



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Disertační práce

Hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí

**Value Orientation of Youth from Intercultural Family
Background**

Autor: **Mgr. Lenka Venterová**

Studijní program: P 7501 Pedagogika

Studijní obor: 7501V008 Pedagogika

Školitel: doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Zlín, 2020

Motto disertační práce:

*„Vzdělání je nejsilnější zbraň,
jenž můžete použít ke změně
světa“*

Nelson Mandela (1990)

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat těm, bez jejichž podpory a důvěry by nevznikla tato disertační práce:

Svému školiteli doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, Csc. za to, že mi byl po celou dobu studia oporou a vzorem. a to nejen během doktorského studia, byl mi mentorem i v předchozích letech jako vedoucí mé bakalářské a následně magisterské práce.

Velké díky směřuji i ke své rodině, která mě po celou dobu studia neúnavně podporovala a sdílela se mnou strasti spojené s vědeckou prací.

Mnohokrát děkuji účastníkům výzkumu za jejich ochotu participovat na mém výzkumném šetření, ačkoliv to pro ně často nebylo úplně jednoduché.

Dále děkuji pracovníkům Ústavu pedagogických věd FHS UTB ve Zlíně za jejich lidský přístup, kterého se mi od nich po celé čtyři roky dostávalo.

© Mgr. Lenka Venterová

Klíčová slova: Hodnoty, hodnotová orientace, hodnotový žebříček, interkulturní rodinné prostředí, odlišné kulturní prostředí, vzdělávání, edukace v Jihoafrické republice, etnografický výzkum, tematická analýza.

Key words: Values, Value Orientation, Value Preferences, Intecultural Family Background, Different Cultural Environment, Education, Ethnographic Research, Education in South Africa, Thematic Analysis.

Plná verze disertační práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

ABSTRAKT

Předložená disertační práce se věnuje mládeži z interkulturního rodinného prostředí, žijící v České republice. Vybraným výzkumným vzorkem jsou česko-jihoafrické rodiny, jejichž děti od narození vyrůstají na našem území. Tyto rodiny jsou každodenně konfrontovány s odlišnou kulturou, troufáme si tvrdit, že se jedná v kontextu našeho území o relativně nové téma. V práci se zabýváme jejich hodnotovou orientací a vlivu okolních kultur na tuto orientaci.

Zvolená problematika je nejprve ukotvena v teoretické části, všímáme si zde vlivu kulturního kapitálu na hodnotu vzdělání a snažíme se hodnotovou orientaci usadit do procesu vzdělávání a do pedagogické teorie. V praktické části představujeme pozadí autorského výzkumu, včetně jeho výsledků. Hlavním cílem realizovaného výzkumu bylo popsat význam vzdělávání prizmatem mládeže z interkulturního rodinného prostředí.

Vzhledem k neměřitelnosti hodnot a jejich relativní složitosti, je z každého z nás vyčíst, rozhodli jsme se jít kvalitativní cestou. A to konkrétně cestou etnografického výzkumu. Získaná data byla následně analyzována tematickou analýzou. Skrz hodnoty jednotlivých participantů pohlížíme na jejich vztah k jednotlivým formám vzdělávání, respektive na to, jaký je jejich vztah k formálnímu, neformálnímu vzdělávání a k informálnímu učení. Na základě vyvozených závěrů je nastíněn aplikační rozměr práce a jsou i diskutovány možnosti dalšího výzkumu ve zvolené oblasti.

Klíčová slova: Hodnoty, hodnotová orientace, hodnotový žebříček, interkulturní rodinné prostředí, odlišné kulturní prostředí, vzdělávání, edukace v Jihoafrické republice, etnografický výzkum, tematická analýza.

ABSTRACT

The presented dissertation deals with young people with an intercultural family environment background who live in the Czech Republic. The selected research sample is Czech-South African families with children who have been growing up in the Czech Republic since birth. These families are confronted with a different culture on a daily basis. We dare to say that this is a relatively new topic within the Czech Republic. In this we deal with their value orientation and the influence of surrounding cultures on the orientation.

The selected issue is first anchored in the theoretical part, where we note the influence of cultural capital on the value of education and we try to settle the value orientation in the process of education and in pedagogical theory. In the practical part we present the background of the author's research, including results. The main goal of the research was to describe the importance of education through the prism of young people from an intercultural family environment.

Since the values are not measurable and it is relatively difficult to read them, we decided to take the qualitative path, specifically ethnographic research, to achieve the most accurate results. The data obtained were subsequently analysed by thematic analysis. Through the values of individual participants, we look at their relationship to individual forms of education. Based on the conclusions drawn, the application dimension of the work is outlined, and the possibilities of further research in the selected area are discussed.

Key words: Values, Value Orientation, Value Preferences, Intecultural Family Background, Different Cultural Environment, Ethnographic Research, Education in South Africa, Thematic Analysis.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| 1. RODINNÉ PROSTŘEDÍ A HODNOTY | 13 |
| 1.1 NEJČASTĚJŠÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ HODNOTY | 15 |
| 1.2 INTERKULTURNÍ RODINNÉ PROSTŘEDÍ, INTERKULTURNÍ PARTNERSKÝ VZTAH | 18 |
| 1.3 BILINGVISMUS, BIKULTURALISMUS..... | 23 |
| 2. PROCES VZDĚLÁVÁNÍ..... | 27 |
| 2.1 HODNOTY V CENTRU VZDĚLÁVACÍCH TEORIÍ..... | 29 |
| 3. KULTURA JAKO ZÁKLADNÍ KÁMEN HODNOT | 33 |
| 3.1 KULTURNÍ KAPITÁL HODNOT..... | 35 |
| 3.2 THE RAINBOW NATION..... | 38 |
| 4. VÝZKUMNÁ ČÁST | 42 |
| 4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY | 42 |
| 4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK, JEHO KONSTRUKCE A KRITÉRIA | 43 |
| 5. ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM | 53 |
| 5.1 PRÁVNÍ A ETICKÝ RÁMEC ETNOGRAFICKÉHO VÝZKUMU | 54 |
| 5.2 METODY SBĚRU DAT..... | 57 |
| 5.2.1 Systematické, zúčastněné pozorování..... | 58 |
| 5.2.2 Interview | 59 |
| 5.2.3 Credo Mem | 60 |
| 5.2.4 Terénní deník | 63 |
| 6. ANALÝZA DAT..... | 64 |
| 6.1 KONKRÉTNÍ PROVEDENÍ ANALÝZY DAT TEMATICKOU ANALÝZOU.... | 65 |
| 6.1.1 Téma – Vzdělání | 68 |
| 6.1.2 Téma – Virtuální svět..... | 74 |
| 6.1.3 Téma – Rodina | 82 |
| 6.1.4 Téma – Volný čas | 85 |
| 6.1.5 Téma – Oblíbenost | 91 |
| 6.1.6 Téma – Soukromí..... | 93 |
| 6.1.7 Téma – Kreativita..... | 95 |
| 6.1.8 Téma – Sebevědomí..... | 96 |
| 6.1.9 Téma – Touha, něco vlastnit | 98 |

| | |
|---|------------|
| 7. ZÁVĚR A DISKUSE VÝSLEDNÝCH ZJIŠTĚNÍ | 99 |
| 7.1 HODNOTY, JIMŽ PŘIKLÁDÁ MLÁDEŽ Z INTERKULTURNÍHO RODINNÉHO PROSTŘEDÍ DŮLEŽITOST | 99 |
| 7.2 VÝZNAM FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO MLÁDEŽ Z INTERKULTURNÍHO RODINNÉHO PROSTŘEDÍ | 102 |
| 7.3 VÝZNAM NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO MLÁDEŽ Z INTERKULTURNÍHO RODINNÉHO PROSTŘEDÍ | 103 |
| 7.4 VÝZNAM INFORMÁLNÍHO UČENÍ PRO MLÁDEŽ Z INTERKULTURNÍHO RODINNÉHO PROSTŘEDÍ..... | 104 |
| 7.5 LIMITY VÝZKUMU | 105 |
| ZÁVĚR..... | 107 |
| SEZNAM ILUSTRACÍ: | 124 |
| SEZNAM TABULEK | 125 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ a ZKRATEK..... | 126 |
| PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA | 127 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 129 |

ÚVOD

„*Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělávat.*“

Jan Amos Komenský

Hodnoty formují každého z nás a určují to, jak se chováme v určitých situacích a jaký význam přikládáme daným momentům. Termínu hodnota je v teoretické literatuře věnováno mnoho prostoru, a to jak v té zahraniční (Berry et. al., 2011; Welzel & Inglehart, 2010; Hofstede & Hofstede, 2005; Rogers, 2003), tak v domácí literatuře (Prudký, 2009; Göbelová, 2008; Sak, 2000; Nakonečný, 2009; Hartl, 2004).

Vzdělání je jednou z nejdůležitějších hodnot pro jedince, potažmo pro celou společnost. Postavení samotné hodnoty vzdělání v hodnotovém žebříčku ovlivňují mnohé faktory, které dospívajícího jedince obklopují. Jejich hierarchie se během života každého z nás mění. Nejranějším faktorem je rodina, jež je prvním místem pro socializaci dítěte (Helus, 2007). Základ pro svůj žebříček získává každý z nás v rodinném prostředí a náš první náhled na vzdělání závisí na postavení této hodnoty u rodičů a na míře kulturního kapitálu rodiny, jenž je předáván dítěti. Interkulturní rodinné prostředí dává potomkům jedinečnou šanci již ve své první fázi života nahlédnout do několika odlišných kultur, které se mohou od sebe signifikantně lišit. Dítě tak v rané fázi svého života získá pohled na hodnoty z jiného úhlu než jeho vrstevníci z majoritní společnosti, což mu přináší globálnější pohled na jednotlivé kultury. Tento odlišný pohled mu může v další fázi jeho života způsobit konflikty mezi vrstevníky a ve školním prostředí. Hodnotám ve školním prostředí bylo v rámci mezinárodních studií věnováno několik studií. Např. Steinmetz, Schmidt, Tina-Booh, Wieczorek a Schwartz (2009), kteří srovnávali preference osob s různou úrovní vzdělání. Dále Butroyd, Somekh (2001) a Lovat s Clementem (2008) věnující tématu předávání hodnot prostřednictvím výuky ve školním prostředí. Divisenko (2009) a Sheldon s Kriegerem (2009) zase zkoumali hodnotové preference studentů. Srovnávání hodnotových žebříčků studentů napříč studijními obory analyzovali Shaw s Duysem (2005) či Myyry a Helkam (2001). V rámci domácí prostředí se vlivu hodnot a jejich změn věnuje Katrňák (2003) či např. Sak (2000).

Předkládaná práce shrnuje výsledky čtyřleté vědecko-výzkumné práce autorky a je členěna dle tradičního schématu *teoretický rámeček – metodologie – výzkumná zjištění*. Z toho je patrné, že první část disertační práce sumarizuje teoretická poznání a východiska. Vzhledem k tomu, že interkulturní rodinné prostředí v moderním pojetí, není v České republice stále pevně ukotveno, tak si autorka klade za cíl vysvětlit základní pojmy, týkajících se tohoto tématu.

Téma hodnotové orientace zasahuje kromě pedagogických věd i do jiných vědních disciplín, kterými jsou např. sociologie či psychologie, tak okrajově využíváme i těchto věd, abychom mohli danou problematiku popsat relevantním způsobem. Vzhledem k tomu, že téma hodnotové orientace v interkulturním rodinném prostředí je na českém poli relativně málo prozkoumané, věnujeme značnou pozornost zahraničním studiím, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Nejprve se koncentrujeme na stěžejní pojmy této disertační práce, kterými jsou rodinné prostředí a hodnoty. Věnujeme pozornost definicím rodiny (Střelec, 2006; Čačka, 2000) a rodinného prostředí (Bronfenbrenner in Sobotková, 2001). Dítě musí nejprve porozumět rodičovským hodnotám a teprve následně jim mohou být přijaty. Rodinné prostředí působí na psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje jedince od narození, ovlivňuje jeho emotivní a kognitivní vývoj a ovlivňuje školní úspěch žáka a jeho vztah ke školnímu prostředí (Greger, 2006).

Dále se soustředíme na samotné hodnoty a jejich souvislost s postoji, potřebami, normami či zájmy (Nakonečný, 2009; Rokeach in Rogers, 2003). Dalším bodem jsou faktory ovlivňující tvorbu hodnot. Jedním z nich je rodina, ve které dochází k první socializaci dítěte. Její vliv na něj je upozaděn v momentě, kdy vstoupí do školního prostředí a zahájí edukační proces. V této chvíli se začínají měnit původní hodnotové preference žáka a do popředí vstupuje hodnota vzdělání. Žádoucí hodnoty jsou předávány formou učebnicových textů, školních pravidel, a především učiteli samotnými. Zde nastává první konflikt mezi školním a interkulturním rodinným prostředím. Hodnotové preference žáků mohou být odlišné od představ učitelů a celého edukačního procesu. Přitom význam hodnot, se kterými žák vstupuje právě do tohoto systému, může výrazně ovlivnit jeho pozdější náhled na společnost a jeho postavení v ní.

Dalším klíčovým faktorem při tvorbě hodnot jsou zcela jistě vrstevníci, a to zejména v době dospívání, tedy v období, ve kterém může tato skupina překonat v důležitosti nejen rodinu, ale i význam vzdělání. V tomto období získává dospívající odlišný pohled na svět, který je ovlivněn vrstevnickou skupinou, ve které se nachází. Pro upevnění pozice hodnoty vzdělání v hierarchii hodnot je nutné pracovat s vrstevnickou skupinou v rámci sociálně edukačního procesu.

Následně se v práci věnujeme dalšímu pojmu, kterým je interkulturalita, respektive interkulturnímu partnerskému vztahu, na jehož základě vzniká interkulturní rodinné prostředí. V tomto prostředí se prolíná několik odlišných kultur. Vstup do takového svazku je podmíněn několika faktory, kterými jsou např. migrace či faktor kulturní a sociální vzdálenosti. Vzhledem k tomu, že těchto svazků přibývá, začíná být nezbytné vytvořit přesnou definici, co vlastně pod pojmem interkulturní partnerský vztah máme na mysli. Zmiňujeme tedy

nejprve mezinárodní výzkumy (Roer-Strier, Ben Ezra, 2006; DellaPergola, 2003, 2017; Brahic, 2013; Rosenblatt, Stewart, 2004; Reiter, Gee, 2008; Gaines, Agnew, 2003; Crippen, 2011; Remennick, 2009; Gaspar, 2012; Balistreri et. al., 2017; Silva et.al., 2012, Roca, Urmeneta, 2013; Evanoff, 2006; Seshadri, Knudson-Martin, 2013) a následně ty domácí (Novotný, 2003; Sthrosová, 2013; Petrášková, 2008), abychom si ujasnili, co pod pojmem interkulturní partnerský vztah a rodinné prostředí máme na mysli.

Součástí odlišných kultur jsou často i odlišné mateřské jazyky jednotlivých rodičů, kteří je předávají svým potomkům. Z toho důvodu neopomíjíme pojmy bilingvismus a bikulturalismus. Česká republika je považována za zemi monolingvní a v mezinárodním kontextu také monokulturní, takže naše zkušenosti s bikulturou či bilingvismem jsou velmi omezené.

Velmi důležitou částí této práce je pohled na vzdělání jako proces, jenž vede ke vzdělání. Jeden z faktorů ovlivňujících vzdělávání je právě rodina a její postavení hodnoty vzdělání. Dle charakteristik vybraných českých i zahraničních autorů (Veteška & 2010; Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Barták, 2008; Jansa, 2012; Merriam et. al., 2007) jej rozdělujeme na formální a neformální vzdělávání a na informální učení. Každému z těchto pojmů věnujeme zvláštní pozornost. S formálním vzděláváním souvisí i povinná školní docházka, v českém edukačním systému legislativně zakotvena zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Teoretickou část této disertační práce uzavíráme tématem kultury, která je pro naši práci důležitá. Hodnoty lze totiž považovat za stavební kámen kultury. Vztahu mezi kulturou a hodnotovým rámcem či vlivu kultury na jednotlivé hodnoty a jejich rozložení v hierarchii je věnováno mnoho zahraničních studií (např. Shelling & Fraser-Smith, 2008; Hofstede & Hofstede, 2005; Berry et. al., 2011). Na české půdě zmiňujeme Soukupa (2009). Signifikantní vliv na pozici hodnoty vzdělání u dospívající mládeže má výše kulturního kapitálu rodiny, jehož distribuce je v naší společnosti nerovnoměrná. Kulturnímu, potažmo ekonomickému kapitálu se ve svých studiích věnuje Bourdieu, jemuž jsme věnovali jednu z podkapitol. Výše kulturního kapitálu rodiny totiž může ovlivnit postavení hodnoty vzdělání v očích dětí, potažmo dospívajících potomků, jež v tomto prostředí vyrůstají. To vše dále ovlivňuje proces vzdělávání a do určité míry i úspěchy dítěte ve škole.

Vzhledem ke zvolenému výzkumnému vzorku, jehož část pochází z Jihoafrické republiky, tedy ze země nazývané The rainbow nation, věnujeme se podrobnějšímu popisu kulturní a edukační historie a také současnosti této země. Snažíme se pochopit hodnotové preference participantů. Rozebíráme problém emigrace, kriminality a z toho plynoucího „odlivu mozků“, který tuto zemi

v současné době trápí. Plynule přecházíme k jednomu z největších problémů Jihoafrické republiky, kterým je rasová diskriminace. Nejprve ta institucionalizovaná v době Apartheidu a v současné době „neoficiální“, která je následkem romantické vize ideálu nerasovosti. Země se v současné době potýká s odlivem vzdělaných občanů, kteří se vrací zpět do Evropy.

Ve výzkumné části této práce se pokoušíme co nejvěrohodněji popsat postupy sběru i analýzy dat, aby bylo zřejmé, jakým způsobem docházíme k prezentovaným závěrům. Nabízí totiž odpovědi na hlavní výzkumný cíl, jímž je popsat význam vzdělávání prizmatem mládeže z interkulturního rodinného prostředí.

K tomu nám pomohly následující dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, kterým hodnotám přikládá mládež z interkulturního rodinného prostředí důležitost a proč se jedná zrovna o tyto hodnoty.
- Zjistit, jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje formální vzdělávání.
- Zjistit, jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje neformální vzdělávání.
- Zjistit, jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje informální učení.

Vzhledem k tomu, že hodnoty jsou nehmatatelné a není možné je hlouběji vyzorovat v průběhu jednoho interview či z dotazníkového šetření jsme zvolili ke sběru dat etnografický výzkum, který je typický dlouhodobým pobytem v terénu. Podrobně popisujeme jednotlivé participanty, protože jejich role je v etnografickém výzkumu klíčová a výzkumník v jejich přirozeném prostředí strávil spoustu času.

V samotném úvodu našeho výzkumu jsme nejprve zvolili metodu Credo Mem, což je písemný úkol, na jehož základě bylo zahájeno systematické pozorování a prováděna interview. Vzhledem ke složitosti a do určité míry i nečitelnosti hodnot, strávil výzkumník s jednotlivými participanty mnoho času. Kromě jejich domovů navštívil i zaměstnání vybraných rodičů, školy, jenž dospívající participanti navštěvují, či se účastnil jejich neformálního vzdělávání. To vše bylo nutné k maximálnímu nasycení dat takovým způsobem, aby byla relevantní a nezkršená vstupem cizí osoby do prostředí rodiny. Při jejich analýze jsme se hluboce zamýšleli nad jednotlivými tématy, vzešlými z analýzy, hledali v nich hodnoty a jejich propojení mezi s procesem vzdělávání.

Výzkum přinesl mnoho zajímavých zjištění. Jedním z nich byl pohled na některé hodnoty. Zatímco rodiče – participanti pohlíží na rodinu jako na místo, ve kterém se cítí uvolněně, nejsou sami a nacházejí určité jistoty, dospívající participanti zde kromě jistoty nacházejí soukromí a bezpečnost.

Obdobný rozdíl v odlišném vnímání nalézáme v hodnotě svoboda. Pro rodiče znamená mír a bezpečnost. Rodiny měly a stále mají možnost žít v Jihoafrické republice, ale právě kvůli této hodnotě to nechtějí. Participanti vidí svobodu ve svém soukromí, v tom, o čem se rozhodují pouze a jen oni.

Pohlédneme-li na proces vzdělávání skrz hodnoty, má na to formální jednoznačně velký vliv rodina a škola. Rodina jako instituce podporující děti v tom, aby ve škole byly úspěšné a škola jako instituce vzdělávání zprostředkovávající. Formální vzdělávání nepřímo ovlivňuje i hodnota víra v Boha, a to ve výběru školy.

Další podstatnou kapitolou v hodnotové orientaci dospívajících z interkulturního rodinného prostředí je neformální vzdělávání, které jim je zprostředkováváno řízeně v jejich volném čase, tedy mimo samotný formální systém. Průcha s Veteškou (2012), Palán a Langer (2008), Bednaříková (2006) či Barták (2008) uvádí, že toto vzdělávání je realizováno mimo formální systém. Pro rodiče je to sice finančně náročné, ale vzdělání jejich dětí je pro ně jednou z prioritních hodnot, do které jsou ochotni investovat část svých financí.

Kromě formálního a neformálního vzdělávání, přikládají participanti důraz informálnímu učení, které se od těch dvou předchozích liší tím, že je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně neukotvené. Větší váhu tomuto vzdělávání přikládají dospívající participanti, protože je pro ně méně náročné. Dostupnosti informálního učení nahrává současná doba rozvoje technologií a snadného sdílení informací. Internet má v současné době nezastupitelné místo nejen jako zdroj informací, ale i jako komunikační prostředek, což zdůrazňovali i samotní participanti, jež ho v tomto smyslu využívají. Do informálního vzdělávání zcela určitě patří i komunikace s vrstevníky, která je pro dospívající participanty klíčová a tato část jejich vlastního světa je propojena s hodnotou soukromí.

Prezentované výsledky výzkumného šetření odkrývají skrz hodnoty pohledy jednotlivých participantů na proces vzdělávání. V rovině praktické mohou být výzkumné výsledky nápomocny přímo ve vzdělávacím procesu ve smyslu přispění pedagogickým pracovníkům porozumět odlišnému kulturnímu prostředí, jež může mít i vliv na pokles důležitosti formálního vzdělávání v očích samotných žáků a vést k demotivaci k dalšímu studiu. Přínos této práce nalézáme i v oblasti posílení komunikace mezi školou a rodiči žáků z interkulturního prostředí, která je nezbytná.

1. RODINNÉ PROSTŘEDÍ A HODNOTY

Chceme-li se zamýšlet nad vlivem rodinného prostředí na utváření hodnotové orientace a její vliv na samotný proces vzdělávání, musíme si nejprve vymežit základní pojmy.

Rodinou se podle Střelce (2006) „zpravidla rozumí malá sociální skupina, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi oběma manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, utváření vztahů mezi příbuznými a také vztahy mezi rodinou a společností“. Dle Čáčky (2000) je pro každého jedince prvním a nejdůležitějším široce i hluboce formujícím sociálním prostředím, místem dynamického uspokojování či frustrace řady potřeb a stálým zdrojem životních zkušeností a poznatků. Lze ji chápat jako prostředí tvořené společenstvím osob spjatých manželstvím nebo pokrevním příbuzenstvím. V dnešní době mohou rodinné prostředí tvořit také osoby, které společně vychovávají své potomky bez instituce manželství. Průcha et. al. (2013) uvádějí, že rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje jedince od narození až mnohdy do období dospělosti, ovlivňuje jazykovou a komunikační kompetenci jedince, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace. Dále významně determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje vůči škole a samotnému vzdělávání a působí také na utváření vzdělanostních aspirací žáků (Greger, 2006). Vzhledem ke svým funkcím je považováno v lidském společenství za nejvýznamnější zdroj vlivů formujících vývoj jedince a správného přenosu hodnot. Rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození až mnohdy do období dospělosti. Zejména ovlivňuje jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace. Kontextem prostředí je dle Bronfenbrennera (Sobotková, 2001) „bohatě strukturovaná systémová síť prostředí, která spolupůsobí při vývoji jedince i celé rodiny“. Kontextem rodiny rozumíme komplexní životní prostor každodenního života rodiny, který je konstruován jejími subjekty převážně v rodinných procesech. Rodinnými procesy ve shodě se Sobotkovou (2001) chápeme akce, interakce a dynamické způsoby komunikace různých skladebných složek uvnitř i mimo rámec rodiny. Jednotlivé hodnoty mládeže ovlivňují rodinné procesy, jimiž jsou odlišné styly výchovy, rodičovská péče, komunikace a vzory v rodině. Rodinné procesy významně ovlivňují sebepoznávání jedinců, poznávání světa práce a vzdělávání. Hodnoty a postoje získané v rodině mají dlouhodobý dopad na vyvíjecí se osobnost, a na její rozhodování a plány.

Nesprávně mohou být ovšem zaměňovány za postoje, potřeby, normy a zájmy. Ačkoliv lze mezi nimi a uvedenými termíny spatřovat mnohé shody, jsou mezi nimi také značné rozdíly. Stejně jako potřeby v sobě skrývají prvek motivace, nicméně jsou hodnoty považovány za univerzálnější (tj. konstantní, bez ohledu na situaci) a vycházející spíše z vnitřních principů než ze společenského konsensu (Kazdin, 2000). Hodnoty mají charakter obecných představ o tom, co je žádoucí. v souvislosti s postoji jsou často zmiňovány normy, ty však specifikují, jak se má člověk v konkrétní situaci chovat (Bogata, 1992). Jejich vzájemnou propojenost vnímá Nakonečný (2009) tak, že: „postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení; vyjadřují-li nějaký postoj k určitému objektu, jímž může být cokoli, tento objekt hodnotím.“ Naopak Rokeach (in Rogers, 2003) spatřuje značné rozdíly mezi hodnotami a postoji. Z jeho pohledu jsou to spíše obecné kategorie, zatímco postoje vnímá jako více specifické. Mají tendenci být konzistentní napříč různými situacemi a podmínkami. Naproti tomu postoje mají větší tendenci se měnit v závislosti na situaci. Rokeach (in Rogers, 2003) dále předpokládá, že jeden člověk má zpravidla nepřeborné množství postojů, ale jen omezený počet hodnot. Na rozdíl od postojů jsou více povrchní, snáze měnitelné a mají hlubší charakter. Hrají klíčovou roli v kognitivních procesech a zásadním způsobem ovlivňují motivaci a chování.

Rozhlédneme-li se ve výzkumu na mezinárodní půdě, nelze opomenout Hofstedeho (1980), který je označil za tendence preferovat určité záležitosti nad těmi ostatními, zapříčiňující subjektivní význam racionálního chápání jedince. Hofstede a Hofstede (2005) je definují jako: „všeobecné tendence k dávání přednosti určitým stavům skutečnosti před jinými“. Hodnoty se uplatňují napříč různými situacemi a slouží jako řídicí principy při volbě chování a posuzování událostí. Podle Welzela a Ingleharta (2010) pomáhají směřovat lidské chování na cestě k uspokojování potřeb a k životním příležitostem, orientovat se v tom, co je pro něj důležité a maximalizovat tak svou životní spokojenost. Ovlivňují mimo jiné naše morální usuzování, mají vliv na hodnocení našeho vlastního chování a také na srovnávání sebe sama s ostatními lidmi. Slouží k hodnocení druhých lidí a jejich vlastních hodnot, postojů a chování.

Každá, jednotlivá hodnota v orientaci jedince má svou funkci, která mu pomáhá v procesu adaptace s okolními podmínkami, začlenění se do společnosti, orientace v prostředí a v sociálních situacích.

O přenosu hodnot v rodinném prostředí se zmiňuje řada studií (např. Knafo & Schwartz, 2003). Při jejich tvorbě jsou důležité i rodinné zvyky a rituály, jichž se jednotliví členové účastní, protože společná zkušenost přispívá k pocitu vzájemnosti a k samotnému předávání hodnot. Rodiče tak svým potomkům předávají své zkušenosti prostřednictvím hodnot, o kterých jsou přesvědčeni, že jsou pro ně důležité a v jejich dalším životě nepostradatelné.

To, jak se hodnoty rodiny liší od hodnot společnosti má pro další rozvoj zásadní vliv (Vágnerová, 2007). Děti přejímají hodnotový systém dospělých a začleňují do něj své vlastní hodnoty, z počátku velmi nahodile, později promyšleněji. Rodina je důležitým výchozím místem pro jejich následné dotváření a rozvoj v procesu vzdělávání. Pokud jedinec nepřisoudí vzdělání alespoň nějakou hodnotu, ovlivní to i jeho postoje v oblastech, kterými je i další profesní rozvoj. Nelze opomenout, že na tvorbu hodnotových preferencí a důležitosti vzdělání má dle výzkumů velký podíl i socioekonomický status rodiny a zaměstnání rodičů (Bourdieu, 2002).

Pro správné porozumění hodnotám je důležitá jasnost, srozumitelnost a konzistence v komunikaci s dítětem. Nicméně na to, zda ono přijme nebo nepřijme dané hodnoty, má vliv mnoho faktorů. Důležité je například to, zda dítě považuje chování rodiče za adekvátní vzhledem k dané situaci. Dále zde hraje roli motivace k jejich přijetí a celkové rodinné prostředí. Pozitivní vliv na přijetí hodnot má například to, zda dítě cítí určitou nenucenost a možnost volby ve vztahu k hodnotám.

K úspěšnému přenosu hodnot dochází podle Knafa a Schwartze (2003) v prostředí, které je vnímavé a přijímající. Proces přenosu hodnot je naopak komplikován, jestliže je chování rodičů inkonzistentní, hodnoty jsou prosazovány autokraticky a rodinné prostředí je celkově indiferentní. Pratt et. al. (2008) se zabývali otázkou, jakou roli hrají v procesu přenosu hodnot jednotliví členové rodiny. Zjistili, že od rodičů, kteří hrají v tomto procesu zásadní roli, se dítě učí hodnotám zejména na základě interakce a přímé zkušenosti s nimi. Naproti tomu prarodiče mají na dítě v tomto ohledu menší vliv. Dítě se učí hodnotám nepřímou, především na základě pozorování a reflektování příkladů z jejich života. Pratt et al. (2008) dále zjistili, že v rodinách, které vykazují vysokou úroveň generativity, je větší šance, že dítě přijme hodnoty rodičů za své. Rodina je tedy jedním z faktorů ovlivňující tvorbu hodnot.

1.1 Nejčastější faktory ovlivňující hodnoty

Chceme-li se zamýšlet nad vlivem rodinného prostředí na utváření hodnotové orientace a její vliv na samotný proces vzdělávání, musíme si nejprve vymežit základní pojmy.

Rodinou se podle Střelce (2006) „zpravidla rozumí malá sociální skupina, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi oběma manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, utváření vztahů mezi příbuznými a také vztahy mezi rodinou a společností“. Dle Čačky (2000) je pro každého jedince

prvním a nejdůležitějším široce i hluboce formujícím sociálním prostředím, místem dynamického uspokojování či frustrace řady potřeb a stálým zdrojem životních zkušeností a poznatků. Lze ji chápat jako prostředí tvořené společenstvím osob spjatých manželstvím nebo pokrevním příbuzenstvím. V dnešní době mohou rodinné prostředí tvořit také osoby, které společně vychovávají své potomky bez instituce manželství. Průcha et. al. (2013) uvádějí, že rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje jedince od narození až mnohdy do období dospělosti, ovlivňuje jazykovou a komunikační kompetenci jedince, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace. Dále významně determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje vůči škole a samotnému vzdělávání a působí také na utváření vzdělanostních aspirací žáků (Greger, 2006). Vzhledem ke svým funkcím je považováno v lidském společenství za nejvýznamnější zdroj vlivů formujících vývoj jedince a správného přenosu hodnot. Rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození až mnohdy do období dospělosti. Zejména ovlivňuje jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace. Kontextem prostředí je dle Bronfenbrennera (Sobotková, 2001) „bohatě strukturovaná systémová síť prostředí, která spolupůsobí při vývoji jedince i celé rodiny“. Kontextem rodiny rozumíme komplexní životní prostor každodenního života rodiny, který je konstruován jejími subjekty převážně v rodinných procesech. Rodinnými procesy ve shodě se Sobotkovou (2001) chápeme akce, interakce a dynamické způsoby komunikace různých skladebných složek uvnitř i mimo rámec rodiny. Jednotlivé hodnoty mládeže ovlivňují rodinné procesy, jimiž jsou odlišné styly výchovy, rodičovská péče, komunikace a vzory v rodině. Rodinné procesy významně ovlivňují sebepoznávání jedinců, poznávání světa práce a vzdělávání. Hodnoty a postoje získané v rodině mají dlouhodobý dopad na vyvíjecí se osobnost, a na její rozhodování a plány.

Nesprávně mohou být ovšem zaměňovány za postoje, potřeby, normy a zájmy. Ačkoliv lze mezi nimi a uvedenými termíny spatřovat mnohé shody, jsou mezi nimi také značné rozdíly. Stejně jako potřeby v sobě skrývají prvek motivace, nicméně jsou hodnoty považovány za univerzálnější (tj. konstantní, bez ohledu na situaci) a vycházející spíše z vnitřních principů než ze společenského konsensu (Kazdin, 2000). Hodnoty mají charakter obecných představ o tom, co je žádoucí. V souvislosti s postoji jsou často zmiňovány normy, ty však specifikují, jak se má člověk v konkrétní situaci chovat (Bogata, 1992). Jejich vzájemnou propojenost vnímá Nakonečný (2009) tak, že: „postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení; vyjadřují-li nějaký postoj k určitému objektu, jímž může být cokoliv, tento objekt hodnotím.“ Naopak Rokeach (in Rogers, 2003) spatřuje značné rozdíly mezi hodnotami a postoji. Z jeho pohledu jsou to spíše obecné kategorie, zatímco postoje vnímá jako více specifické. Mají tendenci být

konzistentní napříč různými situacemi a podmínkami. Naproti tomu postoje mají větší tendenci se měnit v závislosti na situaci. Rokeach (in Rogers, 2003) dále předpokládá, že jeden člověk má zpravidla nepřeborné množství postojů, ale jen omezený počet hodnot. Na rozdíl od postojů jsou více povrchní, snáze měnitelné a mají hlubší charakter. Hrají klíčovou roli v kognitivních procesech a zásadním způsobem ovlivňují motivaci a chování.

Rozhlédneme-li se ve výzkumu na mezinárodní půdě, nelze opomenout Hofstedeho (1980), který je označil za tendence preferovat určité záležitosti nad těmi ostatními, zapříčiňující subjektivní význam racionálního chápání jedince. Hofstede a Hofstede (2005) je definují jako: „všeobecné tendence k dávání přednosti určitým stavům skutečnosti před jinými“. Hodnoty se uplatňují napříč různými situacemi a slouží jako řídicí principy při volbě chování a posuzování událostí. Podle Welzela a Ingleharta (2010) pomáhají směřovat lidské chování na cestě k uspokojování potřeb a k životním příležitostem, orientovat se v tom, co je pro něj důležité a maximalizovat tak svou životní spokojenost. Ovlivňují mimo jiné naše morální usuzování, mají vliv na hodnocení našeho vlastního chování a také na srovnávání sebe sama s ostatními lidmi. Slouží k hodnocení druhých lidí a jejich vlastních hodnot, postojů a chování.

Každá, jednotlivá hodnota v orientaci jedince má svou funkci, která mu pomáhá v procesu adaptace s okolními podmínkami, začlenění se do společnosti, orientace v prostředí a v sociálních situacích.

O přenosu hodnot v rodinném prostředí se zmiňuje řada studií (např. Knafo & Schwartz, 2003). Při jejich tvorbě jsou důležité i rodinné zvyky a rituály, jichž se jednotliví členové účastní, protože společná zkušenost přispívá k pocitu vzájemnosti a k samotnému předávání hodnot. Rodiče tak svým potomkům předávají své zkušenosti prostřednictvím hodnot, o kterých jsou přesvědčeni, že jsou pro ně důležité a v jejich dalším životě nepostradatelné.

To, jak se hodnoty rodiny liší od hodnot společnosti má pro další rozvoj zásadní vliv (Vágnerová, 2007). Děti přejímají hodnotový systém dospělých a začleňují do něj své vlastní hodnoty, z počátku velmi nahodile, později promyšleněji. Rodina je důležitým výchozím místem pro jejich následné dotváření a rozvoj v procesu vzdělávání. Pokud jedinec nepřisoudí vzdělání alespoň nějakou hodnotu, ovlivní to i jeho postoje v oblastech, kterými je i další profesní rozvoj. Nelze opomenout, že na tvorbu hodnotových preferencí a důležitosti vzdělání má dle výzkumů velký podíl i socioekonomický status rodiny a zaměstnání rodičů (Bourdieu, 2002).

Pro správné porozumění hodnotám je důležitá jasnost, srozumitelnost a konzistence v komunikaci s dítětem. Nicméně na to, zda ono přijme nebo nepřijme dané hodnoty, má vliv mnoho faktorů. Důležité je například to, zda dítě

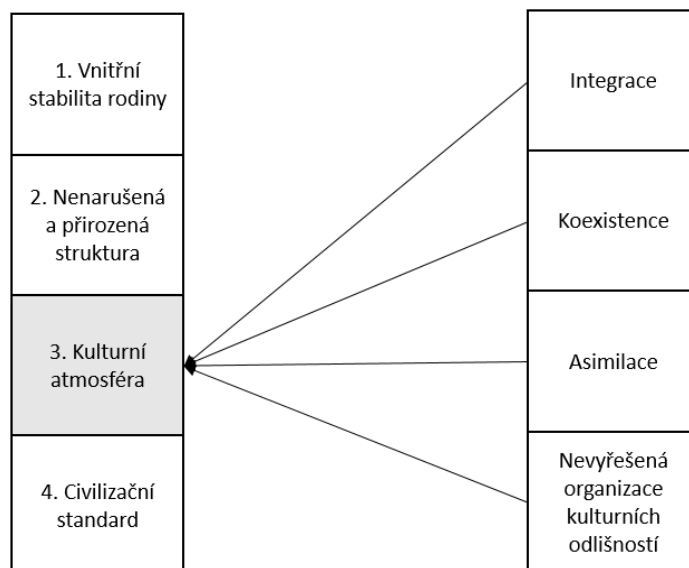
považuje chování rodiče za adekvátní vzhledem k dané situaci. Dále zde hraje roli motivace k jejich přijetí a celkové rodinné prostředí. Pozitivní vliv na přijetí hodnot má například to, zda dítě cítí určitou nenucenost a možnost volby ve vztahu k hodnotám.

K úspěšnému přenosu hodnot dochází podle Knafa a Schwartze (2003) v prostředí, které je vnímavé a přijímající. Proces přenosu hodnot je naopak komplikován, jestliže je chování rodičů inkonzistentní, hodnoty jsou prosazovány autokraticky a rodinné prostředí je celkově indiferentní. Pratt et. al. (2008) se zabývali otázkou, jakou roli hrají v procesu přenosu hodnot jednotliví členové rodiny. Zjistili, že od rodičů, kteří hrají v tomto procesu zásadní roli, se dítě učí hodnotám zejména na základě interakce a přímé zkušenosti s nimi. Naproti tomu prarodiče mají na dítě v tomto ohledu menší vliv. Dítě se učí hodnotám nepřímo, především na základě pozorování a reflektování příkladů z jejich života. Pratt et al. (2008) dále zjistili, že v rodinách, které vykazují vysokou úroveň generativity, je větší šance, že dítě přijme hodnoty rodičů za své. Rodina je tedy jedním z faktorů ovlivňující tvorbu hodnot.

1.2 Interkulturní rodinné prostředí, interkulturní partnerský vztah

Interkulturní rodinné prostředí vzniká integrací několika kultur. Do rodiny vstupuje hned několik kultur od různých členů, navzájem se integrujícími různými způsoby ve specifickou kulturu rodiny.

