stejně jako i styl zacházení dětí a dospívajících s nimi vzhledem k dané vývojové etapě, pohlaví a etnické příslušnosti.

Východiskem pro vlastní empirické zkoumání dětských rodinných prekonceptů bylo zvládnutí teorie dětských pojetí, pojmů a prekonceptů. Pojetí – seskupení myšlenek, které má jedinec o určité třídě předmětů či událostí, na základě toho, co mají společného – byla charakterizována základními složkami (kognitivní, afektivní a konativní) a funkcemi (popisnou, explanační, predikční a instrumentální). Pojmy jsme se zabývali z hlediska jejich vzniku, definování určujícími atributy a jejich příslušnosti ke kategoriím. Největší prostor byl pak věnován prekonceptům jako svébytným představám o obsahu pojmů, které si zejména děti vytvářejí samy a které neodpovídají vědeckému poznání. Zdůrazněny byly zejména popisné kategorie prekonceptů, klíčové pro jejich diagnostiku – kognitivní a afektivní dimenze, zastrukturování a plasticita. V závěru této kapitoly byly nastíněny možnosti zkoumání dětských pojetí a přínos zájmu o ně pro psychologickou teorii i praxi.

Zájem o podobu představ dětí a dospívajících o pojmech *rodina*, *matka* a *otec* právě v předškolním a mladším školním věku a v pubescenci byl záměrný. V těchto vývojových etapách se významně proměňuje práce dítěte a dospívajícího s pojmy. Za tím účelem jsme nabídli stručný vhled do světa, v němž žije předškolní dítě, do světa vnímaného mladším školákem a rovněž do světa z pohledu pubescenta. Blíže jsme se zaměřili na zachycení podstatných rysů jejich myšlení a také na jejich postavení v rodině. Takto jsme vedle sebe postavili názorné, intuitivní a centrované myšlení předškolního dítěte, konkrétní, logické a decentrované uvažování mladšího školáka a formálně logické, abstraktní a kritické myšlení pubescenta. Vývojově vázané diference mezi nimi pak byly jedním z určujících kritérií pro interpretaci zjištěných podob rodinných prekonceptů.

Na variabilitě pojetí sociálních faktů a rodiny zvláště se vedle věkově vázaného způsobu myšlení přímo podílí i příslušnost jedince k biologickému a sociálnímu pohlaví

a ke konkrétnímu systému kulturních charakteristik, tzn. jeho etnická příslušnost. Proto jsme do práce zařadili i text věnovaný vývoji vnímání genderových rolí v rodině a základním pojmům vážícím se k etnicitě jako příznaku každého společenství, včetně zmínky o oblasti aplikace těchto poznatků – interkulturní psychologii.

Vlastní výzkumné šetření jsme zamýšleli opřít o již realizované výzkumy dětských pojetí rodiny. Čerpali jsme především z tradice výzkumů zahraničních, z nichž stěžejní jsme stručně představili po stránce cílů, užití metodologie a hlavních závěrů. Nastínili jsme rovněž domácí situaci na poli zkoumání dětských prekonceptů, která má spíše pedagogicko-didaktické ladění. Z domácích šetření přímo zacílených na dětské rodinné prekoncepty jsme však mohli navazovat pouze na vlastní výzkumnou sondu z roku 2014, dosud jedinou tohoto zaměření u nás. V tomto směru jsme poukázali na přetrvávající absenci hlubších psychologických sond do oblasti dětského pojetí sociálních fenoménů.

