

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie (PSYB)

**Rodinné prekoncepty předškolních a mladších školních
dětí**

**Children's concepts of the family in pre-school
and elementary school age**



Bakalářská diplomová práce

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

Olomouc
2014

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „*Rodinné prekoncepty předškolních a mladších školních dětí*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Opavě dne 25. 3. 2014

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, které mi pomohly realizovat výzkumné šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 DĚTSKÁ POJETÍ, POJMY A PREKONCEPTY.....	6
2 VYBRANÉ VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY PŘEDŠKOLNÍCH A MLADŠÍCH ŠKOLNÍCH DĚTÍ.....	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
3 VÝZKUMY DĚTSKÉHO POJETÍ RODINY.....	22
4 METODOLOGICKÝ RÁMEC ZKOUMÁNÍ RODINNÝCH PREKONCEPTŮ U DĚTÍ	27
5 ZKOUMÁNÍ RODINNÝCH PREKONCEPTŮ U DĚTÍ – PREZENTACE A INTERPRETACE DAT.....	32
5.1 PŘEDŠKOLNÍ DĚTI.....	32
5.1.1 MATKA	32
5.1.2 OTEC.....	35
5.1.3 RODINA	37
5.2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ DĚTI.....	39
5.2.1 MATKA	39
5.2.2 OTEC.....	41
5.2.3 RODINA	42
6 RODINNÉ PREKONCEPTY PŘEDŠKOLNÍCH A MLADŠÍCH ŠKOLNÍCH DĚTÍ – DISKUSE A ZÁVĚRY.....	45
SOUHRN	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	52
ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE	
ABSTRACT OF THESIS	
PŘÍLOHA: ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	

ÚVOD

V roce 2014 si připomínáme 20. výročí vyhlášení Mezinárodního roku rodiny, kterým rezolucí 44/82 prohlásilo Valné shromáždění OSN rok 1994. To odráží důležitost, kterou členské státy připisují rodinám jako základním jednotkám společnosti. Rovněž čeští psychologové, sociologové, pedagogové i další odborníci a výzkumníci postulují, že rodina poskytuje základní rámec pro úspěšný psychosociální rozvoj dítěte. A stejně tak je široce přijímána teze, že rozvíjení dětského porozumění jejich nejbližšímu sociálnímu okolí má významný vliv na míru a kvalitu přizpůsobení dětí v síti širších společenských vztahů. Navzdory těmto všeobecně uznávaným faktům však v českém společenskovědním kontextu neexistuje systematické zkoumání, které by cílilo na dětské rodinné prekoncepce.

Předkládanou bakalářskou diplomovou prací se proto obracíme k dětským pojetím *matky*, *otce* a *rodiny* u předškolních a mladších školních dětí. Ke zvolené problematice přistupujeme z pozic kognitivní i vývojové psychologie a sumarizaci východisek nutných pro následné bádání na poli dětských pojetí doplňujeme přehledem dosud realizovaných zahraničních výzkumů dětských pojetí rodiny i domácích zkoumání dětských pojetí obecně.

Praktickou část práce pak tvoří kapitoly představující metodologický rámec námi provedeného kvalitativního šetření, prezentující a interpretující získaná data a předkládající diskusi výsledků i závěry plynoucí z jejich usouvztažnění s teoretickými základy.

Cílem takto koncipované bakalářské diplomové práce je identifikovat a blíže popsat způsob rozumění pojmům *matka*, *otec* a *rodina* a jejich tvoření, stejně jako styl zacházení dětí s nimi v závislosti na určené vývojové etapě. V obecné rovině pak chceme rozšířit sporé domácí příspěvky k poznání dětské konceptualizace rodiny (i sociálních faktů jako takových).

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 specifickou 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,

které lze zobecnit na určitou žákovskou populaci. Budeme pak schopni lépe vytvořit obraz o tom, s čím žáci do školní výuky vstupují a jak s těmito představami pracovat, jak je měnit“ (Doulík & Škoda, 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 předškolním a mladším školním věku si však většinou nevšimnou, že jejich pojetí není správné, a proto nové informace vůbec nepřijmou, nebo si je upraví tak, aby odpovídaly jejich starému pojetí.

Zejména u předškolních a raně školních dětí převládají miskoncepce – pojetí z hlediska současného vědeckého poznání chybná, avšak 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 (žáky) pracují také s jejich prekoncepty, se uvádějí dva základní směry:

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

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

- *Didaktické testy*. Chápeme je jako druh zkoušky, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny lidí. Od běžné zkoušky se liší hlavně tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých, předem stanovených pravidel. Didaktický test je nástrojem systematického zjišťování 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 popsanými 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 poznání. 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 pak 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 PŘEDŠKOLNÍCH A MLADŠÍCH ŠKOLNÍCH DĚTÍ

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 6. 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 charakterické pokrokem v pojmovém vývoji, také 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 Čáčky (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 všímají 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 dynamičtějším. 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.

3 VÝZKUMY DĚTSKÉHO POJETÍ RODINY

Zájem o dětská pojetí rodiny 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 o dětském myšlení o rodině **Jeana Piageta**. Ten 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 1982 **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.

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 provedeném 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 jednotlivců podle toho, zda podle jejich názoru tvoří, nebo netvoří rodinu. Výsledky prokázaly jak významné věkové, tak genderové rozdíly v dětských pojetích rodiny. Mladší děti, zejména 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 znamenalo, 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. Stěžejní 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 užity 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 z toho důvodu, že 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.

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 nejbliže našemu zájmu, avšak vykazuje vysokou míru specializace co do volby výzkumného problému a zejména cílové skupiny dětí.

Naše šetření zaměřené na dětské rodinné prekoncepty chce tak být vstupní sondou do problematiky v domácí praxi psychologického výzkumu zatím opomíjené. Ve světle již uvedeného si uvědomujeme závažnost i žádoucnost takového typu zkoumání a chceme přispět k prohloubení zájmu o dětská pojetí jako předmět odborných psychologických analýz.

4 METODOLOGICKÝ RÁMEC ZKOUMÁNÍ RODINNÝCH PREKONCEPTŮ U DĚTÍ

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).

Kvalitativnímu přístupu pak dle kritérií Švaříčka a Šed'ové (2007) odpovídá vedle samotného tématu zkoumání jak námi zvolená metoda sběru dat, metoda usuzování, typ dat a způsob jejich analýzy, tak výsledky, které následně diskutujeme, i závěry, které na jejich základě dětských rodinných prekonceptech činíme.

CÍLE A PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem námi realizovaného zkoumání bylo zjistit podobu a analyzovat úroveň představ předškolních a mladších školních dětí o *rodině* a jejich pojetí kategorie *matky* a *otce*. Dílčími cíli pak bylo jednak poznání jejich kognitivní složky (v dimenzi porozumění) i složky afektivní (v dimenzi vztahové i významové), jednak pokusit se přiblížit způsob zastrukturování a míru plasticity dětských rodinných prekonceptů.

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 předškolního věku a jak dítě mladšího školního věku?*

- *Jaký je **obsah** dětských rodinných prekonceptů v předškolním věku a jaký je v mladším školním věku?*
- *Jaké jsou **formální aspekty** dětských rodinných prekonceptů v předškolním věku a jaké jsou v mladším školním věku?*

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

- jde o skupinu pojmů, které odkazují k nejbližšímu sociálnímu okolí dítěte, přímo se jej týkají, a tudíž mohou být v jeho mentálních strukturách dobře ukotveny;
- mírou abstrakce mohou tyto pojmy (*matka*, *otec* – *rodina*) dobře rozlišovat mezi úrovní představ (a jejich verbalizace) u předškoláků a mladších školáků;
- tyto pojmy jsou klíčové pro rodinné a dětské psychologické poradenství.