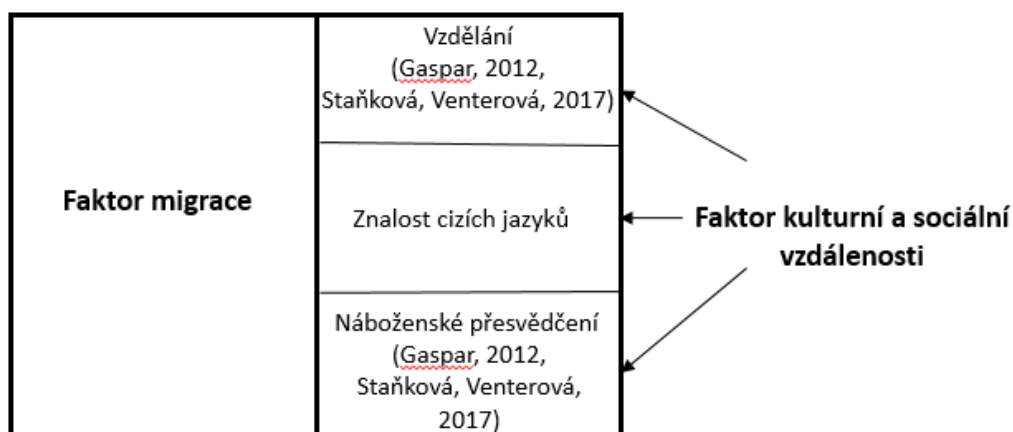
Obrázek č. 1 názorně ukazuje, jak může vyrovnání se s odlišnostmi jednotlivých kultur působit a měnit kulturní atmosféru v rodině, působící na výchovu dítěte prostřednictvím rodinného života.



Obrázek 1: Vyrovnávání se s odlišnostmi v jednotlivých kulturách, působících na výchovu dítěte prostřednictvím rodinného života.

Tyto faktory jsou velmi důležité, protože v této fázi je vyrovnávání se s odlišností imaginární souboj hodnot a tvorba nové, rodinné, hodnotové hierarchie, která je předávána dětem. Z pohledu nezaujatého pozorovatele se může jednat o zdánlivé maličkosti, kterými jsou tradice či trávení volného času, ale i o důležitá rozhodnutí, kde bude rodina žít nebo jaké vzdělání by chtěli pro své děti. Během této vyrovnávací fáze se hodnoty utřídí a dochází ke kompromisu (integrace nebo koexistence), výhře hodnot silnějších (asimilace) nebo tento imaginární boj přetrvává (nevyřešená organizace), což může mít za následek neutříbenou hodnotovou hierarchii rodiny a vyvolávání konfliktů. V každé rodině tak postupem času vznikne vlastní rodinná platforma. Ta bývá někdy nazývána také třetí realitou, třetí kulturou nebo adaptivní kulturou s vlastní hodnotovou hierarchií. A právě v tomto prostředí se prostřednictvím socializace v rodině setkává s hodnotovou orientací rodiny i dítě.

Roer-Strier a Ben Ezra (2006) popisují jednotlivé faktory, které ovlivňují výskyt vztahů v jednotlivých společnostech. Prvotním faktorem je migrace (viz. obr. 2), která zvyšuje pravděpodobnost kontaktu jedinců z odlišného kulturního prostředí. Dále je to kulturní faktor, který zahrnuje kulturní a sociální vzdálenost mezi jednotlivými společnostmi. Čím více cizími jazyky jedinec komunikuje a čím déle v hostitelské zemi zůstane, tím více stoupá pravděpodobnost navázání interkulturního partnerského vztahu. A to zejména tehdy, pokud je jedinec mladý, vzdělaný, bez náboženského přesvědčení a má znalost cizího jazyka.



Obrázek 2 – Faktor kulturní a sociální vzdálenosti

Interkulturních partnerských vztahů neustále přibývá a pro jejich popsání neexistuje jednotná definice, v průběhu let se používalo mnoho rozličných termínů, a to především v zahraniční literatuře. V České republice je jedná o relativně nové téma. Nicméně pod názvem „interkulturní“ partnerské vztahy jsou většinou zahrnuty taková partnerství, která jsou zároveň smíšenými z hlediska etnicity, rasy či náboženství. V některých výzkumech je interkulturním partnerským vztahem pojmenováván intimní partnerský vztah dvou lidí, kteří mluví různými mateřskými jazyky trvajícím více než šest měsíců (Loučimová, 2006), ačkoliv svým způsobem je interkulturní každý partnerský vztah – příkladem může být rozdílnost kultur ve vztahu muže pocházejícího z velkoměsta a ženy původem z venkova ze stejné země.

Ve vzájemnosti v úvahu princip podobnosti, tak každý jedinec má touhu být přitahován lidmi, kteří jsou mu podobní (Silva et. al., 2012). To nemusí platit v interkulturním partnerském vztahu, ve kterém může být jedinec přitahován někým, kdo je velmi odlišný, což může do vztahu přinést vyváženost. Remennick (2009) zjistila, že jedinci, kteří směřují k dlouhodobým interkulturním vztahům, často sdílejí podobné základní vlastnosti, a že tyto vlastnosti převažují nad skupinovými stereotypy. Jak uvádí Romano (2008), tito jedinci nemají pevné spojení se svou vlastní kulturou. Roca a Urmeneta (2013) našli pozitivní vztah mezi četností výskytu interkulturních vztahů a kulturní blízkostí, což ovšem neznamená, že nahlíží stejným způsobem na podobnost mezi sebou (Evanoff, 2006). Tito jedinci si logicky do společného zázemí nesou rozdílné kulturní perspektivy a odlišnou míru porozumění, týkajícího se chodu domácnosti (Kalmijn, 1998). Kromě nutnosti vypořádat se s předsudky uvnitř vztahu, mohou čelit interkulturní páry také diskriminaci ze svého okolí, což může ovlivňovat způsob prožívání jejich vztahu (O'Neal et. al., 1997). Konkrétními činiteli, u nichž se mohou projevit potenciální těžkosti způsobené odlišným kulturním prostředím,

jsou kromě zmiňovaného jazyka a komunikace a adaptace partnera pocházejícího z jiné země na život v cizí zemi, také přátelé, výchova dětí, genderové role a tradice. Frame (2004) došla k podobným výsledkům v oblasti jazyka, výchovy dětí a genderových rolí. Rodríguez-García (2006) naznačuje, že výchova dětí v interkulturním partnerství může být obtížnější než výchova dětí v partnerství intrakulturním (vycházíme z pojetí intrakulturního a interkulturního partnerského vztahu dle Pillera (2007). Intrakulturní vztah je definován jako vztah, ve kterém mají oba partneři stejný mateřský jazyk i stejný národnostní původ. V interkulturním vztahu mají naopak různou národnost a odlišné mateřské jazyky). Je zřejmé, že existuje mnoho faktorů spojených s odlišností kultur, které ovlivňují fungování interkulturního partnerského vztahu. Šed'ová (in Rabušicová et al., 2004) uvádí, že „čím vzdělanější jsou rodiče, tím vzdělanější budou pravděpodobně jejich děti, čím vyšší pozici na pomyslném profesním žebříčku zaujímají rodiče, tím vyšší pozici budou pravděpodobně zaujímat jejich děti“. Matějů a Řeháková (1992) se s nimi shodují v tom, že děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem skutečně velmi často mají vyšší ambice toho, čeho by chtěli dosáhnout ve vzdělání, na rozdíl od dětí z rodin s nižším statusem.

Mezi osobnosti, mající sklony k navazování interkulturních partnerských vztahů zařazujeme takzvané vyvrhele, osoby kompenzující, dobrodruhy, emigranty, nestabilní osobnosti, kosmopolity (Romano, 2008). Vyvrhelové nezapadají do vlastní společnosti. Hledání partnera mimo svou společnost je vlastně pokusem najít si nový domov mezi lidmi jiné společnosti, kteří ho za vyvrhele nepovažují – může to být například příslušník etnické minority. Rebelové protestují proti vlastní kultuře – sem patří radikálové, idealisté apod. Podivíni jsou nekonformní lidé, kteří nepřikládají význam příslušnosti ke skupině, jejíž jsou členové. Jsou dobrovolnými samotáři. Lidé kompenzující se cítí být neúplnými. Hledají ve světě svou lepší polovinu a často uzavírají manželství z potřeby. Dobrodruhy přitahuje neznámý a jiný svět. Jen přes kontakt s neznámým cítí vzrušení ze života, předvídatelné vztahy je nudí. Emigranti chtějí žít v „lepší světě“. Unikají před životem ve své zemi, nebo se snaží vylepšit své sociální a materiální podmínky. Důvody nestabilních osobností k navazování interkulturních vztahů vycházejí z jejich osobnostní nezralosti (vyjádření revolty vůči rodině tím, že si najdou partnera, kterého rodina neschvaluje). Kosmopolité jsou adaptabilní osobnosti s kosmopolitním smýšlením (Romano, 2008). Kromě interkulturního vztahu lze v zahraniční literatuře vyčíst i jiné, podobné pojmy např.: intermarriage, interethnic dating, interracial marriage, intercultural couple, transcultural families, interlingual families, cross-border couples, bi-national couples. V České republice nejsou ovšem používány.

V kontextu České republiky jsou interkulturní partnerské vztahy nazývány spíše smíšená manželství či smíšené sňatky. Nicméně na výzkumném poli je toto téma spíše opomíjeno, což dokazuje jeho marginální zastoupení ve vědecké literatuře.

Etnologické či antropologické studie, které doposud vznikly, byly zaměřeny především na sňatky v pohraničí, a to mezi Čechy a Němci (Novotný, 2003), či Čechy a Poláky (Siwek, 2003). U těchto studií se jedná převážně o historickou a sociodemografickou perspektivu jen s malým zájmem o emickou perspektivu samotných aktérů (Sthrosová, 2013). V posledních dvou dekádách nalezneme alespoň několik kvalifikačních prací, věnujících se problematice smíšených manželství. Jedná se především o disertační práci Sthrosové (2013) zabývající se česko-bulharskými manželstvími sezdanými v období socialismu, a dále pak o některé diplomové práce zabývající se „internáboženskými“ sňatky (Petrášková, 2008).

Vzhledem k relativně malé etnické různorodosti v naší republice (ačkoliv bychom i zde našli několik rasově smíšených párů) za hlavní rozlišovací znak interkulturního vztahu v kontextu České republiky považujeme odlišnost mateřských jazyků, které se nacházejí především v případě sňatků s cizincem. Statistické údaje ze souborů dat Českého statistického úřadu (dále ČSÚ) ukazují, že minimální odvoditelný počet interkulturních partnerství, ve kterých český občan uzavřel sňatek s cizincem (nepočítaje muže slovenské národnosti), přesahuje v roce 2012 a 2013 dvě procenta ze všech uzavřených manželství v České republice. V letech 2001 až 2011 údaje ukazují procento nižší než dvě, což je ovšem výsledek závislý také na obecně rok od roku se snižující četnosti uzavírání sňatků. Z oficiálních dat je možné v průběhu osmi mapovaných let vysledovat kromě jiného, že v České republice se v těchto letech postupně stále větší procento českých žen vdávalo za muže jiné národnosti. Z demografických statistik ČSÚ ovšem už není možné vysoudit celkovou tendenci obyvatel České republiky jak mužského, tak ženského pohlaví k navazování a udržování partnerských vztahů s člověkem jiné národnosti, nevíme totiž například, kolik takzvaných interkulturních párů (kde jeden z partnerů je české národnosti) bylo a je nesezdaných a kolik z nich mělo svatbu za hranicemi naší země.

Rozdílné mateřské jazyky mohou kromě odlišných kulturních rozdílů a hodnot mezi partnery být příčinou vyšší míry konfliktnosti. Dokud oba partneři nekomunikují plynně stejným jazykem (a nemusí to nutně být mateřský jazyk jednoho z partnerů) může být tento rozdíl v úrovni jazyka pro ně frustrující (Rosenblatt & Stewart, 2004). Může se vést ke snížení spokojenosti a rovnosti mezi partnery, zabránit účinnému řešení konfliktů. Souvislost mezi spokojeností, kulturními odlišnostmi parterů a komunikací se zabývali Reiter a Gee (2008), kteří prováděli výzkum na vysoké škole mezi studentskými páry, mezi kterými byla kvůli vysoké míře otevřené komunikace o kultuře spojena s nižší mírou distresu pramenícího z kulturních odlišností. Což souviselo se vztahovou spokojeností. Jedinci v interkulturních partnerstvích mají tendenci investovat do vztahu méně než intrakulturní páry (Gaines & Agnew, 2003), což lze odůvodnit mimo jiné tím, že interkulturní páry mají méně dětí. Opakem je ovšem studie Rosenblatta a Stewarta (2004), které se účastnily ženy pocházející z Číny a muži

byli Euroameričani. Respondentky v této studii hodnotily svá manželství jako manželství velmi náročná na investice. Nicméně tyto ženy jako velkou investici do vztahu považovaly naučit se partnerův mateřský jazyk. Z výsledků tohoto výzkumu plyne, že interkulturní manželství je pro respondenty spojeno s větší mírou trpělivosti, flexibility a ochoty se vzdát se mnoha věcí, pokud chtějí zůstat jako partneři spolu. Crippen (2011) zdůrazňuje, že jako investici je nutné počítat také ty hodnoty a tradice, které jedince převezme z druhé kultury a přijme je za své. Lidé v interkulturních partnerstvích tedy vynakládají výraznou energii na jejich udržení.

Remennick (2009) zjistila, že jedinci, kteří směřují k dlouhodobým interkulturním vztahům, často sdílejí podobné základní vlastnosti, a že tyto vlastnosti převažují nad skupinovými stereotypy. Tito jedinci mají často vyšší postavení v zaměstnání či společnosti, nejsou věřící (Staňková & Venterová, 2017; Breger & Hill, 1998) a jsou vzdělaní. Hodnota vzdělání je jedním z častých faktorů, které ovlivňují jedince, navazující intimní vztah s partnery jiné národnosti (Gaspar, 2012). Vyšší vzdělání oslabuje normativní rámec výběru partnera a zároveň vyšší vzdělání rozšiřuje jeho hodnoty (Muttarak & Heath, 2010). Jedinci navazující interkulturní partnerské vztahy jsou asertivní, částečně s nekonvenční povahou a nepředpojatí nebo také, jak uvádí Romano (2008), nemají pevné spojení se svou vlastní kulturou. Roca a Urmeneta (2013) našli pozitivní vztah mezi četností výskytu interkulturních vztahů a kulturní blízkostí, což ovšem neznamená, že nahlíží stejním způsobem na podobnost mezi sebou (Evanoff, 2006). Tito jedinci si logicky do společného zázemí nesou rozdílné kulturní perspektivy a odlišnou míru porozumění, co se týče chodu domácnosti (Kalmijn, 1998). Kromě nutnosti vypořádat se s předsudky uvnitř vztahu, čelí interkulturní páry případně také předsudkům a někdy i diskriminaci ze svého okolí, což může také ovlivňovat způsob prožívání vztahu.

K interkulturnímu partnerskému vztahu, potažmo rodinnému prostředí tedy bezesporu patří rozdílné mateřské jazyky nebo odlišné kulturní prostředí.

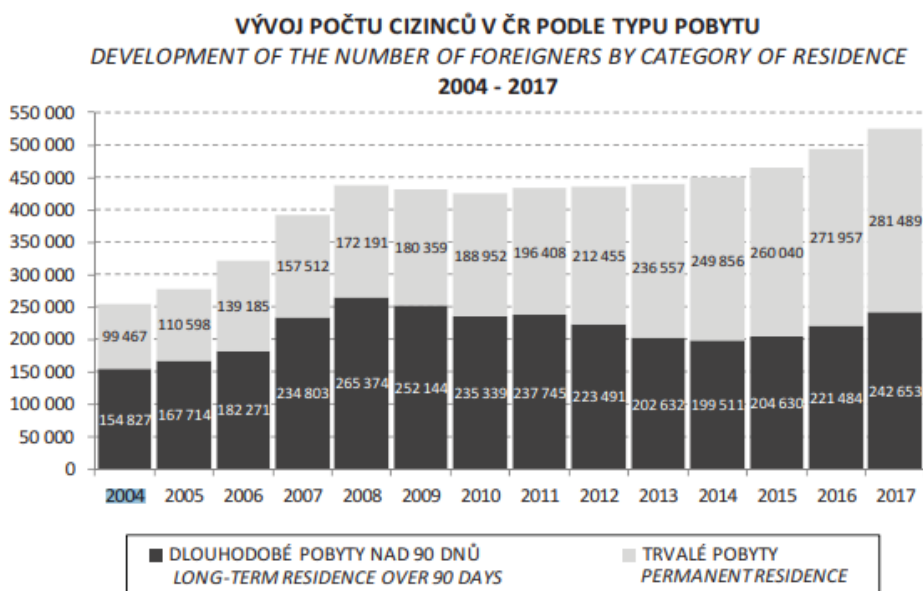
1.3 Bilingvismus, bikulturalismus

Interkulturní rodinné prostředí je komplikované tím, že se v něm mísí spousta odlišností, počínajících spojením dvou a více kultur. Představíme-li si škálu nápadnosti, mohou být téměř neviditelné, ale přesto přítomné na straně jedné a až extrémní na straně druhé. Nezajímavý jedinec může vidět pouze odlišnosti v barvě pleti, slyšet odlišný dialekt či jazyk, kterému nerozumí nebo nechápat určité znaky chování odlišných jedinců v daném prostředí. Tato odlišnost se může projevat mnoha způsoby, my se nejprve budeme soustředit na mono-, bi- či

multi-lingvismus. Ať už máme na mysli kterýkoliv z těchto tří lingvismů, je velmi těžké je jednotně popsat. Chceme-li definovat bilingvismus, či dokonce multilingvismus, je nutné si nejprve ujasnit pojem monolingvismus. Nejdostupnější, ale zároveň ne příliš přesné jsou slovníkové definice. Longmanův slovník udává, že monolingvní jedinec je taková osoba, která: „zná a používá pouze jeden jazyk“ nebo „osoba, která má aktivní znalost pouze jednoho jazyka a ostatní jazykové znalosti jsou pouze na pasivní úrovni.“ (Richards & Schmidt, 2002). V této Longmannově definici okamžitě narážíme na problém, co to znamená znalost jazyka. Je-li osoba, která je schopna komunikovat spisovně i nářečím jednoho jazyka stále monolingvní či už ne? Kde se nachází to rozhraní, na jehož jedné straně je jedinec považován pouze za bidialektního a straně druhé už za bilingvního? Je nutné vzít v úvahu i socio(kulturní) nářečí a jejich přiřazení k jednomu či více jazykům. Vrátime-li se k definici Richardse a Schmidta (2002), kteří uvádí, že monolingvní osoba ovládá plynule pouze jeden jazyk, je z toho zřejmé, že se jedná o rodilého mluvčího s pouze jedním mateřským jazykem. Rothman (2008) v *Defining and investigating monolingualism* vysvětluje, že monolingvní jedinci mají pouze znalost různých stylů gramatiky. Bilingvní jedinci v těchto jazycích umí i komunikovat. Tuto definici vyvrací McNamara (2009), jenž definuje bilingvního jedince jako takového, „který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce.“ Jedince s minimální kompetencí ve druhém jazyce definuje Rothman (2008) stále jako monolingvního. McNamaryho (2009) definice dělá bilingvní více než dvě třetiny obyvatel světa. Druhý extrémní výklad tohoto pojmu uvádí Bloomfield (in Morgenstern et. al., 2011): „bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího“. Je tedy zřejmé, že neexistuje definice, která by vyhovovala úplně všem. Mackey (in Wei, 2000) říká, že: „bilingvismus je zcela relativní jev“. Relativní proto, protože je nemožné stanovit jakoukoliv hranici, kde již není znalost druhého jazyka perfektní. „Každý z nás používá pouze část své mateřštiny. Stejně tak bilingvista používá část dvou jazyků, které se velmi zřídka překrývají.“ (Harding-Esch & Riley, 2008). Budeme bilingvismus tedy chápat jako střídavé užívání dvou jazyků jedním člověkem.“ (Harding-Esch & Riley, 2008). Autoři ve své definici zmiňují důležitou vlastnost bilingvismu, kterou je pravidelné používání a střídání obou jazyků. „Bilingvismus začíná v okamžiku, kdy je mluvčí jednoho jazyka schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce.“ (Harding-Esch & Riley, 2008). Z pedagogického hlediska je bilingvismus důležitý zvláště v těch teritoriích, kde se souběžně používají dva jazyky, a kde se také oba jazyky vyučují ve školách. Francouzští autoři Duverger a Maillard (1996) zmiňují definici Singauána a Mackeyho, kteří zastávají názor, že bilingvní jedinec je osobnost, schopná používat dva jazyky ve všech situacích. Štefánik (2000) definuje bilingvistu jako jedince mající „schopnost alternativního používání dvou jazyků v závislosti na situaci

a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje“. Ze Štefánika lze opět vyčíst, že znalost jazyka nemusí být dokonalá, aby byl jedinec bilingvní.

Neexistuje-li přesná definice bilingvismu, je téměř nemožné definovat multilingvismus, což je pojem ještě složitější. Někteří autoři za multilingvní jedince považují už ty se znalostí dvou jazyků, jiní až takové, kteří komunikují plynule min. třemi jazyky. Zatímco ve světě být bi- nebo dokonce multilingvní je zcela běžné (Baker, 2010), Česká republika se svou historií je stále spíše zemí monolingvní a monokulturní. Zkušenosti s jazykovou pluralitou, podobně jako i jiné monolingvní země získáváme prostřednictvím (i)migrace (August et. al., 2009). Po rozdělení Československa žilo v České republice cca 50 000 cizinců s povoleným pobytem. V roce 2017 žilo na území České republiky cca 525 tisíc cizinců s povoleným pobytem, což je o 100 % více než v roce 2004.



Obrázek 3: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu. Zdroj: CZSO (2017)

Legálně žijící cizinci tvoří v České republice (viz. obr. 3) asi 4,8% obyvatel, ve srovnání s Německem, ve kterém žije 11,2 %, Švýcarskem a jeho 24,9 % cizinců, Rakouskem 15,2% nebo Finskem 4,4%. Tato tabulka zahrnuje pouze cizince legálně žijící v České republice, nezahrnuje ovšem ty, kteří už České občanství získali či mají duální občanství.

V interkulturním prostředí se situace komplikuje i bi- či multikulturalismem. Jednoduše by se dalo říct, že ten, kdo je bilingvní bude i bikulturní. Tedy, že každá řeč, kterou multilingvní jedinec ovládá, s sebou přináší i svou kulturu. Ve frázích a slovech je zakořeněná kultura a jazykem se člověk učí jiný způsob vnímání

a prožívání zážitků, předvídání světa kolem něj, formy mezilidských vztahů apod. Podle Bakera (2010) je paradoxně možné být bilingvní, ale zároveň relativně monokulturní osobou. Někteří lidé ovládají dva či více jazyků, přesto žijí víceméně v jedné kultuře. Oba pojmy se vážou s tématem této práce, tedy s interkulturním rodinným prostředím, ovlivňujícím hodnoty dětí, které v něm vyrůstají. Ty také často těží z obou rodných jazyků a střídání různých kulturních elementů. To potvrzují i výzkumy Berryho (2006), Phinneyho & Veddera (2001).

Nicméně být bikulturní sebou nenese pouze výhody, ale i negativa v podobě zmatku identity (Rudmin, 2003; Vivero & Jenkins, 1999). Děti si většinou z každé kultury berou to pozitivní, což se může projevit např. slavením dvojích svátků, a pro ně to může znamenat dvoje Vánoce v jednom roce. Později, v období dospívání a hledání své identity bikulturalismus ovšem může přinést zmatek, o kterém se zmiňuje právě Rudmin (2003), kdy jedinec přemýšlí nad tím, kým vlastně je. Období dospívání sebou nenese pouze negativa, ale z pedagogického hlediska i určité výhody. Ukázkou je česko-polské pohraničí, kde lze nalézt na českém území školy vyučující v polském jazyce, ve kterých se děti mohou vzdělávat v minoritním jazyce a podrobně se seznámit i s polskou kulturou a tradicemi, a to stále dle českého Rámcového vzdělávacího plánu, takže toto vzdělání je oficiálně uznávané, jak Českou republikou, tak Polskem.

Následující kapitola pojednává o procesu vzdělávání, jímž prochází každý jedinec bez ohledu na to, zda pochází z intrakulturního či interkulturního rodinného prostředí. Vzdělávání je proces, jenž vede ke vzdělání. Dochází při něm k osvojování různých poznatků, dovedností či postojů. Průběh a postoj k tomuto procesu je ovlivněn vnějšími stimuly, jež se protkávají a „lámou“ jeho vnitřním světem.

2. PROCES VZDĚLÁVÁNÍ

Jak již bylo uvedeno výše jeden z faktorů mající vliv na hodnotu vzdělání, je výše kulturního kapitálu rodiny. Dalšími faktory jsou vrstevníci a také samotné školní prostředí. Proces vzdělávání lze dle určitých charakteristik rozdělit na formální, neformální vzdělávání a informální učení.

Formální vzdělávání je uskutečňováno ve vzdělávacích institucích, typicky ve školách (Veteška, 2010; Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Barták, 2008). Někteří autoři zmiňují legislativní vymezení jeho funkcí, cílů, obsahů, organizačních forem a způsoby evaluace (Veteška, 2010; Palán & Langer, 2008). Dalším typickým rysem je, že vzdělávání po absolvování určitého stupně formálního vzdělání obdrží některou z forem potvrzení, tzn. vysvědčení, certifikát, diplom a podobně (Veteška, 2010; Jansa, 2012; Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006). Jako další charakteristiku uvádějí někteří autoři záměrnost formálního učení (Průcha & Veteška, 2012; Barták, 2008). Typicky je vzdělávání v České republice členěno do několika navazujících stupňů – základní, střední a vysokoškolský (Veteška, 2010; Bednaříková, 2006). Palán a Langer (2008) k tomu, jako jeden ze stupňů, zmiňují vyšší odborné vzdělání.

Neformální vzdělávání je realizováno mimo formální systém (Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Barták, 2008), a to většinou formou volnočasových aktivit, např. kurzů, seminářů, školení (Veteška, 2010; Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Jansa, 2012; European Commission, 2000). Mohou jej poskytovat jak školy, tak soukromé vzdělávací instituce, neziskové organizace nebo zaměstnavatelé (Veteška, 2010; Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Barták, 2008). Je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, které vzdělávané osobě mohou zvýšit její pracovní a společenské uplatnění (Veteška, 2010; Palán & Langer, 2008). Neformální vzdělávání, na rozdíl od toho formálního, nevede k získání uceleného stupně vzdělání (Veteška, 2010; Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Barták, 2008) a jedinec si může vybrat, zda se ho zúčastní či nikoliv (Merriam et. al., 2007).

Barták (2008) uvádí, že neformální vzdělávání je zaměřeno na určité skupiny populace. Tentýž autor také doplňuje, že tento druh vzdělávání nemusí být nutně systematický, spíše nárazově či spontánně doplňuje, rozvíjí a prohlubuje poznatky, jež si lidé osvojili na základě formálního vzdělávání. Průcha a Veteška (2012) upozorňují, že nutnou podmínkou realizace neformálního vzdělávání je vedení vzdělávací akce odborníkem (lektorem, trenérem, tutorem atd.). Dodávají,

že se tomuto druhu vzdělávání přisuzuje velká důležitost při naplňování celoživotního vzdělávání.

Výhody neformálního vzdělávání shrnuje například Barták (2008), a to tak, že se neformální vzdělávání stává významným prostředkem k rozvoji emoční inteligence, socializace lidí, budování pozitivních vzájemných vztahů a sdílení žádoucích postojů. Neformální vzdělávání podle něj podněcuje zájem a pozornost lidí, v konečném důsledku i jejich motivaci pracovat na sobě samém, věnovat se dalšímu vzdělávání a aktivizovat své síly a schopnosti k dosažení vytyčeného cíle (například rozvoj poznání, kvalifikace nebo zaměstnatelnosti). Neformální vzdělávání přispívá k překonávání škodlivých návyků, neproduktivních stereotypů a k osvojování nových metod a forem myšlení a jednání. Také vede k vytváření, upevňování a prohlubování potřeby dále se vzdělávat, k podpoře sebevzdělání, k rozvoji tvůrčí invence a progresivních studijních a pracovních postupů. To vše díky tomu, že pružně navazuje na problémy a možnosti současné vědy, techniky, technologie, ekonomiky, kultury, nešíří pouze poznatky, ale nabízí i možnosti jejich praktického uplatnění. Neformální vzdělávání je bezesporu důležité pro další rozvoj (Kalenda & Kočvarová, 2019), což podporuje i několik strategických dokumentů nestátních a neziskových organizací, např. UNESCO (2016) a OECD (EDG, 2015).

Informální učení se od předchozích liší tím, že je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně neukotvené (Veteška, 2010; Barták, 2008; Beneš, 2014; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Průcha & Veteška 2012). Jedná se o proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí z každodenních činností v rodině, v zaměstnání a ve volném čase (Beneš, 2014; Veteška, 2010; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Barták, 2008; Průcha & Veteška, 2012). Typickými příklady jsou sledování televize (Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006), komunikace v rámci rodiny, s vrstevníky, cestování, četba, návštěva kulturních zařízení či akcí, výstav, koncertů a podobně (Bednaříková, 2006). K informálnímu učení dochází většinou spontánně, nemá charakter záměrného učení (Palán & Langer, 2008; Průcha & Veteška, 2012).

Informální učení zahrnuje sebevzdělávání bez ověření získaných kompetencí učícího se (Veteška, 2010). Může probíhat vědomě jako proces učení, kdy hovoříme o záměrném (nebo také intencionálním) učení se, při kterém si člověk stanovuje, jakým způsobem se bude učit, co se bude učit, jaký bude cíl jeho učení, metody a techniky, motivuje se a řídí a sám si hodnotí své učení a jeho kvalitu (Průcha & Veteška, 2014). Podobně záměrné učení chápe i Knowles (1975), přední propagátor a pionýr v oblasti sebe řízeného učení, který jej definuje jako proces, ve kterém přebírají jednotlivci iniciativu, s nebo bez pomoci ostatních, definují vzdělávací potřeby, formují vzdělávací cíle, identifikují lidské a materiální zdroje pro vzdělávání, vybírají a implementují vzdělávací strategie a hodnotí vzdělávací výstupy.

K důležitosti tohoto typu vzdělávání Beneš (2014) uvádí, že učení se ze skutečnosti, v rámci každodenního života vnímá jako výhodu především spojení s reálnými situacemi a problémy. Vychází ze zájmů jednotlivce a vede k rozvoji osobnosti. Naopak za jeho nevýhodu považuje náchylnost k omylům a malou systematickosti. S informálním učením se podle některých autorů překrývá zkušenostní učení (Průcha & Veteška, 2012; Jansa, 2012). Dle Průchy a Vetešky (2012) je zkušenostní učení takové, které probíhá na základě každodenních pracovních a jiných činností, při nichž jedinec nabývá zkušenosti, které se kumulují a různými způsoby (uvědoměle i neuvědoměle) využívají.“

Mohammadi et. al. uvádí (2011), že využívání informačních technologií je důležitým a efektivním nástrojem pro rozvoj jedince. Van Fraeyenhoven (2010) dodává, že interaktivní aplikace, online přístup, textově nebo obrazově dělají učení a vzdělávání flexibilnějším, a právě informační technologie jsou mezi dnešní mládeží velmi populární. Nicméně, jak již bylo uvedeno výše, informální učení v České republice momentálně není formalizované.

Vzhledem k tomu, že postoje jedince ke vzdělávání jsou ovlivněny preferencí určitých hodnot z hodnotového systému, nahlédneme nyní do postavení hodnot ve vzdělávacích teoriích.

2.1 Hodnoty v centru vzdělávacích teorií

Hodnoty bezesporu ovlivňují jak samotný vzdělávací proces, tak mohou působit na vzdělávaného jedince. Téma hodnot je pro současnou pedagogiku aktuálním tématem především v souvislosti se vzdělávacími prioritami. Hodnotová orientace je důležitým prvkem při vzdělávání a ve školním prostředí. Učení o hodnotách je nonverbálně přítomno i ve vztazích mezi žáky, mezi žáky a učiteli, členy učitelského sboru, školou a rodiči, ve vztahu učitele a jeho předmětu, v organizaci učení, kázni a pořádku, tedy obecněji v sociálních zkušenostech, jenž žák během vyučování získává. Výzkumy svědčí o tom, že hodnotová orientace podstatným způsobem určuje chování a jednání vzdělávaných, a proto je třeba se jí zabývat v samotném procesu vzdělávání.

Hodnotová orientace determinuje lidské chování a jednání. Téma vlivu interkulturního rodinného prostředí na vzdělávací proces se nachází na pomezí sociokognitivních a sociálních teorií. Na poli sociokognitivních teorií vzdělávání, se soustřeďují právě na společenské a kulturní dimenze procesu učení. Teorie vzdělání mají v posledních desetiletích zásadní vliv na úvahy o tom, jakou podobu by vzdělávání mělo plnit, a objevili se společně se vzrůstajícím zájmem pedagogů

o poznání sociokulturních podmínek žáků, které ve školním prostředí působí a determinují výchovně vzdělávací proces. Obsahují analýzu problémů soudobého vzdělávání a návrhy jeho změn. Jsou doprovázeny úvahami o cílech edukace, postavení žáka, o sociálně kulturním významu vzdělávání. Tyto úvahy jsou shodné s názory Komenského a jeho myšlenkami na rekonstrukci školního systému.

Většina teoretiků vzdělávání, kteří zdůrazňují rozvoj autonomie dítěte, záleží také na dobrém zařazení žáka do společnosti. Adler navrhuje vzdělávání dobrých občanů, kteří by měli vlastenecké cítění. To ovšem nekoresponduje s Remennick (2009), která ve svých výzkumech zjistila, že právě jedinci z interkulturních vztahů mají menší vlastenecké cítění a s tím souvisí i menší spojení s vlastní kulturou. Pro tyto jedince je komplikovanější zařadit se do majoritní společnosti, skrz svou odlišnost. Rodgers zase tvrdí, že se společnost může vyvíjet jen tehdy, jestliže se jedinci, z nichž je složena rozvíjí v rovině osobní, a to bez ohledu na to, z jakých (socio)kulturních podmínek pocházejí.

V rámci sociokognitivních vzdělávacích teorií je kultura pojímána jako „celek vzájemně propojených pravidel, na jejichž základě jednotlivé osoby vytvářejí své chování, aby se přizpůsobily konkrétním situacím, nebo jako implicitní a neurčité poznání světa, na jehož základě dávají jednotlivci svému chování směr.“ (Bertrand, 1998). Sociokognitivní proud zdůrazňuje význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě hodnot, klade velký důraz na sociální a kulturní kontext poznání. Nesnaží se o změnu společnosti, ale zdůrazňuje sociální a kulturní faktory, které na učení ve školním prostředí působí a je nutno je respektovat. Jedná se o sociální a kulturní interakce, které vytvářejí podobu edukace, přítomny zvláště ve Francii, USA a v Kanadě.

Sociokognitivní teorie na rozdíl od těch sociálních nenavrhují změnu společnosti, nechtějí tedy zrušit sociální nerovnosti, ale zdůrazňují sociální a kulturní faktory, které na učení ve školním prostředí působí a je nutno je respektovat. Zajímají se o sociálně-kulturní vlivy na učení, avšak jejich hlavním zájmem jsou problémy společnosti. Chtějí z žáka vychovat skutečnovatele sociálních změn. Dewey (1857-1952) hlavní důraz kladl na sociální dimenzi školního vzdělávání a od toho se inspirovali i pozdější autoři. Škola by měla být demokratickým prostředím bez ohledu na národnost, kulturu či vyznání. Chtěli nabídnout učební situace založené na zkušenosti a umožnit žákům pracovat ve skupině a osvojit si demokratické způsoby demokratického chování. Zde nalézáme propojení s Komenským, který vyznával podobné hodnoty.

Pedagogové si měli uvědomit silný vliv kulturních a sociálních podmínek na učení, což je u žáků pocházejících z odlišného kulturního prostředí velmi podstatné. U těchto žáků je často silný vliv odlišné kultury jednoho nebo rodičů. Velmi odlišná může být i samotná pozice hodnoty vzdělání (Staňková &

Venterová, 2017, 2018) v závislosti na původní odlišné kultuře. Cestou k lepším výsledkům není změna společnosti, ale respektování jejího vlivu. Neustálé zdůrazňování významu kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznatků, které utváří podobu pedagogiky a mohou ovlivňovat vztah ke vzdělání, vliv spolužáků, vliv osobnosti učitele, sebepojetí žáka, vztah k rodičům a ke společnosti a kulturní zázemí a sociální faktory.

Sociokognitivní teorie se opírají o pojetí, podle něž je pro učení a činnost subjektu rozhodující vzájemný vliv sociokulturních faktorů, osobnostních rysů a vzorců chování. Učení tedy spočívá na nutnosti trojí interakce mezi těmito faktory. Bandura (1986), co by hlavní představitel sociálního učení tvrdí, že lidé nejsou pouze závislí na svých potřebách, nejsou dokonce ani automaticky pod vlivem svého prostředí či kultury. Ovlivňují své prostředí, a to zase zpětně ovlivňuje jejich chování. Sociální učení nám tedy pomůže vysvětlit i vznik třetí kultury v interkulturním prostředí. Jestliže jedinec pocházející z kultury svého regionu nebo v celosvětovém kontextu, z kultury své země přesídlí do kultury jiné, dříve nebo později se v něm začnou tyto kultury prolínat. Což potvrzuje Bandurovo tvrzení, že lidé ovlivňují své prostředí, a to má určitý vliv na jejich chování. Stojí ovšem proti psychodynamickým freudovským teoriím, pro něž je chování motivováno potřebami, impulsy a instinkty, které jsou vlastní danému jedinci a nelze je ovlivnit vlivem prostředí.

V USA s teorií sociokognitivního konfliktu můžeme setkat už od roku 1966 (Langer, 1969; Rest et. al., 2006; Turiel 1969) a později i ve frankofonních výzkumech (Mugny et.al, 1981). Na počátku stál problém sociální dimenze pojmu prekoncept. Výzkumy právě tohoto problému ukázaly význam kulturní a sociální dimenze konstrukce poznání. Zkoumala se přitom otázka kulturního a interakčního významu „překážky“ v učení, překonání kognitivní nerovnováhy u jedince, Gilly (1989) pojednává o sociálně interakční formě konfliktu. Při spolupráci jedinců v jistých případech a za jistých podmínek odhalí rozdílné odpovědi spočívající na rozdílnosti hledisek účastníků. Často je výsledkem dvojí nerovnováha, a to mezi jedinci a uvnitř jedinců plynoucí z uvědomění si odlišné odpovědi partnera. Vzhledem k tomu, že se jedná o sociální problém, jsou žáci vedeni k tomu, aby sladili svá hlediska do nového systému, v nichž dojde ke shodě.

Kulturní rozmanitost, která je charakteristická pro naši současnou multikulturní společnost, souvisí i s Vygotským a jeho zdůrazňování kultury při učení. Alves et. al. (1988) uvádí pojem „časoprostor, v němž se rodí kultura“ a „potencionální zóna investic“. Snažili se o pokus realizace sociálně-interakčního modelu inspirovaného právě Vygotským. Téměř ve stejné době odkazoval na Vygotského i významný americký autor Bruner (1986). Podle tohoto autora je lidské já vytvářeno světem, ve kterém žijeme. Lidé jsou kulturními i sociálními aktéry. V sociálních a v kulturních dramatech hrají vždy jen jednu roli, která není nikdy

nezávislá na své sociokulturní existenci. Utváří se pomocí velké zásobárny nástrojů, kterou je jeho kultura. Interpretuje svět a tato interpretace se rodí ve spolupráci s jinými lidmi (Moll, 1990). Vzdělávací modely, které byly aplikací Vygotského principů „sociálně-historické psychologie“, pak vypracoval Wertsch (1985a, 1985b), Moll (1990) a Gredler (1992). Posledně zmiňovaný popisuje strategii výuky plynoucí z Vygotského teorie a aplikovatelnou na práci s velmi malou skupinou žáků (od dvou do šesti osob).

Kulturní kapitál rodiny, ze které jedinec pochází, bezpochyby ovlivňuje jeho přístup ke vzdělávání. Z toho důvodu se kultuře a jejímu vlivu na hodnoty věnujeme v další kapitole.