Do metodologického rámce vlastního zkoumání pojetí rodiny u dětí a dospívajících jsme zařadili podrobné informace o námi zvoleném výzkumném designu umožňující tak provedené šetření replikovat. Pro náš výzkum prekonceptů rodiny, matky a otce vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti jsme zvolili kvalitativní přístup s pragmatickým (ad hoc) designem, který v sobě kombinoval postupy zakotvené teorie a fenomenologického výzkumu. Odtud se pak odvíjelo stanovení cíle výzkumu, jeho předmětu i výzkumných otázek. V základní rovině jsme se tázali, jak děti a dospívající konceptualizují své nejbližší sociální okolí, jaký obsah a jaké formální aspekty mají tyto jejich prekoncepty a jak souvisí obsah a forma jejich pojetí rodiny s jejich věkem, pohlavím a etnickou příslušností. Specifickými výzkumnými otázkami jsme pak již cílili na konkrétní způsoby sémantického vymezení pojmů rodina, matka a otec u dětí a dospívajících. Data pro saturaci výzkumného problému jsme získali metodami individuálního polostrukturovaného interview a sběrem produktů duševní činnosti u dětí ve věku 5 – 6 a 9 – 10 let a u dospívajících ve věku 13 – 14 let. Respondenty do zkoumaného souboru jsme z cílové populace českých, romských a vietnamských dětí a dospívajících vybrali nenáhodně přes instituce mateřských a základních škol, knihoven a středisek volného času i metodou sněhové koule. Pro zajištění větší heterogenity zkoumaného souboru probíhal sběr dat v Libereckém, Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji. Získaná data jsme zpracovali metodou otevřeného kódování se stanovením in vivo kódů a jejich následnou kategorizací. Výzkumné šetření jsme realizovali s respektem k etickým aspektům psychologických výzkumů.

Z analýzy a následné interpretace získaných dat jsme mohli vyvodit, že představy

o pojmu rodina byly u námi oslovených dětí i dospívajících syceny dle kritérií výčtů (členů nukleární i širší rodiny), vazeb (pokrevních, institucionálních) a vztahů (lásky, pospolitosti či sounáležitosti). Představy o významech pojmů matka a otec byly pak u dětí a dospívajících z našeho zkoumaného souboru utvářeny dle kritérií funkcí (biologických, fyziologických, společenských), znaků (vnějších vzhledových, vnitřních osobnostních) a činností (domácí práce, zaměstnání, péče, zájmy). U předškolních dětí šlo o obsahové vymezování primárně jedním dominantním kritériem, u mladších školáků pak již nešlo o izolovaná jednorozměrná pojetí, ale o syntetická vyjádření celostní povahy, kde původní kritéria měla již povahu dílčích aspektů, a v případě prekonceptů pubescentů jsme zaznamenali komplexní konceptualizace integrující v sobě více informací a vytvářející tak systematické reprezentace. Vzhledem k pohlaví se zjištěné prekoncepty rodiny, matky a otce lišily jen v dílčích aspektech formy a obsahu, a to především u mladších školních dětí. Ostatní projevy generového akcentu byly v mezích soudobé úrovně komplementarity rolí. Etnická příslušnost byla vyhodnocena jako determinanta projevující se jak ve formě, tak i v obsahu prekonceptů, což jsme vyhodnotili jako projev osobitého přístupu jednotlivých etnik nejen k rodině a rodinným rolím, ale ke světu obecně.

V diskusi jsme upozornili na existenci možných limitů vážící se ke zvolenému způsobu zkoumání pojetí rodiny u dětí a dospívajících vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti. Především jsme však poukázali na shody našich výsledků se závěry vybraných zahraničních studií, které mohou stát v základu dalších kvalitativních a ideálně i smíšených studií tohoto typu. Sumarizace hlavních výzkumných zjištění dle stanovených výzkumných otázek pak empirickou část práce uzavírá.

Organizace sociálních konceptů a vývoj přemýšlení o společenských jevech zůstává dle našeho názoru i nadále vhodným předmětem psychologického bádání. Naše studie zaměřená na pojetí rodiny u dětí a dospívajících, resp. na prekoncepty rodiny, matky a otce vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti ukazuje, že je možné objevovat nové i ve zdánlivě známých fenoménech a že ještě mnoho možností, jak tohoto poznání dosáhnout.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Berdychová, J., Bělinová, L. & Brtníková, M. (1980). *Výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Horizont.