Specifické (zpřesňující) výzkumné otázky, které již byly směřovány ke konkrétním zkoumaným faktům, jsme pak formulovali následovně:

- *Jak chápe a vymezuje pojem **matka** dítě předškolního věku a jak dítě mladšího školního věku?*
- *Jak chápe a vymezuje pojem **otec** dítě předškolního věku a jak dítě mladšího školního věku?*
- *Jak chápe a vymezuje pojem **rodina** dítě předškolního věku a jak dítě mladšího školního věku?*

METODY ZÍSKÁVÁNÍ A ZPRACOVÁNÍ DAT

Hlavní metodou sběru dat – dětských rodinných prekonceptů – 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 dětských respondentů – předškolních a mladších školních dětí. Základní otázky *Co je to...?*, *Kdo je to...?* a *Co to znamená, když se řekne...?* vybízely děti ke spontánnímu vyjádření všeho, co o daném pojmu vědí, s čím jej spojují apod. Dle charakteru odpovědí každého jednotlivého dítěte byly případně pokládány doplňující otázky *Jak vypadá...?* nebo *Co dělá...?*, kterými jsme chtěli buď podnitit další výpovědi dítěte, nebo je motivovat k zpřesnění víceznačné odpovědi.

Data získaná individuálními polostrukturovanými interview 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. Získané údaje 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

Při zjišťování podoby a úrovně rodinných prekonceptů předškolních a mladších školních dětí bylo v průběhu roku 2013 a na počátku roku 2014 postupně tázáno 252 dětí ve věku 5 – 6 let (125 dívek a 127 chlapců), a 53 dětí ve věku 9 – 10 let (18 dívek a 35 chlapců).

Ačkoli u kvalitativního zkoumání velikost souboru primárně neurčujeme, našim původním záměrem bylo oslovit v každé věkové skupině cca 30 dětí. Oproti tomu jsou konečné počty našich respondentů dvakrát vyšší u mladších školáků a dokonce osmkrát vyšší u předškoláků. Tento fakt byl zapříčiněn výsledky první etapy dotazování zástupců zvolených cílových skupin. Vzhledem k restringované povaze většiny dat, a tedy omezené možnosti je saturovat a dále zamýšleným způsobem zpracovat (kódovat a kategorizovat), jsme překročili k naddimenzování četnosti zkoumaného vzorku, zejména v případě předškolních dětí. Poznámka o četnosti a struktuře zkoumaného souboru tak slouží pro představu o výsledném reprezentativním počtu respondentů vzhledem k výzkumnému problému – počtu, kterým je odražena většina aspektů zkoumaných fenoménů.

Dětští respondenti pro naše zkoumání byli vybráni nenáhodně, přes instituce – mateřské a základní školy. Všechny tyto školy se nacházely v Moravskoslezském kraji, v sídlech se 2 – 300 tisíci obyvateli.

Tázání jsme prováděli jak osobně, tak v zastoupení učitelkami. Spolupracující učitelky v zúčastněných mateřských a základních školách byly za tímto účelem řádně informovány o cílech zkoumání a podrobně instruovány o způsobu vedení interview s dětmi a o metodách zaznamenávání dat. Zároveň byly požádány, aby s dětmi předem záměrně nehovořily o sledovaných pojmech pro zajištění co možná největší přirozenosti reakcí dětí.

ETICKÉ ASPEKTY ZKOUMÁNÍ DĚTSKÝCH RODINNÝCH PREKONCEPTŮ

Základní etická dimenze námi realizovaného kvalitativního výzkumu dětských rodinných prekonceptů byla určována 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 pak bylo zajištění podmínek citlivého tázání s ohledem na věk našich respondentů. Materiálně i personálně jsme se snažili zajistit takový průběh dotazování, aby dětští účastníci výzkumu nedošli žádné psychické újmy.

Zvláštní důležitosti akcentovaný citlivý přístup nabýval v těch skupinách dětí, kde některé pocházely z neúplných rodin, 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.

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

5 ZKOUMÁNÍ RODINNÝCH PREKONCEPTŮ U DĚTÍ – PREZENTACE A INTERPRETACE DAT

Dětská pojetí rodiny a jejích vybraných členů jsme zjišťovali kvalitativně metodou individuálních polostrukturovaných interview. V následujícím textu budeme postupně prezentovat a analyzovat získaná data – autentické výpovědi dětí o významech pojmů *matka*, *otec* a *rodina*. Zároveň je budeme elementárně interpretovat z hlediska obecné teorie prekonceptů.

Pro ilustraci uváděné odpovědi dětí vyznačujeme kurzívou a do textu přepisujeme v doslovném znění tak, jak děti bezprostředně strukturovaly a verbalizovaly své myšlenky, včetně gramatických zakolísání.

5.1 PŘEDŠKOLNÍ DĚTI

V rozhovorech se staršími předškolními dětmi byly dvě ze tří kladených hlavních otázek formulovány adekvátně dětskému slovníku – místo slov *matka* a *otec* byla použita zvykově příznaková pojmenování *maminka* a *tatínek*. K hlavním otázkám byly tam, kde bylo třeba, pokládány i otázky doplňující (u dětí, které na základní otázku neodpověděly nic, nebo odpověděly, že nevědí, neumí říct apod.).

5.1.1 MATKA

Na základě otevřeného kódování a kategorizace in vivo kódů pro dětská pojetí toho, *kdo je to maminka*, jsme pracovní vyvodili, že námi oslovené starší předškolní děti uplatňovaly ve svých prekonceptech tři dominantní kritéria:

- funkce;
- znaky;
- činnosti.

Kritérium **funkcí** v sobě zahrnuje jak funkce biologické (rod) a fyziologické (pohlaví), tak i funkce společenské (role).

Děti ze zkoumaného souboru jej používaly nejčastěji ve spojitosti s pojmenováním

její **příslušnosti k ženskému pohlaví**. Konkrétně uváděly např., že maminka *je paní; je holka, která vyrostla a je dospělá; dospělá holka, co si našla manžela; žena, která se stará o děcko; je paní, co rodí a děti jí říkají mami; rodí miminka, a pak se o ně stará; je to, kdo mě narodila; taková, co mě rodila; nosí v bříšku bratříčka*. Některé z dětí připojovaly i další funkce vnímané pro tuto kategorii jako typické, jako například, že *chodí k tomu doktorovi, kam můžou jenom holky*.

Velmi pěknou odpověď jsme získali od jedné šestileté dívky, která v této souvislosti uvedla, že *maminka znamená, že kdyby byli jenom kluci a nebyly žádné holky, tak by se nerodily žádné děti, nikdo by neexistoval*.

Dále sem spadaly také výroky, v nichž děti maminku označovaly za **příslušníka lidského rodu** a tvrdily, že *mamka je člověk* nebo že *to je lid* apod. A zařadili jsme sem rovněž ty výpovědi, ve kterých předškoláci matku definovali **rodinnou rolí** – pozicí vzhledem ke své osobě: *je rodič* či *je prostě mamka, manželka od tatky*.

Často se vnímané funkce matky ve výrocih dětí kumulovaly. Maminka tak byla charakterizována např. jako *ten člověk, který třeba jde někdy do porodnice a narodí se jí třeba děti*, nebo jako *živá maminka, opravdická, co se stará o miminka*.

Snaha verbalizovat zkušenost s proměnami vztahů byla patrná ve výroku pětileté dívky, že *maminka je taková žena, co se oženila, rozešla se s někým a bydlí jinde*.

Druhým dominantním kritériem abstrahovaným ze získaných pojetí matky u starších předškoláků byly **charakteristické atributy** této figury.

Znaky **vnější**, tzn. konkrétní (a pro děti typické) fyzické atributy matky, se vztahovaly především k vzhledu, jímž se (jejich) maminka odlišuje od jiných žen. V tomto duchu jsme nejčastěji slyšeli, že maminka *má vlasy; má hebké vlasy; má kudrnaté vlasy; má dlouhé vlasy a kabelku, boty a kozačky; má náušnice a prstýnky; má holčičí věci*; ale také, že *je krásná* nebo *ta nejkrásnější* apod.

V analyzovaných výpovědích předškolních dětí, které se řídily kritériem znaků, však jednoznačně převládaly znaky **vnitřní** – osobnostní vlastnosti matek. Předškoláci odpovídali, že maminka *je hodná; je mi drahá; má mě ráda; má ráda svoje dítě*. Některé děti si pod pojmem maminka představily, že *se máme moc rádi; že jí moc miluji* nebo že *ji mám raději než tatínka* apod. Často také včetně jejich emocionálního zhodnocení dítětem: *Maminka je milá a moc ji miluji. Maminka je moje zlatíčko a mám ji moc rád*.