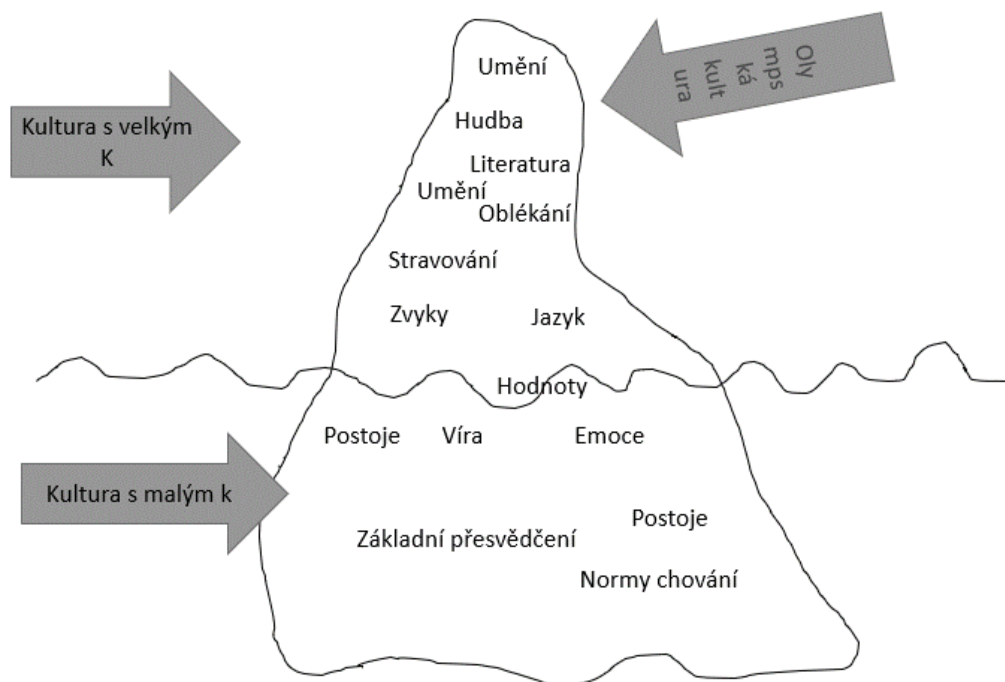
3. KULTURA JAKO ZÁKLADNÍ KÁMEN HODNOT

Jak bylo popsáno výše, systém hodnotových preferencí se mění s vývojem dítěte a jeho dospíváním. Prvotní vliv na něj má rodina, poté školní prostředí, následováno vrstevníky. Co ovšem hodnoty, a to i ve školním prostředí, výrazně ovlivňuje, je kultura. Ta „tvoří to, co běžně slyšíme a vidíme, přijímáme prostřednictvím odpovídajících hodnot, postupů, přesvědčení a pohledu na svět, které dále ovlivňují to, kým se v dospělosti staneme“ (Shelling & Fraser-Smith, 2008).

To, jaký význam kultuře přikládá mládež, potažmo žáci školnímu prostředí, je ve velké míře ovlivněno kulturním prostředím, ze kterého pocházejí. Hodnoty lze mimo jiné chápat za základní kámen těchto kultur. Soukup (2009) řadí hodnoty do kategorie symbolů, Hofstede a Hofstede (2006) jim přidělují samostatnou pozici v úplném jádru kultury. Podle nich jsou hodnoty, jakožto jádro kultury, nejstabilnějším prvkem a jako takové nejvíce odolné vůči jakýmkoliv změnám. I když se některé vrstvy kultury (například symboly nebo rituály) mění, hodnoty zůstávají nejdéle stabilní. Člověk si je osvojuje v průběhu celého života, přičemž klíčovým obdobím je rané dětství. Každá nová generace si v tomto období osvojuje hodnoty od předchozí generace. Toto považují Hofstede a Hofstede (2006) za příčinu již zmíněné stability hodnot ve stále se měnícím prostředí.

Kulturu lze pojmout „jako produkt lidského chování v minulosti a zároveň jako původce chování budoucího“ (Berry et. al., 2011). Lze ji chápat jako kolektivně naprogramovanou mysl, již společně sdílí pouze lidé žijící v jednom, stejném společenském prostředí. Její prapůvodní význam se týkal tvorby nebo produkce (např. řemeslných výrobků či obilí). Až v 18. stol. se kultura stala symbolem vzdělání jedince, aby o půl století později vzešla do vědomí pluralita kultur, což umožňuje jejich srovnávání a existence rozdílnosti (Jahoda, 1992). Obecně lze říci, že se jedná o „komplexní rámec odkazu, který se skládá ze vzorců tradic, přesvědčení, hodnot, norem, symbolů a významů, jež jsou sdíleny v různé míře interagujícími členy komunity“ (Ting-Toomey, 1999).

Lze ji připodobnit k ledovci, který nabízí detailní vhled vynořování se kulturních tajemství naší mysli, resp. tajemství toho, co kultura pro člověka znamená, a tudíž jak je možno ji definovat. (viz. obr. 4).



Obrázek 4 - Kulturní ledovec (syntéza a adaptace vybraných kulturních ledovců).

Metafora kulturního ledovce je sice zjednodušující model aspektů jednotlivých kultur, ale slouží jako přehledné shrnutí různých vlivů, které do kultury vstupují. Je z ní zřetelné, že se ledovec se skládá ze dvou částí. Ta viditelnější, povrchová kultura, tyčící se nad vodní hladinou, je ta, která je viditelná a srozumitelná. Obrazně řečeno, známe její tvar, víme, z čeho se skládá, jsme schopni ji bezprostředně vnímat. Deskriptory v této části ledovce jsou pozorovatelné, explicitní aspekty kultury, které jsou ovlivnitelné výchovou v rodině a které jsou relativně lehce vyučovatelné. Na první pohled nám slouží jako vodítka k porozumění a pochopení pro nás odlišných aspektů kultury. S ohledem na metaforu ledovce ji lze pochopit jako kulturu s velkým K (Omaggio-Hadley, 2001). Bennet (2004) představuje terminologické označení Kultury s velkým K jako objektivní kultury (Objective culture) a kultury s malým k jako subjektivní kultury (Subjective culture).

Kultura s velkým K obsahuje pouze prvky, které plují nad hladinou moře ledovce a jsou tedy ihned patrné a jako kulturní projevy snáze pozorovatelné. Tyto kulturní deskriptory mohou být rovněž nazývány olympskou kulturou, a to z toho důvodu, že jsou vnímány jako to nejlepší z lidského života ve smyslu umění, klasické hudby a literatury a často jsou přisuzovány společenským elitám. Tato část kultury prochází značnými, rychlými změnami, které jsou většinou dobře viditelné – např. styl oblékání. Z didaktické perspektivy je navíc snáze uchopitelná, a to zejména ve smyslu znalostí o kultuře (např. znalost renesančních

malířů). Protipólem této oblasti jsou deskriptory v hloubkové kultuře. Procházejí-li změnami, tak jsou dlouhé a velmi pomalé. Jeden z důvodů je ten, že jsou na první pohled neviditelné. Jejich rozměry i tvar jsou na první pohled utajeny a začnou se objevovat až se „ponoříme“ a tuto oblast prozkoumáme. Neznalost těchto pro nás nedůležitých rysů vede často k utváření předsudků, stereotypů a v krajních případech může dokonce vést i ke konfliktům.

Hodnoty leží na pomezí těchto dvou kultur. Jsou viditelné i neviditelné zároveň, vyvíjí se velmi pomalu od narození až do dospělosti, kdy se v každém z nás zakoření. Během vývoje se mění, ale jejich tvorba i proměna je pomalá. Vliv na postavení jednotlivých hodnot má bezesporu kulturní kapitál, jemuž se podrobně věnuje ve svých studiích Bourdieu.

3.1 Kulturní kapitál hodnot

Kultura a její hodnoty slouží také jako zdroj identity jednotlivců a skupin. Prostřednictvím ztotožnění se s hodnotami určité skupiny nebo kultury může člověk sám sebe identifikovat jako jejího člena. Tím získává jedinec novou identitu člena specifické skupiny, národa nebo kulturního seskupení (Prudký, 2009). Hodnoty mají současně velký význam pro soudržnost různých sociálních skupin. Podle toho, do jaké míry se jedinec identifikuje se skupinou, se taktéž identifikuje s jejími hodnotami. Skupina se prostřednictvím svých hodnot vymezuje vůči svému okolí a hodnoty zároveň slouží jako nepsaná pravidla dané skupiny.

Bourdieu obrací pozornost směrem od studia třídních nerovností ve společnosti na základě ekonomických kritérií k tomu, co můžeme nazvat kritérii kulturními. Kapitál rozděluje na ekonomický, kulturní a sociální. Zkoumá různé způsoby jednání jednotlivých tříd v oblasti kulturních praktik, všímá si toho, jak tyto praktiky formují třídní identitu, a v neposlední řadě, jak skrze tyto praktiky dochází k reprodukci sociálního postavení, tzv. kulturní reprodukci (Bourdieu, 1995).

V této souvislosti nás z jím definovaných kapitálů nejvíce zajímá právě kapitál kulturní, a to z toho důvodu, že jej lze zasadit do oblasti edukace, kde byl použit jako teoretický koncept pro vysvětlení systematických rozdílů ve výsledcích žáků z různých sociálních vrstev. Úspěch ve škole podle Bourdieua a Passerona (1990) nebyl založen pouze na individuálních predispozicích žáka, ale byl silně podmíněn jeho sociálním původem a z něho plynoucím „kulturním kapitálem“. Ten zde odkazoval ke schopnostem, zvykům, znalostem a vkusu, které získá jedinec v rodinném prostředí. Kulturní kapitál hraje klíčovou roli jako

diferenciační činitel v sociální struktuře; zahrnuje životní styl, vkus, kulturní kompetence a aktivity, postoje ke kulturním, sociálním a politickým otázkám. Zdůrazňuje, že v těchto oblastech hraje zásadní roli sociální postavení jedince, které determinuje, jaké volby a preference bude jedinec mít. Lidé v podobném sociálním postavení budou mít tudíž podobné zájmy, názory a životní styl. Rozdíly mezi skupinami, které takto vzniknou, vytvářejí vzájemné kulturní distance, a napomáhají tak formování kolektivní „třídní“ identity. Sociální třídy se odlišují sdílením a transmisí určitých kulturních vzorců a kulturní konzumace, které pak ovlivňují chování a volby jedince patřícího k dané skupině (např. způsob stravování, morální postoje, politické názory) (Coulangeon, 2010).

Kulturní kapitál může podle Bourdieuho existovat ve třech podobách, jež jsou vzájemně provázané. Ve *vtělené formě* představuje dlouhotrvající myšlenkové a tělesné dispozice (např. kulturní kompetence, znalosti, preference). Totéž ovšem existuje také ve formě vlastnictví kulturních statků (např. knihy, obrazy) jakožto kapitál *objektivizovaný*, a nakonec v *institucionalizované formě*, kterou představují doklady o dosaženém vzdělání (např. akademické tituly).

K získání vtěleného kulturního kapitálu je třeba velké investice času z hlediska jeho budoucího vlastníka. Tento typ kapitálu nelze získat tzv. z druhé ruky, ale představuje práci na sobě samém, která vyžaduje osobní investice zejména v podobě času, ale také toho, co Bourdieu označuje jako odříkání, které s sebou nabývání tohoto kapitálu nese. Takto získaný kapitál je nedílnou součástí osobnosti jeho „majitele“ - je jeho habitem. Vtělený kulturní kapitál tak spočívá v kompetencích jeho držitele, na jejichž základě se orientuje ve společnosti. Jedinec však nezískává tento typ kapitálu pouze vědomě, ale (především) nevědomě v procesu socializace. Jeho kvalita a rozsah je závislá na společenském a dobovém kontextu, v němž socializace probíhá. Za nejdůležitější považuje Bourdieu socializaci v rámci rodiny, protože čím vyšší má rodina kulturní kapitál, tím dříve začíná jeho předávání. „Neviditelnost tohoto procesu je podle něj důvodem pro označování kompetencí vtěleného kapitálu za vrozené. Jako typický příklad je možno uvést vkus nebo způsoby chování.

V kulturním kapitálu jeho institucionalizovaná forma odkazuje k formálnímu vzdělání. Konstatuje, že tato forma má relativní nezávislost na osobě nositele a na aktuálním stavu ostatních dvou forem kulturního kapitálu. Vytváří určitou formu posvěcení a trvalý, ostrý rozdíl mezi těmi, kdo jej dosáhli, a těmi ostatními. Tato forma kulturního kapitálu je snáze převoditelná na ekonomický kapitál, a sice díky hodnotě, kterou má daný titul na trhu práce. Je však třeba si uvědomit, že ekonomická hodnota odpovídající dané úrovni vzdělání se může v čase měnit (spolu s vývojem na trhu práce, nabídkou a poptávkou), tudíž vztah mezi institucionalizovaným kulturním kapitálem a ekonomickým kapitálem je proměnlivý (Bourdieu, 1986).

Poslední formou kulturního kapitálu je kapitál objektivizovaný, nazývaný též materializovaný, který zahrnuje vlastnictví různých kulturních produktů, typicky knih, obrazů atd. Aby ovšem zde mohly existovat, je nutná jejich konzumace, nikoliv pouhé vlastnictví. Kompletní přenos této formy kapitálu je tedy možný pouze tehdy, je-li spojen i s transmisí vtěleného kulturního kapitálu v rámci rodiny. Do této části lze obdobně jako k institucionalizovanému kapitálu přiřadit vzdělání. Ne ovšem dosažený titul, ale produkty, které byly nutné k dosažení této hodnoty. Poslední formou je vtělený kulturní kapitál.

Podle Bourdieua je tato forma kulturního kapitálu základní a odkazuje k „dlouhotrvajícím dispozicím ducha a těla“ (Bourdieu, 1986). Jedná se o soubor přijatých kulturních kompetencí, dispozic, znalostí, preferencí a vkusu, které jsou svázány s určitým sociálním postavením (resp. z něj vychází), a jsou zdrojem distinkce v sociálním poli. Jeho získávání probíhá dlouhodobým procesem vštěpování a přizpůsobování zejména během socializace. Vtělený kulturní kapitál je striktně svázán s osobou nositele, je budován v průběhu jeho života, zaniká jeho smrtí a nemůže přesáhnout jeho biologické možnosti (např. intelekt, fyzické dispozice). Osobní povahu mají také investice, které musí jedinec vynaložit (především čas, soustředění, snaha), proces získání proto nelze delegovat. Akvizice tohoto kapitálu je otázkou dlouhodobého působení na jedince, kdy čas věnovaný jeho získávání může být různě efektivní. V tomto směru Bourdieu upozorňuje na to, že akumulovaný kapitál je vždy poznamenán podmínkami, v nichž jeho akvizice započala (např. věk, prostředí, intenzita působení). Důležitou charakteristikou vtěleného kulturního kapitálu je jeho zastřenost. Jeho získávání může do jisté míry probíhat i zcela bezděčně, bez vědomého učení a racionálního procesu, během procesu socializace. Způsob jeho předávání je podle Bourdieua zásadní pro jeho symbolický charakter, a představuje nejlépe skrytou formu dědičného přenosu kapitálu v rámci rodin (Bourdieu, 1986). V metafoře ledovce jej lze přiřadit ke kultuře na první pohled neviditelné, skrývající pod hladinou.

„Obsah kulturního kapitálu“ co do konkrétních kulturních praktik a postojů se v různých společnostech může lišit. Odchytky mezi jednotlivými praktikami v sociálním poli vytvářejí pro každou společnost specifickou strukturu, která odpovídá různým sociálním postavením (ve dvou hlavních dimenzích sociálního prostoru) (Bourdieu, 1998). Distribuce kulturního kapitálu jako celku je ve společnosti nerovnoměrná, stejně jako je tomu v případě kapitálu ekonomického, a tyto dva typy kapitálu jsou do jisté míry provázané. Podle Bourdieua je ekonomický kapitál převoditelný na kapitál kulturní. Silná vazba, která mezi nimi existuje, je částečně zprostředkována množstvím času, který je třeba investovat pro získání kulturního kapitálu (zejména ve vtělené a objektivizované formě). V rodinách s vysokým ekonomickým kapitálem je možné dětem poskytnout delší studia, tedy čas osvobozený od ekonomické nutnosti nezbytný pro akvizici

kulturního kapitálu (Bourdieu, 1986). Kromě času na studia jsou také rodiny s vyšším ekonomickým kapitálem schopny investovat více peněz do vzdělání dětí a jejich volnočasových aktivit (tj. kulturních praktik). Vazba mezi ekonomickým a kulturním kapitálem podle Bourdieua funguje i vice versa, jinými slovy také kulturní kapitál může být přeměněn na kapitál ekonomický. Funguje tak jako zdroj, který může být mobilizován za účelem ekonomického profitu, například pro získání dobrého uplatnění na trhu práce nebo úsporou finančních prostředků v každodenním životě.

Kulturní kapitál rodiny v různých formách tedy bezpochyby ovlivňuje hodnotovou orientaci jedinců a má vliv na jejich postoj k procesu vzdělávání. V další podkapitole se tedy zaměříme na kulturní rozdíly a aktuální problémy současné problémy vzdělávání země, ze které pochází někteří participant z našeho výzkumu. Společně s tím si ujasníme, proč byl vybrán právě tento výzkumný vzorek.

3.2 The Rainbow nation

Tématem této disertační práce je hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí. Jak je zmíněné výše, jako prostředí jsme si vydefinovali, že se jedná o rodiny, ve kterých má jeden z rodičů odlišný mateřský jazyk. Jeden z důvodů této definice bylo právě to, že jsme zaměřením této práce chtěli zůstat v pedagogice a nezasahovat příliš do jiných věd. Náš následující krok vedl k tomu, že jsme vybrali jednu zahraniční komunitu, která nám dovolí vstoupit dovnitř, bude zajímavá a otevřena našemu výzkumu. Záměrně jsme chtěli vstoupit pouze do jedné komunity, protože není možné v rámci jedné disertační práce vstoupit do všech a podrobně je popsat. Zároveň jsme chtěli, aby byla zajímavá, zatím neprozkoumaná (což vylučovalo dlouhou historii na území České republiky). Jihoafrická republika je země významně se lišící od České republiky, a to nejen polohou, ale také signifikantně odlišnou historií. Na rozdíl od nás má bohatou multikulturní i multilingvní historii, její obyvatelé se postupně přistěhovali do této země z různých konců světa a převzali vládu nad místními obyvateli. Vždyť v této zemi je v současné době jedenáct oficiálních jazyků a dalších osm neoficiálních, z toho hlavní dva, kterými jsou angličtina a afrikánština, byly původně jazyky přistěhovalců z Evropy, a právě tito lidé se v současné době vrací do Evropy. Přivádí je sem politicko-ekonomická situace v jejich rodné zemi, která v této zemi nastala po skončení Apartheidu, které následovalo neoficiálním utlačováním bílých spoluobčanů. Mezi nejoblíbenější země patří místa jejich předků, kterými jsou Velká Británie a Německo (Community Survey, 2016), ale usídlují se i v dalších evropských zemích a ani Česká republika není výjimkou.

Vzhledem k neexistenci oficiálních statistik emigrace z této země je velmi obtížné zjistit přesné údaje. Do roku 2003 měl každý občan opouštějící zemi z oficiálního letiště povinnost vyplnit formulář B1 – 117 (Autor neuveden, 2019). Vzhledem k tomu, že spousta emigrantů nevyplnila tento formulář pravdivě, aby se vyhnuli náročné administrativní byrokracii, přesná čísla nejsou známá ani do roku 2003. Lze tedy předpokládat, že množství obyvatel, jenž opustili zemi je mnohem vyšší, než uvádějí oficiální statistiky (Stern & Szalontai, 2006). Částečně lze zvyšující se emigrační vlnu vyčíst z nemovitostí, které jsou na prodej z důvodů opuštění země. FNB (2019) zjistili, že prodej nemovitostí se v roce 2018 zvedl o 14,2 %, oproti poslednímu kvartálu roku 2018, kdy byl prodej pouze 10 % a lze předpokládat, že se tento trend bude dále navyšovat.

Dle Bílé listiny mezinárodní migrace (White paper on International migration, 2003) je i z nepřesných čísel zřejmé, že „odliv mozků“ (jak je nazývána kvalifikovaná síla), byl v 90. letech 8x vyšší v komparaci přílivu mozků do země. Community Survey, Statistical release definuje „mozek“ (kvalifikovanou sílu) jako osobu s minimálně středoškolským vzděláním a s pracovními zkušenostmi (Lehohla, 2012).

Dle New World Wealth (Global Wealth Migration Review, 2019) jsou hlavní důvody odchodu bílých obyvatel ze země následující:

- špatná bezpečnost – především žen a dětí;
- nízký životní standard;
- neschopnost finančního sebe zajištění a zajištění rodiny;
- nedostatečný a neúměrně finančně nákladný vzdělávací systém;
- rasová diskriminace při hledání zaměstnání;
- vysoké daňové zatížení;
- finančně náročná zdravotní péče;
- nesvoboda náboženství;
- politická korupce, rasismus.

Jihoafrická republika má reputaci země, ve které kvete kriminalita. Dle New World Wealth (Global Wealth Migration Review, 2019) je tato země řazena mezi nejméně bezpečné země na světě. V této zemi je také extrémně náročné financování kvalitních škol pro děti, v kontextu rasové diskriminace se jedná převážně o kvalitní školy pro bělošské děti, jejichž rodiny (potomci evropských kolonizátorů) si nesou následky „nadřazenosti“ z dob Apartheidu a odmítají posílat své děti do škol, jež navštěvují černošské děti, protože tyto školy považují za méně kvalitní.

Nyní se krátce zaměříme na historii této země v kontextu původní kultury a jejich kolonizací přistěhovalci z Evropy, kteří v současné době tuto zemi opět opouští.

V současné době Jihoafrickou republiku tvoří následující rozdělení obyvatel (Brtníková, 2015): původní Afričané (79,2 %), Coloureds (8,9 %), Bílí (8,9 %), Indové/Asiati (2,5 %) a ostatní (0,5 %).

Nová politika státu po pádu Apartheidu v roce 1994 si zvolila za základ budování státu princip nerasovosti. Chtěli tím tak vyřešit dilema spočívající mezi ideálem barvosleposti, potřebou operovat s pojmem rasa při zmírňování reality dřívějších nerovností. Výzkumné studie (např. Meier, 2005) ukazují, že reakce škol na diverzitu a změny jsou nedostatečné. Asimilační přístup, který byl přijat, většina škol zahrnuje i očekávání, že se učitelé přizpůsobí novému modelu školy a novému vzdělávacímu kurikulu, dle kterého se bude nadále vzdělávat a které je přizpůsobeno novému složení žáků ve školách. Van Heerden (1998) dospěl ve svém výzkumu k závěru, že ve školní výchově a vyučování zůstává zachován status quo. Jansen prohlásil (2004, 1998), že barvoslepý přístup k vyučovacímu kurikulu je dalším způsobem, kterým si školy nadále udržují status quo (bývalá segregační zaujatost).

Pedagogové prohlašují, že ve školním prostředí „vidí děti, nikoliv barvu“, ale skutečnost je jiná. Jansen (2004) uvádí, že „chybí vědomí, chuť, žáci, identita a transformace“. Uvádí také, že „to je přesně to místo, ve kterém spočívá problém: nedostatek vědomostí, velmi často neznalost o způsobu, jakým jsou školy organizovány a vyučují, což má přímé důsledky na studenty, jejich identitu a transformaci“ (Jansen, 2004). Meier (2005) a Moletsane (1993) poukazují na to, že barvoslepý přístup se často pokouší vyčnívat nad přístupy samotných škol. K tomu je často naznačováno, kvůli tomuto přístupu přicházející nově do škol černošské děti z prostředí s nízkým kulturním kapitálem, což snižuje úroveň bývalých škol pro bělošské žáky, přicházejících z rodin s vysokým kulturním kapitálem a požadující tedy vysoké studijními standardy. Přístup, který je také populární v jihoafrických školách, popisuje ve svém příspěvku Banks (2006), který uvádí, že studentům z jiných kultur a rasových skupin, než z dříve majoritní skupiny konkrétní školy se přizpůsobují také tím, že do výuky zahrnují některé aspekty své kultury, což mění prostředí školy a její pohled na ni.

Fante (2000) tvrdí, že multikulturní výchova rozšiřuje přístup ke vzdělání, je ideální pro aspiraci současného vzdělávacího systému, přestože výhody a provedení zůstávají diskutabilní. Fante (2000) a Squelch (1993) argumentují, že multikulturní výchova má tendenci soustředit se pouze na toleranci a rasovou harmonii, což může znamenat, že multikulturní vzdělávání je ve skutečnosti tím důvodem, proč jsou v reálném světě etnické a kulturní skupiny utlačovány. Multikulturní vzdělávání je také důsledkem individuální neschopnosti soustředit se na vlastní problémové faktory ve společnosti. Tento koncept ve svém výzkumu zmiňuje Meier (2000).

Od roku 1994 jsou Ústavou Jihoafrické republiky (zákon č. 108, z roku 1996) zaručena jazyková práva (včetně práva na výuku a učení se jazykem podle vlastní volby) pro obyvatele všech barev pleti. To sebou ovšem přináší i problémy, např. jazykově různorodou populaci žáků. Studenti mluví různými jazyky a mají rozdílnou kompetenční úroveň v jazyce výuky. Ačkoliv studenti a pedagogové mohou být multilingvní, z historického hlediska má většina škol pouze jeden vyučovací jazyk. Laufer (2000) poukazuje na to, že „má-li se multilingvismus stát realitou, je třeba implikovat podporu těchto jazyků do vzdělávacího systému a mezi pedagogy. Znamená to také rozsáhlý pedagogický a jazykový výcvik a nové učební materiály, vč. pomůcek do výuky.“ (Laufer, 2000). I když pedagogové v bývalých školách pro bělochy jsou často bilingvní, v praxi to znamená, že znají pouze úřední jazyky z dob apartheidu, kterými jsou afrikánština a angličtina, ale pouze několik z nich ovládá i tzv. černošské jazyky nebo jazyky nových přistěhovalců. Výsledkem je, že pedagog nemůže dostatečně podporovat jazykový rozvoj studentů, komunikujícími ostatními jazyky. To má také negativní dopad na komunikaci mezi samotnými žáky ve školách (Van Heerden, 1998). Kromě toho jsou „černošské“ jihoafrické jazyky velmi často považovány za nevhodné k výuce, protože nemají potřebnou vědeckou a studijní slovní zásobu a chybí jim koncepční rámec. Vzhledem k dědictví apartheidu jsou tyto jazyky používané v různých stupních vývoje, vláda se ovšem zavázala k podpoře černošských jazyků (Laufer, 2000). Dalším důsledkem je diskriminace nestandardních dialektů v jednotlivých jazycích. Student, jehož rodný jazyk je jiný než vzdělávací jazyk, často tento, pro něj nový jazyk neovládá na dostatečné úrovni (Du Plooy & Swanepoel, 1997). Jihoafrický ideál nerasové společnosti, který je dokonce zakotven v ústavě z roku 1996, je v dnešním světě vizí romantickou a unikátní. Nepřekvapí zjištění, že tento ideál není v současné plně naplňován. Běloši, zastoupeni v této zemi menšinou raději, než by vychovávali své děti v takové „nerasové společnosti“ tuto zemi opouští, aby jejich děti mohly dosáhnout na kvalitnější vzdělání a žili v zemi bez strachu z kriminality.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST

Vzhledem k zaměření tématu této disertační práce je předmětem našeho zkoumání a hlavním cílem hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí. Chtěli bychom odhalit, jaké hodnoty se nachází v hodnotovém žebříčku našeho výzkumného vzorku a proč preferují určité hodnoty před jinými. Dále bychom rádi analyzovali, jakou důležitost přidávají samotnému vzdělání a se kterými dalšími hodnotami jej spojují.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní výzkumný cíl:

Popsat význam vzdělávání prizmatem mládeže z interkulturního rodinného prostředí.

Dílčí cíle:

- *Zjistit, kterým hodnotám přikládá mládež z interkulturního rodinného prostředí důležitost a proč se jedná zrovna o tyto hodnoty.*
- *Zjistit, jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje formální vzdělávání.*
- *Zjistit, jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje neformální vzdělávání.*
- *Zjistit, jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje informální učení.*

Hlavní výzkumná otázka:

Jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

Na základě dílčích cílů byly vytvořeny následné výzkumné otázky:

- *Jakým hodnotám přikládá mládež z našeho výzkumného vzorku důležitost a proč se jedná zrovna o tyto hodnoty?*
- *Jak interpretuje formální vzdělávání mládež z interkulturního rodinného prostředí?*
- *Jak interpretuje neformální vzdělávání mládež z interkulturního rodinného prostředí?*
- *Jak interpretuje informální učení mládež z interkulturního rodinného prostředí?*

4.2 Výzkumný vzorek, jeho konstrukce a kritéria

Výzkumný vzorek v kvalitativní metodologii nemá za úkol předvést normální rozložení, ale reprezentovat určitou část populace (Morse, 2012). Ideální výzkumný vzorek by měl vypadat takto:



Obrázek 5: Ideální výzkumný vzorek (Morse, 2012)

Nicméně dle Morse (2012) v průběhu sběru dat vypadá spíše takto:



Obrázek 6: Výzkumný vzorek v průběhu výzkumného šetření (Morse, 2012)

Proto je nutné si v průběhu výzkumu opětovně klást otázky, jak se co nejvíce přiblížit ideálnímu výzkumnému vzorku a popsat zkoumaný problém opravdu komplexně (Šalamounová, 2014).

Aby výzkumný vzorek mohl vzniknout, je nutné zvolit si kritéria, na základě, kterých bude vzorek vybrán.

Kritéria výzkumného vzorku

Vzhledem k tomu, že v rámci kvalitativního výzkumu jsme se stali součástí sociálního světa, jež pozorujeme, a v němž se pohybujeme, je klíčovou součástí designu výzkumného šetření také podoba vztahu, který vzniká a vyvíjí se mezi výzkumníkem a jednotlivými respondenty (Maxwell, 2005). Právě podoba vztahu respondenty totiž zásadním způsobem ovlivňuje, jaká bude kvalita sesbíraných dat.

Jak je zmíněno výše, interkulturním partnerským svazkem je v České republice nejčastěji zmiňován svazek našince s cizincem, největší odlišností kromě kultury v těchto svazcích jsou různé mateřské jazyky rodičů. Z této definice vycházíme v naší disertační práci. Abychom mohli zkoumat hodnotové orientaci mládeže, je nutné, aby v tomto svazku byly děti.

Kritéria výzkumného vzorku:

- ✓ Žáci jsou ve stupni nižšího sekundárního vzdělávání.
- ✓ Žáci pochází z interkulturního rodinného prostředí. Dle naší definice výše bylo určeno, že jeden z rodičů je české národnosti a druhý národnosti jihoafrické. *
- ✓ Rodič s odlišným mateřským jazykem (OMJ) musí být první generací v České republice.

* Jihoafrická menšina, byla vybrána z toho důvodu, že je v České republice relativně nová, malá, ale rozrůstající se a zatím neprozkoumaná.

Důvod pro vybrání tohoto kritéria byl následující:

Tématem této disertační práce je hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí. To jsme si vydefinovali jako rodinné prostředí, v němž jeden z rodičů pochází ze země s odlišnou kulturou, než je ta majoritní v České republice. Tento rodič má odlišný mateřský jazyk a je zde první generací, tzn. narozen a část života prožil v zahraničí, tudíž si sebou přinesl prvky odlišné kultury.

Následujícím krokem bylo vybrat jednu zahraniční komunitu, která nám umožní vstoupit dovnitř, bude zajímavá a otevřená našemu výzkumu. Záměrně jsme chtěli vstoupit pouze do jedné komunity, protože není možné v rámci jedné disertační práce vstoupit do všech a podrobně je popsat. Hledali jsme komunitu, která je zajímavá a zatím neprozkoumaná (což vylučovalo dlouhou historii na území České republiky). Jihoafrická republika je země lišící se významně od České republiky. Kromě toho, že je na jiném kontinentu, má i výrazně odlišnou historii, která je výrazně multikulturní. Velké množství občanů této země, od doby pádu apartheidu a změny politického systému v tzv. princip nerasovosti, z této země odchází. Mezi nejoblíbenější země, ve kterých hledají svůj domov, patří země jejich předků, kterými jsou Velká Británie a Holandsko, ale usídlují se i v dalších evropských zemích a Česká republika není výjimkou.

V návaznosti na uvedená kritéria byly osloveny následující rodiny:

Rodina Vogelových:

Tabulka 1 - Základní deskripce rodiny Vogelových

| Kdo? | Věk: | Vzdělání: | Označení ve výzkumu: |
|-------|--------|-----------|----------------------|
| Matka | 40 let | VŠ | Ludmila |
| Otec | 44 let | VŠ | John |
| Dcera | 14 let | | Jenny |
| Dcera | 12 let | | Veronica |

Rodina žije na okraji krajského města v rekonstruovaném rodinném domě se zahradou. Tento dům se skládá ze dvou bytových jednotek, kompletně

oddělených. V prvním patře žijí prarodiče, druhé a třetí patro obývá zkoumaná rodina. Vzhledem k tomu, že se jedná o větší rodinný dům, každé dítě má svůj vlastní pokoj a v bytě je i pracovna a jedna volná místnost, využívaná jako odkládiště věcí, které zrovna nepotřebují. Jenny má svůj pokoj hned vedle obývacího pokoje. Vzhledem k tomu, že je nyní v citlivém věku, tak se v pokoji zamyká, pro potřebu svého soukromí. Ve svém pokoji má kromě postele a velké skříně na oblečení i psací stůl, sedací soupravu a televizi. Tato místnost ji tedy slouží i jako její vlastní obývací pokoj. Soukromí ji narušuje pouze fakt, že je pokoj průchozí a z druhé strany je odkládací místnost. Ta všem není tak často využívána.

Veronica má svůj pokoj o patro výš v největší místnosti tohoto domu. Na vybavení tohoto pokoje je zřetelné, že je o dva roky mladší než Jenny a že má ráda růžovou barvu. V pokoji má také svůj vlastní psací stůl a ještě jeden malý stůl. Vzhledem k tomu, že ráda maluje a tvoří, malý stůl slouží právě k tomuto účelu, aby se nezničila svůj psací stůl. V rohu místnost stojí stojan s malířským plátnem.

Rodiče Ludmila a John mají ložnici ve stejném patře, ve kterém se nachází i pokoj Veronicy. K ložnici patří i koupelna. O patro níž je kuchyň propojená s obývacím pokojem, koupelna, pracovna a pokoj Jenny. Pracovna je využívána rodiči, kteří ho využívají jako home-office. John pracuje z domu většinu svého času, Ludmila asi polovinu.

Vzdělávání dětí (Jenny a Veronica):

Obě dcery navštěvují druhý stupeň spádové, základní školy. Veronica je tam velmi spokojená, Jenny má problémy s kolektivem třídy. Obě děti mají doučování českého jazyka. Jenny dělá problém gramatika, takže se v těchto hodinách doučuje učivo do školy. Veronica si pouze prohlubuje znalosti, protože ji český jazyk zajímá.

Rodina Sandersových:

Tabulka 2 - Základní deskripce rodiny Sandersových

| Kdo? | Věk: | Vzdělání: | Označení ve výzkumu: |
|-------|--------|-----------|----------------------|
| Matka | 48 let | VŠ | Victoria |
| Otec | 50 let | VŠ | Clark |
| Syn | 14 let | | Leonard |
| Dcera | 12 let | | Diana |

V této rodině pochází z odlišného kulturního prostředí matka. Otec je Čech, matka původem z Jihoafrické republiky, oba rodiče jsou zaměstnání. Otec pracuje jako právník v malé společnosti, věnující se soukromé letecké dopravě, matka je učitelka cizích jazyků na základní škole.

Rodina dům koupila okolo roku 2010 a několik let ho intenzívně rekonstruovala. Nejprve ve spolupráci se stavebními firmami, nyní samostatně. V současné době je obytné pouze první patro rodinného domu. Ve druhém patře probíhá stále rekonstrukce. Zbytek je neobydlený a většinou v původním, chátrajícím stavu. Při vstupu dovnitř jsem byla nejprve upozorněna, že se nemám zouvat, protože jsem automaticky u dveří hledala místo, kam mohu své boty odložit. Pohlédla jsem tedy na jednotlivé členy rodiny, děti byly v ponožkách, Clark v botech ze stavby a Victoria v teniskách.

První vstoupíme do obývacího pokoje, který má cca 16m². V něm je sedačka a křesla, které si rodina nechala dopravit z Jihoafrické republiky a zde pouze renovovat. Sedací souprava je asi 30 let stará, ale stále ve velmi pěkném stavu a pro rodinu má velkou cenu, protože je právě z JAR. Odlišná kultura této země je v této domácnosti znatelná mnoha maličkostmi. Např. obklady na stěnu, které zatím leží ve sklepě si dovezli z JAR. Jsou na nich nakreslené symboly typické pro staroafrickou kulturu. V obývacím pokoji je kromě sedací soupravy televize, „krb“, malé piano a stůl s notebookem a počítačem. „Krb“ je v uvozovkách, protože rodina chtěla mít v doma tradiční krb, který je v každé větší jihoafrické domácnosti a kudy také o Vánocích vstupuje Santa Claus s dárky. Stavební dispozice to bohužel nedovolily, tak si postavili umělý krb, na první pohled téměř nerozeznatelný od pravého. Vevnitř krbu je televize, na které pustí program 666, pojmenovaný fire. Obrazovka je obložena dřevem a obestavěna úplně stejně, jako

by tam byl oheň. V rohu místnosti je stůl se dvěma počítači. Notebook patří Leonardovi, který si na něj našetřil z kapesného. Rodiče řekli, že vzhledem k tomu, že si ho koupil za vlastní peníze, tak čas strávený na něm mu nemají právo limitovat. Používá ho na hraní her, sledování YouTube a ke své kreativní činnosti. Vzhledem k tomu, že u něho tráví většinu svého volného času a je v obývacím pokoji, kde žije celá rodina, tak, aby nerušil, používá k němu sluchátka.

Piano, které je také v obývacím pokoji, je také starší a taktéž přivezené z JAR. Veronica na něj údajně umí hrát, děti už ne. Z obývacího pokoje se projde do kuchyně. Ta vypadá úplně obyčejně jako typicky česká místnost a není na ní nic zvláštního. Z kuchyně lze projít do pokoje babičky. Vzhledem k jejímu zdravotnímu stavu jsme ji nechťeli rušit a do pokoje pouze nahlédli. Babička má ze svého pokoje vstup do malé koupelny. Když se vrátíme do kuchyně, jsou tam ještě jedny dveře, které vedou do zadní části zahrady. Vedle domu momentálně probíhá rekonstrukce. Clark staví zimní zahradu, místo, ve kterém budou moci v jakoukoliv roční dobu sedět a grilovat. Grilování, v Jihoafrické republice slangově nazývaná *Braai*, je další typický jihoafrický bod, který lze v této rodině nalézt. Zimní zahradou si toto místo rodina upravuje pro klimatické podmínky typické pro Českou republiku.

Nyní se vrátíme se zpět do obývacího pokoje, protože v něm jsou ještě jedny dveře. Ty vedou do rozlehlé místnosti, která by se dala nazvat ložnicí. Spí v ní totiž všichni čtyři členové rodiny a mají v ní i veškeré své oblečení. Je to sice rozlehlá místnost, ale vzhledem k tomu, že jsou v ní čtyři postele a několik skříní, tak je skutečně plná. Překvapuje mě, že ani v době, kdy děti vstupují do puberty, nemají v domě své soukromí, v podobě vlastního pokoje. Tolik k prvnímu patru, které je obytné.