Borduín, Ch. M., Mann, B. J., Cone, L. & Borduín, B. J. (1990). Development of the concept of family in elementary school children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development* 151 (1), 33–43.

Brtnová Čepičková, I. (2002). Prekoncept jako východisko práce učitele. *E-pedagogium* 2 (1), 5–8.

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.

Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. eds. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum.

Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Acta Universitatis Purkynianae 107. Ústí nad Labem: UJEP.

Doulík, P. & Škoda, J. (2001). Otázky diagnostiky při výuce chemie metodou aktivní konstrukce poznatků žáka. *Moderní vyučování* (6), 8–9.

Doulík, P. & Škoda, J. (2002). Studie vybraných prekonceptů žáků základních škol z oblasti přírodovědného vzdělávání. In *Aktuální otázky výuky chemie*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 79–85.

Doulík, P. & Škoda, J. (2003). Vliv sociokulturního prostředí na genezi vybraných prekonceptů z oblasti přírodovědného vzdělávání. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Sborník referátů [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita.

Doulík, P. & Škoda, J. (2008). *Diagnostika dětských pojetí a jejich využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

- Doulík, P. & Škoda, J. (2003). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika* 53 (2), 177–189.
- Doulík, P., Škoda, J. & Hajer-Müllerová, L. (2005). Představy o fenoménu život u předškolních dětí. In *Pedagogické a psychologické aspekty dětských pojetí*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Eriksen, T. H. (2012). *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Freidingerová, T. (2014). *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. Praha: SLON.
- Fu, V. R., Goodwin, M. P., Sporakowski, M. J. & Hinkle, D. E. (1987). Children's thinking about family characteristics and parent attributes. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development* 148 (2), 153–166.
- Gavora, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika* 42 (1), 95–102.
- Gilby, R. L. & Pederson, D. R. (1982). The development of the child's concept of the family. *Canadian Journal of Behavioral Sciences* 14, 110–121.
- Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti A. B. & McKinney, K. D. eds. (2012) *The Sage handbook of interview research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hlaváček, K. (2014). *Romové v české republice*. Praha: Parlamentní institut PSP ČR.
- Homolová, K. (2010). *Uživatelská propedeutika*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Homolová, K. (2013). *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Homolová, K. (2014). *Rodinné prekoncepty předškolních a mladších školních dětí*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Homolová, K. (2015). Obraz rodiny v mysli předškolního dítěte a jeho uchopení slovy. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi* 5 (1), 21 – 38.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Charlesworth, R. et al. (1989). Young children's concept of family: Cognitive development level, gender, and ethnic comparisons. *Journal of Social Studies Research* 13 (1), 15–27.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Janošová, P. (2003). Pomoc dětí mladšího a středního školního věku otci a matce v domácnosti – porovnání chlapců a dívek a jednotlivých věkových skupin. *Psychológia a patopsychológia d'ieťaťa* 38 (2), 111–127.
- Janošová, P. (2005). Postoje rodiny a školy vůči dívkám a chlapcům – očima dospívajících. In Macek, P. & Dalajka, J. *Vývoj a utváření osobnosti v etnických a sociálních kontextech*. Brno: FSS MU, s. 394–404.
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing.
- Kajanová, A. a kol. (2015). *(Ne)rovnosti v romských rodinách*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Klenková, J. & Kolbábková, H. (2005). *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství.
- Krekula, C. (2002, July). The concept of family from the children's perspective. *CFR session*. International Sociological Association XVth Congress, Brisbane, Australia.
- Kuric, J. (2001). *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada.
- Levin, I. & Trost, J. (1992). Understanding the concept of family. *Family Relations* 41 (3), 348–351.
- Lhoťan, L. a kol. (2012). *Rozmanitostí proti předsudkům: Romové, Vietnamci, Muslimové a Ukrajinci v České republice*. V Pstruži: Lukáš Lhoťan.