Třetím kritériem užívaným předškolními dětmi při verbalizaci jejich pojetí mateřské figury

byly její **typické činnosti**. Rovněž zde jsme syntetizovali několik variant činnostního pojmenování matky. Šlo především o činnosti spojené s domácností a o aktivity pracovní. Ve sféře domácích činností to pak byly jednak povinnosti vyplývající z chodu domácnosti, jednak péče o dítě. V tomto rozměru jsme se úzce dotýkali opět i výše uvedeného kritéria funkcí, neboť výchova dětí a péče o ně mohly být interpretovány rovněž jako funkce matky. Z hlediska četnosti právě činnostní charakteristiky sytily největší skupinu výpovědí všech oslovených dětí.

Ve spojitosti s **domácností** byla maminka vnímána např. jako ta, která *uklízí, vaří, umývá nádobí, sbírá plevel na zahradce, věší prádlo, stříhá, žehlí, chodí kydat; pracuje na zahradě, sází květiny*, nebo která *pořád něco dělá; dělá všechno*.

Významnou složku pojetí matky tvořily činnosti vázané právě na její určení dítětem. A to jak ve smyslu **péče**, kdy maminka *se stará o rodinu; stará se o děti; přebaluje a krmí miminko; ošetřuje nás; stará se, když jsme nemocní; dává pusu na dobrou noc; když někdo v noci spí a křičí, tak ona ho uklidňuje; tulíme se; čte mi pohádky; vodí mě do školy; chodí s dětma na procházky; že si s náma hraje* apod., tak ve smyslu **výchovy**, kdy byla maminka vnímána jako ta, která *dělá se mnou logopedii; musí říkat dětem, že nemůžou zlobit; se musí poslouchat; volá děti; může dávat dětem na zadek* atp.

Matka byla také vymezována jako **zdroj pomoci**, např. ve výrociích *že mi třeba poradí; když na něco nedosáhnu, tak mi to podá; maminka ti něco dá; pomáhá mi dávat věci do skříňky, protože já to sám moc nezvládnu; když něco chceme, zavoláme maminku a ona nám pomůže*.

Do tohoto výrokově nejbohatšího činnostního rámce spadaly také ojedinělé výpovědi vztahující se k dalším, vesměs **zájmovým aktivitám** matky mimo výše uvedené oblasti, např. *dívá se na televizi; hraje na počítači zombíky; lakuje si pořád nehty* apod.

Matka byla v pojetí námi oslovených předškoláků také osobou určovanou prací ve smyslu **povolání**. Ve výpovědích dětí tak zaznívalo, že maminka *chodí do práce; musí do práce; je paní, co pracuje; pracuje na počítači; pracuje v práci a vydělává penízky; je dokladní a pracuje s papírama; je paní učitelka a nemá na mě moc čas; pracuje, že operuje lidi* apod.

Malá skupina předškolních dětí nevěděla, ani po doplňujících návodných otázkách, jak se o matce vyjádřit, jak ji popsat, čím charakterizovat, nebo jaká slova použít: *nevím* nebo *vím, ale nevím, jak to mám říct*. Některé z nich (rovněž však jen malá část) pak uvedly pouze vlastní jméno matky.

Ze zajímavých a vývojově typických komplexních vyjádření dětských pojetí matky ve starším předškolním věku vybíráme např.: *Maminka je, jakože se stará o děti, když je má ráda, že s nima všechno dělá, když jim něco nejde.*

5.1.2 OTEC

Také u tohoto pojmu jsme na základě otevřeného kódování a kategorizace in vivo kódů pro dětská pojetí toho, *kdo je to tatínek*, vysledovali shodná tři dominantní kritéria:

- funkce;
- znaky;
- činnosti.

Kritérium **funkcí** bylo v případě pojmu *otec/tatínek* syceno – stejně jako u pojmu *matka/maminka* – shodnými dílčími funkcemi – biologickou (rodovou), fyziologickou (odkazující k mužskému pohlaví) a společenskou (rolovou).

Tatínek byl tedy rovněž vymezován zástupnými pojmy, které jej také řadily k **příslušníkům lidského rodu a k mužskému pohlaví**: *je to člověk, živý člověk, pán, kluk, velký kluk, muž* nebo *ten, co je chlap* či *velký a dospělý chlap; pusinkuje se s maminkou, a pak mají spolu děti.*

Otec určený v pojetí starších předškoláků z našeho zkoumaného souboru **rodinnou rolí** byl charakterizován buď jednoslovně jako *rodič*, nebo v souslovích jako *ten, který má třeba dceru nebo syna a má manželku; manžel od maminky; ten, co se s maminkou žení; dospělý kluk, co si našel manželku.*

Typickými **znaky** otců, které ve svých koncepcích této figury starší předškolní děti uváděly, byly jak vnější atributy vzhledu, tak vnitřní charakteristiky – osobnostní vlastnosti.

Z **vnějších** znaků, které určovaly v myslích oslovených dětí pojetí otce, pak bylo nejčastěji zmiňováno např., že *tatka je velký; tatínek má krátké vousy a černé vlasy; je velký, má velké ruce a dlouhé nohy; má moc velké břicho; je silný; je veliký obrovský obr; má boty a kalhoty; má klíčičí věci* atp.

Mezi **vnitřními** charakteristikami, které tvořily jádro další skupiny otcovských prekonceptů, pak převládaly tyto: *hodný a statečný; moc hodný; je pro legraci* (ve smyslu

dělá legraci); *má rád maminku; má mě rád; toho mám ráda*. Objevila se však i taková vymezení otcovské figury, která odrážena opačný pól emocionálního hodnocení jejích osobnostních kvalit. V takových pojetích byl tatínek vnímán jako *přísný; zlý; toho nemám ráda*.

Kritérium **činností** bylo u pojmu otec/tatínek dominantní (stejně jako tomu bylo u pojmu matka/maminka). Pro námi oslovené předškoláky byli otcové spojeni zejména s prací ve smyslu povolání a s vyděláváním peněz, zmiňovány však byly i u nich aktivity vázané na domácnost a péči o ni, o rodinu a o dítě.

V kontextu **domácnosti** byli otcové v představách předškolních dětí nejčastěji spojováni zejména s manuální prací technické povahy, ale také s činnostmi jejího každodenního provozu. Takovými pojetími byly např. *ty, v nichž taťka smaží palačinky; vaří svíčkovou; seká trávu; zalívá kytky; má nářadí a opravuje, když se něco doma rozbije; když je mamka v práci, tak dělá něco za mamku; chodí do obchodu; dává kočce a psovi nažrat* a jiné.

Výrazným prvkem utváření představ starších předškolních dětí z našeho souboru o otcovské figuře bylo také **zaměstnání**, kde tatínek *vydělává peníze; vždycky pracuje; pracuje v práci; pracuje s autami; pracuje s rybkama; kope kolovým rýpadlem; vozí nákladákama kameny; pracuje na pile* apod.

Prekoncepty k tomuto pojmu byly syceny rovněž zkušenostmi našich dětských respondentů s vybranými aspekty otcovské **péče o dítě**. V takových případech otec *vodí děti do školy a do školky; hlídá; stará se; sprchuje děti* atp. Jiní předškoláci zmiňovali otce v souvislosti s **výchovou** a jeho vyšší **autoritou**, jak tomu bylo např. *ve výrocích tatínka musíme poslouchat; tatínek hlídá, kdybychom se s bráškou bili na posteli; hlídá to, že pořádk musíme uklízet v pokojíčku*.

Předškolní děti vnímaly otce také jako **ochránce** – *je ochránce domova; chrání rodinu*, **zdroj obdivu** – *řídí auto na dovolenou; jak něco dělá, určitě ví, co; všechno umí; dělá takové různé věci, které mamka a děti neumí*, nebo jako **záruku zábavy** – *hraje si s námi; pouští pohádky; s tatínkem můžeme jezdit na výlety; s taťkou můžem jezdit na hory a kempovat; jde na procházku; hraje s dětmi fotbal; umí polštářovou bitvu, tu mamka neumí*.