Ve druhém patře, které stále čeká na rekonstrukci, je mnoho zajímavostí. Je zde rozlehlá anglická knihovna, dětský nábytek, který byl přivezen z Jihoafrické republiky a čekal na to, až budou mít děti vlastní pokoj, což se nestalo, nové zařízení do koupelny, která je momentálně v procesu rekonstrukce, a dále spousta stavebních zbytků. Vzhledem k podmínkám rekonstrukce a chátrajícímu stavu domu se do této části druhého patra nedá pořádně vstoupit. Nad tím je ještě jedno patro, které vypadá podobně. Ve spodní části domu je sklep. Největší část tvoří jedna rozlehlá místnost, odhadem má 100m². Zde se nalézá kotel na dřevo, kterým rodina vytápí dům, zásoba dřeva na cca. jeden den (zbytek dřeva je venku pod střechou), prádelní kout (pračka, sušička a věšák). V zadní části místnosti momentálně budují novou koupelnu a nový vchod do domu. Tato velká místnost má jednu pozoruhodnost, a to že nemá žádná okna a tedy ani přirozené osvětlení. Je to vzhledem k rekonstrukci, dům stále čeká na zateplení a okna se budou dělat až současně s tím. Momentálně jsou tedy zakrytá deskami a vzhledem k chybějícímu zateplení je tato místnost v zimě velmi chladná a neobyvatelná.

K domu patří rozsáhlý, nádherný pozemek s dalšími stavbami v různém stavu. Obytná je dvoupatrová chata, která slouží rodičům, když mají pracovní návštěvy. Dá se v ní i přespát, ale nemá přívod vody ani topení. Na zahradě jsou i hospodářské stavby, sice v původním stavu, vzhledem ke svému stáří často ve špatném stavu, nicméně rodina je využívá. Např. jako sklad pro dřevo na topení. Asi nejzajímavější stavbou je garáž, která sice už nemá příjezd, takže rodina parkuje svůj vozový park na zahradě před domem, ale v této garáži je veterán, přivezený také z Jihoafrické republiky. V současné době je již nepojízdný, ale má svou hodnotu a může být opraven.

Součástí zahrady je pole, ovocný sad a část lesa. Vzhledem k nedostatku volného času rodina pole pronajímá a sad s lesem leží ladem.

Vzdělávání dětí (Leonard a Diana):

Obě děti nejprve navštěvovaly spádovou mateřskou školu a následně nastoupili do spádové základní školy. Dalo by se říct, že znalost jejich českého jazyka a kultury by měla být dostatečná. Nicméně po dlouhém přemýšlení a zhodnocení situace se rodina (resp. matka s tichým souhlasem otce) rozhodla pro změnu základní školy při přestupu na druhý stupeň. Jejím hlavním argumentem bylo, že kvůli své špatné znalosti českého jazyka (stanovena jako úroveň A2 dle Evropského referenčního rámce pro jazyky) není dostatečně schopna komunikovat s učiteli. Na první pohled tak vyvstává otázka, proč se školou komunikuje matka a proč se do vzdělávání dětí nezapojuje otec ve větší míře? Rodina má svá nepsaná, nicméně jasně daná pravidla, která dodržuje. Otec se stará o rekonstrukci domu a rodinu finančně zajišťuje, výchova dětí je z větší části na matce, která je vzděláváním pedagog. Matka se tedy v určité chvíli rozhodla, že děti nastoupí na druhý stupeň na školu, která má zkušenosti se vzděláváním dětí z kulturně odlišného prostředí. Toto rozhodnutí podpořilo to, že na stejné škole dostala zaměstnání jako pedagog cizího jazyka (resp. jako rodilí mluvčí). Komunikace s ostatními pedagogy je nyní pro ni snazší a v případě problémů je neprodleně informována a může zasáhnout. Dětem bylo nabídnuto doučování z vybraných předmětů, jehož znalosti potřebují posílit a matka je neustále informována o jejich prospěchu, aniž by musela řešit problém jazykové bariéry.

Rodina Higginsových:

Tabulka 3 – Základní deskripce rodiny Higginsových

| Kdo? | Věk: | Vzdělání: | Označení ve výzkumu: |
|-------|--------|-----------|----------------------|
| Matka | 30 let | VŠ | Linda |
| Otec | 34 let | VŠ | Roger |
| Dcera | 13 let | | Aimee |
| Syn* | 10 let | | --- |
| Syn* | 4 roky | | --- |
| Syn* | 2 roky | | --- |

*Synové se vzhledem k nízkému věku výzkumu neúčastní.

Rodina Higginsových, která se účastní výzkumu, bydlí v širším centru krajského města. Linda je Češka, Roger pochází z Jihoafrické republiky. V České republice žijí již 13 let. Rodina je silně věřící, tři ze čtyř dětí navštěvují církevní vzdělávací zařízení.

Higginsovi bydlí v malém, cihlovém, rodinném domě zcela samostatně, bez jakýchkoliv členů širší rodiny či zvířat. Roger pracuje jako dělník v třisměnném provozu, svou práci si chválí. Linda je již 14 let doma na rodičovské dovolené, po jejíž skončení chce nastoupit zpět do zaměstnání. Aimee navštěvuje církevní základní školu. Vzhledem k počtu sourozenců je velmi vyspělá, zodpovědná a samostatná. Linda se nebojí svěřit jí čtyřletého bratra, aby ho ráno odvedla do mateřské školy. Dům, ve kterém rodina bydlí, stojí v městské čtvrti plné podobných, malých rodinných domů. Z malého vchodu se vejde do kuchyně a hned vedle je obývací pokoj a ložnice. Ve druhém patře jsou také dva pokoje, ve kterých spí tři ze čtyř dětí. Nejmladší syn spí s rodiči v ložnici. Aimee má samostatný pokoj, její dva bratři jsou ve vedlejších pokojích. Roger se poměrně dobře integroval do české kultury, doma mluví téměř výhradně česky a na první pohled zde nejsou znaky jiné než české kultury. Roger, ačkoliv znalost jeho českého jazyka není ani zdaleka dokonalá, dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky bych ji jako výzkumník klasifikovala na úroveň

B1 (je tedy schopen komunikace, ale některé gramatické obraty jsou špatné a má znatelný cizojazyčný přízvuk), s dětmi mluví zásadně česky. Ty také až na Aimee anglicky nehovoří. Nejsou tedy schopné se domluvit s částí své rodiny. Aimee anglickému jazyku rozumí, protože se jej od třetí třídy učí ve škole. Linda s Rogerem mluví na děti pouze jedním jazykem, protože „jim nechtějí plést hlavu“ (Roger) a nevěří v přínos bilingvismu. Žijí v České republice a chtějí děti vychovávat „jako Češi“ (Linda), druhou kulturu tedy v maximální možné míře potlačují, ale vzhledem k tomu, že je rodina interkulturní nejde jihoafrickou kulturu potlačit úplně a v některých situacích ji lze rozpoznat.

Vyrovňování se s odlišnými kulturami v jednotlivých rodinách

Z pohledu Crippena (2011) a jeho rozdělení se všechny zkoumané rodiny snažily nejprve o asimilaci obou kultur. Některé u ní zůstaly a jednu kulturu ze svých životů vytěsnili nebo se o to stále snaží. Jedna rodina přešla z procesu asimilace do procesu koexistence.

Bohužel v případě Higginsových během výzkumu došlo k rozpadu rodiny a rozvodovému řízení. Nejprve, poměrně krátce po započetí výzkumu, rodiče započali partnerskou terapii, která jim měla napravit chyby v jejich vztahu. Po následném několika měsíčním odloučení se rozhodli na rozvodovém řízení. Jako hlavní problém se v této rodině jeví to, že rodina nezvládla integraci dvou odlišných kultur. Z pohledu Crippena (2011) se nejprve snažili o jejich asimilaci, tedy o kompletní potlačení jedné z kultur. Rodiče se dohodli, že budou žít v České republice a děti vychovávat v majoritní kultuře této země. Jak uvedla Aimee, cítí se jako Češka, otcův rodný jazyk umí pouze částečně a to proto, že jej poslední dva roky má ve škole jako povinný předmět. Od Lindy celá rodina převzala náboženství s tím spojený životní styl.

Úplným opakem je rodina Sandersových. Ta se snažila a stále snaží z Jihoafrické kultury vytěžit maximum a co možná nejvíce potlačit cokoliv, týkající se České republiky. Dle Crippena by se dalo konstatovat, že se také snaží o asimilaci, ale opačnou než u rodiny Higginsových. Asimilace v tomto případě znamená, že je zde, co nejvíce potlačena česká majoritní kultura. Na první pohled je to zřetelné už při vstupu do domu rodiny, při bližším pozorování lze vyzorovat tradiční rozdělení rolí v rodině, kdy Clark je ten, který vydělává peníze a stará se o rekonstrukci domu a Veronica se stará o výchovu dětí a komunikuje se školou. Sama je ovšem zaměstnaná, aby finančně také pomohla Clarkovi. Z pohledu dětí je pro ně toto asimilační vyrovňování se s odlišnými kulturami velmi obtížné a komplikuje jim každodenní život. Leonard uvádí, že se mu v České republice nelíbí, ale zároveň netuší, kde by chtěl žít. Uvádí, že by to mohlo být Skotsko, které zná z pobytů u tety, která tam žije. Zde si připadá osamocně a denně utíká

do virtuálního světa k anglicky komunikujícím kamarádům. To je také důvodem, proč tráví u počítače většinu svého volného času. Virtuální svět mu poskytuje jistotu, kterou v tom opravdovém nemá, protože je od vrstevníků, žijících v majoritní společnosti v České republice příliš odlišný. Diana zvládá rodinou asimilaci kultur mnohem lépe, jak sama uvedla je to pro ni náročné, ale je chameleon, který se v odlišném prostředí přemění v jinou osobnost a snaží se být Češkou.

Vogelovi v současné době neřeší rozdílnost kultur asimilací, ale koexistencí. Přebírají si z jednotlivých kultur to, co jim vyhovuje a nevyhovující potlačí. Nebylo tak vždy, nejprve se podobně jako Sandersonovi snažili o asimilaci jihoafrické kultury, i když ne v takovém měřítku. Děti v relativně nízkém věku začaly navštěvovat předškolní zařízení a rodiče si uvědomili, že tak začínají preferovat vše, co je české. Přestoupili tedy do zahraniční mateřské školy, zde v České republice, aby byli postupně seznamováni i s jinými kulturami. Tyto děti si od malička uvědomují, že neexistuje pouze jedna kultura a naučili se z každé brát to, co jim vyhovuje více. Dalo by se říct, že ze své multikulturality čerpají maximum ve svůj prospěch. Povinnou školní docházku již děti začaly na běžné, institucionální, základní škole v České republice. V době nástupu do první třídy, tedy v šesti letech již měli pevně ukotveno vědomí multikulturality.

5. ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM

Jako nejvhodnější se k našemu výzkumu jeví metoda etnografického výzkumu. „Jedná se o systematickou a metodicky přímou konfrontaci badatele se zkoumanou aktuální a sociální realitou, co nejpřesněji odpovědět na dané výzkumné otázky.“ (Janeček, 2014). Výzkumník nejprve shromažďuje obrovské množství údajů o konkrétním chování lidí – *etnografická data* – a o jeho kontextu, zaznamenává toto chování a interpretuje jej (Pýchová, 1993).

Kvalitativní výzkum se může odvolat na dlouhou tradici, jež v sociálních vědách sahá až k jejich počátkům. Za jednu z raných vývojových linií lze považovat obecně terénní výzkum, a zvláště pak etnologii. Ta, jako věda o národech má své počátky v 15. a 16. století, kdy cestovatelé, misionáři a koloniální úředníci popisovali Nový svět s jeho „primitivními národy“. Ve druhé polovině 19. století se etnologie stále více hlásí k étosu vědeckých metod, což se projevilo kritikou neškolených pozorovatelů a požadavkem zúčastněného pozorování. V době první světové války položil B. Malinowski (1884-1942) základy moderního etnografického paradigmatu svými terénními studii pomocí zúčastněného pozorování (Copans, 2001). V současnosti už neplatí představa, že terénní výzkum lze realizovat pouze v exotických společnostech: etnografii je možné uskutečňovat nejen mezi africkými pastevci, ale například také v ulicích amerických velkoměst, na bulharském venkově, v nemocnicích, na univerzitách nebo ve vesnických hospodách. Etnografie už dávno není vymezena předmětem zájmu, ale právě specifickým přístupem, který zahrnuje způsob sběru (resp. vytváření), interpretace a analýzy dat. Cílem etnografického výzkumu je obvykle snaha porozumět zkoumanému sociálnímu světu a přiblížit se smyslu, který svému jednání připisují samotní aktéři (tj. zprostředkovat emickou perspektivu). Budilová (2015) uvádí, že etnograf nikdy není nepopsaným listem. Jeho přístup, pozice, způsob kódování a interpretace reality jsou vždy ovlivněny teorií, tedy v širokém smyslu pohledem na svět, který více či méně sdílí jako člen určité (např. české) společnosti či její části (např. tzv. „antropologická obec v České republice“). Vidíme tedy, že vytváření a analýza dat v etnografii vlastně nejsou odděleny, ale splývají v jeden proces. V průběhu výzkumu jsou většinou výzkumné téma a výzkumníkův záběr definovány stále konkrétněji a specifičtěji. V našem případě jsme nejprve provedli předvýzkum v rodinách, které splňovaly kritéria výzkumu. Po tomto předvýzkumu bylo stanoveno, zda je rodina vhodná k výzkumu. Měli jsme i dvě rodiny, splňující výzkumná kritéria, ale z předvýzkumu vyplynulo, že vlastně nejsou s účastí na výzkumu ztotožněny.

Dle Hanzla (2014) lze etnografický výzkum charakterizovat třemi znaky: delší setrvání ve skupině, pružný plán výzkumu a etnografické psaní.

1. Delší pobyt v terénu je nutný pro odhalení a poznání sociálních praktik, přičemž „etnograf se otevře nebo skrytě zúčastní každodenního života lidí po dlouhou dobu, pozoruje, co se děje, naslouchá, co se povídá, klade otázky a shromažďuje všechna dostupná data různými způsoby.” (1990). Vzhledem k četnosti návštěv v jednotlivých rodinách se nám podařilo s některými navázat velmi blízké vztahy. To vedlo k tomu, že někteří rodinní příslušníci navázali s výzkumníkem téměř kamarádský vztah, což na jednu stranu usnadňovalo výzkum z hlediska otevřenosti výpovědí respondentů. Na stranu druhou to ztížilo odstup výzkumníka od výzkumného vzorku, tak aby do výzkumu nevědomě zasahoval.
2. Pružná strategie je zapotřebí, aby etnograf dokázal přizpůsobit danostem situace a potřebám vznikajících při navrhování teorie, pomocí níž výzkumník zachycuje danou kulturu a pozorované vztahy. Před započítím samotného výzkumu byl všem účastníkům výzkumu představen plán samotného výzkumu, s tím, že v něm budou zcela určitě provedeny změny podle situace v danou chvíli.
3. Zaznamenávání pozorovaného, slyšeného a prožitého. Obvykle se záznam provádí následně a závisí na schopnosti výzkumníka zapamatovat si věci a interně je zpracovat. Představují určitou transformaci pozorovaného v autorský text. Během každého vstupu do terénu byly prováděny terénní poznámky, které jsme následující den přepisovali do terénního deníku.

5.1 Právní a etický rámec etnografického výzkumu

Ať už etnografický výzkum probíhá kdekoliv, vždy je důležité jeho terén vnímat očima etnografa, tedy nezaujatého badatele zvenku a „objektivizovat” či „exotizovat“ pomocí vnějšího, badatelského, etického přístupu a zároveň, alespoň do určité míry očima jejich uživatelů a aktérů, tedy pomocí domorodého, aktérského přístupu. Tato problematika úzce souvisí s identitou výzkumníka v terénu. Prvním rozhodnutím, které je nutno učinit, zda výzkumník zvolí identitu otevřenou či skrytou. Už v tomto okamžiku se ovšem pohybuje na tenkém ledě výzkumné etiky (Pavlásek & Nosková, 2013). Ne všichni odborníci se totiž shodnou v tom, že skrytá identita je eticky ospravedlnitelná, byť známe z minulosti řadu výzkumů, v nichž byl tento přístup použit (Whyte, 1993). Z důvodů respektování etického rámce výzkumu jsme již od samotného počátku přistoupili pouze k přístupu s otevřenou identitou. Jedinou výjimkou bylo

doučování participanta v jedné z rodin, jak se píše v terénním deníku, ve kterém chlapec nevěděl, že je nahráván, kvůli zachování jeho bezprostřednosti. S touto situací ovšem byla seznámena matka i učitelka. Obě podepsaly informovaný souhlas s účastí na výzkumu a matka i informovaný souhlas nezletilého dítěte. Audiovizuální nahrávka nebude nikde zveřejněna, slouží pouze výzkumníkovi k analýze dat. K tomuto kroku bylo přistoupeno po tom, kdy nebylo možné provést přímé pozorování.

Otevřený vstup tedy vyžaduje objasnění vlastní pozice v terénu a získání tzv. informovaného souhlasu, tedy poučeného přitakání zkoumaných k prováděnému výzkumu. Všichni účastníci výzkumu byli požádáni při první návštěvě, aby si podrobně prostudovali informovaný souhlas a pokud k němu nemají výhrady, aby jej podepsali. Za nezletilé děti podepisovali informované souhlasy s účastí na výzkumu jejich zákonní zástupci (ve všech případech se jednalo o rodiče). Vzhledem k povaze výzkumného vzorku dostali participanti, kteří nepochází z České republiky na výběr, zda se chtějí s obsahem jednotlivých souhlasů seznámit v českém nebo anglickém jazyce. Všechny vzory lze nalézt v příloze této disertační práce.

Dodržování zákonů a vyhlášek je pro etnology neoddiskutovatelnou samozřejmostí. V našem případě se jedná především o tyto zákony:

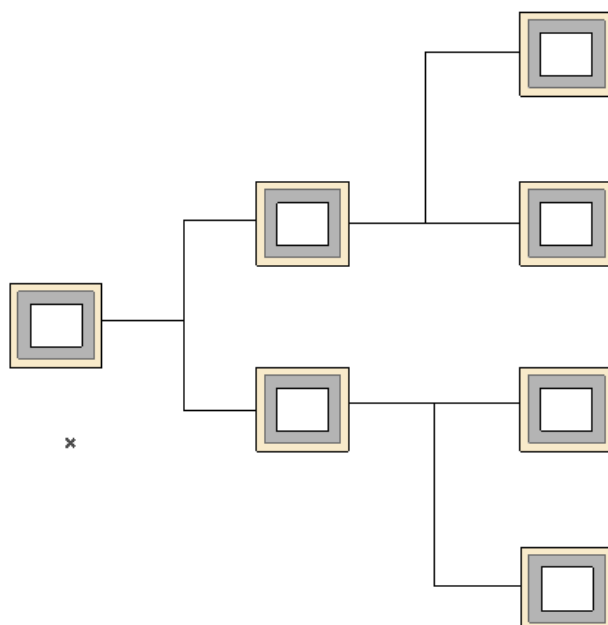
- zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů;
- zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník;
- zákon č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů.

Z etického pohledu jsme se řídili Etickým kodexem České národopisné společnosti a příručkou Vybrané právní otázky etnologického výzkumu (Polčák et. al., 2013). Nejdůležitějšími legislativními požadavky kladenými na etnografické badatele je ochránit osobní údaje v etnografickém terénu, což jsme vyřešili anonymizací – všechna jména participantů byla změněna.

Vstup do terénu

Vstup do etnografického terénu může být velmi náročný. Ten totiž neodkazuje pouze k fyzické přítomnosti výzkumníka na určitém místě, ale znamená získání přístupu v přísnném smyslu slova – tedy navázání styku, kontaktu s informátory. Jinými slovy, být někde ještě neznamená dělat výzkum (Vavroch, 2013). Otázkou, kterou musí tedy logicky každý terénní badatel řešit, je výběr participantů. Ten během terénního výzkumu často probíhá zprvu víceméně nahodile. Kontakt s nimi musí být neustále vyjednáván, což platí i pro zdánlivě

jednodušší situace výzkumu ve veřejném prostoru. Vstup do terénu pak často umožňuje či znemožňuje zprostředkující osoba, v češtině někdy označovaná jako *vrátný* neboli *gatekeeper*, což může být osoba vysokého statusu, ale také člověk v daném společenství nepřilíš dobře přijímaný. V našem případě byl prvním *vrátným* občan Jihoafrické republiky, žijící zde v České republice, blízko hlavního města, který pro sebe hledal možnosti výuky českého jazyka. Byl velmi ochotný a zprostředkoval první kontakt s rodinou, která vyhovovala kritériu.



Obrázek 7: Sběr dat pomocí referenčního výběru

Jednotlivé rodiny byly získávány k výzkumu pomocí referenčního výběru (metoda sněhové koule), což je technika získávání výběrového souboru. Významným faktorem ovlivňujícím výzkum je pochopitelně charakter vztahů výzkumníka se zkoumanými osobami, proto je nutné vždy jasně popsat svoji pozici v terénu. Obecně platí, že každý výzkumník musí nějakou identitu získat, aby vůbec mohl výzkum provádět – „objektivní zkoumání“ v terénu není možné, badatel je totiž vždy součástí zkoumaného světa. Výzkum nepochybně ovlivňuje také to, zda je badatel „insiderem“ či „outsiderem“ sledovaného společenství (Toušek et. al, 2015).

Předvýzkum

Předvýzkum představuje přípravnou fázi výzkumu. Je prováděn před zahájením vlastního výzkumu, aby ověřil jeho vhodnost pro výzkum a vtypoval budoucí participanty. V našem případě bylo v rámci předvýzkumu využito systematického pozorování a nezávazného interview, ve kterém byli budoucí participanti seznámeni s naplánovaným průběhem výzkumu. Po představení výzkumu někteří participanti přiznali, že *se k výzkumu nehodí, nechtějí o sobě prozrazovat informace, které jsou pro ně citlivé* apod. Naopak jiní participanti nadšeně mluvili o svých hodnotách, svém životním stylu a prozradili na sebe mnoho jiných detailů, které se na první pohled výzkumu ani netýkali. Výzkumník by měl při pozorování být „neviditelný“ a nezasahovat do chodu domácnosti. Obzvláště při seznamování je to pro všechny zúčastněné strany nepřírozené a dalo by se konstatovat, že až nepříjemné. První návštěvy v rodinách začaly seznámením, představením výzkumu, objasněním etických a právních norem (ujištění o anonymizaci, představením a podepsáním informovaného souhlasu se souhlasem na participaci ve výzkumu). Budoucí participanti byli ujištěni, že souhlas mohou kdykoliv během výzkumu odvolat (Polčák et al., 2013). Dále, aby se předešlo nepříjemným situacím, že *etnolog je nejhorší host na světě*, si výzkumník přinesl s sebou vlastní knihu, kterou „naoko“ četl, měl-li pocit, že si rodina jeho přítomnost uvědomuje v takové míře, že by to mohlo ovlivnit jejich přirozené chování. Rodina a obzvláště děti se tak uvolnili a výzkumníka si nevšíмали. Ve volných chvílích vedl s jednotlivými členy kratší či delší rozhovory, při kterých docházelo mimo jiné k vtipným situacím, kdy jeden z rodičů prohlásil, že si připadá, *jak v reality show Výměna manželék*. U předvýzkumu byly veškeré terénní poznámky zapisovány během této části výzkumu (viz. příloha této práce). Po vyhodnocení vhodnosti byly terénní poznámky přepsány a dále podrobněji rozepsány do terénního deníku. K získání důvěry u jednotlivých rodin se výzkumník snažil hned zpočátku navázat důvěru otevřeným, upřímným přístupem (Toelken, 1996).

5.2 Metody sběru dat

U etnografického výzkumu jsou nejčastěji používanými metodami interview, v kombinaci s pozorováním. Těchto metod jsme využili i v našem výzkumu. Navíc jsme výzkum doplnili i relativně neznámou metodou Credo Mem, která nám pomohla při vstupu do terénu. Při prvním vstupu do rodiny, v době, kdy ještě nebyli mezi participanty a výzkumníkem navázány vztahy v takové míře, aby mohlo zcela přirozeně probíhat pozorování či interview bez pocitu, že je někdo nahrává či sleduje, dostali participanti písemný úkol, ve kterém měli popsat, které

hodnoty jsou pro ně důležité a proč tomu to je. Na vypracování tohoto úkolu dostali čas do další návštěvy výzkumníka. Jejich odpovědi sloužili k prvnímu seznámení s participanty a k prvotním interview. Nyní si jednotlivé použité metody popíšeme podrobněji a podíváme se i na terénní deník, který je pro výzkumníka velmi důležitý.

5.2.1 Systematické, zúčastněné pozorování

Metoda používaná v kvalitativním výzkumu velmi často, obzvláště v evropské etnologii (viz. např. Beer, 2008; Bernard, 2012; Disman, 2002).

Je přirozené pozorovat různé projevy lidí. Pozorování představuje snahu zjistit, co se ve skutečnosti děje, na rozdíl od interview, které prezentuje to, co si participant myslí. V kvalitativním výzkumu jde o promyšlené pozorování, a to nejen o to vizuální, ale také o sluchové, čichové či pocitové vjemy. To vše nám pomáhá doplnit popis prostředí. Nedá se ovšem pozorovat úplně vše, co se děje, 24 hodin denně, sedm dní v týdnu, po neomezenou dobu. Bylo tedy nutné, si na základě vybraného výzkumného vzorku připravit plán. Jeho příprava byla poměrně náročná, protože etnografický výzkum je časově náročný, a to i vzhledem k tomu, že bylo nutné se přizpůsobit časovým možnostem jednotlivých rodin a skloubit to s časovými možnostmi výzkumníka. Rodinám byl tento plán na začátku výzkumu představen. Vzhledem k tomu, že bylo nutné, aby výzkumník prováděl výzkum, tzv. *když se něco děje*, tak aby nasbíral pro něj zajímavá data, nebylo možné tento plán 100 % dodržet. i s tím byly rodiny předem seznámeny. Některé pozorování proběhlo mimo původní plán, jindy zase nemohlo být uskutečněno kvůli indispozici některého participanta (viz. tab. 4). Pozorování začalo v rodině a dále bylo rozšiřováno o místa důležitá pro participanty. Většinou se jednalo o zaměstnání rodičů, pokud přímo souviselo s výzkumem, návštěva mimoškolních aktivit či seznámení s jejich kamarády.

Tabulka 4 - Komparace originálního plánu odsouhlaseného rodinou před zahájením výzkumu a uskutečněného stavu výzkumu v první polovině roku 2018

| Originální plán před zahájením výzkumu | Skutečný stav výzkumu |
|--|--|
| Pozorování běžného dne participantů | Schůzka byla zrušena, protože po příjezdu k rodině jsme zjistili, že je některý z participantů nemocný |

| | |
|--|---|
| Pozorování při externím doučování | Pozorování muselo být přerušeno, protože narušovalo bezprostřednost a participant se necítil pohodlně |
| Původně nebylo naplánováno žádné setkání, nicméně jeden telefonní hovor situaci změnil | Neočekávaný telefonní hovor |

Plánování takového pozorování je velmi důležité, protože je velmi jednoduché nevědomě filtrovat, co výzkumník vidí, v závislosti na jeho očekáváních. Výzkumník přistupuje k pozorování s vědomím toho, že sociální svět je spoluvytvářen subjektivními významy a zkušeností konstruovanou účastníky sociální situace (Šalamounová, 2014). Po určité době, kdy výzkumník sesbírá všechna potřebná data ke svému výzkumu, je nutné, aby se odpoutal od své zkoumané skupiny. Je několik možností, jak takové odpoutání provést, my jsme se s rodinami rozloučili a vzhledem k tomu, že se blížili Velikonoce, popřáli jsme si pěkné svátky.

5.2.2 Interview

S jednotlivými participanty byla provedena polostrukturovaná interview. Tento typ byl vybrán, protože představuje jakousi *zlatou střední cestu* a v kvalitativním etnografickém výzkumu je tou nejčastější formou rozhovoru (Toušek, 2015). Před započítím každého rozhovoru měl výzkumník připraven okruhy s jednotlivými otázkami. Během těchto interview byly doplněny další okruhy a podokruhy, které vyplynuly z jednotlivých rozhovorů. Interview byla prováděna se všemi participanty během výzkumu několikrát a to tak, aby byla nasycena data. Jejich délka byla ponechána na dané situaci, obecně však platí, že je vhodný časový limit půl hodiny (Janeček, 2008) nebo hodina u skupinových rozhovorů. Tento čas byl vhodný i pro nás a většinou byl dodržen, aniž by výzkumník musel zasahovat do délky interview. Některá interview probíhala spontánně a mohla být i přerušována běžným ruchem okolo participanta.

Témata jednotlivých rozhovorů byla vždy po určité odmlce opakována, a to proto, že na počátku výzkumu neměli participanti s výzkumníkem navázán dostatečně hluboký vztah, aby se mu plně otevřeli ve svých výpovědích. Lze to názorně vidět např. na této ukázce jednoho z participantů:

„Nejdůležitější pro mě je vzdělání, potom jsou zvířata.“

O půl roku později:

Co je pro tebe důležitější, zvířata nebo škola?

„Zvířata mám raději, i když škola je také velmi důležitá. Ale přednost bych dala zvířatům.“

Při prvním polostrukturovaném interview měla participantka na prvním místě školu a vzdělání a na druhém domácí mazlíčky. Ve druhém rozhovoru již větu mírně opravila a najednou je patrné, že na prvním místě jsou zvířata, která doma chovají a teprve potom její vzdělání.

5.2.3 Credo Mem

V první části výzkumu jsme chtěli nejprve využít dotazník. Ty jsou většinou vyplňovány samotnými participanty bez asistence výzkumníka. (Janeček, 2008). Nejprve se nám zdál jako vhodný dotazník na zjišťování hodnotových orientací, postojů a motivace výkonu HO-PO-MO (Vonkomer, 1991) či využít baterie hodnot z longitunálních výzkumů jiných odborníků.

Nicméně použití těchto dotazníků znamenalo pro výzkumníka několik překážek.

- Jejich získání legální cestou se souhlasem autorů k využití v disertační práci bylo složité a autoři většinou nebyli ochotni poskytovat souhlasy.
- Dotazníky byly pouze v českém nebo slovenském jazyce a bylo nutné zajistit jejich překlad do anglického jazyka v takové míře, aby se předešlo dezinpretaci, což opět vyžadovalo souhlas autora.

Tyto dva body byly časově i administrativně velmi náročné už v tak náročném výzkumu.

- Dalším problémem dotazníků bylo, že participantům jsou pouze předkládány hodnoty formou různých uzavřených otázek a ti je seřazují podle důležitosti. Nedostanou tak dostatek prostoru se plně vyjádřit o jednotlivých hodnotách.

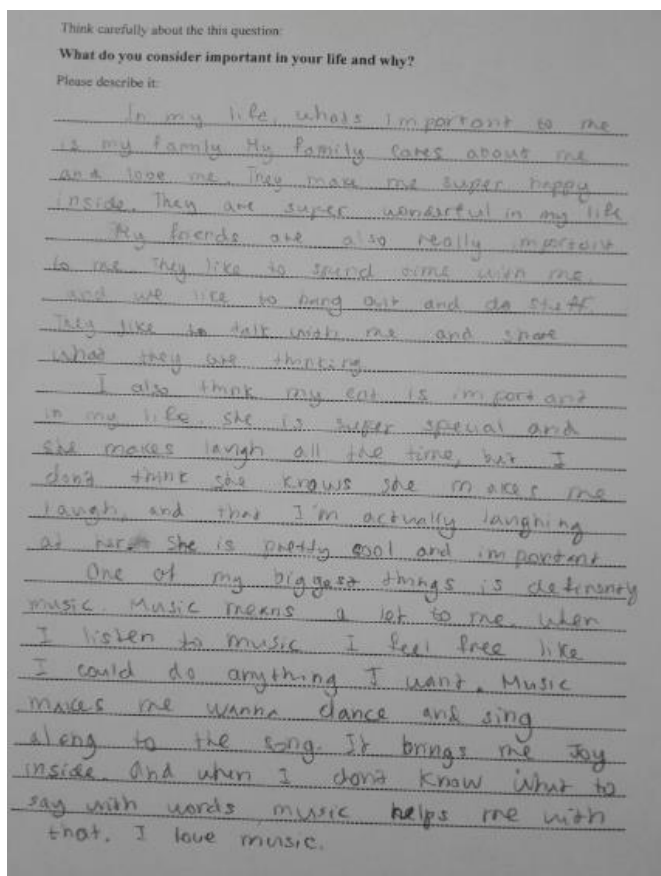
Z tohoto důvodu byla před dotazníkem upřednostněna metoda Credo Mem. Využití této metody je v etnografickém výzkumu novátorské a může nám tak pomoci k odhalení důležitosti některých hodnot, které by mohly být opomenuty. Autoři této metody jsou Klouzes a Posner (Křivohlavý, 1998) zadávali svým pokusným osobám písemný úkol: *Jaké hodnoty Vašemu každodennímu životu dávají smysl, a které vás podněcují a motivují a vedou ve Vašem jednání?* Vzhledem k našemu výzkumnému vzorku se nám zdála tato otázka příliš složitá na porozumění. Byla tedy zjednodušena následovně:

Pečlivě se zamysli nad následující otázkou: *Co všechno ve svém životě považuješ za důležité a proč?*

Opět vzhledem k povaze výzkumného vzorku bylo nutné zajistit překlad do anglického jazyka, tak aby splňoval všechny požadavky adekvátního překladu (Gavora, 2012). Po přeložení je vhodné provést zpětný překlad do původního jazyka, provedený třetí, nezájatou osobou. V anglickém jazyce tedy zadání znělo:

Think carefully about this question: *What do you consider important in your life and why?*

Participantů dostali dostatek času k tomu, aby se mohli zamyslet nad svými hodnotami a volně je sepsat, popř. jednotlivě popsat (viz. obr. 8).



Obrázek 8 – Odpověď jednoho z participantů na dotaz: Co všechno ve svém životě považuješ za důležité a proč?

Tato metoda byla realizována před realizací samotných interview a tvorbou okruhů k jednotlivým rozhovorům, a to z toho důvodu, aby výzkumníkovi

otevřela i další okruhy otázek, které by jinak mohly zůstat opomenuty. Doplňuje tak terénní poznámky v deníku z pozorování.

Ačkoliv jsme prostřednictvím vrátného (gatekeeper) měli vyjednaný vstup do jednotlivých rodin a tento vstup nám byl umožněn, tak nebylo jednoduché dospívající jedince přesvědčit, aby se zúčastnili této části výzkumu. Dle některých *otázka je příliš složitá, bylo by jednodušší hodnoty pouze seřadit*, a někteří dokonce tvrdili, - *neumím napsat souvislý text nebo to se mi fakt dělat nechce* (Leonard). Nakonec jim byl ponechán čas k sepsání textu do další návštěvy výzkumníka.

Zde je transkripce psaných textů metody Credo Mem vybraných participantů z výzkumu.

Credo mem - Vogelovi:

Jenny (starší dcera)

„V mém životě je pro mě důležitá škola, mé vzdělání a spánek. Vzdělání, protože nechci být bezdomovec, až vyrostu. Spánek, protože ráda spím, hlavně o víkendu. Chci mít práci, kterou bych měla ráda. Chci být šťastná v životě. Kamarádi jsou pro mě také důležití, protože mi pomůžou, když to potřebuji.“

Credo mem - Sandersonovi:

Leonard (syn)

„Jsem kreativní, takže vyrábění různých věcí, dále práce na počítači, na telefonu, grafické programy. Programování webových stránek je jednoduché, baví mě a bylo by fajn, kdybych to jednou mohl dělat profesionálně. Práce na počítači je také svým způsobem druh vzdělávání. Sebevzdělávání. Nedovedu si představit život bez počítače, nabíječky a zástrčky. YouTube je pro mě také důležitý.“

Victoria (matka)

„Pro mne je nejdůležitější moje práce a můj plat. Dále potom rodina a náboženství. Přátelé jsou také důležití, ale vzhledem k nedostatku volného času jich nemám tolik. Dále potom vzdělání mých dětí. Celkově by se dalo říct, že to co je důležité pro mé děti, je důležité pro mne. Jsem šťastná, když jsou spokojeni i oni. Vzdělání je důležité, proto jezdí do vzdálené školy. Do školy, o které si myslím, že jim poskytne lepší vzdělání než spádová škola. Pokud se jednoho dne rozhodnou studovat v zahraničí, tak tady díky této škole budou mít větší možnosti. Celkově shrnuto je pro mne důležité to, co je důležité pro mou rodinu, všichni

chceme mít bezpečné místo k žití. Mezi další hodnoty patří pomoc druhým a mít možnost vidět nějaký přínos za mou odvedenou práci, který nemusí být nutně fyzický.“

Diana (dcera)

„Přátelé a rodina. Ti mne baví, starají se o mne a já o ně. Ráda trávím svůj čas s kamarády, protože mi rozumí a máme společné zájmy. Nemám ráda svou současnou školu, chtěla bych se vrátit do své minulé školy. Chybí mi kamarádi z předchozí školy.“

5.2.4 Terénní deník

Během výzkumu byl veden terénní deník. Vzhledem k četnosti návštěv u participantů je deník rozsáhlý a v příloze této disertační práce je jen jeho část. Předvojem deníku byly terénní poznámky, na které jsme během pozorování nebo bezprostředně po něm zapisovali vše, co nás v tu chvíli zaujalo. Někdy nebylo možné zapisovat přímo během pozorování či rozhovoru, protože to některého participanta rušilo, tak výzkumník zapisoval vše ihned po odchodu z rodiny. Terénní poznámky jsou stručné a výstižné a byly psány tužkou na papír. Tato metoda se výzkumníkovi osvědčila a zdála vhodnější, a to i v dnešní digitální či audio době. Rozvedení detailů z poznámek do terénního deníku psal výzkumník většinou až následující den a potom je ve chvíli klidu doplňoval a organizoval (Emerson, et al, 2011; Bernard, 2016, 2012).

Naše poznámky lze rozdělit dle Brymana (2008) na:

- Mentální poznámky (tzv. mental notes) – ty si lze snadno zapamatovat a používají se v nečekaných situacích (např. při přípravě kávy). Příkladem je věta, kterou vyřknul Clark: „Na té škole je nechají dostudovat. Viděl jsem ty testy a hodnocení.“ (Clark). To byla věta, kterou by nejspíše při řízeném interview neřekl, protože k jeho svolení byl velmi nesdílný.
- Provizorní poznámky (jotted notes) – jednoduché poznámky vytvořené pouze u klíčových slov či frází. Tyto poznámky později slouží jako základní text do terénního deníku.
- Úplné poznámky (full-field notes) – dříve zaznamenané provizorní a mentální poznámky podrobně rozepsané do terénního deníku. Zahrnují také důležité události, konverzace a chování pozorovaných osob.

V období, kdy jsme sbírali data, jsme se zamýšleli nad jejich analýzou, protože data v kvalitativně orientovaném výzkumu jsou velmi jemná, rozmanitá a komplexní.

6. ANALÝZA DAT

K analýze transkribovaných interview jsme využili tematickou analýzu. Ačkoliv není tato analýza přesně definována, její použití je velmi frekventované. Braun a Clarke (2006) ji označují za „metodu identifikace, analýzy a odkazování ke vzorům (tématům) v datech“. Bezsporným benefitem této metody je flexibilita. Z teoretického pohledu lze konstatovat, že výzkumná otázka může být stanovena předem před započítím výzkumu nebo vzniknout teprve v průběhu samotného výzkumu (Braun & Clarke, 2006). Aby byl proces analýzy co nejvíce zprůhledněn, navrhuje Braun a Clarke (2006) šest bodů, které by měli být během analýzy dodrženy, přičemž je nutné neustále vracení se k předchozím bodům a následný postup vpřed.

Seznámení se s daty

Seznámení se s daty zahrnuje minimálně jedno přečtení celého souboru podkladů pro analýzu. Doporučuje se ovšem přečtení víckrát než pouze jednou. Výzkumník k datům přistupuje aktivně, hledá smysl, vzorce a tvoří první kódy. Zejména pokud se výzkumník nezúčastnil sběru dat, doporučují autoři (Braun & Clarke, 2006) strávit seznámením více času. Pro tuto disertační práci jsme data sbírali samostatně v relativně dlouhodobém období, s participanty jsme se seznámili osobně, s některými navázali bližší vztahy, a přesto bylo seznámení s daty časově náročné.