- Lindsay, G., Koene, C., Øvreide, H. & Lang, F. (2010). *Etika pro evropské psychology*. Praha: Triton.
- Loseke, D. R. (2013). *Methodological thinking: basic principles of social research design*. SAGE Publications.
- Mann, B. J., Borduin, C. M., Cone, L. T., Borduin, B. J. & Sylvester, C. E. (1992). Children's concepts of the family. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 31 (3), 478–82.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. (1993). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Mertin, V. & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Morrow, V. (1998). *Understanding families: Children's perspectives*. London: National Children's Bureau.
- Možný, I. (1990). *Moderní rodina: mýty a skutečnosti*. Brno: Blok.
- Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Petrusek, M., Maříková, H. & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Sv I. A–O. Praha: Karolinum.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál.
- Powell, J. A., Wiltcher, B. J., Wedermeyer, N. V. & Claypool, L. P. (1981). The young child's concept of family. *Home economics research journal* 10 (2), 137–149.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Říčan, J. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál.
- Srb, J. et al. (2014). *Cizinci v České republice: Foreigners in the Czech republic 2014*. Praha: ČSÚ.

- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Strauss, A. L. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Šišková, T. ed. (2001). *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál.
- Šišková, T. (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Škoda, J. & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- Škoda, J., Doulík, P. & Slavík, M. (2006). Výzkum dětských pojetí rozpadu rodiny u žáků základní školy praktické. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. [CD-ROM] Plzeň: Západočeská univerzita.
- Šed'ová, K. (2007). Zakotvená teorie. In Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 84–96.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Šulová, L. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- Upton, P. (2011). *Developmental psychology*. Exeter: Learning Matters.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum.
- Vygotskij, L. S. (1971). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Žaloudíková, I. (2010). Dětské představy o fenoménu zdraví, nemoc, smrt, anatomie lidského těla. *Škola a zdraví 21*, 117–133.

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Pojetí rodiny u dětí a dospívajících: prekoncepty rodiny, matky a otce vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti

Autor práce: PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Počet stran a znaků: 80 stran; 184 158 znaků

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 78

Abstrakt: Magisterská diplomová práce je zaměřena na poznání způsobu, jakým předškolní a mladší školní děti a pubescentní dospívající konceptualizují své nejbližší sociální okolí – rodinu, matku a otce, na poznání obsahu a formálních aspektů těchto jejich prekonceptů. Teoretický rámec práce určují klíčové pojmy z oblasti vývojové, kognitivní a interkulturní psychologie i psychologie genderu a také přehled o stavu a nejdůležitějších výsledcích dosavadního zkoumání této problematiky. Empirickou část práce tvoří kvalitativní studie pojetí rodiny, matky a otce u dětí a dospívajících vzhledem k jejich věku, pohlavní a etnické příslušnosti. Tvorba dat byla realizována metodou individuálního polostrukturovaného interview a sběrem produktů duševní činnosti, jejich analýza byla provedena metodou otevřeného kódování a následnou kategorizací in vivo kódů. Zkoumaný soubor dětí ve věku 5 – 6, 9 – 10 a 13 – 14 let byl vybrán nenáhodně. Výsledky jsou interpretovány dle základních kritérií, která děti a dospívající uplatňují při vymezování pojmů rodina, matka a otec, a to vzhledem k věku, pohlaví a etnické příslušnosti. Výzkumné závěry jsou komparovány a diskutovány s dříve publikovanými výzkumy a následně jsou vztaženy k hlavním výzkumným otázkám.

Klíčová slova: prekoncepty, rodina, matka, otec, předškolní děti, mladší školní děti, pubescentní dospívající, věk, pohlaví, etnická příslušnost, kvalitativní výzkum

ABSTRACT OF THESIS

Title: The concept of family in children and adolescents: preconceptions of family, mother and father according to age, gender and ethnicity

Author: PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.