Stejně jako matka, také otec byl některými předškolními dětmi určován svými **zájmy**. To se objevovalo jak v jednoduchých formulacích, jako např. *dívá se na televizi; sedí doma a pije pivo; hraje na počítači; chodí do hospody; doma spí*, nebo ve složitějších

souvětných konstrukcích, jakými byly např. *je to pán, co tě nehlídá a sedí v hospodě* nebo *skoro pořád sedí u televize a hraje na počítači střílečky a na nás skoro vůbec nemá čas*.

Také při tázání se na chápání pojmu otec/tatínek malá skupina předškolních dětí nevěděla, ani po doplňujících návodných otázkách, jak se o něm vyjádřit, jak jej popsat, čím jej charakterizovat, nebo jaká slova použít. Některé z dětí (rovněž však jen malá část) pak uvedly pouze vlastní jméno otce.

Ze zajímavých a vývojově typických komplexních vyjádření prekonceptu otce u starších předškolních dětí vybíráme tento: *Tatínek je voják a jezdí na mise do Afghánistánu, je moc statečný. Když je doma, chodí pro mě do školky a já jdu po obědě, to mám moc ráda*.

5.1.3 RODINA

Na základě otevřeného kódování a kategorizace in vivo kódů pro dětská pojetí toho, co je to rodina, jsme pracovníě vyvodili, že námi oslovené starší předškolní děti uplatňovaly ve svých prekonceptech tato dominantní kritéria:

- výčty;
- vazby;
- vztahy.

Kritérium **výčtu** bylo určující zejména pro pojetí rodiny u skupiny pětiletých dotazovaných předškoláků. Vymezit rodinu množinou jejích členů bylo pro děti relativně jednoduché a jasné. Většina prekonceptů fungujících na tomto principu se soustřeďovala na **nukleární rodinu**: *je to maminka, tatínek, třeba malá holka, miminko a chlapeček; dvě sestřičky, maminka a tatínek; jsou to rodiče a mají děcko; máma a táta; to jsem já, maminka, tatínek a bráška* atp.

Ostatní prekoncepty stojící na výčtu zahrnovaly i členy **širší rodiny**: *maminka, tatínek, holčičky, kluci, babi a děda; babička, děda, dítě, táta a máma; děti, mamka, taťka, děda, babička, strýc, teta* apod.

Některé děti naopak formulovaly své pojetí rodiny jen do stručných výroků typu: *když je tam více lidí* nebo *to je už hodně lidí*.

Ojedinele byli mezi členy rodiny zařazeni také domácí mazlíčci – psi, kočky apod.

Kritérium **vazeb** jsme určili na základě četných zmínek tázaných předškolních dětí o důležitosti **biologických** (pokrevních) a **institucionalizovaných** (manželských) spojení mezi jednotlivými členy rodiny – *rodiče rodí miminko; tatínek a maminka se oženili*. Některé z dětí svá pojetí formulovaly jako komplexní obraz geneze takových vazeb, resp. rodiny: *rodina je, když má maminka břicho, narodí se jí jedno miminko, potom druhé, najde si tatínka a žijí spolu; nebo že je muž, žena a ta žena jde do porodnice, a tam porodí děti, a pak je spolu mají a jsou rodina*.

Vedle výše uvedeného předškolní děti utvářely a vyjadřovaly své prekoncepty k pojmu rodina na základě přítomnosti příznakových **vztahů**, jimiž byly láska (mít se rádi, milovat se), pospolitost (být a bydlet spolu) a sounáležitost (pomáhat si, podporovat se).

Rodina jako skupina osob spojených vzájemnou **láskou** byla vymezována např. takto: *znamená to, že se máme rádi; máme se všichni rádi a pomáháme si; jsou to přátelé, co se milují; že jsme všichni kamarádi; všichni se pusinkujeme* apod.

Rodina jako **pospolitost** pak byla v pojetích předškolních dětí z našeho souboru určována jednak místem: *že spolu bydlíme; všichni jsou spolu a jsou spolu doma; bydlí ve stejném bytě; je to celej dům, kde bydlí hodně lidí; jednak obecným bytím pohromadě, setkáváním se: že jsou tam všichni společní; jsou všichni pořád společně*.

Vztah **sounáležitosti** jako třetí varianta uplatnění kritéria vztahů byl manifestován např. v těchto výpovědích: *všichni držíme spolu; všichni si pomáhají a chodí na návštěvy*.

U pojmu rodina jsme (ve srovnání s předcházejícími dvěma pojmy) zaznamenali u větší skupiny dětí, že nevěděly nebo neuměly vyjádřit, co rodina je.

Zajímavé koncepce rodiny v pojetí starších předškolních dětí:

Rodina je to, že třeba prostě máš rodinu a máš bratra nebo sestru, nebo máš druhou sestru, nebo jste prostě dvojčata, máš rodiče a prostě je máš rád. A máš rád prostě celou svoji rodinu.

Rodině se říká, když jsou všichni spolu, tak tomu se říká rodina, a když ne, tak se vyslovují jménem.

Rodina je, když bydlíme s maminkou spolu a někdy i se strejdou, tatínka nemám.

Námi dotazovaní starší předškoláci odpovídali na všechny položené otázky v souladu s očekáváními plynoucími z vývojových charakteristik tohoto období. Jejich prekoncepce se soustřeďovaly kolem konkrétních, izolovaných, individuálně významných rysů nabízených pojmů, resp. jejich každodenně vnímaných zástupců. Úroveň mentálních reprezentací zkoumaných pojmů a jejich vyjádření u takto starých dětí odpovídala jejich dosavadní zkušenosti s okolním světem i s jazykem jako nástrojem jeho poznávání. Individuální rozdíly v odpovědích pětiletých a šestiletých dětí nebyly zásadního charakteru, stejně jako rozdíly mezi pohlavími.

5.2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ DĚTI

Zjišťování rodinných prekonceptů u mladších školních dětí bylo vedeno stejným způsobem, jako v případě předškoláků, pouze s tím rozdílem, že hlavním otázkám, které tvořily rámec jednotlivých interview, již nebylo třeba pokládat otázky doplňující. Rovněž mladším školním dětem jsme přizpůsobili slovník tázání – namísto pojmů *matka* a *otec* jsme i zde použili označení *maminka* a *tatínek*.

5.2.1 MATKA

Na základě otevřeného kódování a kategorizace in vivo kódů pro dětská pojetí toho, *kdo je to maminka*, jsme pracovní vyvodili, že i námi oslovené mladší školní děti uplatňovaly ve svých pojetích tři dominantní aspekty, které jsme coby základní kritéria identifikovali již ve strategiích předškoláků:

- funkce;
- znaky;
- činnosti.

Do aspektu **funkcí** jsme i v případě analýzy výpovědí mladších školáků mohli zahrnout jak funkce biologické (rod) a fyziologické (pohlaví), tak i funkce společenské (role).

Příslušnost k ženskému pohlaví byla pro „funkční“ prekoncept matky určující: *maminka mě porodila; maminka je někdy těhotná* apod., ale námi tázání mladší školáci se již více soustřeďovali na **hledisko relační a kauzální**: *maminka se zamilovala do tatínka, pak spolu měli miminko, mě, a protože mě porodila, tak je to moje maminka; je ta, co*

porodila a je manželka otce dítěte aj.

Prekoncepty oslovených devítiletých a desetiletých školáků měly nejčastěji podobu syntetického vyjádření příslušnosti k lidskému rodu, k pohlaví a případně i k rodinné roli: *maminka je člověk ženského pohlaví, který společně s mužským pohlavím bývají rodiče; je to žena, co je přítelkyně táty.*

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 hodná, milá; je chytrá; je chápavá; je šťastná a veselá; má nás ze všech nejraději* apod.

Také zde převládala **komplexní vyjádření** pojetí matky: *Je to hodná a milá osoba, na kterou se můžeš vždycky obrátit, když máš nějaký problém, vždycky ti poradí, chodí na tvoje vystoupení, vždycky tě podpoří. Každé dítě si myslí, že maminka je nejlepší, i když něco provedeš a trochu se zlobí, pořád tě má stejně ráda, vždycky jí můžeš věřit.*

Z **vnějších** znaků pak v pojetích matek u mladších školáků dominovaly vlasy, jejich délka, barva a úprava. Tento aspekt mateřské figury se však nikdy neobjevil izolovaně.