Generování počátečních kódů

V této fázi má výzkumník počáteční seznam zajímavých kódů, které se vynořili v sesbíraných datech (kódy jsou konkrétnější, užší než témata). Naším dalším úkolem bylo najít vzorce (souvislosti) mezi těmito kódy. Kódování probíhalo průběžně, jak byla data sbírána.

Hledání témat

Tato fáze zahrnovala třídění a porovnávání kódů do budoucích, potenciálních témat. Hledání témat bylo náročné, protože témata se nesmí překrývat a je nutno rozhodnout, kam daný kód zařadit. Z toho důvodu jsme tvořili tematické mapy.

V některých kódech lze již nyní vyčíst prvky hodnot. Tyto hodnoty byly tedy přiřazeny ke kódům.

Přezkoumání témat

Bylo nutné ujasnit si hranice mezi tématy a opětovně přečíst jednotlivé extrakty (resp. texty, kterým byly přiděleny kódy). Zvažování validity jednotlivých témat vůči celému souboru – celý soubor byl opětovně prostudován, abychom měli jistotu, že nebyl opomenut žádný důležitý aspekt.

Definování a pojmenování témat

V této fázi jsou témata již definována a hledají se esence každého z nich, tedy o čem dané téma pojednává. Zvažuje se každé téma zvlášť a jejich vzájemné propojení. V této fázi se v tématech objevují hodnoty.

Zesumírování analytického postupu

Na základě finálních témat jsme vypracovali finální analýzu a závěr výzkumu.

6.1 Konkrétní provedení analýzy dat tematickou analýzou

V první fázi byla provedena transkripce veškerých interview (viz. obr. 9). Tato fáze trvala relativně dlouhou dobu, rozhovory byly transkribovány krátce po jejich získání. Následně byly vytisknuty, pročteny a doplněny o okruh dotazů k dalšímu setkání s participanty. Během pročitání jsme si přímo do textu barevně (žlutě) označovali extrakty, které byly zajímavé, a následně červeně pojmenovali první kódy, které zatím byly obecné a dočasné. Bylo-li třeba extrakt doplnit o poznámku výzkumníka či důležitou myšlenku, bylo tak učiněno modře. Extrakty, které nebyly participanty přímo vyřčeny, ale byly vysledovány výzkumníkem z jejich chování, jsou označeny modře, aby bylo zřetelné, které extrakty byly vyřčeny participanty a které vypořovány výzkumníkem.

Why school?

1 - Well it's not important, but I wanna have nice job instead of a job I hate.

Výstup vzdělání vs proces vzdělávání.

Poznámky: Pro jedničku je více než samotný proces vzdělávání důležitá její budoucnost. Ačkoliv přiznává, že ji škola nebaví, uvědomuje si její důležitost. To přiznává, i když mluví o svých volnočasových aktivitách, které většinou mají souvislost se vzděláváním.

So (1), what is important for you? Your school or your job?

1 - My future job, not school.

My future job, not school – výstup vzdělání vs proces vzdělávání.

|

So, your school is not important you just learn.... (jednička skáče výzkumníkovi do řeči) **Jistota**

1 - Well, it's foundation so I can do the job.

Výstup vzdělání vs proces vzdělávání

So you just learn because you (jednička skáče výzkumníkovi do řeči) **netrpělivost**

1 - Yes.

Vysvětlivky:

Číslicemi jsou označeni participant

Kurzívou je označen výzkumník.

(1) – pauza v mluvě, číslo v závorce určuje délku pauzy.

(text v závorce) – poznámky výzkumníka

Žlutá barva – označení extraktů

Zelená barva – označení extraktů, které vplynuly z pozorování

Červená barva – název kódu (často i s kopií extraktu)

Modrá barva – poznámky výzkumníka k danému extraktu

Obrázek 9 - Ukázka prvního transkriptu interview

Následně byly rozhovory přeneseny do programu Microsoft Excel a seřazeny do přehledné tabulky (viz. obr. 10). Z této tabulky je přesně zřetelné, jak byly extrakty pojmenovány a lze s nimi dále manipulovat při třídění kódů. Tabulka již neobsahuje poznámky výzkumníka, které nejsou v této fázi výzkumu nutné. Nicméně k nim muselo být i nadále přihlíženo. Každý extrakt byl označen číslem participanta (autora). Výzkumník ovšem ponechal neverbální komunikaci, která je v etnografickém výzkumu velmi důležitá. Fáze transkripce interview

a kódování byla časově velmi náročná, trvala cca. 1,5 roku, a to především z toho důvodu, že výzkumník vstupoval v tuto dobu pravidelně do terénu.

| EXTRAKT/VÝROK | AUTOR | KÓD |
|--|-------|--|
| Education sucks, it's important for me | 1 | Důležitost vzdělání |
| Animals are important for me and my phone I like my phone a lot | 1 | Hodnoty podřazené vzdělání, ale oblíbenější než vzdělání |
| My bed, my phone | | Hmotná hodnota, odkazující na hodnotu nehmotnou |
| Jednička chtěla mluvit, ale výzkumník se díval a ptal na dvojku, tak jednička pouze řekla, ou you ok | 1 | Sebevědomí |
| Nevěděla, co má v danou chvíli říct | 2 | Nerozhodnost |
| Well, my computer is important for me because I think I learn on it. Even I am just playing videogames | 3 | Vzdělávání se procesem hraní |
| I do learn quite bit of IT and I know how to fix computer | 3 | Snaha poradit si sám |
| I'm on it so often | 3 | Časová náročnost |
| I only have on-line friends and I talk to them every day | 3 | Čas strávený ve virtuálním světě |
| Except for one I have never met any of them in real life | 3 | Nepropojenost virtuálního a skutečného světa |
| With my parents | 3 | Rodina |
| Well, my parents asked me where we wanna go for holiday aaand because of last year my sister chosed. | 3 | Rovnoprávnost mezi sourozenci |
| My parents | 3 | Rodina |
| My grandmother | 3 | Rodina |
| My sister | 3 | Rodina |
| My aunt | 3 | Rodina |
| School, phone | 1 | Materiální hodnoty |
| Animals | 1 | Živá hodnota |
| Well it's not important, but I wanna have nice job instead of a job I hate | 1 | Výstup vzdělání vs proces vzdělávání |
| My future job, not school | 1 | Výstup vzdělání vs proces vzdělávání |
| Jednička skáče výzkumníkovi do řeči | 1 | Netrpělivost |
| Well, it's foundation so I can do the job | 1 | Výstup vzdělání vs proces vzdělávání |
| Jednička skáče výzkumníkovi do řeči | 1 | Netrpělivost |
| Skočí do řeči a doplňuje jedničku | 2 | Snaha pomoci |

Zelená barva označuje neverbální komunikaci

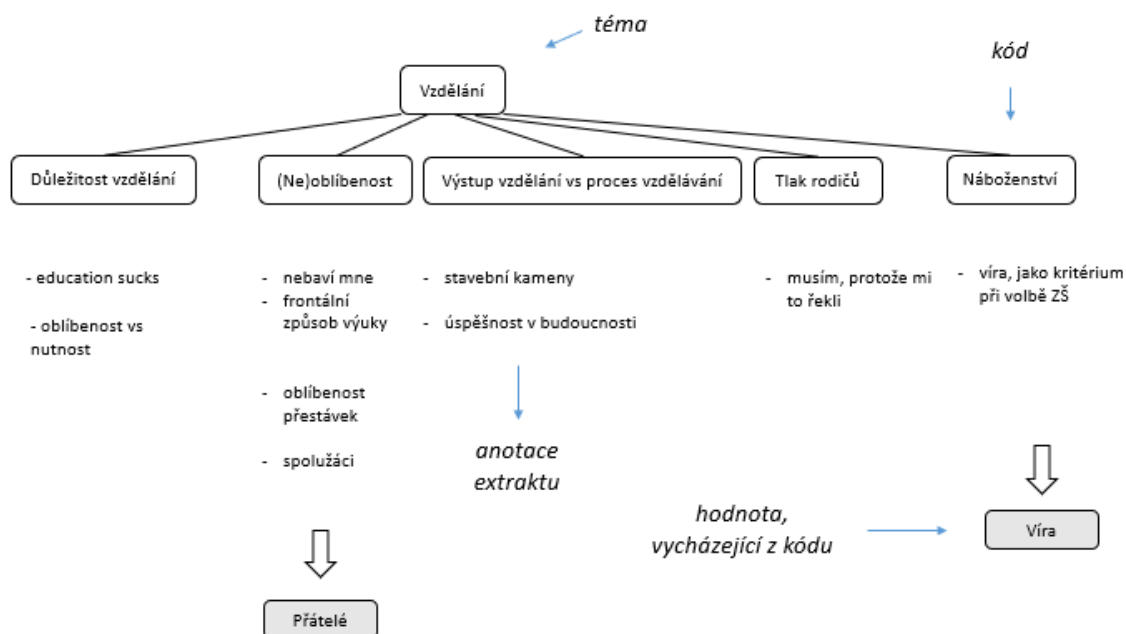
Obrázek 10 - Ukázka tvorby kódu v programu Microsoft Excel

Po přepsání extraktů s kódy do programu MS Excel, výzkumník všechny kódy vytiskl, aby s nimi mohl pracovat tzv. ručně (bez použití počítače). Tím získal lepší cit pro jednotlivé kódy, než kdyby je jen přehazoval v počítači. Sešity z Excelu byly tedy vytištěny a rozstříhány na jednotlivé kódy. Následovalo slučování kódů do témat. Při tomto kroku se ukázalo, že je některé kódy opět upravit a přejmenovat.

Pro přesnější uvědomění si, kam zařadit jednotlivé kódy, pro spojování jednotlivých extraktů a tvorbu témat jsme vytvořili ke každému tématu tematickou mapu. Jednotlivé tematické mapy byly doplněny anotací extraktů

a o hodnotu, kterou lze v daném kódu vyčíst. U některých témat se samotným názvem tématu stala přímo hodnota.

Pro větší přehlednost této práce jsou podrobné tematické mapy (viz. obr. 11) součástí přílohy této práce a v textu jsou jednotlivá témata a kódy přepracovány do tabulky. Analýza je doplněna o přímé citace výroků participantů a v závorce je jejich označení. Pro větší přehlednost jsou citace psány italikou.



Obrázek 11 – Ukázka podrobné tematické mapy doplněná deskripcí

Nyní se již zaměříme na popis jednotlivých témat vzniklých z analýzy interview doplněné o dlouhodobé pozorování. Prvním rozsáhlým kódem je vzdělání, což je nejen kód, ale i hodnota, kterou participanti uváděli jako jednu z nejdůležitějších. Nevztahovala se vždy ke školnímu prostředí, ale ke vzdělání všeobecně, tedy i sebevzdělávání či vzdělávání ve volném čase.

6.1.1 Téma – Vzdělání

Jak je zřejmé z obrázku, toto téma obsahuje pět hlavních kódů: důležitost vzdělání, (ne)oblíbenost, výstup vzdělání vs. proces vzdělávání, tlak rodičů a náboženství.

Tabulka 5 – Tematická mapa - téma: Vzdělání

| Téma | Kód | Hodnota vycházející z kódu |
|-------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Vzdělávání | Důležitost vzdělávání | |
| | (Ne)oblíbenost | Přátelé |
| | Výstup vzdělání vs proces vzdělávání | |
| | Tlak rodičů | Rodina |
| | Náboženství | Víra |

Důležitost vzdělávání

Všichni dospívající participanti si ve svém věku uvědomují důležitost vzdělávání, ale zároveň s tím přiznávají, že formální vzdělávání praktikované pravidelnou návštěvou školního zařízení je nebaví.

V případě Jenny byl zajímavý extrakt, jehož část byla ponechána v původním jazyce „*education sucks*” (Jenny). Uvádí, že vzdělání není její nejoblíbenější činnost, ale je pro ni velmi důležité. V interview prováděných v počátcích výzkumu neustále zdůrazňovala, že v jejím životě neexistuje nic důležitějšího než škola, vzdělávání, doučování apod. Později, jakmile se s výzkumníkem poznala a byla více autentická, tak přiznala, že je sice důležité, ale v jejím životě jsou i oblíbenější věci či činnosti. Vznikla tak anotace extraktu oblíbenost vs. nutnost *oblíbenost vs. nutnost* (Jenny). Tato participantka byla z výzkumného vzorku nejstarší a také měla největší sebevědomí, což ukazovala tím, že při společných interview měla tendenci přerušovat ostatní a odpovídat za ně. Přesně také již ve svém věku ví, čím se chce zabývat v budoucnosti a že chce být úspěšná.

(Ne)oblíbenost

Důležitost vzdělávání si uvědomují i ostatní dospívající participanti, jen to tak nezdůrazňují. Leonard uvedl svůj postoj k formálnímu vzdělávání jednoduše. Kdyby nemusel, tak do školy chodit nebude, protože se dokáže vzdělávat sám a v budoucnosti bude pracovat s počítačem: „[...] *stejně budu dělat s počítačem, tak proč chodit do školy, tam mě to nenaučí. Vždyť toho na počítači umím více než učitel*“ (Leonard). Leonard tedy klade důraz na informální učení, protože se sám může učit být u počítače.

Jenny sice formální vzdělávání nebaví, což demonstruje následovně: „*Ve škole jen sedím a poslouchám, nemůžu mluvit, když si myslím něco jiného.*“ (Jenny).

Ale zároveň si jeho důležitost uvědomuje a přikládá mu velký význam. Respektive ne přímo vzdělávání, ale jeho výstupu ve formě známek na vysvědčení.

Vzhledem ke své biculturnosti mají participanti často odlišné znalosti, než vyučující a s jeho výkladem látky nesouhlasí. Nemají ovšem možnost se bránit, protože se bojí, že by vyčnívali z kolektivu.

„[...] nebo doplnit učitelku, když říká něco špatně. Třeba, když mluvila o Africe jako o pouze černošském a chudém kontinentu. Všichni spolužáci se na mě potom dívali divně a říkali mi, že jsem špinavá.“
(Aimee).

Učitelka se zjevně mýlila, čímž Aimee postavila do nepříjemné situace. Ta se bála přihlásit a učitelku opravit.

Všichni dospívající participanti také uvedli, že na škole, jako instituci, jim vadí čas, ve kterém začíná vyučování. Kdyby mohli, tak by první vyučovací hodinu posunuli až na devátou hodinu, obzvláště v zimě, kdy z domu vycházejí téměř za tmy. Jenny a Veronica musí být ve škole již v 7:30, což je skutečně brzy. Leonard a Diana jezdí do školy až na osmou hodinu, ale cesta jim trvá 40 min., takže z domu vycházejí v sedm hodin. *„Nechce se mi ráno vstávat, často spím ještě v autě.“* (Leonard). *„Já bych do školy chodila až na devět“* (Veronica). Jediná Aimee uvedla, že *„mě je to jedno, brácha už stejně bývá vzhůru a je strašně hlasitý.“* (Aimee), vzhledem k tomu, že má další tři mladší sourozence, tak je u nich hluk hned od brzkého rána.

Posledním negativem, na kterém se ve školním vyučování shodují, je frontální způsob výuky. Leonard a Diana sice na nové škole dostávají více prostoru pro nejrůznější projekty, ale víceméně se jedná o skupinové powerpointové prezentace na dané téma a následné představení prezentace před spolužáky. Leonardovi to na jedné straně vyhovuje, protože ho práce s počítačem baví, ale má od vyučujícího výjimku, že nemusí přednášet před třídou. *„Můžu být u počítače a nikdo mi nic neříká“* (Leonard). Jeho práce tudíž spočívá pouze ve vypracování prezentace. Jenny a Veronica mají projekty rády, protože je to pro ně šance získat dobré ohodnocení.

„Projekty jsou super, je to jednička zadarmo. Pouze udělám něco v PowerPointu, co mě baví a potom to řeknu třídě. [...] Stát před třídou a mluvit je největší problém.“ (Jenny).

Pozitivním bodem ve školním zařízení jsou pro všechny dospívající participanty spolužáci a čas, který spolu tráví mimo samotné vyučování, tedy o přestávkách, na obědě a bezprostředně po vyučování. *„Bavíme se jen tak.“* (Veronica) *„Domlouváme se, co budeme dělat po škole.“* (Aimee). *„Děláme pranky na*

spolužáky. [...] třeba že mu dáme lepidlo na židli nebo podobné věci“ (Aimee). Dalo by se tedy konstatovat, že formální vzdělávání za daných podmínek dospívající participanty neuspokojuje, ačkoliv mnozí si uvědomují jeho důležitost a všichni jsou si vědomi jeho povinnosti. Nicméně ve školním prostředí navazují sociální vazby pomocí kontaktů s vrstevníky, což je pro ně v jejich věku velmi důležité.

Výstup vzdělání vs. proces vzdělávání

Všichni participanti – rodiče jsou zaměstnaní, výjimkou je Linda, ta je ovšem na rodičovské dovolené. Jejich pracovní doba je většinou dlouhá, delší, než je běžná pracovní doba v České republice. Dospívající participanti tedy mají v rodičích vzor, že navštěvovat zaměstnání je samozřejmost. John sice pracuje v home office, nemá tedy klasickou pracovní dobu, ale dle Jenny „[...] je u počítače pořád. Ráno, odpoledne, večer, i o víkendu“ (Jenny). Takto to vypadá z pohledu dítěte, John uvádí, že sice pracuje hodně, ale má čas i na rodinu a své koníčky:

„v poledne mám volno, věnuji se dětem, když něco potřebují, ale nejsem schopen pravidelnosti [...] záleží na tom, kolik mám práce. [...] O víkendu také někdy pracuji, ale nepravidelně [...] prostě, když přijde e-mail, tak pracuji.“ (John).

To potvrzují i slova Ludmily: „[...] není možné se s ním na ničem domluvit. Proto aktivity dětí řeším já, jen telefonuji domů, kdy Jenny či Veronica mají odejít, ať jim zjistí, kdy jede autobus a zkontroluje, zda skutečně odešly.“ (Ludmila). Ludmila udává, že její práce ji baví a je si vědoma toho, že v ní tráví více času, než by musela: „Co je pro mne důležité? Hm, moje rodina je důležitá a moje práce. Mám ráda svou rodinu, ale mám ráda i svou práci. Někteří to prostě nedokážou pochopit.“ (Ludmila). Jenny a Veronica tedy vidí své rodiče jako velmi zaměstnané a ve svém zaměstnání úspěšné. Obě dvě úspěšnost rodičů hodnotí dle majetku rodiny. „Nevím, kolik vydělá taťka, ale asi ne málo, máme větší auto než ostatní, a taky jsme byli v Americe“ (Jenny). Majetek rodiny sice není velký, ale mají vlastní bydlení, auto a nemusejí šetřit. To může být jeden z důvodů, proč má Jenny ve svém věku jistotu o své budoucnosti o tom, kde chce pracovat. Zároveň s tím uvádí, že

„škola je sice důležitá, ale v budoucnu chci mít zaměstnání, které mne baví, a ne takové, které nenávidím, když už v něm budu většinu dne.“ (Jenny) „Budoucí zaměstnání je důležité, ne škola.“ (Jenny) „školní vzdělání jsou pro mne stavební kameny mého budoucího života.“ (Jenny).

Její sestra Veronica, zatím nemá o své budoucnosti jasno, ovšem s tímto výrokem také souhlasí. V současné době ví, že chce pracovat v oblasti, která ji bude

zajímat. Od malička tíhne k umění. Nejprve k výtvarnému, nyní spíše k fotografování a úpravě fotografií. Zajímavý je i postoj rodičů ke školním výsledkům dětí. Oba bedlivě sledují výsledky svých dětí, ale případné neúspěchy nekomentují. „*Co se stalo, se ptám pouze, pokud vidím pětku, protože to znamená, že nedonesly úkol nebo něco zapoměly, jinak známky nekomentuji.*“ (Ludmila). Později uvedla, že za jedničky je chválí. Školní prospěch svých dětí tedy bedlivě sleduje, ale na neúspěchy pouze upozorňuje, netrestá je. Jenny i Veronica ve škole prospívají nadprůměrně. Rodiče po dětech chtějí, aby do školní přípravy dali maximum, pokud se stane, že se jim něco nepovede, tak to berou jako životní zkušenost.

Časově náročné zaměstnání mají i Victoria s Clarkem. On je právník a denně dojíždí osmdesát kilometrů do zaměstnání, doma se tedy vyskytuje spíše později večer a o víkendu, kdy rekonstruuje dům a zadává úkoly řemeslníkům – studentům, kteří jim chodí pomáhat. Victoria pracuje ve škole, ve které studují jejich děti. Sama by raději byla v domácnosti a starala se pouze o rodinu, ale jejich finanční situace jim to nedovolí. „*Chtěla bych strávit víc času s dětmi, ale nejde to, potřebujeme peníze na rekonstrukci. Myslím si, že děti trpí tím, že mám tolik práce*“ (Victoria). Victoria tak cítí, že nucena ke kompromisu kvůli tomu, aby měli dostatek financí. Popper (2010) popisuje bariéry, které vznikají s rodem žen. Zatímco zaměstnaní muži nepociťují, že jsou tlačeni do kompromisu tím, že musí pracovat a vydělávat peníze, ženy tento pocit mít mohou. Victoria se kromě dětí stará ještě i o nemocnou babičku, která s nimi bydlí, což ji zabere spoustu času, který nemá, ale přála by si mít. Ráno je tedy odveze do školy, ale odpoledne zůstává v zaměstnání delší dobu, takže se Leonard s Dianou většinou vrací sami.

Zatímco Diana ještě nemá jasné představy o své budoucnosti, tak Leonard již ví, čemu by se chtěl věnovat: „*budu pracovat s počítačem, možná tvořit webové stránky, nové programy nebo aplikace do mobilu*“ (Leonard).

Přede dvěma lety řešila, zda dětem změnit základní školu. Leonard a Diana navštěvovali běžnou, spádovou, základní školu, ve které měli problémy v některých předmětech, ačkoliv měli individuální studijní plány. Když zjistila, že existuje základní škola, ve které je většina pedagogů schopna komunikace v angličtině, ale zároveň to není soukromá škola s vysokým školným, tak se pro ni nadchla. Tato škola, splňovala většinu jejich přání, požadujících po škole, kterou hledala pro své děti. Jedinou nevýhodou byla její obtížná dostupnost, proto možnou změnu školy zvažovala celé letní prázdniny. Dnes je za toto rozhodnutí ráda, jen Clark lehce ironicky dodává: „*Z toho, co jsem viděl, tak na této škole je nechají dostudovat, aby samotná škola měla lepší výsledky.*“ (Clark). Reaguje tak na to, že údajně viděl testy dětí a jejich obtížnost je na nižší úrovni než byla na předchozí škole, ale jedná se o jeho osobní tvrzení, oficiálně ničím nepodložené. Victoria se v té chvíli začala bránit, že tomu tak není. Tato situace vznikla úplně

náhodně v den, kdy Clark nechtěl poskytnout interview, ale byl přítomen v místě, když se výzkumník vyptával matky. Zatímco Victoria vyprávěla, on se pouze přišel zeptat, zda chceme kávu a zaslechl část našeho hovoru, na který jednou větou reagoval. Potom byl opět potichu a výzkumníka si nevšímal.

Náboženství

Bělošská populace v Jihoafrické republice se řadí k protestantské, apoštolské či tzv. Dutch reformed církvi.

Vogelovi jsou nevěřící, ačkoliv John pochází původně z protestantské rodiny a celé své dětství chodil do nedělní školy a pravidelně navštěvoval bohoslužby v kostele.

„[...]Mí rodiče tvrdili, že jsou věřící, ale jen si na to hráli, aby okolí nepomlouvalo, a jako následek tohoto jednání, jsme všichni museli chodit do nedělní školy. Jako děti jsme chtěli mít volno, protože byl víkend, a ne se modlit. [...] Většina obyvatel Jižní Afriky je „věřící“. Myslím si, že původní obyvatelé jsou skutečně věřící, je to přirozená součást jejich kultury. Ale běloši ne. U těch je to přetvářka, hrají si na víru, protože chtějí vypadat lépe. [...] Lidé, kteří jsou součástí těchto církví, půjdou do nebe. Ostatní, ačkoliv se také modlí, se tam nedostanou, protože se modlí ke špatnému bohu.“ (John)

Vogelovi tedy neměli důvod hledat pro své děti školu, která by propojovala výchovně-vzdělávací proces s náboženstvím. Spíše opačně, zcela určitě by se takové škole spíše vyhnuli.

Sandersovi si svou víru uchovali a řadí se k holandským reformátorům. Každou neděli jezdí do kostela, v posledních letech do takového, ve kterém se bohoslužby podobají spíše přátelskému posezení u kávy. Vzhledem ke svému bydlišti nikdy neuvažovali o tom, že by jejich děti navštěvovaly církevní základní školu, což byla priorita Higginsových. V této rodině byla původně věřící pouze Linda, Roger nikoliv. Když Aimee, dospěla do věku tří let, Linda chtěla, aby dcera začala navštěvovat mateřskou školu, která je spojena s vírou. Následně Aimee zcela přirozeně nastoupila i na církevní základní školu. Stejnou cestu si přeje i pro ostatní děti. V této rodině do hodnoty vzdělání tedy zasahuje hodnota víra v Boha, která je v jejich hodnotové hierarchii postavena nejvýše ze všech zkoumaných rodin. Víra v Boha prochází plynule a naprosto přirozeně vzdělávacím kurikulem této školy. *„Jo, chodíme třeba se školou na pouť“ (Aimee).* Poutí ovšem nemyslí kolotoče, ale pěší cestu do kostela, spojenou s programem pro děti. *„Ve škole máme kapli, kam chodím, když chci mít klid.“ (Aimee).* V této zkoumané rodině je v současné době zaměstnaný pouze Roger, který pracuje manuálně v továrně s nepřetržitým provozem. Linda je, jak již bylo uvedeno výše v popisu rodiny, na

rodičovské dovolené s nejmladším synem. Aimee by chtěla pracovat v oblasti módy.

U tohoto kódu je tedy zřetelné propojení dvou hodnot (víra v Boha a vzdělání), které se mohou navzájem ovlivňovat, jak je tomu v případě Higginsových nebo fungovat nezávisle na sobě, jak ukazuje příklad Sandersových. Zda jsou hodnoty propojeny, a jakým způsobem záleží na hodnotových preferencích jednotlivých rodin. Higginsovi mají víru postavenou v hierarchii výše a zároveň s tím mají v blízkosti svého bydliště církevní školu, tudíž je pro ně jako pro rodinu víra v Boha postavena nad vzdělávání. Sandersonovi jsou na tom opačně, ale do jejich postavení hodnot vstupuje i bydliště jako důležitý prvek. Na příkladu této rodiny lze interpretovat, že důležitost hodnoty může ovlivnit i strategicky nevhodně umístěné bydliště.

Tlak rodičů

O tlaku rodičů hovoří především Leonard s Dianou, a to v souvislosti s domácí přípravou do školy. Domácí úkoly dělají, až když se Victoria vrátí ze zaměstnání, často až po večeři, a to jen proto, že jim to neustále připomíná. „*Jo, musím, jinak nebude potichu.*“ (Leonard), uvedl značně jízlivě, když hovořil o tom, že Victoria je neoblomná. „*Mě to tak nebaví.*“ (Leonard), odpověděl na oblíbenost domácích úkolů. Aimee sice taky není nadšená z přípravy do školy, dělá ji víceméně dobrovolně, s menším připomínáním rodičů, protože má volno až potom, kdy si připraví vše do školy. „*[...] ale jo, co mi jiného zbývá.*“ (Aimee). Zde je opět zřetelná nechuť k formálnímu vzdělávání, o které dospívající participant hovořili u tématu vzdělávání.

6.1.2 Téma – Virtuální svět

V dnešní době neexistuje jedinec, který by se za svůj život nesetkal s digitálními médii. Mnohdy malé děti ovládají mobily a podobná zařízení lépe než například jejich prarodiče. Digitální média jsou především zdrojem komunikace, tedy komunikační technologie. Ty nám umožňují být neustále online. Společnost se postupem času, a s vývojem nových technologií, nových médií, začíná obávat, že klasická komunikace, tváří v tvář, se přemění na komunikaci, která se bude z velké části odehrávat prostřednictvím digitálních médií, tedy přes virtuální světy. Není proto překvapením, že druhým nejrozsáhlejším a nejčastěji zmiňovaným tématem byl právě virtuální svět. Dospívající participant v něm spatřují jak možnost informálního učení, tak neformálního vzdělávání. Je to pro ně místo, ve kterém nad nimi nemají kontrolu rodiče. Dále místo, na kterém se

mohou potkávat s kamarády, a přitom mohou vlastně zůstat doma, což bylo pro jejich rodiče v tomto věku nemyslitelné.

„Nechápu, jak mí rodiče mohli žít bez počítače. [...] Stejně určitě nějaký měli, jen nám to nechtěj říct.“ (Veronica), „a bez messengeru, to už vůbec nepochopím.“ (Aimee). „Jóó, rodiče, to jsou dinosauři, neumí pracovat s appkama“ (Jenny).

Virtuální svět je pro ně samozřejmost, stejně jako pro jejich rodiče bylo, v jejich věku, setkávání se s kamarády ve světě opravdovém.

Tabulka 6 – Tematická mapa – téma: Virtuální svět

| Téma | Kód | Hodnota vycházející z kódu |
|----------------|--|-----------------------------------|
| Virtuální svět | Samostatnost | Vzdělání, volný čas |
| | Důležitost | |
| | Propojení virtuálního světa s reálným | |
| | Sebeutváření vlastní osobnosti | Vzdělání |
| | Ovlivnitelnost | |
| | Množství času stráveného ve virtuálním světě | |
| | Cizojazyčné aplikace | Vzdělání |

Samostatnost

Prvním kódem je samostatnost, kterou dospívající participanti skrz virtuální svět dostávají. *„Prostě, když se něco rozbije, tak si umím poradit. [...] Přeci se podívám na YouTube, tam je všechno.“ (Leonard)* k tomu dodává, že podle YouTube si spravil svůj dron *„narazil do stromu a něco se tam pohnulo, tak jsem si to našel na YouTube.“ (Leonard)*. YouTube tedy dospívající participanty vzdělává, ale jinak než škola. Tato forma je baví, protože vidí okamžitý výsledek. Není to pouze YouTube, ale celkově sociální sítě jim zprostředkovávají informální vzdělávání, kdykoliv participanti mají tuto potřebu. V tomto kódu lze tedy vyhledat prvky hodnoty vzdělání.

Důležitost

Vzhledem k tomu, že k počítači je třeba elektřina, tak Leonard dodává, že „*bez nabíječky a elektřiny bych nepřežil.*“ (Leonard). S tímto výrokem souhlasí jednohlasně i ostatní participanti. Nejedná se pouze o elektřinu či nabíječku k mobilu nebo počítači, ale virtuální svět je také důležitý jako místo setkání. Dospívající participanti často považují za organizačně náročné setkávat se s vrstevníky (ať už se jedná o kamarády či spolužáky) fyzicky. Často se loučí se slovy: „*uvidíme se na instáči*“ (Jenny), či „*pokecáme na messengeru*“ (Veronica). Na dotaz, zda jim nevadí, že se fyzicky neuvidí, mi Leonard odpověděl: „*Tak na Skypu, no. Tam se vidíme*“ (Leonard). K tomu Veronica jen dodala „*Na messengeru je také video call, nebo Whatsapp či cokoliv jiného*“ (Veronica). Důležitost se projevuje i tím, že si nedovedou představit žít bez virtuálního světa, potažmo bez počítače či mobilu.

Propojení virtuálního světa s reálným

Ačkoliv virtuální svět pro dnešní mládež fenomén, který jim dodává falešný pocit svobody a bere spoustu volného času, i tak část svého volného času stále dokážou trávit bez něj. Dva participanti měnili základní školu během povinné školní docházky. Třetí participantka byla přerazena do jiné třídy a její dvě nejbližší kamarádky z její školy odešly úplně. V současné době jsou tedy ve spojení hlavně virtuálně.

„Jo, voláme si [...] jsme v kontaktu na instáči“ (Jenny). „Ještě, že existuje, jinak bychom se neviděli.“ (Jenny) „Se Sarnai si povídám, když už se teď nevidíme. Její mamince se nová učitelka nelíbila, tak chodí jinam.“ (Veronica). „Ona s námi skoro bydlí, přes sociální síť si můžeme povídat neustále“ (Aimee).

i u Leonarda se tyto dva světy propojily, ale opačně. Vzhledem ke své vyloučenosti ze školního kolektivu, kvůli své odlišnosti utíká každý den do virtuálního světa. Zde se seznámil s vrstevníky, se kterými může komunikovat v angličtině, tedy bez bariér. Vzhledem k četnosti komunikace se rodina rozhodla, že jednoho z kamarádů navštíví osobně v rámci letní dovolené. „*Byli jsme v Holandsku a potkali se s Matym. Bylo to super, jel s námi na výlet a zůstal s námi dva dny.*“ (Leonard). Na dotaz, proč se rozhodl navštívit zrovna tohoto kamaráda, odpověděl „*protože je to BFF. * [...] vyměňujeme si spolu nápady, v čem se zlepšit při hraní Fortnite*“ (Leonard).

*Nejlepší kamarád (best friends forever)

Sebeutváření vlastní osobnosti

Z pohledu procesu vzdělávání se jedná o informální učení, či podporu formálního vzdělávání. Virtuální sítě zprostředkovávají mládeži vzdělávání. Respektive tím omlouvají čas, který stráví ve virtuálním světě, nad limit povolený rodiči. To se týká hlavně Aimee, která má povolenou jednu hodinu denně na digitálních médiích (vyjma televize). „Často si na internetu hledám věci do školy, tvořím prezentace a tak. Nebo dělám, že se učím, ale vlastně dělám úplně něco jiného. Třeba chatuju s kamarádkou nebo natáčím videa (Aimee). Leonard uvedl, že na internetu se naučí spoustu nových věcí. Hlavně prostřednictvím videí na YouTube. „Hledám si videa, když se potřebuju zlepšit ve hře nebo když něco potřebuju do školy a z tama to nechápu. Ve škole není čas, aby nám vše vysvětlili, YouTube ví vše.“ (Leonard). Veronica sleduje převážně DIY (do it yourself) videa, protože je kreativní.

„Jak dělat slizy, potom je prodávám spolužákům nebo se učím vařit podle YouTube, je tam spousta receptů a výhoda je v tom videu. Prostě vidím, jak to přesně dělají. [...] Sleduju různé YouTubeř a potom vyrábím to samé, co oni.“ (Veronica).

Jenny uvedla, že se používá internet k domácím úkolům, tedy k podpoře formálního vzdělávání.

„Když to najdu na internetu, tak potom nemusím tolik přemýšlet. Třeba slohovka do školy, než bych ji vymyslela, tak si podobné najdu na netu a přečtu si je. [...] Není to podvod, protože napsat to potom musím sama.“ (Jenny).

Internet, potažmo sociální sítě, tedy participanty podporují ve vzdělávání. Mimo jiné tím, že jim zjednodušují vypracování domácích úkolů do školy nebo pomohou doučit se učivo, které zameškali kvůli absenci. Internet, potažmo YouTube, který zmiňovali nejčastěji v souvislosti s videi, jim pomáhá učit se nové věci a získávat informace, které by pro ně jinak byly těžce dostupné.

Množství času stráveného ve virtuálním světě

Většina dospívajících participantů nemá čas strávený na digitálních médiích, potažmo ve virtuálním světě nijak limitovaný. Až na Aimee, která může strávit na počítači nebo telefonu jednu hodinu denně. Televizi oficiálně omezenou nemá, nicméně k tomu není důvod, protože ji: „nezajímá, tolik, co mobil.“ (Linda). „...ovšem mobil, kdyby mohla, tak je na něm furt. i při jídle, či bohoslužbě.“ (Linda). Pokud potřebuje být na počítači delší dobu, tak může pouze tehdy, když na něm musí udělat úkoly do školy nebo si potřebuje vyhledat informace. Aimee toho někdy zneužívá, jak bylo uvedeno u kódu utváření vlastní osobnosti.

Ostatní dospívající participantů nemají limitovaný rodiči čas strávený ve virtuálním světě. Ti jim tedy dali plnou důvěru v tom, že na úkor takto stráveného času, nebudou zameškovávat své povinnosti. Nejvíce času u počítače tráví Leonard, hned za ním je Diana. V případě Leonarda se jedná o většinu volného času. Rodiče argumentují tím, že „*on si na počítač našetřil, tak my nemáme právo ho omezovat v používání.*“ (Victoria). Jedná se o argument matky, se kterým Clark úplně nesouhlasí, což šlo vyčíst z jeho výrazu, hlasitě ovšem nic nekomentoval. Leonard má tedy svůj vlastní notebook, který zapne, ihned po návratu ze školy, hraje hry nebo chatuje s kamarády. Výzkumník měl několikrát problém najít chvíli, kdy by byl ochoten o sobě něco říct. Většinou byl ve svém vlastním světě, se sluchátky na uších a okolí nevnímal. Vzhledem k tomu, že ve svém věku, tráví na počítači spoustu času, tak v této oblasti dosahuje vyšších znalostí než jeho vrstevníci. Victoria tedy považuje informální učení za podnětné a pro jejího syna prospěšné, a to je další z důvodů, proč Leonardovi dává volný prostor. „*Je skutečně kreativní, podívej se na to město, to našel na internetu.*“ (Victoria) a ukazuje na město z lega, které postavil a propojil jednoduchým elektrickým obvodem. Nejvíce času ovšem tráví hraní hry Fortnite, na což plynule navázal z Minecraftu. Rodičům ani nevadí virtuální zabíjení postav, na jehož podkladu je tato hra založena. Diana často také hraje on-line hry, jinak ji počítač nezajímá. Ale i tak u něj tráví několik hodin denně, někdy hraje hry proti svému bratrovi, protože mají každý svůj notebook.

Jenny a Veronica, stejně jako Leonard a Diana nemají čas strávený u elektronických médií nijak časově limitovaný. S výjimkou Leonarda mají mnoho „skutečných“, nevirtuálních aktivit, tak počítač téměř nepoužívají a dávají přednost mobilům. „*Mobil mám u sebe pořád. Na messenger to stačí.*“ (Jenny) „*I na televizi se dívám na mobilu.*“ (Veronica), čímž má na mysli sledování videí na internetu. Jenny a Veronica skutečně pouze komunikují s kamarády na sociálních sítích ve svém volném čase a z domova přes mobil, který během dne také využívají ke sledování nejrůznějších videí. Pokud jsou doma, tak hodně času tráví samostatně ve svých pokojích, a právě s mobily v ruce. Současně s tím, jsou si obě dvě vědomy toho, že musí plnit úkoly do školy a připravit se na vyučování další den. To dělají samostatně, na rodiče se obrací pouze, když potřebují pomoci s učivem nebo vyzkoušet.

Vyhledávaný obsah

Dalo by se říct, že dospívající si ve svém věku do určité míry neuvědomují rozdíl mezi skutečným a virtuálním světem, protože se jim tyto světy propojují. Ten virtuální vidí jako extendovaný svět skutečný. Proto bylo překvapením, že rodiče měli jen malou představu o tom, co děti ve virtuálním světě dělají a kde se přesně pohybují. Dle Štrahůlkové (2013), někteří rodiče dokonce preferují tento způsob

trávení volného času „často z toho důvodu, že tak mají své dítě doma, pod dozorem, při pro ně relativně bezpečné aktivitě.“ (Štrahůlková, 2013). Rodiče ovšem přesně nevědí, kde přesně se jejich děti ve virtuálním světě pohybují. To, jak dítě používá internet a jak často se setkává s negativními jevy, zda usměřňují jeho přístup, ovlivňuje blízké okolí dospívajícího. Za blízké okolí jsou považováni rodiče, vrstevníci a škola. Z interview provedenými s rodiči vyplývá, že to není úplně jednoduché.

„Ctím jejich soukromí, mě se taky nikdo neptá, co na mobilu dělám a kde surfuju. Ovšem, kdyby se něco dělo, tak zasáhnu. Tak nějak průběžně se bavíme o tom, co by se jim nemělo stát, a říkáme si, jak by měli reagovat a že by nám to měli říct.“ (John). Občas se jí zeptám, stejně odpovím jen...nic. (Roger).