Supervisor: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Number of pages and characters: 80 pages; 184 158 characters

Number of appendices: 1

Number of references: 78

Abstract: The diploma thesis is focused on understanding both the way preschool and younger school children and pubescent teens conceptualize their immediate social environment (family, mother and father) and the contents and formal aspects of these preconceptions. The theoretical framework of the thesis identifies the key concepts from developmental psychology, cognitive psychology, and intercultural psychology and psychology of gender, as well as an overview of the state and the main results of the previous exploration of this issue. The empirical part of the thesis consists of a qualitative study of the concept of family, mother and father in children and adolescents according to age, gender and ethnicity. The data creation was carried out by individual semistructured interviews and by collecting the products of mental activity, for data analysis we used the open coding and subsequent categorization of in vivo codes. The sample of children aged 5-6, 9-10 and 13-14 years was selected non-randomized. The results are interpreted according to the basic criteria that children and adolescents use in defining the concepts of family, mother and father, according to their age, gender and ethnicity. Research findings are compared and discussed with previously published studies and subsequently they are related to the main research questions.

Key words: preconceptions, family, mother, father, preschool children, primary school children, adolescents, age, gender, ethnicity, qualitative research

PŘÍLOHA: ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2014/2015

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
PhDr. HOMOLOVÁ Kateřina Ph.D.	Na Rybníčku 26, Opava - Předměstí	F140623

TÉMA ČESKY:

Pojetí rodiny u dětí a dospívajících: prekoncepty rodiny, matky a otce v závislosti na věku, pohlaví a etnické příslušnosti

NÁZEV ANGLICKY:

Children's and adolescent concept of family: preconceptions of family, mother and father according to age, gender and ethnicity

VEDOUcí PRÁCE:

Doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Magisterská diplomová práce bude zaměřena na poznání pojetí rodiny u dětí a dospívajících ve věku 5 - 14 let. V teoretické části práce diplomantka jednak vymezí klíčové pojmy z oblasti kognitivní, vývojové a sociální psychologie i psychologie rodiny, jednak seznámí se stavem a výsledky dosavadního zkoumání této problematiky u nás i v zahraničí. Praktickou část práce bude tvořit zpráva o provedeném kvalitativním šetření na třech vzorcích dětských a dospívajících respondentů o velikosti minimálně 30 osob v každé věkové skupině, s poměrným zastoupením respondentů dle pohlaví a etnického původu. Pro sběr dat bude použita metoda polostrukturovaného individuálního interview s případným doplněním o další metody z diagnostiky rodinného systému. Výroky dětí a dospívajících budou analyzovány metodou obsahové analýzy dat. Výzkumná zjištění budou diskutována a vztahena zpět k teoretickým východiskům. Cílem takto koncipované magisterské práce je identifikovat způsob zacházení s pojmem rodina (a nejbližšími asociovanými pojmy matka a otec), posoudit vývoj a proměny jeho chápání u dětí a dospívajících v závislosti na věku, pohlaví a etnicitě a přispět tak k poznání dětské konceptualizace rodiny i světa obecně.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Borduin, Ch. M., Mann, B. J., Cone, L. & Borduin, B. J. (1990). Development of the concept of family in elementary school children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development* 151(1), 33-43.
- Fu, V. R., Goodwin, M. P., Sporakowki, M. J. & Hinkle, D. E. (1987). Children's thinking about family characteristics and parent attributes. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development* 148(2), 153-166.
- Charlesworth, R. et al. (1989). Young children's concept of family: Cognitive development level, gender, and ethnic comparisons. *Journal of Social Studies Research* 13(1), 15-27.
- Krekula, C. (2002, July). The concept of family from the children's perspective. CFR session. International Sociological Association XVth Congress, Brisbane, Australia.
- Levin, I. & Trost, J. (1992). Understanding the concept of family. *Family Relations* 41(3), 348-351.
- Morrow, V. (1998). *Understanding families: Children's perspectives*. London: National Children's Bureau.

Podpis studenta:



Datum: 20. 11. 2014

Podpis vedoucího práce:



Datum: 20. 11. 2014