Činnostní aspekt byl pro dotazované mladší školní děti při vymezení pojmu matka (maminka) velmi důležitý. Byly v něm opět zahrnuty jak činnosti spojené s domácností a péčí o děti, tak aktivity pracovní mimo rodinu.

V pojetí ženy vykonávající určité práce v **domácnosti** byla matka/maminka vnímána jako ta, která *vaří; připravuje oběd, večeři a snídani; myje nádobí, pomáhá mi dělat úkoly, chodí do práce; myje špinavé nádobí, uklízí a já pomáhám; je pracovitá, stará se o nás* atp.

Koncept matky **pečující a ochraňující** v sobě zahrnovaly např. tyto typy výpovědí mladších školáků: *maminka se o nás dobře stará; je ta, co se o bratra stará; vždy se za nás postaví; je naše obrana; měla by se postavit za rodinu; naučila mě spoustu věcí, každý večer mě ukládá do postele; stará se o nás a pomáhá nám v různých situacích, položila by za nás i svůj život* a další.

Pojetí matky u mladších školáků mezi typickými činnostmi také zahrnovala aktivity spojené se **školou a výchovou**: *podepisuje notýsek; chodí se mnou do školy; musíme ji poslouchat, aby na nás nekřičela* apod.

Prvek **zaměstnání** byl zmiňován námi tázanými mladšími školáky spíše ojediněle a jen jako součást komplexního obrazu mateřské figury.

Pro ilustraci uvádíme ještě několik komplexních dětských pojetí matky podle devítiletých a desetiletých školáků:

Maminka se sice někdy nazlobí, ale když je mi smutno, utěšuje mě. Pracuje ve firmě, kde jedná s cizími klienty. Ujednává zakázky, prodává plastové bedýnky. Kupuje a prodává.

Maminka je osoba, která pomáhá dětem, snaží se neřvat a pomáhá nám. Vaří, uklízí, utírá prach, vysává, skládá věci ze sušáku. Když něco ztratíme, pomáhá nám to najít, když něco nejde, tak pomůže, když dostaneme poznámku, říká, že se to jednou může stát, když dostaneme jedničku, tak nás pochválí.

5.2.2 OTEC

Pojetí otce/tatínka u mladších školáků z našeho zkoumaného souboru v sobě zahrnovala, stejně jako pojetí matky/maminky, opět aspekty funkcí, znaků a činností. A rovněž stejně jako u pojetí matky se tyto aspekty ve většině zjištěných prekonceptů prolínaly a tvořily komplexní mentální reprezentace.

Z hlediska **funkcí** byla i mladšími školáky akcentována **příslušnost k lidskému rodu a genderu** – otec byl na prvním místě vnímán jako člověk a muž. Mladší školáci i zde měli tendenci zastrukturovat pojem otec, coby kategorii vyjadřující primárně sociální roli zastupovanou v rodině se specifickým poměrem k dítěti, do **vazeb relačních a kauzálních**: *je to muž, co je přítel mámy; je rodič; je otec dítěte, má svou manželku a vychovává své děti; je takový člověk, který má svoji manželku, a když má ta manželka děti, tak toho dítěte je to tatínek; tatínek si vzal maminku, pak měli mě, a protože mě měla s taťkou, tak je to můj tatínek, a kdyby si mamka vzala někoho jiného po mém narození, není to můj táta.*

Aspekt charakteristických **znaků** byl v prekonceptech námi tázaných 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: *je silný pán; je silná osoba; je tlustý; tatínek není vysoký a nemá vlasy, ale moc mu to sluší, má vousy jako jeden americký herec a na bradce nosí gumičku do vlasů.*

Mladší školáci sytili pojem otec/tatínek v tomto aspektu více charakteristikami **vnitřními**, tzn. jeho osobnostními vlastnostmi: *je milý, hodný, chytrý* apod. Tento rozměr

zapojení otcovské figury do kognitivního schématu devítiletých a desetiletých školáků byl úzce napojen na další – činnostní – dimenze prekonceptu otec.

Dílčí roviny **činnostního** aspektu identifikovaného v získaných datech tvořily – obdobně jako u pojmu matka – práce, domácnost, péče a ochrana, výchova a autorita.

Podobně jako při poznávání chápání pojmu matka/maminka mladšími školáky, také zde jsme je ve většině případů abstrahovali z **komplexních** vyjádření pojetí otce jako osoby, která se nějakým způsobem chová a něco specifického dělá: *tatínek pracuje ve firmě, s tatínkem prožiješ srandu, ale nesmí se nazlobit, myslí to dobře; tatínek vozí dřevo do sklepa a hraje na playstationu; tatka sedí na počítači a někdy na jaře seče trávu.*

Izolovaně stojící pojetí otců byla u této části zkoumaného souboru spíše ojedinělá a vztahovala je k otci **pracujícím**: *tatka to je počítač a samá práce*; k otci jako **výchovné autoritě**: *představím si, že když ho neposlouchám, tak se zlobí a je zuřivý; občas po nás křičí, ale asi to myslí dobře, je přísnější než maminka; tatka mě pořád bije a nevím za co*; a k otci jako osobě, která se stará a která chrání: *je to muž, co nás chrání a je nám oporou; je osoba, která nás chrání; strčí za tebe ruce do ohně.*

Na rozdíl od pojetí matky byly koncepce vztahující se k otci u tázaných mladších školáků (a zcela ve shodě s dotazovanými předškolními dětmi) nasyceny i v rovině **zábavy** a vlastních **zájmů**: *tatka je srandovní, umí rozesmát, vymýšlí výlety; mám si s kým hrát.*

Emocionální zbarvení i důraz na kauzalitu byly i v tomto aspektu dětských pojetí otcovské figury typické: *já mám tatku nejraději na celém světě, protože pro mě všechno udělá a má na mě vždycky čas.*

5.2.3 RODINA

Otevřené kódování a následná kategorizace in vivo kódů přiřazeným jednotlivým pojetím rodiny (*co je to rodina*) u mladších školáků ukázalo, že i v tomto případě bylo možno použít pracovně vytvořená kritéria výčtů, vazeb a vztahů. Těmi jsme posuzovali strukturování úvah o rodině a jejich vyjadřování devítiletými a desetiletými školáky z našeho výzkumného souboru.

Rovněž u tohoto pojmu platí, že vzhledem k obsahové a formální úrovni získaných nekonceptů nabývají tato kritéria ve většině případů povahu dílčích aspektů komplexních mentálních reprezentací.

Aspekt **výčtu** fungoval jako ukotvení sémantického rámce, v nichž se pak mladší školáci dále pohybovali, když verbalizovali své rodinné prekoncepce z hlediska vazeb a vztahů: *rodina je maminka, tatínek, babička, dědeček, děti, žije spolu, mají se rádi, rodinou zažiješ ty nejlepší okamžiky života, na rodinu se vždycky těšíš, až ji uvidíš; rodina, to jsme my všichni – já, brácha, máma, táta, babička, dědeček a můj nejhodnější a nejkrásnější pejsánek Tína; je to máma, táta, babička a tak dále, lidé, kteří nás mají rádi, navzájem se máme rádi v rodině všichni, pomáháme si, máme jeden pro druhého vždy otevřené dveře a navzájem se o sebe staráme a chráníme se.*

Aspekt **vazeb** ve smyslu biologických a institucionalizovaných svazků osob nebyl v pojetích rodiny u námi oslovených mladších školáků příliš frekventovaný. Spíše ojediněle se objevily ve výpovědích dětí zmínky o tom, že *rodina je nějaký rod; rodina jsou lidé, co jsou rodinní příslušníci* apod.