Na jednu stranu chápou své děti, že mají svou potřebu soukromí, a tak se alespoň snaží je před negativním vlivem varovat. *„Děti mají teoretické znalosti o kyberšikaně, sextingu apod. a ví, že kdyby se jim něco takového stalo, tak nás mají informovat, ale zatím to nebylo potřeba“ (Roger).* Pouze v jedné rodině si vzpomněli na negativní dopad *„Vlastně ano, dcera přišla s tím, že ji od někoho na messengeru přišel nějaký škaredý obrázek a že si tedy tu osobu blokla. Ani nevěděla, kdo to je.“ (Ludmila).* Livingstone et al. (2011) uvádí, že „čím víc je dítě na internetu aktivní, čím víc věcí v tomto prostředí umí, tím více negativních jevů na něj čeká a tím častěji se s nimi bude setkávat.“ Nevíce jsou tedy ohroženi Sandersovi, ale zatím nic nezaznamenali.

Cizojazyčné aplikace

Vzhledem k jazykové znalosti, participantů využívají především cizojazyčných aplikací a programů. *„V češtině nic pořádného neexistuje.“ (Jenny).* Jedná se např. o aplikace k učení *„na němčinu mám staženou apku, se kterou si procvičuji slovíčka. [...] Anglicko-německou.“ (Jenny).* Podobně jsou na tom i Leonard s Dianou. Všichni čtyři participantů při vyhledávání nových aplikací hledají již automaticky první v angličtině. Při pohledu do jejich telefonů je i patrné, že aplikace v českém jazyce mají stažené pouze výjimečně, když není zbylí, např. Edupage, což je mobilní aplikace žákovské knížky dostupná pouze v českém jazyce. Aimee na jazyku nezáleží, ale s tím, že v anglickém jazyce je větší výběr souhlasí *„no jo, v češtině toho moc není.“ (Aimee).* Mobilní telefony tedy do určité míry podporují dospívající participanty v informálním učení, což posiluje jejich hodnotu vzdělání.

Ovlivnitelnost

Do tématu virtuálního světa bohužel patří i ovlivnitelnost, což je patrné z výpovědí a pozorování participantů. V jejich případě se zatím jedná o pozitivní ovlivnitelnost. Rodiče se shodli na tom, že zatím neměli negativní zkušenosti s ovlivňováním svých potomků prostřednictvím virtuálního světa, pouze museli několikrát preventivně zasáhnout a své děti poučit o bezpečnosti. Týkalo se to v počátku jejich komunikace na sociálních sítích. V rámci sociálních sítí se setkali nejprve s Facebookem, Music.ly nebo Likem. Dospívající participantů byli svými rodiči poučeni, koho si přidávat do přátel:

„pamatuji si, že když si dcera, pomocí svých spolužaček založila profil na Facebooku, tak si mezi přátele přidala i Miloše Zemana. Na můj dotaz, proč to probouha udělala, se na mě překvapivě dívala, že ho přeci zná z televize. Následovalo tedy poučení o „kamarádech“ a kamarádech a o tom, co se za fotografií a jménem na Facebooku může ve skutečnosti skrývat. Dcera z toho byla v šoku, vůbec si žádné nebezpečí neuvědomovala.“ (Ludmila).

Jejich prohřešky jsou často způsobeny sociální a rozumovou nezralostí, o čemž hovořila i Ludmila. „Děti zkrátka nedohlédnou na konec svých průšvihů. Necháávají se obalamutit. Chtějí-li něčemu uvěřit, uvěří. Proto je nutné znát pravidla internetového provozu a s dětmi o nich diskutovat.“ (Eckertová & Dočekal, 2013). Zároveň s tím, Ludmila dodává i svou vlastní negativní zkušenost střetu virtuálního a skutečného světa.

„Byla jsem svědkem nehody, nikomu se nic nestalo, ale zahraniční kamión couval, najel na chodník, který svou váhou poškodil. Stihla jsem si zapamatovat jeho SPZku a zavolala na policii. Bohužel jsem na ni zavolala až po několika hodinách, protože jsem v danou chvíli nevěděla, co mám dělat. Kvůli hledání svědků jsem to napsala do jedné skupiny na Facebooku a asi za dva dny se mnou vyšel rozhovor v jednom bulváru. [...] Byla jsem vytočena, protože jsem žádný rozhovor neposkytla, navíc jsem v tom rozhovoru byla konfrontována s někým, koho jsem nikdy nepotkala. Od té doby nikam nic nepíšu a svým dětem to říkám jako příklad, co se může stát.“ (Ludmila).

Vzhledem k tomu, že internet je relativně mladou záležitostí, i když o pojmu *relativně mladý* by se dalo diskutovat, zejména v porovnání s věkem participantů je zřetelné, že bezpečnosti a obezřetnosti se musí učit i samotní rodiče.

Leonard, který tráví ve virtuálním světě nejvíce času, je nepřímou kontrolován rodiči „*notebook má v obýváku, takže máme přehled, s kým mluví.*“ (Victoria), uvedla jeho matka a Clark k tomu jen dodal „*Je to pro náš klid a jeho bezpečnost*“ (Clark). Clark se sice opět neúčastnil interview v danou chvíli, ale zrovna byl v kuchyni a směrem k nám byly otevřené dveře, takže vše slyšel. Občas tedy,

pokud cítil, že může náš rozhovor doplnit, tak jsme z kuchyně slyšely jeho poznámku. Další potencionální nebezpečí, které se rodičům podařilo včas odhalit je setkání participanta s cizím člověkem, kterého poznali prostřednictvím sociálních sítí.

„[...] přišla za mnou a měla divný dotaz, jestli prý odpoledne jedu do města a nechtěla říct proč. [...] Teprve později z ní vylezlo, že se tam má setkat s někým, kdo jí prodá sliz a nechce se jí jet autobusem. Kdyby nebylo její pohodlnosti, že se jí tím autobusem nechtělo, tak ani nevím, že se chce s někým setkat.“ (Linda).

Sliz je momentálně populární věc mezi mládeží, dle jejich informací jim slouží k relaxaci. Často ho vyrábějí doma a prodávají pomocí sociálních sítí, nejvíce na Instagramu, kterému mezi sebou lidově říkají „Instáč“. Podobně tak mezi sebou Facebook nazývají „Fejsem“. Všichni rodiče tedy poučují své děti o (ne)bezpečnosti na internetu a to kontinuálně, *„furt jim to připomínáme, aby nezapomněli. Přestanou být ostražití a naletí nějakému úchylovi. Myslím, že s rostoucím věkem bude hůř, protože se budou míň a míň svěřovat. Děsí mě to.“ (MB).* Další negativní zkušenosti, před kterou se snaží rodiče chránit a varovat své děti je „anonymita“, do které, dle nich, patří pocit, že

„mohou napsat, co chtějí, protože je nikdo nezná nebo pocit, že to píšou kamarádce, aniž by si uvědomili, že píšou veřejně.“ (Roger). „Co je to? Anonymita na internetu? To neexistuje. Je to pouze virtuální pojem.“ (Clark). „Já mám bohužel špatnou zkušenost s internetem, kdy jsem něco napsala, a dotyčný mi potom vyhrožoval v normálním životě. Raději už nebudu říkat, co to bylo, bylo to trapné a nepříjemné.“ (Ludmila).

Ludmila tedy má negativní zkušenosti s „anonymitou“, nechtěla přesněji nic uvést, ale snaží se varovat své děti. Ty negativní zkušenosti zatím nemají. S čím má ovšem ve svém věku zkušenosti, je ovlivnitelnost, a to většinou skrz YouTube, které sledují. Většinou se jedná o anglicky hovořící YouTube, kteří jsou jejich spolužákům neznámí. Mezi českými se objevilo pouze jméno Lea, Bára Vodíková, Creep a Felix. Na YouTube sledují nejraději DIY videa, které je vedou ke kreativě, pranky, které používají na spolužáky. Výzkumník byl svědkem jednoho telefonního pranku, který Veronica provedla spolu se svou kamarádkou na její spolužačku, s čím ovšem nepočítaly, bylo, že telefon na druhé straně nezvedne spolužačka, protože si ho zapomněla doma, ale její matka. Z legračního pranku byla nakonec trapná zkušenost. Ovšem i tyto zkušenosti patří k jejich věku.

6.1.3 Téma – Rodina

V počáteční fázi se výzkumník dotazoval na rodinu. O té se také participanti zmínili v písemném úkolu Credo Mem, ve kterém popisovali své hodnoty ještě před tím, než se podrobněji seznámili s výzkumníkem.

U Jenny spolu od začátku bojují o první příčky hodnoty rodina a vzdělání. K hodnotě rodina přiřazuje i domácí zvířata, protože „[...] máme je odjakživa.“ (Jenny) a jsou součástí její rodiny. Na mysli mají pouze tzv. domácí mazlíčky, ani jedna rodina nechová zvířata k pozdější konzumaci či dalšímu prodeji. Domácím mazlíčkem mají na mysli i králíka, kterého chovají Sandersovi.

V preferencích se mezi členy rodiny nejprve objeví zvířata a potom teprve lidé. Souvisí to s jejich věkem, a právě probíhající adolescencí, kdy jsou v tomto věku rodiče spíše v pozadí. Respektive dle samotných dospívajících participantů se jednotliví členové rodiny přirozeně posouvají do pozadí. Dospívání je dobou celkové psychosociální proměny, během které se mění osobnost dospívajícího, jeho pozice. Toto se projevuje především v dosažení rovnováhy mezi vnitřním světem a sociální interakcí se světem vnějším. V tomto období získává adolescent nové role, projevující se především se sociální prestiží (Kuric, 2000). V souboji s ostatními hodnotami tedy rodina bojuje o vyšší příčku v hierarchii s přáteli a různými formami vzdělání.

Z provedených interview vyplynulo, že v hodnotě rodina jsou mezi rodiči na přední příčce otcové a teprve potom matky. Z etnografického pozorování a provedených interview s otci participanty vyplynulo, že tomu úplně tak není. Dospívající participanti sice matky posouvají níže, protože „s tatškou je legrace, máma jen křičí“ (Jenny), protože jsou to právě matky, které vedou domácnost a na výchově dětí se podílí větší „viditelnější“ mírou. Otcové jsou časově velmi zaneprázdněni a tráví-li se svými potomky volný čas, tak preferují zažitou legraci. Otcové jednohlasně ovšem dodávají, že pokud dospívající potřebují povolení, jdou za nimi. Ovšem pokud potřebují radu nebo psychickou oporu a svěřit se s problémem, tak jsou za matkami.

Tabulka 7 – Tematická mapa – téma: Rodina

| Téma | Kód |
|-------------|-------------------------------|
| Rodina | Ti, co s námi bydlí doma |
| | Rovnoprávnost mezi sourozenci |
| | Domov |
| | Respekt z rodičů |
| | Jistota |

Ti, co s námi bydlí doma

Na dotaz, kdo jsou členové rodiny, participanti uvedli všechny osoby, které s nimi sdílejí společnou domácnost. Nejednalo se tedy pouze o nukleární rodinu. Je pro ně naprosto přirozené, že prarodiče jsou členové, pro ně nejbližší, rodiny. Poté, co uvedli lidské členy, začali naprosto přirozeně uvádět jména svých domácích mazlíčků, což výzkumníka nejprve zmátlo, protože nevěděl, o kom mluví. Pouze Jenny se zeptala, zda je mají také uvést, ostatní domácí zvířata vyjmenovali automaticky. Plnohodnotnými členy rodiny jsou tedy „*mamka, táta sestra, babička, děda, Fluffy, Spoty, Magic, Riky a Betty.*“ (Jenny). U Sandersových to byla ještě teta, která u nich v tu chvíli byla na návštěvě. Teta je Clarkova sestra, velmi příjemná paní, která přiletí téměř každý rok na Vánoce a s rodinou zůstane co nejdéle, v rámci možností turistického víza, které dostane. Po dobu několika měsíců tedy bydlí s rodinou a stará se o jejich domácnost, což Victorie vítá, protože má více času na děti. V procesu informálního vzdělávání hraje rodina významnou funkci. Dochází zde k první socializaci a významnou roli hraje informální učení, a to zejména mezigenerační. Schuller (2010) zdůrazňuje, že mezigenerační učení poskytuje pozitivní rolové modely a zvyšuje porozumění mezi generacemi, což je u našich participantů zřetelné. A nejedná se pouze o informální mezigenerační učení, ale i učení ve vztahu k domácím zvířatům.

Rovnoprávnost mezi sourozenci

Všichni rodiče se snaží o rovnoprávnost mezi sourozenci, na což občas narážejí u prarodičů. V případě dovolené „[...] *loni vybírala sestra, teď byla řada na mě.*“ (Leonard). Rovnoprávnost zdůrazňoval i John s tím, že jim to momentálně kazí babička: „*viditelně nadržuje Jenny. Neustále ji bere na nákupy a nakupuje oblečení a Veronice nic.*“ (John). Situace je ovšem taková, že Jenny je starší ze sourozenců a momentálně si s babičkou více rozumí, což se může kdykoliv obrátit. Na druhou stranu Veronica je zase oblíbenější u dědečka, protože je kreativnější, takže s ním tráví více volného času než Jenny.

Domov

Na dotaz, co je to domov, mají rodiče jiný pohled než jejich děti. Zatímco pro dospělé, kteří dobrovolně vstoupili do interkulturního partnerského vztahu, si pod slovem domov představí členy rodiny pohromadě: „*Hmm, domov je pro mě místo, kde jsme my všichni, ať už je to kdekoliv*“ (Victoria), jejich děti si pod pojmem domov představí místo, kde bydlí, tedy dům, a hlavně svůj pokoj. „*Přeci místo,*

kde bydlím. A tady, takže tady.“ (Aimee). Jejich pokoj je místo, ve kterém mají soukromí a které je pro ně nesmírně důležité. Dále je pro něj domov jejich dům, tedy místo bezpečí, kde se nemusí nijak přetvařovat.

Respekt z rodičů

V období dospívání toto téma velmi citlivé. Sami dospívající participanti nepřiznají, že by z rodičů měli respekt: „[...] *já je vlastně neposlouchám.*“ (Leonard), uvedl se smíchem. Masáková (2016) uvádí, že: „*každé dítě by se mělo s rodiči pohádat.*“ To potvrzuje i Ludmila: „*hádáme se pořád, kvůli každé kravině. Ona má na vše odpověď, a vždy musí mít poslední slovo.*“ (Ludmila), v zápětí ironicky a s nadsázkou dodává: „*její pubertu asi nepřežiju. [...] milá je na mě jen tehdy, když potřebuje peníze, jinak ji nezajímám.*“ (Ludmila). Částečně je to pravda, Jenny se skutečně se svou matkou často hádá, ale na druhou stranu je Ludmila neústupná, preferuje autorativní výchovu, což je pro dospívajícího jedince velmi náročné. John jen podotkl, že občas má pocit, že se spolu „*hádají se snad už jen z principu nad každou blbostí, protože obě chtějí mít pravdu.*“ (John). Jenny vyrůstá ve velmi sebevědomou osobnost, kterou byla doted' v rodině matka a která se odmítá vzdát svého autorativního postavení. Ludmila si toho je částečně vědoma: „*víš, jaké je to hádat se sama se sebou? Já v ní vidím sebe v jejím věku.*“ (Ludmila). Hádky mezi rodiči a jejich potomky jsou i Sandersových, kteří ovšem preferují liberálnější výchovu, participanti tedy mají větší volnost v uplatnění svých názorů. Finální slovo, nejen ve výchově, má ovšem Victoria, někdy po poradě s Clarkem, nakonec rozhodne.

Jistota

Dospívající participanti si to sice nechtějí přiznat, ačkoliv z jejich chování je to nepřehlédnutelné, rodina pro ně v jejich životě znamená jistotu. Částečně si to neuvědomují, protože je to pro ně samozřejmost. V rodinném zázemí mají své jistoty, rodiče jim pomáhají řešit jejich problémy, pokud se na ně obrátí a varují před možnými nástrahami. Jistotu jako pomoc při řešení problémů již poznala Jenny, když se přede dvěma lety stala obětí šikany ve školní třídě. Rodiče ve spolupráci se školou po delší době dospěli až k vyřešení problémů. Dospívající participanti se mohou na své rodiče obrátit s řešením svých problémů, se kterým si neví rady a nechtějí se s ním svěřovat svým vrstevníkům. Z pohledu Maslowova je potřeba bezpečí a jistoty na druhém místě v hierarchii lidských potřeb. Dospívající participanti mají ve svém rodinném zázemí jistotu, kterou berou jako samozřejmost, protože nic jiného nezažili. Mají tedy zdravé, fungující zázemí, aby se mohli vzdělávat.

6.1.4 Téma – Volný čas

Volný čas je něco, což obzvláště zaměstnané matky uváděly, že nemají. Dle Páskové a Zelenky (2002) je volný čas: „ten čas, ve kterém lidé nevykonávají činnosti pod tlakem pracovních závazků či rodinného systému.“ Vztah mezi prací a volným časem se jeví jako protiklad mezi povinností a svobodou, jako rozpor mezi vnější možností a vnitřní potřebou, jako rozpor mezi zpředmětněním a seberealizací člověka.

Tabulka 8 – Tematická mapa – téma: Volný čas

| Téma | Kód | Hodnota vycházející z kódu |
|-------------|-----------------|-----------------------------------|
| Volný čas | Soukromý učitel | Vzdělání |
| | Elektronika | Vzdělání |
| | Čtení | Vzdělání |
| | Kroužky | |
| | Cestování | Hobby, rodina, vzdělání |
| | Přátelé | |

Ludmila zdůrazňovala, že zaměstnání je jejím koníčkem, věnuje mu tedy více než jen svou pracovní dobu, a to na úkor času, který by věnovala sobě. Ačkoliv uvedla, že „*Co je to?*“ (Ludmila), měla tím spíše na mysli, že ho nemá dostatek, nebo že by se stalo, že by nevěděla, jak s ním naložit. Do volného času mládeže nepatří vyučování a činnosti s ním související, tedy příprava na školní vyučování, do které se řadí psaní domácích úkolů (Pávková, 2002). Nicméně Jenny i Veronica dobrovolně navštěvují doučování mimo školní prostředí. Leonard i Diana též, ale už ne úplně dobrovolně, dalo by se tak říct, že jim to spíše volného času ubírá. Rodiče jsou časově vytíženi, a proto svým dětem zprostředkovávají soukromé učitele. S největší pravděpodobností by mohli disponovat větším množstvím volného času, ale nemají zájem, protože jejich zaměstnání je pro ně koníček nebo chtějí z různých důvodů navýšit svůj podíl v rodinném rozpočtu. Dětem tedy zprostředkovávají neformální vzdělávání pomocí soukromých učitelů.

Soukromý učitel

Neformálnímu vzdělávání kladou naši účastníci velký důraz a berou ho jako nezbytnou součást celkového komplexu vzdělávání. Účastníci – rodiče nechtějí, aby jejich děti měly ve vyučování zbytečné problémy s učivem, a tak jim zajišťují doučování. Jenny a Veronica ho mají z českého jazyka, protože jej chtějí. Obě se

chtějí vzdělávat nad rámec znalostí, které dosahují při vyučování. Jenny potřebuje výuku českého jazyka nad rámec školního vyučování, je si toho vědoma a sama o to rodiče požádala. Nejdříve se jí snažila Ludmila sama doučovat v rámci domácí přípravy do školy, ale „*já jsem všemu nerozuměla a spoustu informací jsem pouze hádala a musela si dohledávat, nakonec jsem měla pocit, že dělám něco, co mne vlastně nebaví.*“ (Ludmila), proto se po konzultaci s Johnem dohodli, že ji najdou externí doučování. Ale pouze v takové vzdálenosti, aby byla schopna se tam dopravit sama. Později se stejnou prosbou přišla i Veronica, která sice nemá problémy s českým jazykem ve škole, ale „*[...] chtěla být nejlepší ve třídě, což jsem zprvu absolutně nechápala.*“ (Ludmila). Jenny se i dobrovolně přihlásila na veškerá doučování ve škole.

Sice tvrdí, že ji to nebaví, ale je si vědoma, že vzdělání je pro ni důležité, pokud chce být v budoucnu úspěšná ve svém povolání a chce mít zaměstnání, které ji bude bavit. Sami považují neformální vzdělávání jako doplněk toho formálního za klíčové pro jejich budoucí život. V tom má velký vzor ve svých rodičích. Ti mají vysokoškolské vzdělání, neustále si doplňují kvalifikaci a jejich práce je pro ně koníčkem.

Leonard a Diana mají také doučování z českého jazyka, i když ne úplně dobrovolně, dá se tedy konstatovat, že ho mají sice, mimo školní vyučování, ale ne ve volném čase, spíše jim ho bere. Potřebuje jej především Leonard, pro kterého začal být český jazyk skutečným problémem od třetí třídy základní školy. Nejprve dostal individuální vzdělávací plán a doporučení od školy, aby mu rodiče našli soukromé doučování. To má s různými přestávkami dodnes. Aimee zatím žádné doučování nepotřebuje, částečně je to dané i tím, že Higginsovi preferují českou kulturu a ta jihoafrická je potlačena, což je přesný opak Sandersových a částečně tím, že Linda je na rodičovské dovolené, není tudíž zatížena pracovními povinnostmi a pokud je třeba, tak Aimee učivo doučí zatím sama. Ostatní kódy by se daly definovat dle Hofbauera (2004), který považuje za přesnější a úplnější charakterizovat volný čas jako činnost, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení. Jako hlavní funkce volného času se uvádějí: odpočinek, zábava, rozvoj osobnosti. Do rozvoje osobnosti lze zařadit doučování u Vogelových, jak je uvedeno výše.

Elektronická zařízení

Nevyhnutelný kód dnešní mládeže žijící v době elektronické. Doba elektronická proto, že zatímco rodiče, vlastnili mobily nejdříve na střední škole nebo ještě později, jejich děti je mají téměř od mateřské školy. Nejen s mobily, ale i s ostatní elektronikou umí pracovat lépe než jejich rodiče. A právě ti k nim občas chodí

pro radu. „*Mamka se mě ptala, jak udělá printscreen displeje na mobilu. Je to dinosaurus.*“ (Jenny). Dinosaurium nazývá nejen Ludmilu, ale i Johna, protože generace jejich rodičů je pro ni, jejím pohledem, už stará. Nicméně i Victoria přiznává, že s powerpointem ji naučila pracovat Diana. „*Bylo to rychlejší než hledat radu na internetu*“ (Victoria). Participanti mají k dispozici různá elektronická zařízení, ať už se jedná o mobil, tablet (iPod), televizi či počítač a tráví na něm velké množství svého volného času. Stejně jako Soukromý učitel i kód Elektronická zařízení lze přiřadit k hodnotě vzdělání a jejich role v procesu vzdělávání je v dnešní době pro dospívající participanty nenahraditelná. Podobně je na tom i následující kód, kterým je čtení knih.

Čtení

„V době, kdy dětské zábavě dominují počítače a televize je čtení mnohem důležitější.“ uvádí psycholog Mertin (2012) na konferenci Česko čte dětem. Veronica a Aimee uvedly, že rády čtou. Obě jsou zvyklé, že jim rodiče odmalička četli před spaním. V případě Veroniky to byl otec, u Aimee matka.

„Tatka mi přečetl všechny díly Harryho Pottera, ale já si z toho nic nepamatuji, protože jsem byla malá, tak jsem si je později přečetla znovu a sama. Zrovna teď mám rozečtené dvě knihy Narnia a Luciferovo kopyto. Narnia je v angličtině a kopyto v češtině.“ (Veronica).

Ačkoliv obě dívky ovládají elektronická zařízení, co se týká čtení, preferují klasické, tištěné knihy. Velkou měrou kvůli jejich dostupnosti. Kromě toho, že jim je kupují rodiče, chodí do městské knihovny a k dispozici mají i knihovnu ve škole. Její nevýhodou je omezená otevírací doba, která je patnáct minut týdně (jedno ráno v týdnu před vyučováním). Nabídku nejnovějších dětských knih jim nabízí i základní školy pomocí katalogů, které dostávají od vydavatelů. Toho využívají především Vogelovi a Higginsovi. Je to pro ně jednoduchý způsob, jak obstarat dětem knihy, o které by měli zájem. „*Holky většinou už přijdou ze školy s tím, že vědí, jaké knihy si chtějí koupit. Jen se zeptají, zda s tím souhlasíme. A my většinou souhlasíme, pokud to nejsou nějaké blbosti.*“ (Ludmila). Leonard s Dianou čtou spíše okrajově a pouze anglicky. Pokud jsou nuceni číst česky, tak Victoria trvá na tom, aby to bylo hlasitě, protože:

„oni jsou schopni se do těch knih pouze dívat a nečíst. Vlastně to dělali, bylo mi divné, proč nejsou schopni převykládat, to, co přečetli, až jsem zjistila, že vlastně vůbec nečetli. Tak teď čtou nahlas. Občas čtou i sami anglické knihy, ale moc často ne.“ (Victoria)

Victoriina rodina má v obývacím pokoji rozsáhlou knihovnu anglických knih. Další knihy mají o patro výš. Celkově se jedná o stovky knih, které si nechali poslat z Jihoafrické republiky, je tedy škoda, že o ně děti nejeví zájem. Nutno podotknout, že Leonard a Diana nemají ve čtení vzor ve svých rodičích, protože ti čtou velmi výjimečně.

„Já u knih vždycky usnu. Už tak jsem neustále unavená, a když začnu číst, tak usínám“ (Victoria). „To je naše rodinné dědictví, některé knihy jsou historické, protože je máme už celé generace. Také je mezitím spoustu nových, vždy když někdo přiletí, tak nám doveze knihy.“ (Clark).

Je tedy třeba doufat, že tito participant si ke knihám najdou cestu později, protože čtení rozvíjí slovní zásobu, jejíž rozvoj je u bilingvních dětí náročnější, protože současně rozvíjí dva jazyky.

Kroužky

Koťátková (2008) uvádí, že děti jsou přesouvány z kroužku do kroužku a faktorem rozhodnutí pro kroužek nebývá kvalita, nýbrž jeho cena. Rodiče sice přiznávají, že to tak dříve bylo, ale:

„děti zvládly i dva kroužky za odpoledne, já jsem neustále taxikářila tam a zpátky, ale rozhodujícím faktorem nebyla cena, nýbrž zájem dítěte. Navíc v době, kdy byli v kroužku, jsem měla třeba hodinu na to, abych stihla nakoupit, zaběhla na úřad apod. a to bez dítěte. Problémem bylo zorganizovat odvoz dvou dětí, do dvou odlišných kroužků, a ještě třeba najít čas pro sebe. Spolupracovat musela celá rodina.“ (Ludmila). „V září mě kroužky pro dvě děti stály vždy skoro celý měsíční plat. (John).

Vogelovi tedy vyplňovali dříve dětem volný čas kroužky proto, aby měli čas pro své povinnosti, které nechtěli dělat s dětmi. Dnes už je tomu jinak, protože děti jsou starší a nemají zájem o tolik organizovaných volnočasových aktivit. Jenny i Veronica jednou týdně sportují, Veronica chodí na aerobik, Jenny dělá Pole Dance. *„Pole Dance, protože chci být flexibilní, nechci být tlustá a jen sedět u počítače, jak někteří jiní.“ (Jenny).* Paradoxně tento kroužek navštěvuje s dospělými:

„dříve jsem chodila do Pole Dance Junior, ale tam jsme se toho moc nenaučili, protože tam byl pořád někdo nový. Teď jsem v level 2 spin, sice nejmladší, ale co, já se s nimi bavím nemusím. Mně se líbí sestavy, které se učíme.“ (Jenny).

Leonard a Diana nikdy mnoho kroužků neměli, většinou pouze, co nabízela nejdříve školka a potom škola. Zde bychom chtěli doplnit Koťátkovou (2008), že kromě ceny a kvality je důležitým faktorem výběru kroužků pro děti i jejich bydliště. To potvrzují Sandersovi. Jejich největší překážkou je lokalita, ve které žijí, protože je v odlehle oblasti. „*Vždycky jsem chtěla, aby měli kroužky a nebyli pořád doma, ale časově to bylo pro nás nemožné zorganizovat.*“ (Victoria). Vyrůstali tedy v přírodě a venku. Paradoxně s nástupem adolescence tito participanti tráví nejvíce času ve virtuálním světě. V současné době Leonard navštěvuje lego kroužek ve škole a Diana nemá žádný. Aimee má tři mladší sourozence, finance na organizované volnočasové aktivity je tedy nutno rozdělit mezi čtyři děti. Aimee je samostatná, kroužky má buď přímo ve škole, kde zpívá ve Schole a navštěvuje kroužek „Věda nás baví“ a mimo školní prostředí chodí tancovat. Tam se dopraví sama městskou dopravou.

Všechny čtyři výše uvedené kódy jsou důležité v procesu vzdělávání, a to zejména v tom neformálním a v informálním učení.

Následujícím kódem je cestování, které přiřazujeme k hodnotě hobby či rodina.

Cestování

O tomto kódu se zmiňovali spíše rodiče, což je vzhledem k tomu, že dobrovolně vstoupili do interkulturního partnerského vztahu naprosto přirozeně. Z dospívajících participantů jej nejčastěji zmiňovala Jenny a Veronica a to proto, že pro tuto rodinu je to jedna z mála rodinných aktivit, které je spojují a na kterou si najdou čas. „*Rádi cestujeme, ale pouze jako rodina, samotnou by mě to nebavilo. Rádi objevujeme nová místa, na kterých jsme ještě nebyli.*“ (Ludmila). Leonard, Diana a Aimee cestování zmiňují ve spojení s návštěvou rodiny. Návštěva, geograficky, tak vzdálené rodiny žijící na jiném kontinentu je pro ně zážitek, který je nutno plánovat dlouho předem a je finančně i časově náročný. Rodiče musí na tuto návštěvu zajistit během roku dostatek financí a mít dostatečné množství dovolené v zaměstnání, což je další z důvodů, proč tráví v práci velké množství času a dětem raději zajistí soukromé doučování. Návštěva rodinných příslušníků pro ně znamená, že ten rok nebudou mít jinou dovolenou. Z tohoto důvodu se v návštěvách střídají a vítají, pokud rodina může přiletět sem do České republiky. V domě Sandersových, v době výzkumu, s rodinou několik měsíců žila jejich teta. Nicméně i tyto dvě rodiny rády cestují, nejen do zahraničí, ale i po České republice. Clark, který je zaměstnán jako právník v mezinárodní společnosti, je nucen absolvovat služební cesty po celém světě. Pokud je to možné, tak při návratu ho zbytek rodiny vyzvedne na letišti a další den či dva stráví společně mimo domov, kde poznávají nová místa. „*Minulý týden jsme byli na Lipně. Jeli jsme pro tatku na letiště, vracel se z Belgie a potom jsme jeli na*

Lipno. “ (Diana). V tomto kódu lze tedy nalézt hned dvě hodnoty, kterými jsou rodina a hobby, což je propojeno v rodinné hobby a z poznávání nových míst, což řadíme do informálního učení.

Přátelé

Přátelé, kamarádi či vrstevníci neodlučitelně patří ke každému dospívajícímu. Ti také mají ve svém hodnotovém žebříčku tento kód postaven mnohem výše než jejich rodiče, kteří se vymlouvali na nedostatek volného času. Když už mají čas, chtějí ho trávit se svou rodinou, s dětmi a v klidu. Dospívající účastníci ovšem mají přátele, se kterými tráví volný čas. Většinou se jedná o spolužáky ze školy nebo vrstevníky žijící v bezprostředním okolí. Pro rodiny je běžné, že k nim domů chodí kamarádi jejich dětí. Jenny skrz šikanu ve třídě a následné přesunutí do nového, již hotového kolektivu, svého času bojovala s hledáním nových kamarádů, nicméně v současné době je již součástí tohoto kolektivu a má tam kamarády: „*Mám dvě BFF Ádu a Káju, i když mě někdy štvou. Po škole chodí k nám domů, uděláme společně úkoly a potom kecáme. [...] Do toho ti nic není, o čem se bavíme. Soukromí, víš!*“ (Jenny). Veronica spíše, než by si přivedla kamarádky domů, tak je s nimi v kontaktu prostřednictvím sociálních sítí a domlouvají, co společně podniknou.

„V sobotu jedu s Dášou do Tigeru. Podíváme se, co je tam nového, možná něco koupíme, potom zajdeme do mekáče a potom se vrátím domů.“ (Veronica). *„s Justy chodíme ven, jen tak se procházet, třeba k vodě. Nebo jsme u nás, zavřeme se v ložnici, tam za námi nikdo nesmí.“* (Diana).

Diana vzhledem k tomu, že bydlí na odlehlém místě, tak nemá možnost chodit s kamarádkami nakupovat, chodí se tedy jen procházet. Vzhledem k tomu, že nemá vlastní pokoj, tak se kamarádky zavírají v ložnici, kterou sdílí společně s rodiči. Současně s tím všichni uvádějí, že rádi zkusí pranky na kamarády, které znají z YouTube. „*Můj neoblíbenější prank je egg nog challenge nebo telefonování. Prostě se s někým domluví, ten zavolá mé kamarádce a řekne jí třeba, že něco vyhrála a zítra to někde dostane. Je to strašná legrace.*

“(Veronica). Leonard vzhledem k tomu, že tráví téměř veškerý svůj čas u počítače, tak je se svými kamarády v kontaktu přes virtuální síť. „*Spolužáci mě nebaví, Justy je i moje kamarádka, nejen ségrina, ale stejně jsou nejlepší Jim a Heinz, protože rozumí Fortnite. Komunikujeme spolu přes Skype, kdykoliv máme čas.*“ (Leonard). Aimee je velmi společenská dívka, kterou baví móda. S kamarádkami tedy, „*chodíme po obchodech nebo jdu k nim domů. U nás není*

klid, bráchové jsou pořád doma.“ (Aimee). Přátelé jsou nezbytnou součástí života každého dospívajícího. V určité chvíli jsou pro něj důležitější než rodina. Jejich důležitost je nezbytná, dodává jim pocit sebevědomí a sociální prestiže. Vrstevníci pro ně znamenají jakýsi přechod mezi dětstvím a dospělostí.

6.1.5 Téma – Oblíbenost

Téma, které vzniklo z provedených interview i z pozorování. Participanti často vědomě či nevědomě srovnávali.

Tabulka 9 – Tematická mapa – téma: Oblíbenost

| Téma | Kód | Hodnota, vycházející z kódu |
|------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| Oblíbenost | Škola vs domácí zvířata | Vzdělání, rodina |
| | Oblíbenost vs věk dospívajícího | Rodina |
| | Počítač vs telefon | |
| | Školní vyučování vs soukromý učitel | Vzdělání |

Škola vs. domácí zvířata

Kategorie, které si na první pohled nejsou vůbec podobné ani nemají nic společného. I přesto v nich participanti našli podobnost. Obzvláště Jenny, která se zamýšlela nad tím, co je pro ni důležitější. Nejprve to byla jednoznačně škola, což byla odpověď, kterou měla naučenou. Postupem času přiznávala, že jsou pro ni i důležitější věci než pouze formální vzdělávání, která ji vlastně vůbec nebaví. Před rodiči či kamarády dává přednost zvířatům, ke kterým má vybudovaný silný, citový vztah. Sama se o ně dokáže postarat, dělá doprovod na veterinu, když je třeba, dobrovolně jim ze svých našetřených peněz kupuje pamlsky, či dárky a v noci má vždy jedno zvíře u sebe v posteli. „*Raději mám zvířata, ale škola je důležitější. Škola je stavební kámen mé budoucnosti, víš.*“ (Jenny). Leonard i Diana mají také doma domácí zvířata, ke kterým mají kladný vztah, ale už ne v takové míře, nicméně i tato zvířata jsou součástí jejich rodiny.

Oblíbenost vs. věk dospívajícího

Kdyby výzkumník analyzoval výsledky výzkumu pouze z interview dospívajících participantů, jejich rodiče by byli na úplném dnu hodnotového žebříčku. První reakcí, při dotazu na rodiče byly tyto negativní odpovědi: „*Ne.*“ (Aimee) „*Pořád křičí.*“ (Veronica) „*Neposlouchám je.*“ (Leonard) „*Rodiče nesnáším.*“ (Diana) „*Oni si myslí, že budu dělat vše, co mi řeknou, ale to se mýlí*“ (Jenny). Z dlouhodobého pozorování a bližšího poznání se s jednotlivými participanty bylo zřetelné, že skutečná situace je poněkud odlišná a mimo jiné bylo nutné i zcela jinak stylizovat otázky a případnou (ne)oblíbenost vyčíst i mimo řádky z neverbálního chování. „*Neposlouchám ji, ale mám ji rád.*“ (Leonard). „*Můj táta je ok, máma, no, ta, je taky ok.*“ (Jenny). V případě řešení problémů se dospívající participanti častěji obracejí na matky, nejspíše z toho důvodu, že s nimi tráví více času než s otci, kteří jsou jim svým způsobem vzácnější. S otci si užívají legrace, hrají deskové či sportovní hry, ale nesvěřují se jim se svými problémy do takové míry, do jaké se svěřují matkám.

Počítač vs. telefon

Virtuální svět patří neodmyslitelně k dnešní generaci adolescentů a mobil s počítačem jsou dvě elektronická zařízení používaná dospívajícími participanty nejčastěji. Telefon mají neustále u sebe, dalo by se říct, že je to pro ně věc, která k nim neodmyslitelně patří a v ovládnutí jsou zručnější než jejich rodiče. Ve všech rodinách lze nalézt několik počítačů, většinou různých druhů notebooků či netbooků, které jsou všem participantům k dispozici.

„Notebook je lepší, dá se na něm dělat více věcí, ale mobil mám furt u sebe. Do školy třeba notebook nenosím. Nebo dovedeš představit, jak na zastávce zjišťuju, kdy mi jede autobus z notebooku? Dívali by se na mě jak na blázna.“ (Jenny).

Vzhledem ke svému věku považují mobil za praktičtější, ale méně oblíbený, nicméně jako součást jejich já.

Školní vyučování vs. soukromý učitel

Všichni dospívající participanti navštěvují běžné základní školy, žádný z nich není zapsán v mezinárodní škole, i když vzhledem k jejich multikulturnímu smyšlení a jazykovým schopnostem by to bylo možné. Stejně tak, žádný z nich nenavštěvuje soukromou školu, která by vzdělávala některým z alternativních směrů. Všichni dospívající participanti také shodně uvádějí, že je škola, jako místo, ve kterém získávají formální vzdělávání, nebaví, a kdyby nemuseli, tak tam

chodit nebudou. Frontální výuka je pro ně nezajímavá, nemožnost projevit svůj vlastní názor zničující. Vše již bylo zmíněno v některých z předchozích kódů v jiných tématech, což ukazuje na blízkost některých kódů a obtížnost jejich rozdělení k jednotlivým tématům. „*Kdybych nemusel, tak do školy nechodím, nejvíce se toho naučím na počítači*“ (Leonard). Zajímavé je porovnání mezi formálním a neformálním vzděláváním u Jenny.

„Němčina se soukromou učitelkou mě baví, když něčemu nerozumím, tak mi to vysvětlí znovu. A klidně potom zase znovu, do té doby, než to pochopím. Ve škole nám to učitelka vysvětlí jednou a řekne, naučte se to doma, příště píšeme test. Většina spolužáků se to naučí pouze na test a potom to zapomenou, protože je to nezajímá. Já to chci umět, chci být schopna se domluvit v Německu, jim je to jedno“ (Jenny).

Jenny vysvětluje rozdíly mezi formálním a neformálním vzděláváním ze svého pohledu. U toho neformálního oceňuje možnost diskuse a způsobu výuky, což je přesně to, co jí chybí ve škole při vyučování.

6.1.6 Téma – Soukromí

Dospívající osobnost vyžaduje naprosté soukromí a střeží si své území. Rodiče se to snaží respektovat, mimo jiné tím, že „*do jejich pokojů nechodím, nechci vidět ten nepořádek, který tam mají. Je to pouze jejich pokoj.*“ (Ludmila). Dle Matějčka (2017) by rodiče společně s dospívajícími dětmi měli utvořit prostředí, které má respekt vůči druhému. O toto se snaží také Sandersovi, ale vzhledem k nedostatku prostoru v domě, ve kterém bydlí, je to náročné. Dospívající participant nemají vlastní pokoje, veškerý rodinný život se odehrává v obývacím pokoji podobně, jako když byli mladší. Vzhledem k věku jim to již delší dobu vadí. „*Chtěla bych vlastní pokoj, místo jen pro sebe, kam mi nikdo nepoleze, kam si můžu vzít kamarádku a tak.*“ (Diana).

Toto téma obsahuje pouze dva kódy, z nichž každý leží na opačném pólu.

Tabulka 10 – Tematická mapa – téma: Soukromí

| Téma | Kód |
|---|-------------------|
| Soukromí (vztahuje se k hodnotě volný čas) | Je velmi důležité |
| | Chybí mi |

Je velmi důležité

Soukromí je pro všechny velmi důležitý a citlivý kód. Výzkumník měl ze začátku problémy proniknout do soukromí jednotlivých rodin, a hlavně do vnitřního světa participantů. Ti si jej velmi pečlivě střeží, zatím co jejich rodiče byli po seznámení otevřenější, na spoustu otázek participantů odmítli odpovědět jinak, než: „*soukromí, prosím.*“ (Jenny). Výzkumníkovým úkolem tedy bylo část těchto utajených informací vypořádat. Podařilo se mu odhalit vztahové záležitosti, např. k rodičům, ke vzdělávání, kdy v obou případech nejprve odmítali přiznat, jakoukoliv kladnou informaci.

Jako velmi důležité, kromě utajovaných informací, které nechtěli výzkumníkovi prozradit, byl jejich vlastní pokoj. Považují ho za své vlastní teritorium, do kterého by dospělí jedinci neměli vstupovat častěji, než je nezbytně nutné. Jak Leonard, tak Diana si stěžovali, že právě toto území jim doma chybí. „*Jediné soukromí, které doma mám, je, když si v obývací sednu k počítači a na uši dám sluchátka. Potom nic a nikoho neslyším.*“ (Leonard). „*Já odcházím na chatu. V létě jsem tam skoro pořád.*“ (Diana). Sandersovi mají na svém pozemku chatu, kterou nevyužívají. Diana tam tedy našla část svého soukromí.

Chybí mi

O nedostatku soukromí hovořili pouze ve spojitosti s vlastním pokojem, což bylo v případě Leonarda a Diany. Aimee sice vlastní pokoj, ale vzhledem k tomu, že má další tři mladší sourozence a bydlí v malém domě, tak by také uvítala větší míru soukromí. Leonard absenci soukromí vlastního pokoje řeší tím, že používá sluchátka, přes která nic neslyší. „*Počítač mám v obývací. Abych měl klid, tak si nasadím sluchátka a každý na mě může mluvit, jak chce, protože nic neslyším.*“ (Leonard).

Z tématu soukromí lze vyčíst hodnotu volný čas, protože je to právě soukromí, které vyhledávají ve volném čase, ať už sami nebo s kamarády.

6.1.7 Téma – Kreativita

Tabulka 11 – Tematická mapa – téma: Kreativita

| Téma | Kód | Hodnota vycházející z kódu |
|------------|----------------------------|----------------------------|
| Kreativita | YouTubing | Volný čas, vzdělání |
| | Malování | Hobby, volný čas, vzdělání |
| | Tvorba grafických programů | Vzdělání |

Všichni dospívající participanti se projevovali jako kreativní, což potvrzovali i jejich rodiče. Podněty ke kreativní činnosti nacházejí často pomocí sociálních sítí či internetu všeobecně. Je to dané tím, že kreativita se zařazuje do informálního vzdělávání, které je mezi dospívajícími participanty oblíbené. Toho se týká i první kód.

YouTubing

Tento kód vystihuje anotace extraktu DIY (do it yourself) videa. Na internetu lze nalézt, mnoho nejrůznějších videí. V současné době je mezi mládeží na druhém stupni základních škol populární např. výroba slizu. Hledají tedy na internetu nejrůznější návody, jak vyrobit sliz, který jejich spolužáci zatím nemají.

„Podívej se na to, toto je sněhový sliz, ale je k němu potřeba průhledný PVA lepidlo, a to se špatně shání.“ (Veronica). „když chci něco vyrobit, tak hledám na YouTube, jsou tam videa, jinde jsou pouze návody s fotografiemi“ (Aimee).

Leonard si dokonce podle videa postavil vlastní město z lega, které doplnil o elektrický obvod, naznačující pouliční osvětlení. V tomto kódu lze nalézt dvě hodnoty, kterými jsou volný čas a vzdělání. Druhá zmíněná lze vyčíst také z kódu malování.

Malování

Kód typický pro Veronicu a Aimee, které rády malují ručně, bez použití počítače. Stačí jim k tomu pouze pastelky a papír. *„Ráda maluju, co mne napadne nebo to co právě vidím. Podívej...“ (Veronica)* a ukazuje na svůj poslední obrázek, na kterém jsou cupcaky. *„To mě naučila Helča“ (Veronica)* „nebo jsem se konečně

naučila malovat zvířata, to mám taky od Helči.“ (Veronica). V tomto kódu je znatelný vliv vrstevníků, kteří se učí navzájem a tím se podporují v informálním vzdělávání. *Když se nudím, tak si někdy maluju. U toho mě aspoň bráchové neotravují, protože můžu být ve svém pokoji*“ (Aimee). Tak shrnula Aimee důvod, proč ji baví kreslit. Využívá to jako výplň volného času v době, kdy chce být sama. V tomto kódu lze tedy nalézt prvky tří hodnot, kterými jsou hobby, volný čas a vzdělání.

Práce s grafickými programy

Jedná se také o malování, ale na počítači, který je typický pro Leonarda. Tento participant využívá vše, co je možné dělat či tvořit pomocí elektronických zařízení. Tedy, i pokud přijde řeč na malování, automaticky míří k práci na počítači a ke grafickým programům. *„Je to jednodušší, nemusím hledat pastelky, papír a nevím co ještě, počítač mám vždy na stole. Navíc nemusím nic vymalovávat, stačí zmáchnout tlačítko na myši a vymaluje s to samo.*“ (Leonard) Ostatní dospívající participanté používají elektronická zařízení pouze jako zábavu nebo pro přípravu do školy. *„Jednou bych chtěl mít vlastní webové stránky...hej, počkej, já už je vlastně mám, ale nic na nich není....tedy nic podstatného, ještě to neumím.*“ (Leonard). Ten už tedy přemýšlí nad tím, co by chtěl dělat, až získá větší množství znalostí práce s počítači, což je pro něj druh vzdělávání se. K tomu často používá právě videí na YouTube, není to ovšem nutnost. Je zde tedy zřetelné těsné spojení mezi kódy YouTubing a práce s grafickými programy a souvislost s informálním učením.

6.1.8 Téma – Sebevědomí

Jako výčet definičních prvků sebevědomí uvádí Sedláčková (2009), že „sebevědomí má formu racionálně definované či intuitivně získané informace o sobě i formu pocitu – prožitku já“ Jedná se o souhrnnou reflexi zahrnující racionální, intuici, emocionalitu, tělesnost. Sebevědomí je vědomí vlastních možností. Možností tu přitom není míněn jen limit (kam až mohu), ale i otevřenost existenciálních cest (já mohu, mám možnost) v pozitivním smyslu. Sebevědomí je součástí individuality každého z nás, ale je současně jevem sociální povahy, závislým na obousměrném vztahu já – okolí. Dle Janošové dochází v období dospívání k nárůstu egocentrismu, který se projevuje také větší introverzí a budování identity je záležitostí vědomou oproti předcházejícím obdobím.

Kódy v tématu sebevědomí byly zřetelné většinou z neverbálního projevu participantů.

Tabulka 12 – Tematická mapa – téma: Sebevědomí

| Téma | Kód |
|-------------|-----------------|
| Sebevědomí | Touha být první |
| | Plachost |
| | |
| | |

Touha, být první

Dospívající participanti si při rozhovorech skákali do řeči, a to nejen jeden druhému, ale i výzkumníkovi. V rodinných vztazích byla nejviditelnější Jenny, která vždy chtěla mít poslední slovo. Tato jistota ji ovšem přešla v momentě, kdy vystoupila z rodinného prostředí a ocitla se ve školním prostředí. Její třídní učitelka o ní tvrdí, že je to velmi tichá dívka. Podobné vlastnosti mají i Leonard a Diana. Zatímco v rodinném prostředí jsou velmi extrovertní povahy a mají jistotu, ve školním prostředí ji ztrácí. Aimee naopak má jistotu v rodinném i školním prostředí. Ve škole je zástupce ve školním parlamentu, kterému předkládá návrhy za celou svou třídu. V průběhu interview tito participanti komunikovali plynule, a pokud měli myšlenky, které chtěli výzkumníkovi sdělit, tak se nenechali přerušit. Vzhledem k povaze výzkumu jim výzkumník nechal volný prostor, aby nebyla narušena přirozenost participantů.

Plachost

Pro výzkumníka bylo nejobtížnější navázat přirozenou komunikaci s Veronicou. Zatímco Jenny chtěla neustále mluvit a vysvětlovat, tak Veronica spíše sledovala. Během interview se často zamyslela a pouze neverbálně ukázala, že neví, co má odpovědět. Poměrně často pouze pokyvovala hlavou nebo odpovídala velmi tiše. Tato participantka také tráví spoustu volného času o samotě ve svém pokoji, hraním na mobilu, čtením knih, či tvořením. Podobně jako v rodinném prostředí se projevuje i ve škole. Skrz svoji tichou povahu, má ve škole několik velmi dobrých kamarádek, které nazývá BFF. Podobnou povahu má i Leonard, obzvláště je to patrné, kdykoliv je mimo svůj domov, který je pro něj jistota. Kdykoliv je v česky hovořícím kolektivu, tak pouze sleduje z povzdálí, a nehovoří. Patrné to bylo na doučování českého jazyka. Pedagogovi trvalo dlouhou dobu, než se mu podařilo navázat s Leonardem komunikaci. Ten musel mít jistotu, že v komunikaci bude pouze on a pedagog. V momentě, kdy byl do

procesu vyučování zaveden i výzkumník, i když pouze jako tichý sledovatel, Leonard odmítal komunikovat. Z tohoto důvodu byl náhled do doučování českého jazyka přerušen a pokračovalo se pouze nahráváním na kameru bez přítomnosti výzkumníka. V momentě, kdy výzkumník komunikoval s Leonardem v domácím prostředí a v anglickém jazyce, tak komunikace probíhala hladce a bezproblémově.

6.1.9 Téma – Touha, něco vlastnit

Pro dospívající mládež je typické, že sice nechtějí být odlišní od svých vrstevníků, ale zároveň s tím, že chtějí být nepostradatelní a mít pocit, že mají víc, což jim zvedá pomyslnou příčku důležitosti mezi vrstevníky a také sebevědomí. „*Mám tři počítače!*“ (Jenny). *Veronica ji skočila do řeči: „Nemáš, jeden nefunguje a druhý je tvůj jen z poloviny.“* (Veronica). Nicméně, je důležité podotknout, že často přehánějí, jak je zřetelné z Jenniného výroku. Ovšem i to přehánění patří k jejich věku.

Tabulka 13 - Tematická mapa – téma: Touha, něco vlastnit

| Téma | Kód |
|----------------------|-----------------|
| Touha, něco vlastnit | Místo k bydlení |
| | Elektronika |
| | Množství |
| | Přehánění |

Prvním kódem je velikost jejich obydlí, kdy Jenny uvedla, že je ráda, že má svůj vlastní pokoj, a že ho má jen pro to, protože bydlí ve velkém domě. Jak již bylo uvedeno výše, pro dospívající mládež je důležitý virtuální svět. K jeho dostupnosti je nutné mít přístup k elektronickým zařízením, prostřednictvím kterých se do tohoto virtuálního světa dostanou. S tím souvisí kód elektronika a na něj navazující další dva kódy množství (elektronických zařízení) a přehánění, kdy tvrdí, že vlastní více než je ve skutečnosti pravda.

Z provedených interview také vyplynulo, že v případě elektronických zařízení mobily rozdělují na Apple a ty druhé. U všech dospívajících participantů má mobil se systémem IOS několik spolužáků a ostatní jim to závidí. „*Prostě je lepší.*“ (Veronica). Rodiče se ovšem logicky brání. „*Stačí jim to, co mají. Já taky nemám telefon za třicet tisíc (Ludmila)...Taky si v životě nemohu koupit vše a Apple je jedna z věcí, do které prostě investovat nehodlám.*“ (Linda). Ačkoliv finanční situace by jim nejspíše umožňovala koupit svým dětem tyto telefony, nevidí v tom smysl.

7. ZÁVĚR A DISKUSE VÝSLEDNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Závěrečná kapitola sumarizuje výzkumná zjištění, čímž odpovídá na výzkumné otázky stanovené pro účely této disertační práce. V centru výzkumného zájmu stály interkulturní rodiny, jejich hodnotová orientace a vztah k jednotlivým formám vzdělávání. Při zamýšlení nad výběrem zahraniční komunity jsme museli vzít v potaz několik důležitých faktorů. Jedním z nich byla neprozkoumanost této komunity v kontextu České republiky a nalezení vhodného „gatekeepera“, který nám vstup do této komunity umožní v takové míře, aby výzkumník mohl ve vybraných rodinách provádět etnografický výzkum. Tento druh výzkumu klade vysoké nároky na spolupráci rodiny s výzkumníkem a na jeho relativně vysokou časovou flexibilitu. Nicméně k výzkumu hodnot právě etnografický výzkum jeví jako vhodně zvolený způsob sběru dat, protože výzkumníkovi umožňuje detailní proniknutí do rodinné kultury.

Nicméně bychom se nyní chtěli krátce vrátit na počátek teoretických východisek, kdy Hofstede a Hofstede (2005) tvrdí, že hodnoty jsou „všeobecné tendence k dávání přednosti určitým stavům skutečnosti před jinými“, řídí naše chování ve všech situacích a ovlivňují naše jednání. Je tedy předpokladem, že hodnoty ovlivňují i náš vztah k různým formám vzdělávání.

Vágnerová (2007) konstatuje, že to, jak se hodnoty rodiny liší od hodnot společnosti, má pro jejich další rozvoj zásadní vliv. Postavení hodnot u jedinců z interkulturního rodinného prostředí může být odlišné než u jedinců z majoritního prostředí. Částečně to může být dáno tím, že se v těchto rodinách prolíná vícero kultur a záleží na samotných rodinných příslušnících, jak se s touto situací vyrovnají. Tím, že si zkoumané rodiny toto prostředí sami zformovali, vytvořili si tak vlastní rodinnou platformu, tak jim toto prolínání vyhovuje a nacházejí v něm spíše výhody, které spočívají v rozšířeném kulturním obzoru.

Děti přejímají hodnotový systém dospělých a rodina je důležitým výchozím místem pro následující dotváření a rozvoj hodnot v procesu vzdělávání.

7.1 Hodnoty, jimž přikládá mládež z interkulturního rodinného prostředí důležitost

Podíváme-li se tedy na jednotlivé hodnoty, které jsou pro ně stěžejní a byly tedy patrné v kódech z etnografického pozorování, lze vypozařovat, že klíčová hodnota je všech participantů totožná. Jedná se o **rodinu**. Je to místo, ve kterém

dospívající mládež vidí svoji jistotu, místo, kde nachází soukromí a bezpečnost. Pro rodiče je to místo, ve kterém se cítí uvolněně, nejsou sami a nacházejí určité jistoty. Rodiče považují rodinu a domov za synonyma. Oboje je pro ně místem, ve kterém jsou spolu, bez ohledu na geografickou lokaci, zatímco pro jejich děti je domov konkrétní místo, ve kterém bydlí a rodina jsou pro ně jednotlivý členové. Ačkoliv jsou rodiče velmi zaměstnaní, tak by hodnotu zaměstnání nikdy nevyměnili rodinu.

V případě rodičů je velmi důležitou hodnotou i **život v míru** (svoboda), což souvisí s jejich interkulturním pozadím. Vždy jeden člen rodiny pochází z Jihoafrické republiky, kde v moderní historii byla vždy rasová diskriminace (viz. třetí kapitola této disertační práce) a svoboda není samozřejmost. Pro rodiče je také důležité jejich **zaměstnání**, což potvrzuje mimo to, že jsou všichni zaměstnaní a v tomto procesu tráví většinu dne. Poslední důležitou hodnotou je pro ně jejich **hobby**. Pro každého je to něco jiného, někteří čtou knihy, jiní jsou fyzicky aktivní, ale ve všech případech je to pro ně určitá ventilace stresu z pracovního procesu. Mezi méně důležité hodnoty patří **volný čas**, který by měli pouze pro sebe a k odpočinku. Toto zdůrazňovali převážně matky. Považujeme-li za volný čas dobu, kdy tráví mimo zaměstnání a po splnění všech povinností, tak dělí mezi své hobby, dobrovolné přesčas v zaměstnání a čas strávený spolu s rodinou. Všechny matky řekly, že by si ho rády dopřávaly ve větší míře, ale den má jen 24 hodin a ony jsou zaměstnané a starají se o chod domácnosti. S volným časem souvisí i hodnota **přátelé**. Rodiče mají méně volného času, než by si přáli, takže hodnota přátelé je pro ně méně významná než hodnota volný čas. Na setkání s přáteli jim už prostě často nezbyvá čas. Setkávají se pouze v dobu určitých událostí nebo jsou v kontaktu přes telefon či sociální sítě. Vzhledem k interkulturnímu pozadí mají i přátele mimo Českou republiku a tam převážně ke komunikaci používají právě sociální sítě.

S hodnotou rodina je spojena i **víra v Boha**, i když ne zcela jako podstatná hodnota v životě dospělých. U věřících rodina je víra vede životem a Bůh jim ukazuje cestu, v případě nevěřících rodin je to víra v samu sebe. Jeden z rodičů během svého života víru v Boha opustil, jinému se zase právě kvůli rozdílnosti v postavení této hodnoty momentálně rozpadá rodina. S vírou v Boha souvisí hodnota **užitečnost druhým**, kterou zdůrazňovali Higginsovi.

Kromě Higginsových hlavní příčku v hierarchii hodnot u dospívajících participantů obsadily hodnoty **rozvoj vlastní osobnosti**, resp. utváření vlastní osobnosti, vzdělání a rodina. Tím se opět potvrdily některé studie, jež došly k podobným výsledkům. Participant z interkulturního rodinného prostředí mají hodnotu vzdělávání postavenou výše než žáci z majoritního prostředí. Se vzděláním souvisí i jejich **budoucí povolání**. Uvědomují si, že jednou nastoupí do zaměstnání. Chtějí zaměstnání, které je bude bavit a přinášet jim zisk (**dostatek peněz**). Vzdělání je pro ně jakýsi stavební blok jejich budoucnosti, díky

kterému budou v životě úspěšní nebo si to účastníci alespoň myslí. V tomto rozvoji hraje velkou roli virtuální svět a touha být lepší než ten druhý. Někteří dospívající účastníci již mají představu, jaké by mělo být jejich ideální zaměstnání v budoucnosti a snaží se na něj připravovat již nyní ve svém volném čase. Rozvoj vlastní osobnosti často souvisí s jejich volným časem. Právě v něm se dobrovolně vzdělávají k tomu, co je baví a čím by chtěli být v dospělosti.

Na rozdíl od rodičů si dospívající nestěžovali na nedostatek volného času, hodnota vrstevníci (přátelé) pro ně tudíž není tak nedosažitelná jako pro jejich rodiče. S vrstevníky tráví část svého volného času, sdílejí s nimi témata a hodnoty, které nejsou určeny jejich rodičům. Vzhledem k tomu, že je pro ně samozřejmost vlastnit elektronická zařízení, tak jsou často v kontaktu se svými vrstevníky přes sociální sítě.

Hodnota **soukromí** je propojena nejen s vrstevníky, ale také s rodinou, resp. s rodinným prostředím. Všichni dospívající účastníci si doma našli svůj prostor, který je pouze jejich, do kterého pouštějí své rodiče jen velmi neradi. Jedná se ve většině případů o jejich vlastní pokoj, který považují za své vlastní teritorium, do kterého je rodičům vstup zakázán.

Hodnota **víra v Boha** je propojena s rodinou a se vzděláním, ale pro dospívající je méně podstatná než pro jejich rodiče. Kdyby výzkumník tuto hodnotu nevypozoroval, tak by ji sami nezmínili.

U rodičů byla důležitá hodnota užitečnost druhým, dospívající účastníci se o ní nejenže nezmiňovali, ale naopak byl zřejmý protipól této hodnoty. Tím bylo téma **touha něco vlastnit** čili určitá zaměřenost na sebe a dalo by se říct až sebestřednost a nízké sociální citění. Dospívající účastníci v provedených interview zdůrazňovali, kolik mají elektronických zařízení, v jak velkém bydlí domě, a často přeháněli.

Zajímavé je také porovnat, jaký je rozdíl mezi vnímáním hodnoty **svoboda** mezi dospívajícími účastníky a jejich rodiči. Pro rodiče je svoboda mír a bezpečnost. Kvůli této hodnotě jsou ochotni se přestěhovat a jsou ochotni akceptovat, pokud jim kvůli svobodě klesne životní úroveň. Pokud si mají vybrat mezi svobodou svoji a svobodou pro své děti, tak si vyberou děti. Rodiny měly a stále mají možnost žít v Jihoafrické republice, ale právě kvůli této hodnotě nechtějí. Nicméně uvádějí, že oni samotní by v této zemi dokázaly žít, ale nechtějí v ní vychovávat své děti. Pro ty si přejí lepší podmínky, kterými jsou možnost kvalitního vzdělání, bezpečnost i mimo rodinné prostředí, čímž docílí i svůj vnitřní klid. Účastníci vidí svobodu ve svém soukromí, v tom, o čem se rozhodují pouze a jen oni.

7.2 Význam formálního vzdělávání pro mládež z interkulturního rodinného prostředí

Formální vzdělávání je v současné době u našich participantů zastoupeno školní docházkou, která je jedna z charakteristik tohoto vzdělávání. Naši participantů si důležitost formálního vzdělávání uvědomují. Nejvíce jej zdůrazňovala právě Jenny, která jej nazvala stavebními kameny své úspěšné budoucnosti. Ve svém věku si uvědomuje, že formální vzdělávání, ačkoliv ji nebaví, tak je pro ni klíčové. Spíše, než samotné znalosti nabyté ve vyučovacím procesu klade důraz na závěrečné hodnocení a známky na vysvědčení, protože je přesvědčena, že je to pro ni cesta, jak být v životě finančně nezávislá a pracovně úspěšná.

V případě, že je důležitost formálního vzdělávání dospívajícími participanty potlačována a v jejich očích klesá jeho význam, tak zasáhne rodina, resp. rodiče. Všichni rodiče přikládají školní úspěšnosti velký důraz, i když každý jiným způsobem. Vogelovi nekontrolují dětem známky, ale chtějí, aby jejich děti ve škole předvedly max. výkon, kterého jsou schopné. K tomuto úspěchu je podporují pomocí neformálního vzdělávání.

Sandersovi zase řešili problém v komunikaci mezi rodinou a školou. Zdálo se jim, že škola dětem neposkytuje maximum péče, kterou by potřebovali, čímž nastal problém v komunikaci mezi rodiči a učiteli. Jednalo se zejména o problémy Leonarda, který důležitost formálního vzdělávání v sobě potlačuje na úkor informálního učení. Matka tedy po návštěvě jiné školy a konzultaci s otcem po dlouhém diskutování rozhodla o změně základní školy pro obě děti. Rozhodnutí pro ně bylo o to náročnější, že Diana se této změně bránila. Na původní škole měla kamarádky a měla strach, že jejich kamarádké pouto bude změnou školy narušeno, což se postupem času i potvrdilo. Ačkoliv si na nové škole zvykla, změnu stále nese relativně těžce.

Leonard pevnější kamarádké vazby na původní škole neměl, se změnou tedy souhlasil. Shodou okolností na této škole bylo nabídnuto zaměstnání matce, a tak v současné době může problémy dětí ve škole řešit bezodkladně. Nemá ani problém s jazykovou bariérou, ačkoliv je její znalost českého jazyka limitována, v nové škole je vždy někdo schopen komunikovat s ní anglicky. Možná právě neochota naučit se český jazyk, ani po téměř dvaceti letech života v České republice, má vliv na potlačování důležitosti formálního vzdělávání u jejich dětí. Celý svůj dosavadní život mohou sledovat, že český jazyk pro ni není důležitý, protože ji téměř vždy někdo vyjde vstříc a komunikuje s ní anglicky.

Na formální vzdělávání má tedy jednoznačně velký vliv rodina a škola. Rodina jako instituce podporující děti v tom, aby ve škole byli úspěšní a škola jako instituce zprostředkovávající vzdělávání. Formální vzdělávání nepřímo ovlivňuje

i hodnota víra v Boha. Konkrétně právě u Higginsových měla vliv na výběr základní školy, protože se rozhodli pro církevní základní školu, jejímž posláním je rozvíjet duchovní rozměr vzdělávání žáků na principech křesťanské morálky a náboženství je součástí všech předmětů podobně jako např. průřezová témata.

Rodiče vidí jako nejdůležitější bod v tomto procesu formální vzdělávání a vysvědčení, které děti dostávají, což může být způsobeno tím, že oni sami jsou vysokoškolsky vzdělání. Stupeň jejich vzdělání není náhodný, jak by se na první pohled mohlo zdát. Již v teoretické části této disertační práce jeden z důvodů, proč jedinci odcházejí z Jihoafrické republiky a navazují interkulturní partnerské svazky je právě rasismus a nedostupnost kvalitního vzdělání pro bělošské děti v Jihoafrické republice.

7.3 Význam neformálního vzdělávání pro mládež z interkulturního rodinného prostředí

Další podstatnou kapitolou v hodnotové orientaci dospívajících z interkulturního rodinného prostředí je neformální vzdělávání, které jim je zprostředkováváno řízeně v jejich volném čase, tedy mimo samotný formální systém. Jedná se o znalosti získávané od expertů a Průcha s Veteškou (2012), Palán a Langer (2008), Bednaříková (2006) či Barták (2008) uvádí, že toto vzdělávání je realizováno mimo samotný formální systém. To ovšem neznamená, že nemůže být realizováno ve školním prostředí. Jak uvedla Jenny, po skončení vyučování jejich škola zprostředkovává doučování z několika předmětů, a to pro žáky, kteří o něj mají zájem. Ona sama se přihlásila do všech doučování, aby si doplnila znalosti ze školního vyučování. Důležité u neformálního vzdělávání, jak uvádějí Veteška a (2010), Průcha a Veteška (2012), Palán a Langer (2008), Merriam et. al. (2007) je jeho dobrovolnost, což toto doučování splňuje. Nicméně žákům může být doporučeno se jej zúčastnit. Nemůže jim ovšem být povinně nařízeno.

Kromě dobrovolného informálního vzdělávání ve školním prostředí po vyučování lze tímto vzděláváním rozumět i soukromé doučování vedené odborníkem. Toho využívají především Vogelovi a Sandersovi. Leonard a Diana mají doučování z českého jazyka, protože v domácím prostředí je rozvoj tohoto jazyka potlačen a pouhá výuka a interakce s učiteli a vrstevníky ve školním prostředí jim nestačí. V případě Vogelových se jedná o český a německý jazyk. Obě dívky mají pravidelné doučování z českého jazyka, podobně jako Sandersovi kromě toho navštěvují soukromé hodiny jazyka německého. Ten se učí právě proto, že se chtějí rozvíjet nad rámec možností formálního vzdělávání. Vzdělání je pro ně důležité, formální vzdělávání jim tuto možnost zatím neposkytuje nebo ne

v takové míře, jaké by si představovali, tak využívají možností neformálního vzdělávání.

Pro rodiče je to sice finančně náročné, ale vzdělání jejich dětí je pro ně jednou z prioritních hodnot, do které jsou ochotni investovat část svých financí. To ovšem zase přináší fakt, že v zaměstnání tráví delší dobu, než je průměrná pracovní doba v České republice. Dospívající participanti neformálního vzdělávání přijímají jako fakt, který patří do jejich životů. Jejich rodiče se také kontinuálně vzdělávají, a tak je to pro ně naprosto přirozené.

7.4 Význam informálního učení pro mládež z interkulturního rodinného prostředí

Kromě formálního a neformálního vzdělávání, přikládají participanti důraz informálnímu učení, které se od těch dvou předchozích liší tím, že je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně neukotvené. Větší váhu tomuto vzdělávání přikládají dospívající participanti, protože je pro ně méně náročné. Rodiče – participanti kladou větší důraz na formální a neformální vzdělávání.

Beneš (2014) uvádí, že jedním ze záporů informálního učení (zahrneme-li pod tento pojem i zkušenostní učení) je jeho nesystematičnost. S tím ovšem dospívající participanti nesouhlasí. Např. Leonard tvrdí, že se učí to, co chce a co ho zajímá, a to co právě potřebuje. Zatímco on vidí informální učení jako nejdůležitější pro něj v procesu vzdělávání, právě proto, že se učí, co zrovna považuje za podstatné, Beneš (2014) v něm vidí nesystematičnost, která není podložena něčím hmatatelným jako ve vzdělávání formálním.

Důležitosti informálního vzdělávání nahrává současná doba rozvoje technologií a snadného sdílení informací. Tento trend v dobách, kdy rodiče-participanti byli ve věku svých dospívajících dětí, neexistoval, resp. technologicky nebyl možný v takové míře jako dnes. O tom se zmiňují i dospívající participanti, kteří uvádí, že děti často učí své rodiče pracovat s počítačem či jim vysvětlují náročnější operace. Internet má v současnosti nezastupitelné místo nejen jako zdroj informací, ale i jako komunikační prostředek, což zdůrazňovali i samotní participanti, jenž v tomto smyslu využívá.

Do informálního vzdělávání lze zařadit i cestování, které je zmiňováno u všech rodin. U Sandersových a Higginsových většinou jako návštěva rodinných příslušníků žijících na jiném kontinentě, u Vogelových jako touha po novém poznání.

Dále sem patří víra v Boha, která kromě formálního vzdělávání zasahuje především do informálního učení. Victoria uvedla, že je to právě Bůh, který jim ukazuje cestu životem a když si myslí, že zvládnou i složitější cestu, tak je navede právě na tuto cestu. Tím si vysvětluje komplikace ve formálním vzdělávání, kterým její děti prochází.

Do informálního vzdělávání zcela určitě patří i komunikace s vrstevníky, která je pro dospívající participanty klíčová a tato část jejich vlastního světa je propojena s hodnotou soukromí.

Z provedeného výzkumu a jeho dílčích výsledků vyplynulo, že všichni participanté přikládají hodnotě vzdělání důležitou roli.

Zatímco dospívající participanté upřednostňují informální učení, popř. neformální vzdělávání, protože je pro ně zábavnější anebo mají pocit, že se v něm mohou více realizovat než při frontální výuce ve školním vzdělávání. Jejich rodiče kladou velký důraz na formální vzdělávání a úspěšnost svých dětí ve škole. Jsou si totiž vědomi, že tato jejich úspěšnost bude mít vliv na jejich další studijní a pracovní výsledky či možnosti.

Jsou to také rodiče, kteří participantům umožňují přístup k internetu, čímž jim rozšiřují možnosti informálního učení a zprostředkovávají jim vstup do virtuálního světa, ve kterém se participanté nejen vzdělávají, ale i relaxují. Rodiče se snaží rozšiřovat možnosti informálního učení i pomocí cestování, což nejen, že podporuje v dospívajícím učení, ale bezesporu má dopad i na postavení jejich hodnot. Kromě toho, že poznávají nová místa, pro ně cestování znamená seznamování se s životem v jiných kulturách.

7.5 Limity výzkumu

Limity na straně participantů výzkumu:

- Ačkoliv se výzkumník snažil nasbírat silná data, tzn., že rodiny navštěvoval během relativně dlouhého časového úseku v pravidelných intervalech, nemůže vyloučit částečnou uzavřenost, a ne zcela upřímnost participantů při sdílení žitých zkušeností v průběhu interview. A to zejména u dospívajících participantů, pokud měli hovořit na téma svého soukromí.
- Ačkoliv se výzkumník snažil být neviditelný, mohlo se stát, že chování některého participanta bylo jeho přítomností ovlivněno.

Limity na straně metodologie výzkumu:

- Realizace výzkumu v terénu proběhla v relativně dlouhém časovém úseku, tak, aby došlo k nasycení dat v max. možné míře a byl zachycen zcela reálný obraz. Nicméně stále platí, že v případě kvalitativního výzkumu se nejedná o reprezentativnost dat ve smyslu vztáhnout získané poznatky na širší populaci. Tento druh výzkumu disponuje nízkým počtem zkoumaných jedinců. Kvalitativnímu výzkumu je vytýkáno „že jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů.“ (Hendl, 2005).

- Dalším limitem je v současné době nemožnost detailnější komparace námi vyvozených výsledků s výsledky již realizovaných anebo obdobných výzkumů a studií – v sociokulturním kontextu České republiky jsou k dispozici pouze ve velmi omezené podobě.

- v průběhu analýzy „jsou kvalitativní data redukována na témata či kategorie a dále jsou hodnocena subjektivně. Je zde kladen velký důraz na popis a zjištění“ (Rudestam & Newton, 2015). Taktéž Douglas (2002) upozorňuje na zkreslení skrze interpretaci jednotlivých významů. „Zaměření se na významy (smysl vyřčených vět) činí obtížným udělat kvalitativní výzkum správně, kvalitativní design ovšem přináší porozumění lidského jednání“ (Douglas, 2002). A právě o porozumění lidského jednání se v kvalitativním výzkumu snažíme.

ZÁVĚR

Důsledkem celosvětové globalizace je svět neustále v pohybu. Česká republika je, ze světového pohledu, monokulturní a monolingvní země, a v budoucnu se bude muset vyrovnat s příchodem cizinců na své území. Děje se tomu již nyní, nicméně lze předpokládat, že procento cizinců, žijících zde a navazujících interkulturní partnerské svazky se bude zvyšovat. Ti sebou budou přinášet odlišné vzorce chování, které budou ovlivněny jejich původní kulturou a hodnotovou orientací.

V teoretické části jsme se zabývali interkulturním rodinným prostředím a důvody jeho vzniku. Proč jsou jedinci ochotni riskovat a navazovat vztahy s druhým člověkem, jenž může vyznávat odlišné hodnoty a tím si komplikuje začátek svého vztahu. Dále jsme nahlédli do možností vyrovnávání se s odlišnými kulturními vlivy na rodinné prostředí, které na něj působí z několika stran. Rodina se s nimi následně musí vyrovnat v takové míře, aby dosáhla harmonie a spokojenosti všech svých členů.

V praktické části jsou našim výzkumným vzorkem anglofonní žáci a s teoriemi sociokognitivního konfliktu můžeme v anglofonních zemích setkat již od roku 1966 (Langer, 1969; Rest, Turiel, Kohlberg 2006; Turiel 1969). Tyto teorie mají vliv na úvahy o tom, jakou podobu by vzdělání mělo mít, návrhy na jeho změny a snaží se o analýzu jeho problémů. Chceme-li, aby učení mělo trvalé výsledky a účinky, je tedy nezbytné vzít v potaz faktor odlišného rodinného prostředí, ze kterého žák pochází.

Vezmeme-li si jako příklad Kanadu, coby multikulturní zemi, tak z výzkumů v provedených mezi jejími občany je zřejmé (Bertrand, 1998), že zdrojem problémů může být pohled rodičů na vzdělávací systém a přístup učitelů k těmto žákům. Kultura rodinného prostředí, ze kterého žák pochází, tedy ovlivňuje jeho pohled na celý proces vzdělávání. Je jim tedy třeba v určitých situacích nabídnout odlišné řešení a individuální přístup. K podobnému názoru dochází i Viau (in Bertrand, 1998), který uvádí, že „mnoho učitelů vyčítá svým žákům, že nejsou motivováni a že při učení nevyvíjejí nutné úsilí.“ Nemusí to být nutně ovšem nemotivovanost ve formálním vzdělávání, ale např. nepochopení. U našeho výzkumného vzorku je velmi silný pocit vlastní účinnosti a vnímání účinnosti svého jednání, a to zejména u starších participantů. „Idea, nemějte strach a věřte v úspěch, existuje již velmi dlouho.“ (Bertrand, 1989). Naši participanté kladou velký důraz na neformální vzdělávání dle individuálních potřeb, aby si rozšířili obzory nad limity vzdělávání formálního, které je jim zprostředkováváno prostřednictvím školního vyučování. V neformálním vzdělávání mají velkou podporu rodiny, která se snaží o to, aby jejich děti dosáhly ve školním prostředí

maximálně možných výsledků. Rodina a škola tedy má tedy na dospívající nepostradatelný vliv a nelze jinak než souhlasit s Gregerem (2006), který tvrdí, že rodinné prostředí determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje k formálnímu vzdělávání a také pomáhá utvářet jejich vzdělanostní aspirace.

Jestliže jsou hlavními činiteli, které mají vliv na tvorbu a uspořádání našich hodnot je rodina, škola a vrstevníci, tak nelze jinak než souhlasit s Gregerem (2006), který tvrdí, že rodinné prostředí determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje k formálnímu vzdělávání a také pomáhá utvářet jejich vzdělanostní aspirace. Všichni participanti, kteří se účastnili výzkumu, přikládají hodnotě vzdělání velký význam, i když na samotný proces vzdělávání pohlížejí z odlišného úhlu pohledu. Respektive, zatímco někteří participanti dávají přednost formálnímu vzdělávání, jiní preferují neformální či informální učení. Knafo a Schwartz (2003) hovoří o přenosu hodnot v rodinném prostředí a důležitosti rodinných zvyků a rituálů při tomto přenosu. Rodiče tak svým potomkům předávají své zkušenosti prostřednictvím hodnot, o nichž jsou přesvědčeni, že jsou pro ně důležité a v jejich dalším životě nepostradatelné.

Dospívající participanti na rozdíl od svých rodičů preferují neformální vzdělávání či informálnímu učení. V jejich očích, zejména dospívajících participantů má nepostradatelné místo virtuální svět. Ten jim zprostředkovává informální vzdělávání v oblastech, které si sami vyberou a chtějí se do nich ponořit s větším osobním nasazením. V tomto vzdělávání jsou opět podporováni rodinou, i když s určitými pravidly.

Vzhledem k tomu, že všichni žijí trvale v České republice, jsou nuceni respektovat místní kulturu a regulace vzdělávání upravené legislativním rámcem, např. zákonem 561/2004 Sb. zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který ustanovuje aktuální společenské požadavky a povinnost formálního vzdělávání. Nicméně i přes tuto povinnost nebo právě proto, se snaží z formálního vzdělávání vytěžit maximum nebo alespoň se orientovat na to, co je v něm zajímavé, tak, aby dosáhli vnitřní spokojenosti. A pokud jejich snaha klesá, najdou oporu v rodičích.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že rodiny z našeho výzkumného vzorku přikládají procesu vzdělávání velkou důležitost. Jeden z důvodů je ten, že část participantů odešla ze své domovské země, kde zažila apartheid, rasismus a nyní z povzdálí sledují problémy se vzděláváním bělošských dětí. Jejich rodiče jim chtějí dopřát kvalitní vzdělání, a kvůli tomu musí se finančně spolupodílet na tomto procesu vysokými částkami, což je pro mnohé může značně stresující. Rodiče si tedy váží českého vzdělávacího systému a snaží se, aby jejich děti dosáhly maximálních možných výsledků, protože formální vzdělávání je bezesporu jedním z klíčů k úspěchu v české společnosti.

Rodiče jsou si vědomi toho, že čím lepší budou mít školní výsledky, tím větší mají šanci žít budoucí život dle svých představ. Žáci, motivováni svými rodiči si tento fakt uvědomují a odlišné kulturní prostředí, jež má různé podoby, se ve formálním vzdělávání může odrazit jako handicap, který je nutné kompenzovat. Žáci se o tuto kompenzaci snaží participací v neformálním vzdělávání, za značné podpory (ať už finanční, či emociální) svých rodičů. Důležitost rodiny je také nezbytná k prvnímu informálnímu učení, jenž je mezi samotnými žáky velmi populární.