Aspekt **vztahů** byl nasycen ve všech jeho předpokládaných rovinách, resp. typech vztahů klíčových pro dětské uvažování o rodině – v rovině lásky, pospolitosti a sounáležitosti: *rodina je láska, společnost, lidé, co nás mají rádi; rodina je, že všichni jsou u sebe, jsou si blízcí, mají se rádi; rodina je to, že se mají všichni rádi a pomáhají si v nouzi a vždy se v ní najde pomoc; rodina ti pomůže, když uděláš něco špatně.*

Na mladší školní věk poměrně vyspělou koncepci rodiny se zdůrazněnou afektivní dimenzí vztahového aspektu obsahoval např. tento výrok: *Rodina jsou příbuzní, se kterými jsem šťastnější a jsou mi bližší než ostatní.*

Zajímavým pojetím zahrnujícím v sobě i aspekt rodinných rituálů (srov. Sobotková, 2007) byla i výpověď devítileté dívky, pro kterou *rodina znamená domov, máme se všichni rádi a jsme na sebe hodní a celá rodina se snaží táhnout za jeden provaz a taky máme andělíčka, který nám pomáhá a stará se o nás.*

Specifická množina dětských pojetí rodiny vyplynula z doplňkového tázání na subjektivní **význam rodiny** pro mladšího školáka (*co pro tebe znamená rodina*). Zde jednoznačně převládaly konstrukce stavějící na afektivní dimenzi dětských prekonceptů uváděných výše a dále je v tomto duchu prohlubující. Zjišťování subjektivně zabarvených pojetí vlastní rodiny však nebylo naším primárním cílem, posloužily nám ale k dokreslení dalších cest a spojů v mentálních mapách rodinného prostředí u mladších školáků v našem souboru.

Námi dotazovaní mladší školáci konstruovali svá pojetí matky a otce i pojetí rodiny v souladu s očekáváními plynoucími z dominantních charakteristik tohoto vývojového období. Jejich prekoncepce se na rozdíl od předškolních dětí již měly charakter komplexů zahrnujících v sobě vždy minimálně dva, ale nejčastěji více významných rysů nabízených pojmů, resp. jejich zástupců a zkušeností s nimi. Úroveň mentálních reprezentací zkoumaných pojmů a jejich vyjádření u devítiletých a desetiletých dětí odpovídala jejich pokročilejší zkušenosti s okolním světem i s jazykem jako nástrojem jeho poznávání (ve srovnání s mladšími respondenty). Individuální rozdíly ve výpovědích chlapců a dívek, stejně jako rozdíly mezi dětmi devítiletými a dětmi desetiletými nebyly z hlediska posuzovaných aspektů zásadního charakteru.

6 RODINNÉ PREKONCEPTY PŘEDŠKOLNÍCH A MLADŠÍCH ŠKOLNÍCH DĚTÍ – DISKUSE A ZÁVĚRY

Diskutovat naše výsledky s výzkumy již provedenými znamená v tomto případě pokusit se komparovat data vzešlá z výrazně odlišných sociokulturních prostředí. 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. V připojených závěrech, v nichž pak vyhodnotíme naše výsledky vzhledem k výzkumným otázkám, nastíníme i možné další perspektivy zkoumání dětských rodinných prekonceptů v našem prostředí.

Ze **zahraničních** výzkumníků, kteří se orientovali na dětská pojetí rodinných rolí, Fu, Goodwin, Sporakowski a Hinkle (1987) dospěli k závěru, že u pojmu **matka** byly dětmi v předškolním věku nejčastěji zmiňovány atributy péče a výchovy a také hry. Školními dětmi pak byly přidány do konceptu matky faktory práce, podpory a biologické, resp. genderové faktory a častěji byl u ní také zmiňován znak rodičovství. Se zvyšujícím se věkem děti spojovaly pojem matka s větším počtem atributů. Při konceptualizaci kategorie **otec** byly dle výsledků tohoto výzkumu nejčastěji zmiňovanými atributy u mladší skupiny respondentů (předškolních dětí) výchova ve smyslu socializace, hravost a podpora. Ve skupině starších respondentů (školní děti) pak byly kromě nich v souvislosti s otcem často zmiňovány i biologické faktory, jako je například bytí člověkem, příbuzným či rodičem. Matky tak byly častěji popisovány z hlediska fyzického pečování (o děti a domácnost), zatímco otcové byli spojováni se zajišťováním pomoci a podpůrnými funkcemi.

Naše zjištění v této oblasti byla v podstatě shodná. **Matka** byla předškolními i mladšími školními dětmi spojována s faktory odkazujícími na její biologické a rodinné fungování (žena a matka) a na její aktivity vázané na domácnost a děti (hospodyně a pečovatelka). Předškoláci z našeho souboru pak často zmiňovali i faktory vnějších charakteristik (jak matka vypadá) a měli tendenci jmenovat také elementární faktory afektivní povahy (lásku k matce, resp. matčinu lásku k nim). Školáci pak právě opačně umenšovali ve svých výpovědích atributy vzhledu a dominovaly v nich charakteristiky matčiny povahy vztažené jak k nim samotným, tak k jiným členům i k rodině jako celku. Pojem **otce** námi oslovené děti utvářely stejným mechanismem. Hlavním rozdílem v pojetí

otce bylo akcentování jeho „vzácnosti“ pro dítě (zejména u předškoláků), výraznějšího výchovného působení a herního „spojenectví“ s dětmi. Rodičovské figury – matka i otec – tak byly konceptualizovány zcela v souladu s teoretickými východisky, která jsme prezentovali v teoretické části práce.

K dětskému pojetí **rodiny** Fu, Goodwin, Sporakowski a Hinkle (1987) uvedli, že v odpovědích na otázku, co je to rodina, patřily u nejmladších (předškolních) dětí mezi nejčastěji zmiňované atributy příbuzenství a péče či výchova. Nejstarší skupina dětí (školáci) také uváděla emoční faktory a referovala o rodině jako o specifické skupině lidí. Podle dalších (Borduin, Mann, Cone & Borduin, 1990) děti měly tendenci líčit rodinu nukleárního typu, tzn. uvedením, že se skládá z otce, matky a dítěte/děti, a to bez ohledu na to, zda samy pocházely z rozvedených nebo intaktní rodiny. Tento popis byl konzistentní v celém jimi zkoumaném věkovém rozpětí. Mladší respondenti – předškoláci – dále kladli důraz na společné bydliště a na pravidelný kontakt mezi příbuznými jako na důležitá kritéria pro určování rodiny. Se zvyšujícím se věkem byly tyto vztahy rozvolňovány a starší respondenti – mladší školáci – zdůrazňovali pokrevní nebo institucionalizované (právní) vztahy mezi lidmi jako rodinu definující. Ve výsledcích, které uvedl Morrow (1998), byla rodina tázanými dětmi definována rolemi (co rodinní příslušníci pro sebe dělají), vztahy (láskou a náklonností) a strukturou (lidmi, kteří se rodiny „účastní“, např. skupina lidí, kteří spolu žijí). Mladší děti (předškolní věk) opět psaly z konkrétní subjektivní zkušenosti, definice starších dětí (ve školním věku) již obsahovaly četné abstraktní pojmy vztahující se ke kvalitě vztahů apod.

Naše výsledky byly v klíčových aspektech opět shodné. Mladší děti rodiny vymezovaly výčtem jejích členů, a to buď obecně s převahou nukleárního modelu, nebo konkrétně, z autopsie, výčtem členů vlastní rodiny včetně vzdálenějších příbuzných či domácích mazlíčků. Starší respondenti (školáci) se již ve většině případů soustřeďovali na vazby a vztahy, které mezi členy rodiny v jejich pojetí existují (nebo by měly existovat). Těmi byly jak pokrevní příbuzenství a institucionalizovaný svazek rodičů (manželství), tak i láska, 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, tj. dominance vztahové roviny afektivní dimenze prekonceptu.

Dle zahraničních i našich výzkumných zjištění hlavním rozdílem mezi mladšími a staršími respondenty byl ten, že starší děti byly více nakloněny připisovat každému konceptu větší

rozmanitost a širší škálu vlastností nebo charakteristik. To znamená, že s rostoucím věkem jsou děti schopny rozpoznat více rolí rodičů a více funkcí rodiny, stejně jako vzájemné vztahy mezi těmito pojmy (nadřazenost/podřazenost, příčinnost/následnost). Tomu odpovídaly syntetické odpovědi mladších školáků, že matka je *žena, která má děti, je vdaná, stará se o děti, pracuje, vaří a uklízí*, nebo že otec je *dospělý kluk, který chodí do práce, doma pomáhá mamce a hraje si s námi*. Analogicky pak rodina pak byla popisována jako *skupina lidí, kteří jsou příbuzní a kteří spolu žijí, všichni se mají navzájem rádi, dělají věci společně a musí se o sebe starat*.

Ze získaných výsledků bylo také zřejmé, že v pojetí rodiny si starší děti (školáci) více všimaly takových charakteristik, které nejsou přímo pozorovatelné nebo s nimiž neměly děti dosud zkušenost, jakou je např. emocionální úroveň interakce mezi rodiči a dětmi. Mladší děti (předškoláci) byly ve všech případech zaměřeny na přímé, konkrétní druhy interakce, např. z okruhu pečovatelských a herních aktivit.

Se zvyšujícím se věkem si byly děti rovněž více vědomy sexuální identity rodičů a chápaly, že mít děti je předpokladem k rodičovství. Často také zmiňovaly, že manželství hraje roli v založení rodiny. Nejmladší děti častěji spojovaly rodiče s faktory herními nebo skupinotvornými. To by mohlo být odrazem věkových rozdílů v kvalitě a typu vztahu rodič-dítě. Rodiče tráví více času jako kamarádi nebo společníci malých dětí, které zůstávají blíže k domovu. V závislosti na věku a úrovni socializace se děti začínají postupně emancipovat od rodiny a rodičů. Tím, jak se zmnožují vzájemné kontakty dítěte s okolním světem mimo rodinu, druh interakce s rodiči se mění a množství času stráveného s rodiči klesá (srov. teze o rodině jako systému interakcí in Matoušek, 1993).

Strukturně tak byly prekoncepty dětí z našeho zkoumaného souboru shodné s těmi, jež byly prezentovány v komparovaných studiích (Fu, Goodwin, Sporkowski & Hinkle, 1987; Borduin, Mann, Cone & Borduin, 1990; Morrow, 1998). Zatímco u předškolních dětí z našeho souboru jsme mohli hovořit o kritériích, která prekoncept rodiny určovala, u mladších školáků jsme již – stejně jako u předcházejících pojmů – označovali tytéž faktory jen jako aspekty spoluutvářející několikvrstevné syntetické pojetí daného sociálního faktu.

Myšlení předškolních dětí o zkoumaných pojmech (resp. faktech, které označují) bylo důsledně nerelační a vykazovalo dosud některé prvky nejasného chápání příčin a následků, tedy charakteristické pro předoperační stadium. Myšlení mladších školáků bylo v tomto směru již na úrovni konkrétních operací – relační s logickými závěry a s vnímáním abstraktních atributů a více dimenzí každého konceptu.

Z uvedeného rovněž vyplývá, že další zájem o dětské rodinné prekoncepty v českém prostředí je na místě a by měl být orientován na realizaci rozsáhlejší studie či souboru studií, které budou koncipovány stejně jako zde odkazovaná šetření zahraniční. Jde především o triangulaci metod sběru dat, kdy vedle čistě verbálních postupů lze využít i jejich kombinace s kresebným projevem dítěte a s dalšími projekčními technikami. Dále jde o volbu smíšeného výzkumného designu, neboť vybrané statistické metody analýzy dat přispějí k větší průkaznosti výsledků. V neposlední řadě (a návaznosti na výše uvedené) je pak jisté i v domácím společenském kontextu žádoucí určovat vliv genderu a etnicity na obsahovou i formální úroveň dětských rodinných prekonceptů.

ZÁVĚRY

Náš výzkumný zájem o dětské rodinné prekoncepty u předškolních a mladších školních dětí přinesl na základě analýzy dat získaných z individuálních polostrukturovaných interview následující odpovědi na položené výzkumné otázky, resp. hypotézy k možnému dalšímu ověření:

- **Konceptualizace nejbližšího sociálního okolí** (rodiny) se u dětí předškolního věku děje prizmatem jeho způsobu myšlení, tzn. názorně, selektivně, centrovaně a do značné míry absolutisticky. V jeho prekonceptech to určuje zejména jejich kognitivní dimenzi, kvantitu i kvalitu obsažených informací. Afektivní dimenze není rozvinutá ve významové rovině, ve vztahové rovině je pak přítomna pouze elementárně. Rodinné prekoncepty jsou zastrukturovány v centru jeho kognitivní mapy sociálních jevů. Děti mladšího školního věku adekvátně úrovni kognitivního vývoje konceptualizují své sociální okolí již decentrovaně, konzervace a reverzibilita myšlení podmiňují jejich kauzální uvažování o rodinných prekonceptech. Afektivní dimenze pojetí mladších školáků je silně rozvinutá směrem významovým i vztahovým. Zastrukturování v síti sociálních pojmů je stále centrální.
- **Obsah dětských rodinných prekonceptů**, tzn. jejich kognitivní dimenze je v předškolním věku určována konkrétní zkušeností dítěte zpracovanou výše popsanými mechanismy uvažování. Prekoncepty k pojmům matka a otec naplňují varianty pojmenování jejich biologických funkcí i rodinných rolí, vnějších či vnitřních znaků, nebo pro ně typických činností. Prekoncept rodiny je u předškoláků syčen výčty osob

spojených určitými vazbami a vztahy (genetické i sociální povahy). V mladším školním věku se pak uvedené obsahy rodinných prekonceptů – funkce, vztahy a činnosti u pojmu *matka* a *otec*, stejně jako výčty, vazby a vztahy u pojmu *rodina* – stávají navzájem prostupnými, usouvztažněnými, podmíněnými a sofistikovanými.

- **Formální aspekty dětských rodinných prekonceptů** v předškolním věku jsou určeny převažujícím denotativním způsobem utváření pojmů a úrovní zvládnutí jazykového systému a řeči (recepce i produkce). Předškolní děti prekoncepty verbalizují souslovně či v jednoduchých větách. V souvětých konstrukcích převažuje elementární hypotaxe s užitím přívlastkových, předmětných nebo časových vedlejších vět (*maminka je ta, která...; tatínek je, že...; rodina je, když...*). Mladší školáci užívají konotátů, vytvářejí složitější větné a souvěté konstrukce, jejich projev má charakter ucelené výpovědi. Vzhledem k preferovanému obsahu jsou u mladších školáků častá expresivní slova.
- Pojem **matka** je předškolními dětmi chápán vývojově relevantně jako klíčová osoba jejich sociálního světa. Vymezován je pak jedním ze tří kritérií – funkcemi, znaky, nebo činnostmi. Děje se tak izolovaně (s důrazem na činnosti – pečovatelské aktivity), pouze ojediněle s použitím determinant z více oblastí současně (nejčastěji v kombinaci s funkcemi). Mladší školáci přistupují k pojmu matka ze stejných pozic, avšak tyto mají charakter dílčích aspektů komplexního pojetí. Významněji se projevuje hledisko relační a kauzální.
- Pojem **otec** chápou děti předškolního věku rovněž adekvátně vývojovým předpokladům – jako označení pro situačně výraznější rodinnou figuru. K tomu se váže i odlišné rozložení subjektivně vnímané důležitosti v rámci uvedených kritérií funkcí, vztahů a činností. Otcové jsou vymezováni jako vychovávající a hrající si. Děti mladšího školního věku chápou pojem otec v tomtéž duchu, vymezují jej však již synteticky jako komplex vybraných aspektů, které jsou v určitém vzájemném postavení a podmiňují se.
- Pojem **rodina** je chápán dětmi předškolního věku jako samozřejmá součást jejich světa a života a vymezován je jimi s použitím jednoho ze tří základních kritérií – výčtu členů, identifikace vazeb a vztahů mezi nimi. Děti mladšího školního věku chápou pojem rodina jako označení relativní skutečnosti s vysokou subjektivní hodnotou. Výše uvedené faktory (výčty, vazby a vztahy) užívají již synteticky, tzn. jako dílčí aspekty komplexního pojetí.

SOUHRN

Prezentovaná bakalářská diplomová práce zaměřená na rodinné prekoncepty předškolních a mladších školních dětí si kladla za cíl poznat a popsat způsob jak rozumění pojmům *matka*, *otec* a *rodina*, tak jejich tvoření, stejně jako styl zacházení dětí s nimi v závislosti na dané vývojové etapě.

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 dětských představ o pojmech *matka*, *otec* a *rodina* v předškolním a mladším školním věku byl záměrný. Právě v těchto vývojových etapách se významně proměňuje práce dítěte s pojmy. Za tím účelem jsme nabídli stručný vhled do světa, v němž žije předškolní dítě, i do světa vnímaného mladším školákem a blíže jsme se zaměřili na zachycení podstatných rysů jejich myšlení a rovněž na jejich vztahy v rodině a k rodině. Tak jsme proti sobě postavili názorné, intuitivní a centrované myšlení předškolního dítěte a konkrétní, logické a decentrované uvažování mladšího školního dítěte. Tyto diference pak byly určující pro interpretaci zjištěných podob rodinných prekonceptů.

Vlastní výzkumné šetření jsme zamýšleli opřít o již realizované výzkumy dětských pojetí rodiny. Zde jsme však mohli navazovat pouze na tradici výzkumů zahraničních, z nichž stěžejní jsme stručně představili po stránce cílů i užití metodologie. Nastínili jsme rovněž domácí situaci na poli zkoumání dětských prekonceptů, která má spíše pedagogicko-didaktické ladění. V tomto směru jsme poukázali na absenci hlubších psychologických sond do oblasti dětského pojetí sociálních fenoménů a zejména rodiny.

Do metodologického rámce zkoumání dětských rodinných prekonceptů jsme zařadili informace ukazující strategii našeho výzkumného směřování a umožňující tak provedenou sondu replikovat. Pro naše šetření jsme zvolili kvalitativní přístup, od něž se pak odvíjelo stanovení cíle výzkumu, jeho předmět i výzkumné otázky. V duchu zásad fenomenologické studie jsme se v základní rovině tázali, jak děti předškolního a mladšího školního věku konceptualizují své nejbližší sociální okolí, jaký obsah a jaké formální aspekty mají jejich rodinné prekoncepty. Specifickými výzkumnými otázkami jsme pak již cílili na chápání a verbální vymezení pojmů matka, otec a rodina předškolními a mladšími školními dětmi. Data pro saturaci výzkumného problému jsme získali metodou individuálních polostrukturovaných interview vedených s dětmi ve věku 5 – 6, resp. 9 – 10 let. Respondenty do zkoumaného souboru jsme vybrali nenáhodně přes instituce mateřských a základních škol v Moravskoslezském kraji. Získaná data jsme zpracovali metodou otevřeného kódování, stanovením in vivo kódů a jejich následnou kategorizací. Šetření jsme vedli s respektem k etickým aspektům psychologických výzkumů.

Z prezentace a následné interpretace získaných jsme mohli vyvodit, že představy o významech pojmů *matka* a *otec* jsou u dětí v předškolním věku utvářeny dle kritéria funkcí (biologických, fyziologických, společenských), znaků (vnějších vzhledových, vnitřních osobnostních), nebo činností (domácí práce, zaměstnání, péče, zájmy apod.). Představy o pojmu *rodina* byly syceny dle kritéria výčtů (členů – nukleární i širší – rodiny), vazeb (pokrevních, institucionálních), nebo vztahů (lásky, pospolitosti či sounáležitosti). Přitom šlo vždy o vymezení primárně jedním kritériem. Mladší školáci pak přistupovali k nabízeným pojmům *matka*, *otec* a *rodina* analogickým způsobem pouze s tím rozdílem, že v jejich případě již nešlo o izolovaná jednorozměrná pojetí, ale o syntetická vyjádření komplexní povahy, kde dřívější kritéria měla již povahu dílčích aspektů.

V diskusi jsme pak poukázali na shody našich výsledků se závěry vybraných zahraničních studií. Empirická část práce je pak zakončena sumarizací hlavních výzkumných zjištění dle stanovených výzkumných otázek

Organizace sociálních konceptů a rozvoj přemýšlení o společenských jevech je dle našeho názoru žádoucím předmětem psychologického bádání. Jen málo je zatím známo o tom, jaký smysl přikládají pojmu rodina samy děti. Naše studie zaměřená na dětské pojetí *matky*, *otce* a *rodiny* je jednou z prvních v této oblasti u nás. Není, nechtěla a ze své podstaty ani nemohla být vyčerpávající sondou mapující detailně všechny prostory dětských rodinných prekonceptů. Věříme však, že svými závěry mnohé otevřela dalším zkoumáním.

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.
- 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.
- 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.
- Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- 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.
- 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.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- 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.
- Lindsay, G., Koene, C., Øvreeide, 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.
- 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.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. 5. vyd. 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.
- 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.
- 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.
- 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: Rodinné prekoncepty předškolních a mladších školních dětí

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

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

Počet stran a znaků: 55 s., 113132 znaků

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 58

Abstrakt: Bakalářská diplomová práce je zaměřena na poznání způsobu, jakým předškolní a mladší školní děti konceptualizují své nejbližší sociální okolí, obsahu jejich rodinných prekonceptů a jejich formálních aspektů. Teoretický rámec práce určují klíčové pojmy z oblasti vývojové a kognitivní psychologie i přehled o stavu a nejdůležitějších výsledcích dosavadního zkoumání této problematiky. Empirickou část práce pak tvoří kvalitativní studie dětských pojetí *matky*, *otce* a *rodiny*. Sběr dat byl realizován metodou individuálních polostrukturovaných (fenomenografických) interview, jejich analýza byla provedena metodou otevřeného kódování a následnou kategorizací in vivo kódů. Zkoumaný soubor dětí ve věku 5 – 6 a 9 – 10 let byl vybrán nenáhodně přes instituci. Výsledky jsou interpretovány dle zjištěných kategorií a jsou identifikována kritéria, která děti uplatňují při vymezení pojmů *matka*, *otec* a *rodina* ve sledovaných vývojových etapách. Výzkumné závěry jsou vztaženy jednak k vývojovým zvláštostem daných období, jednak jsou komparovány s dříve publikovanými výstupy v této oblasti.

Klíčová slova: prekoncepty, rodina, předškolní děti, mladší školní děti, kvalitativní výzkum

ABSTRACT OF THESIS

Title: Children's concepts of the family in pre-school and elementary school age

Author: PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.

Supervisor: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Number of pages and characters: 55 pp., 113132 characters

Number of appendices: 1

Number of references: 58

Abstract: The bachelor thesis is focused on understanding both the way in which preschool and elementary school children conceptualize their immediate social environment and the contents and formal aspects of their family preconceptions. The theoretical framework of the thesis define key concepts of developmental and cognitive psychology as well as an overview of the state and the most important results of current exploration of this issue. The empirical part of the thesis is a qualitative study of children's concepts of *mother*, *father* and *family*. The data were collected using semi-structured individual (fenomenographical) interview, for data analysis we used the open coding and subsequent categorization of in vivo codes. The sample of children aged 5-6 and 9-10 years was selected non-randomized per institution. The results are interpreted according to the identified categories and there are specified main criteria which children apply when defining the concept of *mother*, *father* and *family* in the studied developmental stages. Research findings are related both to the particularities of each developmental period, secondly, are compared with previously published outputs in this field.

Key words: preconceptions, family, pre-school children, primary school children, qualitative research

PŘÍLOHA: ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2012/2013

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

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
PhDr. HOMOLOVÁ Kateřina Ph.D.	Na Rybníčku 26, Opava - Předměstí	F11271

TÉMA ČESKY:

Rodinné prekoncepty předškolních a mladších školních dětí

NÁZEV ANGLICKY:

Children's concepts of the family in pre-school and elementary school age

VEDOUcí PRÁCE:

Doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Bakalářská práce bude zaměřena na poznání dětských pojetí rodiny u dětí ve věku 5 - 6 a 9 - 10 let. V teoretické části práce budou vymezeny klíčové pojmy z oblasti vývojové a kognitivní psychologie, psychologie rodiny, psycholingvistiky a kognitivní lingvistiky, dále bude podán přehled o stavu a výsledcích dosavadního zkoumání této problematiky. Výzkumnou část práce bude tvořit zpráva o provedeném kvalitativním šetření na dvou vzorcích adekvátní velikosti, přibližně 30 dětí v každé věkové skupině. Pro sběr dat bude použita metoda polostrukturovaného interview, výroky dětí pak budou analyzovány po stránce obsahové i formální a výzkumná zjištění budou diskutována a vztažena zpět k teoretickým východiskům. Cílem takto koncipované bakalářské práce je identifikovat způsob tvoření a zacházení dítěte s pojmy rodina, matka a otec v závislosti na věku 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., Sporkowki, 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:

12.4.2013

Podpis vedoucího práce:



Datum:

12.4.2013