Uplatnění výsledků této práce nalzáme ve všech třech rovinách – teoretické, praktické i té výzkumné.

V teoretické rovině mohou být výsledky uplatněny k doplnění a rozšíření poznatků o podmínkách výchovně vzdělávacího procesu v kontextu žáků z interkulturního prostředí. Mohou být také nápomocny při speciální přípravě studentů studijních programů učitelského směru i pro jejich následnou pedagogickou práci s těmito žáky.

V rovině praktické mohou být výzkumné výsledky nápomocny přímo ve vzdělávacím procesu, ve smyslu přispění pedagogickým pracovníkům porozumět odlišnému kulturnímu prostředí. To může mít i vliv na pokles důležitosti formálního vzdělávání v očích samotných žáků a vést k demotivaci k dalšímu studiu. Rodiče i žáci se tento handicap snaží redukovat formou neformálního vzdělávání, nicméně se tomu děje na úkor jejich volného času.

Další přínos práce spatřujeme v oblasti posílení komunikace mezi školou a rodiči žáků z interkulturního prostředí, která je nezbytná. Je třeba vzít v úvahu, že se školou v určitých situacích musí komunikovat i rodič, jehož znalost českého jazyka je omezená. Zde nacházíme prostor pro podporu činnosti neziskových organizací či dalších institucí.

V práci jsme poznatky pro teoretickou i výzkumnou část čerpali z domácích i zahraničních zdrojů. Nicméně ve výzkumné rovině musíme konstatovat, že domácí zdroje jsou v současné době v oblasti upravování podmínek determinujících vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí nedostatečné. Zde právě nacházíme prostor k další výzkumné činnosti, a to zejména u nových komunit usazujících se na území České republiky.

Na závěr bychom chtěli dodat, že je zcela přirozené, že při setkávání jedinců z kulturně odlišných skupin v procesu vzdělávání mohou vznikat nejrůznější tenze a nedorozumění. Plně si uvědomujeme, že se jedná o nesnadný úkol. Vzhledem k tomu, že Evropa je multikulturní a Česká republika je v Evropské unii lze předpokládat, že jedinců z interkulturního rodinného prostředí v České republice bude přibývat.

Seznam použité literatury

Alves, C., Pojé-Crétien, J., & Maou-Chassagny, N. (1988) *Modeles pour l'acte pédagogique*. Paris: Les Éditions ESF.

Dostupné z: [at: www.ama-assn.org/ama-supports-delayed-school-start-times-improve-adolescent-wellness](http://www.ama-assn.org/ama-supports-delayed-school-start-times-improve-adolescent-wellness)

August, D., Shanahan, T. & Escamilla, K. (2009). English Language Learners: Developing Literacy in Second-Language Learners—Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. In: *Journal of Literacy Research*. 41(4), 432-452.

Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862960903340165>.

Baker, C. (2010). Increasing Bilingualism in Bilingual Education. In: Morris, D. *Welsh in the Twenty-First Century*. Cardiff: University of Wales Press.

Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa.

Balistreri, K. S., Joyner K. & Kao G. (2017). Trading Youth for Citizenship? The Spousal Age Gap in Cross-Border Marriages. *Population and Development Review*. 43(3), 443-466. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/padr.12072>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Banks, J.A., (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson.

Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Benet-Martínez, V., Lee, F., & Leu, J. (2006). Biculturalism and Cognitive Complexity: Expertise in Cultural Representations. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 386–407.

Bernard, H.R. (2012). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Singapore: SAGE Publications.

Bernard, H.R. (2006). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Lanham: Altamirapress.

Berry, J., Poortinga, Y., Breugelmans, S., Chasiotis, A., & Sam, D. (2011). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Beer, B. (2008). Systematische Beobachtung. In: B. Beer, *Methoden ethnologischer Feldforschung* (s. 167–189). Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání České republiky. (2001). Praha: MŠMT.

Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. In: Biggart, N. W. *Readings in Economic Sociology* (s. 280-291). Massachusetts: Blackwell Publishers.

Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press. 241-258.

Bourdieu, P., & Passeron J.C. (1990) *Reproduction in education, society, and culture*. Newbury Park: Sage publication.

Brahic, B. (2013). The Politics of Bi-nationality in Couple Relationships: A Case Study of European Bi-national Couples in Manchester. *Journal of Comparative Family Studies*, 44(6), 699-714.

Dostupné také z: <http://www.jstor.org/stable/23644590>

Breger, R., & Hill, R. (1998). *Cross-cultural marriage: Identity and choice*. New York: Bergamon.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Bryman, A. (2008). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.

Butroyd, R., & Somekh, B. (2001). *The teachers' role in inculcating values through a mandated curriculum: Isolation and instrumentalism in high school science and language arts classrooms in England*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.

Carugati, F., & Mugny, G. (1985). La theorie du conflict sociocognitif. In: G. Murphy, *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: PeterxLang.

Copans, J. (2001). *Základy antropologie a etnologie*. Praha: Portál.

Coulangeon, P. (2010). Les métamorphoses de la légitimité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 181-182(1), 88-105. Dostupné také z: <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-1-page-88.htm>

Crippen, C. L. (2011). Working with intercultural couples and families: Exploring cultural dissonance to identify transformative opportunities. *Vistas 2011*, 2-12.

Dostupné také z: http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_21.pdf

Čačka, O. (1995). *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Čapková, D. (2002). Anglický milenarismus a Komenský. *Studia Comeniana et historica*, 32(67-68), 37-43.

Český statistický úřad. *Cizinci v České republice. Foreigners in the Czech Republic*. (2018). Praha: Český statistický úřad.

Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

Český statistický úřad. *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*. (2016). Praha: Český statistický úřad.

Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011.

Community survey 2016. Statistical release P0301. (2016). Pretoria: Statistics South Africa. Dostupné z: http://cs2016.statssa.gov.za/wp-content/uploads/2016/07/NT-30-06-2016-RELEASE-for-CS-2016-_Statistical-releas_1-July-2016.pdf#page=59.

DellaPergola, S. (2009). *Jewish Inter-marriage Around the World*. New York: Routledge.

Dewey, D. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier.

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

Divisenko, K. S. (2010). The dynamics of the values of school students. *Russian Social Science Review*, 51(5), 38-45.

Domenach, J. (1989). *Ce quil faut enseigner*. Paris: Seuil.

Douglas, E. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and innovation*. Crows Nest: Allen & Unwin.

Duverger, J, & Maillard, J.P. (1996). *Enseignement bil.aujourd'hui*. Paris: Albin Michel Littérature.

Du Plooy, J., & Swanepoel, Z. (1997). Multicultural education: problems faced by minority groups in schools. *Acta Academica*, 29(3), 129-153.

Eckertová, L., Dočekal, J. (2013). *Bezpečnost dětí na internetu: rádce zodpovědného rodiče*. Brno: Computer Press.

Edg (2015). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

Emerson, R. M., Fretz R.I. & Shaw L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.

Erickson, P., et. al. (1987). *The Steel Drug: Cocaine in Perspective*. Toronto: Lexington Books.

Erik, R.K., Newton, R. R. (2015). *Surviving your dissertation: a comprehensive guide to content and process*. Newbury Park: SAGE Publications.

Evanoff, R. (2006). Integration in intercultural ethics. *International Journal Of Intercultural Relations*, 30(4), 421-437.

Fante, C.S.M., (2000). Multicultural education in the new millennium: educators as change agents. *Education Practice*, 4(1), 35-41.

Frame, M. W. (2004). The Challenges of Intercultural Marriage: Strategies for Pastoral Care. *Pastoral Psychology*, 52(3), 219-232.

Gaines, S.O., & Agnew, C.R. (2003). Relationship maintenance in intercultural couples: An interdependence analysis. In D. J. Canary & M. Dainton, *Maintaining relationships through communication* (s.231-253). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Gaines, S. O., Jr., & Ickes, W. (1997). Perspectives on interracial relationships. In S. Duck, *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (s. 197–220). Los Angeles: The University of California.

Gaspar, S. (2009). *Mixed marriages between European free movers*. Lisbon: Centre for research and studies in sociology.

Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN.

Göbelová, T. (2008). *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Gilly, M. (1989). A propos de la these du conflict socio-cognitif et des mecanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modeles explicatifs. In: N. Bernarz, C. Garnier. *Construction des savoirs*. Montréal: CIRADE et Éditions Agence D'Arc.

Global wealth migration review: Full report. (2019) Johannesburg: New World Wealth.

Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice.* (s. 21–40). Praha: Academia.

Gredler, M. (1992). *Learning and Instruction: Theory into Practise.* New York: Maxmillan.

Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research.* London: Longman.

Hanzl, D. (2014). *Metody a techniky sociálního výzkumu: studijní text pro kombinovanou formu studia.* Jihlava: Vysoká škola polytechnická.

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník.* Praha: Portál.

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál.

Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas.* Praha: Portál.

Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind.* London: McGraw-Hill.

Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values.* Beverly Hills: Sage Publications.

Jahoda, G. (1992). *Crossroads Between Culture and Mind: Continuities and change in Theories of Human Nature.* New York: Harvester Wheatsheaf.

Janeček, P. (2014). *Etnografický výzkum.* Brno: Ústav evropské etnologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Jansa, P. (2012). *Pedagogika sportu.* Praha, Česko: Karolinum.

Jansen, J. D., (2004). Race and education after ten years. *Perspectives in Education*, 22(4), 117-128.

Katrňák, T. (2003). Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě. *Sociológia*, 35(1), 61-76.

Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2019). Approaching Limits Of Participation? Trends In Demand For Non-Formal Education In The Czech Republic. In: *10th ICEEPSY 2019 International Conference on Education and Educational Psychology: Approaching Limits of Participation? Trends in Demand for Non-*

formal Education in the Czech Republic. (s. 611-624) Dostupné z: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ICEEPSY2019F71.pdf>

Kalmijn, M. (1998). Intermarriage and Homogamy: Causes, Patterns, Trends. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 395-421.

Kazdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press.

Klouz, J. M., & Posner, B. Z. (1998). *Encouraging the Heart*. San Francisco, Jossey-Bass Publication.

Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74(2), 595-611.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York, USA: Association Press.

Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.

Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada Publishing.

Kuric, J. (2001). *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.

Lampe, P. E. (1982) Interethnic dating. *International Journal of Intercultural Relations*, 6(2), 115-126.

Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/0147176782900426>

Laufer, B. (2000) Avoidance of idioms in a second language: The effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica*. 54(2), 186-196. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9582.00059>

Lehohla, P. (2012). *Statistics South Africa standard: South African Standard Classification of Occupations (SASCO)*. Pretoria: Statistics South Africa. Dostupné z:

http://www.statssa.gov.za/classifications/codelists/SASCO_2012.pdf

Linhart, et. al. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.

Livingstone, S., et. al. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year old and their parents in 25 countries*. London: The London school of economics and political science. Dostupné z:

<http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf>

WEI, L. (2000). *The bilingualism reader*. New York: Routledge.

Lovat, T. J., & Clement, N. D. (2008). The pedagogical imperative of values education. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 29(3), 273-285.

Mandela, N. (1990). Příspěvek prezentovaný v Madison Park High School, červen 1990, USA, Boston.

Masáková, V. (2016). *Psycholožka odmítá budovat tolerantní výchovu*. Praha: Český rozhlas.

Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/psycholozka-odmita-tolerantni-vychovu-respekt-je-potreba-budovat-7491737>

Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad.

Matějů, P., & Řeháková, B. (1992). Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací. *Sociologický časopis*. 38(5), 613–635.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.

McNamara, K. R. (2009). Of intellectual monocultures and the study of IPE. In: *Review of International Political Economy*, 16(1), 72-84.

Meier, C. (2005). Addressing problems in integrated schools: Student teachers' perceptions regarding viable solutions for learners' academic problems. *South African Journal of Education*, 25 (3), 170-177.

Merriam, S. B. et.al. (2007). *Learning in Adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

Mertin, V. (2012). *Čtení má u dětí obrovský význam, říká dětský psycholog Marin Mertin*. Praha: Vltava Labe Media. Dostupné z: www.denik.cz/moravskoslezsky-kraj/cteni-ma-u-deti-obrovsky-vyznam-rika-detsky-psycholog-vaclav-mertin-20120416-l66.html.

Mohammadi, S., Izadi, B., & Salehi, N. (2011). Attitudes of the National Teams' Coaches Towards the Role and Importance of it in Sport. *Choregia*. 7(2), 19-34.

Moletsane, R., (1999). Beyond segregation: multicultural education in South African schools. *Perspectives in Education*, 18(1), 31-42.

Moll, C. (1990). *Vygotskij and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.

Morse, J. (2012). Theorizing from data. Příspěvek prezentovaný na *Lekci Letní školy kvalitativních výzkumných metod*, červen 2012, Trento, Itálie.

Mugny, G., Perret-Clermont, A., & Doise, W. (1981). *Interpersonal coordinations and sociological differences in the construction of the intellect* Article. Geneva: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.

Muttarak, R., & Heath, A. (2010). Who intermarries in Britain? Explaining ethnic diversity in intermarriage patterns. *British Journal Of Sociology*, 61(2), 275-305.

Myyry, L., & Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25-40.

Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

Novotný, L. (2003). Role sociální a národnostně smíšené rodiny ve světle aktuálního výzkumu o německé menšině v České republice. In: *Sociálně a národnostně smíšená rodina v českých zemích a ve střední Evropě od druhé poloviny 19. století do současnosti* (s. 177-186). Opava: Slezské zemské muzeum.

Omaggio-Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.

O'Neal, V. P., Brown, P. M., & Abadie, T. (1997). Treatment implications for interracial couples. In P. M. Brown & J. S. Shalett. In: *Cross-cultural practice with couples and families*. (s.15-32). New York: The Haworth Press, Inc.

Pásková, M. & Zelenka, J. (2002). *Výkladový slovník cestovního ruchu*. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj.

Pávková, J. (2002). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.

Pavlásek, M, & Nosková, J. (2013). *Když výzkum, tak kvalitativní: serpentiniami bádání v terénu*. Brno: Masarykova univerzita.

Petrášková, H. (2008). *Smíšená manželství v České republice*. (Diplomová práce). Plzeň: FF ZČU.

Piller, I. (2007). Linguistics and Intercultural Communication. In: *Language and Linguistics Compass*. 1(3), 208-226.

Palán, Z. & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Phinney, J. S., & Vedder, P. (2006). Family relationship values of adolescents and parents: Intergenerational discrepancies and adaptation. In J. W. Berry, J. S.

Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. (167-184). Mahwah: LEA.

Plnění povinné školní docházky v zahraničí od 1. 9. 2017 – základní informace. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/46582/>

Polčák, M., et.al., (2013). *Vybrané právní otázky etnologického výzkumu*. Brno: Masarykova Univerzita.

Popper, M., Bianchi, G., Lukšík, I., & Szeghy, P. (2010). Individuálne kariéry úspešných žien s odlišnými hodnotovými štruktúrami. In: Zábrodská, K., & Čermák, I. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Pýchová, I. (1993) K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 43(4), 405-413.

Pratt, M. W., et. al. (2008). Intergenerational transmission of values: Family generativity and adolescents' narratives of parent and grandparent value teaching. *Journal of Personality*, 76(2), 171-198.

Prudký, J. (2007). *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot*. Praha: Ceses FSV UK.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Reiter, M. J., & Gee, C. B. (2008). Open communication and partner support in intercultural and interfaith romantic relationships: A relational maintenance approach. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(4), 539-559. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265407508090872>.

Remennick, L. (2009). Exploring Intercultural Relationships: A Study of Russian Immigrants Married to Native Israelis. *Journal of Comparative Family Studies*, 40(5), 719-738.

Rest, J., E. Turiel & Kohlberg, L. (2006). Level of moral Development as a Determinant of Preference and Comprehension of Moral Judgements Made by

Others. *Journal of Personality*, 37(2), 738-748.

Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.1969.tb01742.x>

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

Rodríguez-García, D. (2006). Mixed marriages and transnational families in the intercultural context: A case study of African–Spanish couples in Catalonia. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(3), 403–33.

Roer-Strier, D., & Ben Ezra, D. (2006). Intermarriages between Western women and Palestinian men: Multidirectional adaptation processes. *Journal of Marriage and the Family*. 68(1), 41-55.

Roca, J., & Urmeneta, A. (2013). Bi-national Weddings in Spain: A Recent and Increasingly Frequent Phenomenon in the Context of the Globalization of the Marriage Market. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 82(1), 567-573.
Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042813013785>

Romano, D. (2008). *Intercultural marriage: Promises and pitfalls*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Rosenblatt, P. C., & Stewart, C. C. (2004). Challenges in cross-cultural marriage: When she is Chinese and he Euro-American. *Sociological Focus*, 37(1), 43-58.

Dostupné také z: www.jstor.org/stable/20832220

Rothman, J. (2008). Linguistic epistemology and the notion of monolingualism. *Sociolinguistic Studies*. 2(3), 441-458. Dostupné z: www.equinoxjournals.com/ojs/index.php/SS/article/view/4291

Rudmin, F. W. (2003). Critical History of the Acculturation Psychology of Assimilation, Separation, Integration, and Marginalization. In: *Review of General Psychology*. 7(3), 250-250.

Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1037/1089-2680.7.3.250>.

Sak, P. (2000). *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč.

Schuller, T. (2010). Learning through life: The implications for learning in later life of the NIACE Inquiry. *International Journal of Education and Ageing*. 1(1), 41-51.

Schwartz, S. H., & Rubel-Lifschitz, T. (2009). Cross-national variation in the size of sex differences in values: Effects of gender equality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 171-185.

Schwartz, S. H., Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268-290.

Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.

Seshadri, G., & Knudson-Martin, C. (2013). How Couples Manage Interracial and Intercultural Differences: Implications for Clinical Practice. *Journal Of Marital & Family Therapy*, 39(1), 43-58.

Shaw, T., & Duys, D. K. (2005). Work values of mortuary science students. *Career Development Quarterly*, 53(4), 348-352.

Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2004). Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences & the Law*, 22(2), 261-286.

Shelling, G., & Fraser-smith, J. (2008). *In Love But Worlds Apart: Insights, questions, and tips for the intercultural couple*. Bloomington: AuthorHouse.

Silva, L. C., Campbell, K., & Wright, D. W. (2012). Intercultural Relationships: Entry, Adjustment, and Cultural Negotiations. *Journal of Comparative Family Studies*, 43(6), 857-870.

Siwek, T. (2003). Smíšená manželství Poláků v Česku v historické a geografické perspektivě. In: *Sociálně a národnostně smíšená rodina v českých zemích a ve střední Evropě od druhé poloviny 19. století do současnosti* (s. 54-60). Opava: Slezské zemské muzeum.

Shocking number of South Africans selling their homes to leave the country. (2019). Lyttelton: Businessstech.

Dostupné z: <https://businessstech.co.za/news/property/310420/shocking-number-of-south-africans-selling-their-homes-to-leave-the-country/>

Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.

Soukup, M. (2009). *Základy kulturní antropologie*. Praha: Akademie veřejné správy.

Staňková, I., & Venterová L. (2017). The concept of educational values from the perspective of pupils from different cultural backgrounds. In: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik & A. Minczanowska. *Edukacja malego dziecka. Teoretyczna*

odniesienia, tendencje i problemy. Krakow: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego.

Steinmetz, H., et.al. (2009). Testing measurement invariance using multigroup CFA: Differences between educational groups in human values measurement. *Qual Quant*, 43(4), 599-616.

Štřelec, S. (2006). Rodina jako výchovný činitel. In Štřelec, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. (s. 109–123). Brno: Masarykova univerzita.

Stern, M., & Szalontai, G. (2006). Immigration policy in South Africa: Does it make economic sense?. *Development Southern Africa*, 23(1), 123-145. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03768350600556380>.

Šthrosová K. (2013). *Česko-bulharská manželství v etnologické perspektivě*. (Disertační práce). Plzeň: FF ZČU.

Squelch, J.M., (1993). Education for equality. In: E.I. Dekker & E.M. Lemmer, *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.

Šalamounová, Z. (2014). *Socializace do školního jazyka*. (Disertační práce). Brno: Masarykova Univerzita.

Šedřová, K. (2004). Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In: Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina* (s.22-31). V Brně: Masarykova univerzita.

Štrahůlková, K. (2013). Počítač a volný čas dětí. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 23(3), 195-209. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Štefánik, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí - predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press.

Tadmor, C. T., Tetlock, P. E., & Peng, K. (2009). Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(1), 105–139.

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.

Toušek, L. et. al. (2015). *Kapitoly z kvalitativního výzkumu*. Plzeň: Katedra antropologie Fakulta filozofická Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné z: http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/tousek-et-al_2015_kapitoly_z_kvalitativniho_vyzkumu.pdf.

Toelken, B. (1996). *Dynamics of Folklore*. Logan: Utah State University Press.

Turiel, E. (1969). Developmental Processes in the Child's moral Thinking. In: P. Mussen, J. Langer & M. Covington. *Trends and Issues in Development Psychology* (92-133). New York: Holt, Rinehart & Winston.

UNESCO (2016). *Third Global Report on Adult Learning and Education (Grade 3)*. Dostupné z: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report/third-global-report-adult-learning-and-education-grade-3>

Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2007). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.

Van Fraeyenhoven, F. (2010). Developments in coaches education. *Coaching & Sport Science Review*, 50(1), 19-20.

Van Heerden, M. E. (1998). *What's happening in practice? A comparative study of teaching and learning in two desegregated South African public high schools*. Pretoria: University of South Africa.

Vavroch, M. (2014). Jak v etnografickém výzkumu získat přístup: zkušenosti s romskou populací. *Anthropologia integra*. 4(1), 67-84.

Dostupné z: https://journals.muni.cz/anthropologia_integra/article/view/2391

Veteška, L. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Vivero, V. N., & Jenkins, S. R. (1999). Existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding „cultural homelessness." In: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5(1), 6–26.

Vonkomer, J. (1991). *Dotazník HO-PO-MO: příručka pro administraci, vyhodnocování a interpretaci dotazníků: hodnotové orientace, postoje k hodnotám, motivační prostředky*. Brno: Psychodiagnostika.

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT. Dostupné z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí. Praha: MŠMT.

Dostupné z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73

Whyte, W. F. (1992). In Defense of Street Corner Society. *Journal of Contemporary Ethnography*. 21(1), 52–68.

Welzel, M., & Inglehart, R. (2010). *Inglehart-Welzel Cultural Map of the World*. Stockholm: World Values Survey.

<https://alingavreliuc.files.wordpress.com/2010/10/wvs-2010.pdf>

Wertsch, J. (1985a). *Vygotsky, and the Social Formation of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1985b). *Culture and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

White paper on international migration. Final version. (2017). Pretoria: Department of Home Affairs.

Dostupné

[z:https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201707/41009gon750.pdf](https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201707/41009gon750.pdf)

Zákon č. 108/1996 Constitution of the Republic of South Africa. Pretoria: Statutes of the Republic of South Africa-constitutional. Dostupné z: <https://www.gov.za/sites/default/files/images/a108-96.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Praha: MŠMT. Dostupné z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. Praha: MVČR. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

Zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník. Praha: MVČR. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

Zákon č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. Praha: MVČR. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

SEZNAM ILUSTRACÍ:

- Obrázek 1* Vyrovnávání se s odlišnostmi v jednotlivých kulturách, působících na výchovu dítěte prostřednictvím rodinného života.
- Obrázek 2* Faktor kulturní a sociální vzdálenosti
- Obrázek 3* Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu. Zdroj: CZSO
- Obrázek 4:* Kulturní ledovec (syntéza a adaptace vybraných kulturních ledovců).
- Obrázek 5* Ideální výzkumný vzorek (Morse, 2012)
- Obrázek 6* Výzkumný vzorek v průběhu výzkumného šetření (Morse, 2012)
- Obrázek 7* Sběr dat pomocí referenčního výběru
- Obrázek 8* Odpověď jednoho z participantů na dotaz: Co všechno ve svém životě považuješ za důležité a proč?
- Obrázek 9* Ukázka prvního transkriptu interview
- Obrázek 10* Ukázka tvorby kódu v programu Microsoft Excel
- Obrázek 11* Ukázka podrobné tematické mapy doplněná deskripcí

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1 Základní deskripce rodiny Vogelových*
- Tabulka 2 Základní deskripce rodiny Sandersových*
- Tabulka 3 Základní deskripce rodiny Higginsových*
- Tabulka 4 Komparace originálního plánu odsouhlaseného rodinou před zahájením výzkumu a uskutečněného stavu výzkumu v první polovině roku 2018*
- Tabulka 5 Tematická mapa – téma: Vzdělání*
- Tabulka 6 Tematická mapa – téma: Virtuální svět*
- Tabulka 7 Tematická mapa – téma: Rodina*
- Tabulka 8 Tematická mapa – téma: Volný čas*
- Tabulka 9 Tematická mapa – téma: Oblíbenost*
- Tabulka 10 Tematická mapa – téma: Soukromí*
- Tabulka 11 Tematická mapa – téma: Kreativita*
- Tabulka 12 Tematická mapa – téma: Sebevědomí*
- Tabulka 13 Tematická mapa – téma: Touha, něco vlastnit*

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| SES | Socioekonomický status |
| s. | Strana |
| viz. | Rozkazovací způsob slova vidět ¹ |
| např. | Například |
| ČSÚ | Český statistický úřad |
| ČR | Česká republika |
| GRALE | Global Report on Adult Learning and Education |
| JAR | Jihoafrická republika |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| OECD | Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development) |
| UNESCO | The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| USA | Spojené státy americké |

¹ *Internetová jazyková příručka* [online]. Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, [cit. 2013-05-14]

PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA

Studie v odborných žurnálech

STAŇKOVÁ, Iva a Lenka VENTEROVÁ. The Concept of Educational Values from the Perspective of Learners from Different Cultural Backgrounds. *Edukacja małego dziecka: Konteksty społeczne i międzykulturowe*. Krakow: Impuls, 2019, 14, 175-188. ISSN 978-83-7587-468-6.

VENTEROVÁ, Lenka. Home Preparation of Anglophone Children for School: the Influence of a Different Culture. In: *Sociální pedagogika/Social Education*, 2019, 6(2), 27–42. 10.7441/soced.2018.06.02.02

VENTEROVÁ, Lenka. Third Culture Children in the Czech Republic: the Influence of Parent's Cultures by Preparing to School. *Edukacja międzykulturowa* 2018, 2 (9), 179-192. ISSN 2299-4106 DOI: 10.15804/em.2018.02.09

VENTEROVÁ, Lenka. Education, hence the Czech Language, Hidden in the Value Orientation of Czech Pupils in the United States of America. *Edukacja Międzykulturowa*. Polsko: Adam Marszałek, 2019(2), 151-164. ISSN 2299-4106.

Příspěvky z konferencí

STAŇKOVÁ, Iva a Lenka VENTEROVÁ. Personal and Educational Values of Pupils from Different Cultural Backgrounds: Compatibility or Conflict? *Education and new developments 2019*. Portugalsko: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2019, (1), 271-275. ISSN 2184-1489.

VENTEROVÁ, Lenka. Connection between Electronic Devices and Value of Education. In: *INTED2019 Proceedings*. Valencia: IATED, 2019, s. 2916-2922. DOI: 10.21125/inted.2019. ISBN 978-84-09-08619-1.

VENTEROVÁ, Lenka. Hodnotová orientace žáků z interkulturního rodinného prostředí: komparace hodnot předložených a samostatně zvolených. In: ARCHACKA, M. a M. SZYSZKA. *SOCIALIA 2018 Socjopedagogiczne wyzwania w epoce dynamicznych zmian. Kompetencje społeczne w procesie redukcji deficytów i rozwiązywania problemów jednostki oraz wspólnoty*. Dąbrowa Górnicza: Akademia WSB, 2019, s. 53-62.

STAŇKOVÁ, Iva a Lenka VENTEROVÁ. Žák z odlišného kulturního prostředí v centru pedagogického výzkumu hodnot. In: PETRŮ PUHROVÁ, Barbora, Beáta DEUTSCHEROVÁ a Marta Koutníková. In: *Fórum mladých výzkumníků VI*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2018, s. 121-134. ISBN 978-80-7454-792-8.

STAŇKOVÁ, Iva a Lenka VENTEROVÁ. Pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí. In: *Fórum mladých výzkumníků V*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2017, s. 27-35. ISBN 978-80-7454-710-2.

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Informovaný souhlas se zapojením do výzkumu – česky, anglicky

P II: Informovaný souhlas se zapojením nezletilého do výzkumu – česky, anglicky

P III: Terénní deník – ukázka

P IV: Přepsané rozhovory – ukázka

P V: Podrobné tematické mapy

PI: INFORMOVANÝ SOUHLAS SE ZAPOJENÍM DO VÝZKUMU – ČESKY, ANGLICKY

Informovaný souhlas se zapojením do výzkumu

Jméno a příjmení:.....

Adresa:.....

Tímto vyjadřuji svůj souhlas se svým zapojením do výzkumu s názvem Hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí.

Zaškrtnutím dávám svůj souhlas k tomu, aby výzkumník:

- ✓ Pořizoval záznam z rozhovoru se mnou a tuto nahrávku či přepis rozhovoru dále uchovával.
- ✓ Pořizovala fotografie mé osoby a souvisejících s mou osobou.
- ✓ Pořizoval videonahrávky se mnou a k další analýze ji uchovával.
- ✓ Další:

.....

Souhlasím s tím, aby výše uvedené záznamy a fotografie výzkumník uchovával a využíval pro vědeckou práci a činnosti s vědeckou prací související (disertační práce, analytická činnost, odborná publikace). Pokud budou záznamy obsahovat mé osobní údaje nebo mé citlivé osobní údaje, dávám souhlas k tomu, aby je výzkumník uchovával a zpracovával za účelem vědecké a výzkumné činnosti, po dobu, po kterou budou tyto údaje pro vědeckou a výzkumnou činnost relevantní.

Prohlášení

Výzkumník jako správce osobních údajů prohlašuje, že bude zpracovávat osobní údaje a citlivé údaje v rozsahu nezbytném pro naplnění stanoveného účelu a zpracovávat je pouze v souladu s účelem stanoveným v tomto souhlasu. Výzkumník je zavázán mlčenlivostí o osobních údajích, a to i po skončení výzkumu. Souhlas může vzít subjekt údajů zpět bez jakékoliv sankce.

Výzkumník:

Jméno: Lenka Venterová

Podpis: _____

Datum: _____

Informed Consent in Research Participation

Name:.....

Address:.....

agree with participation in research with the title: Value orientation of youth with intercultural family background.

By ticking, I give my consent to the researcher to:

- ✓ to record our conversation, make a transcript of this conversation and kept it for further research reasons,
- ✓ to take photos of me and persons related to me,
- ✓ to record videos of me and keep it for further analysis,
- ✓ other:

I agree, that the records and photos will be kept and used by the researcher for only scientific purposes and activities related to scientific work (dissertation, analytical work, professional publications). If the records contain any of my sensitive, personal data, I agree, the researcher can keep it and use it for scientific purposes for as long as these data are relevant to the scientific and research activity.

Declaration

The researcher, as a personal information manager, declares that the personal data and any other sensitive data will be kept in privacy and used only for the research purposes in accordance with the purpose stated above. The researcher is committed to keep confidentiality about personal data, even after the research is completed. Consent can take the data subject back without any sanction.

Researcher: Lenka Venterová

Consent:

Signature and date:

P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS SE ZAPOJENÍM NEZLETILÉHO DÍTĚTE DO VÝZKUMU – ČESKY, ANGLICKY

Informovaný souhlas se zapojením nezletilého dítěte do výzkumu

Vážený rodiči (zákonný zástupče),

žádám o souhlas k účasti Vaší dcery/syna na výzkumu s názvem Hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí.

Jméno zákonného zástupce:.....

Adresa:.....

Jméno dítěte (dětí).....

Zaškrtnutím dávám svůj souhlas k tomu, aby výzkumník:

- ✓ Pořizoval záznam z rozhovoru s Vaší dcerou/synem a tuto nahrávku či přepis rozhovoru dále uchovával.
- ✓ Pořizoval fotografie Vaší dcery/syna.
- ✓ Pořizoval videonahrávky s Vaší dcerou/synem a k další analýze ji uchovával.
- ✓ Další:

.....

Souhlasím s tím, aby výše uvedené záznamy a fotografie výzkumník uchovával a využíval pro vědeckou práci a činnosti s vědeckou prací související (dizertační práce, analytická činnost, odborná publikace). Pokud budou záznamy obsahovat osobní údaje dítěte nebo citlivé osobní údaje, dávám souhlas k tomu, aby je výzkumník uchovával a zpracovával za účelem vědecké a výzkumné činnosti, po dobu, po kterou budou tyto údaje pro vědeckou a výzkumnou činnost relevantní.

Po celou dobu rozhovoru má zákonný zástupce právo být přítomen u rozhovoru a dítěti poskytovat psychickou oporu. Délka rozhovoru nepřesáhne možnosti dítěte. Bude-li dítěti některá otázka nepříjemná nebo na ni z jakéhokoliv důvodu nebude chtít odpovídat, má právo odmítnutí odpovědi. Rozhovor bude probíhat v jazyce, který si zvolí samo dítě.

Prohlášení

Výzkumník jako správce osobních údajů prohlašuje, že bude zpracovávat osobní údaje a citlivé údaje v rozsahu nezbytném pro naplnění stanoveného účelu a zpracovávat je pouze v souladu s účelem stanoveným v tomto souhlasu. Výzkumník je zavázán mlčenlivostí o osobních údajích, a to i po skončení výzkumu. Souhlas může vzít zákonný zástupce zpět bez jakékoliv sankce.

Výzkumník:

Jméno: Lenka Venterová

Podpis rodiče
zákonného zástupce

Podpis

Informed Consent from Legal Guardians for a Child in Research Participation

Dear Sir/Madam,

We kindly request your consent for your child to participate in research with the title: Value Orientation of Youth with Intercultural Family Background.

Name of the legal guardian:.....

Address:.....

Name of the child(ren):.....

By ticking, I give my consent to the researcher to:

- ✓ to record conversation with your son(-s)/daughter(-s), make a transcript of this conversation and kept it for further research analysis,
- ✓ to take photos of your son(-s)/daughter(-s),
- ✓ to record videos of your son(-s)/daughter(-s) and keep it for further analysis,
- ✓ other:

.....

I agree that the above-mentioned records and photos will be kept and used by the researcher for only scientific and related work (dissertation, analytical work, professional publication). If the records contain my child personal data or sensitive personal data of my son/daughter, I agree the researcher can to keep it and processed it for scientific and research purposes for as long as these data are relevant to the scientific and research activity.

During the interview, the legal guardian has the right to supervise the child and provide him/her with psychological support. The length of the interview will not exceed the child's ability. If a question will be unpleasant for the child or for any reason the child will refuse to answer, he/she has the right to refuse continue. The conversation will be held in a language that the child chooses.

Declaration

The researcher, as a personal information manager, declares that the personal data and any other sensitive data will be kept in privacy and used only for the research purposes in accordance with the purpose stated above. The researcher is committed to keep confidentiality about personal data, even after the research is completed. Consent can take the data subject back without any sanction.

Researcher: Lenka Venterová

Signature of the legal guardians:.....

Date:.....

P III: TERÉNNÍ DENÍK S VLOŽENÝMI TERÉNNÍMI POZNÁMKAMI - UKÁZKA

TERÉNNÍ DENÍK

Terénnímu deníku předcházejí terénní poznámky. Do těch jsem zapisovala, vše, co mi v danou chvíli přišlo důležité. Terénní poznámky byly zapisovány stylem tužka, papír. Přišlo mi nevhodné v rodinách nahrávat své poznámky na diktafon, protože by je to rušilo. Pokud jsem neměla možnost zapisovat poznámky přímo na místě, tak jsem je zapsala v autě, ihned po setkání. Druhý den jsem vše rozepisovala do tohoto terénního deníku. „Terénní deník musí obsahovat nejen informace ze samotného pozorování, ale také přípravu pozorování a vstup do terénu.“²

Při přípravě návštěvy jsem si vždy vyplnila následující tabulku:

Datum:

Místo:

Rodina:

**Důvod
setkání:**

Příprava:

Nejdůležitější část této tabulky jsou poslední dva body důvod setkání a příprava. Do prvního bodu jsem několika slovy napsala, proč chci rodinu navštívit a do dalšího podrobněji popsala, jaký očekávám výstup ze setkání a co vše si musím vzít s sebou. Podle toho jsem si potom zabalila svou tašku.

Po setkání jsem druhý den podrobně podle poznámek popsala, co vše se stalo a přišlo mi to důležité. Pokud jsem měla nějaké doplňující dotazy nebo nápady na příště, tak jsme to doplnila na konec listu. Několikrát se mi stalo, že jsem si musela dohledat informace později (hlavně ohledně etiky výzkumu), tak jsme si to napsala na konec setkání a doplnila až při dohledání informací.

Na konci každého zápisu je výchozí tabulka:

² HENDL, Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace, p. 198.

Výstup: Zde je heslovitě sepsáno, co jsem daný den pořídila a kód daného dne.

Stejný kód je uveden na terénních poznámkách psaných ručně a stejně jsou označeny i rozhovory, který byly toho dne nahrány.

Kód slouží k tomu, aby vše bylo možné kdykoliv spárovat.

Rodina Vogelových: *

Základní deskripce rodiny

| Kdo? | Věk: | Vzdělání: | Povolání |
|-------------------|--------|-----------|-----------|
| Matka Ludmila | 40 let | VŠ | Učitelka |
| Otec John | 44 let | VŠ | Právník |
| Dcera Jenny | 14 let | | 8. tř. ZŠ |
| Dcera Veronica | 11 let | | 5 tř. ZŠ |

*Kvůli anonymizaci dat byla veškerá jména participantů změněna.

Domácí zvířata:

2x pes

1x kočka

2x morče

V domě, ale oddělené domácnosti s nimi žijí i prarodiče.

Rodina žije na okraji krajského města v rekonstruovaném rodinném domě se zahradou. Tento dům se skládá ze dvou bytových jednotek, kompletně

oddělených. V prvním patře žijí prarodiče, druhé a třetí patro obývá zkoumaná rodina. Vzhledem k tomu, že se jedná o větší rodinný dům, každé dítě má svůj vlastní pokoj a v bytě je i pracovna a jedna volná místnost, využívaná jako odkládiště věcí, které zrovna nepotřebují. Jenny má svůj pokoj hned vedle obývacího pokoje. Vzhledem k tomu, že je nyní v citlivém věku, tak se v pokoji zamyká, pro potřebu svého soukromí. Ve svém pokoji má kromě postele a velké skříně na oblečení i psací stůl, sedací soupravu a televizi. Tato místnost ji tedy slouží i jako její vlastní obývací pokoj. Soukromí ji narušuje pouze fakt, že je pokoj průchozí a z druhé strany je tzv. odkládací místnost. Ta všem není tak často využívána.

Veronica má svůj pokoj o patro výš v největší místnosti tohoto domu. Na vybavení tohoto pokoje je zřetelné, že je o dva roky mladší Jenny a má ráda růžovou barvu. V pokoji má také svůj vlastní psací stůl, a ještě jeden malý stůl. Vzhledem k tomu, že ráda maluje a tvoří, malý stůl slouží právě k tomuto účelu, aby se nezničila svůj psací stůl. V rohu místnost stojí stojan s malířským plátnem.

Rodiče mají ložnici ve stejném patře, ve kterém se nachází Veroničin pokoj. K ložnici patří i koupelna.

O patro níž je kuchyň propojená s obývacím pokojem, koupelna, pracovna a Jennyin pokoj. Pracovna je využívána rodiči, kteří ho využívají jako home-office. Otec pracuje z domu většinu svého času, matka asi polovinu.

Vzdělávání dětí:

Jenny i Veronica navštěvují druhý stupeň místní základní školy. Zatímco Veronica je tam velmi spokojená, Jenny má problémy s kolektivem třídy.

Obě děti mají doučování českého jazyka. Jenny dělá problém gramatika, takže se v těchto hodinách doučuje učivo do školy. Veronica se pouze zajímá tento předmět.

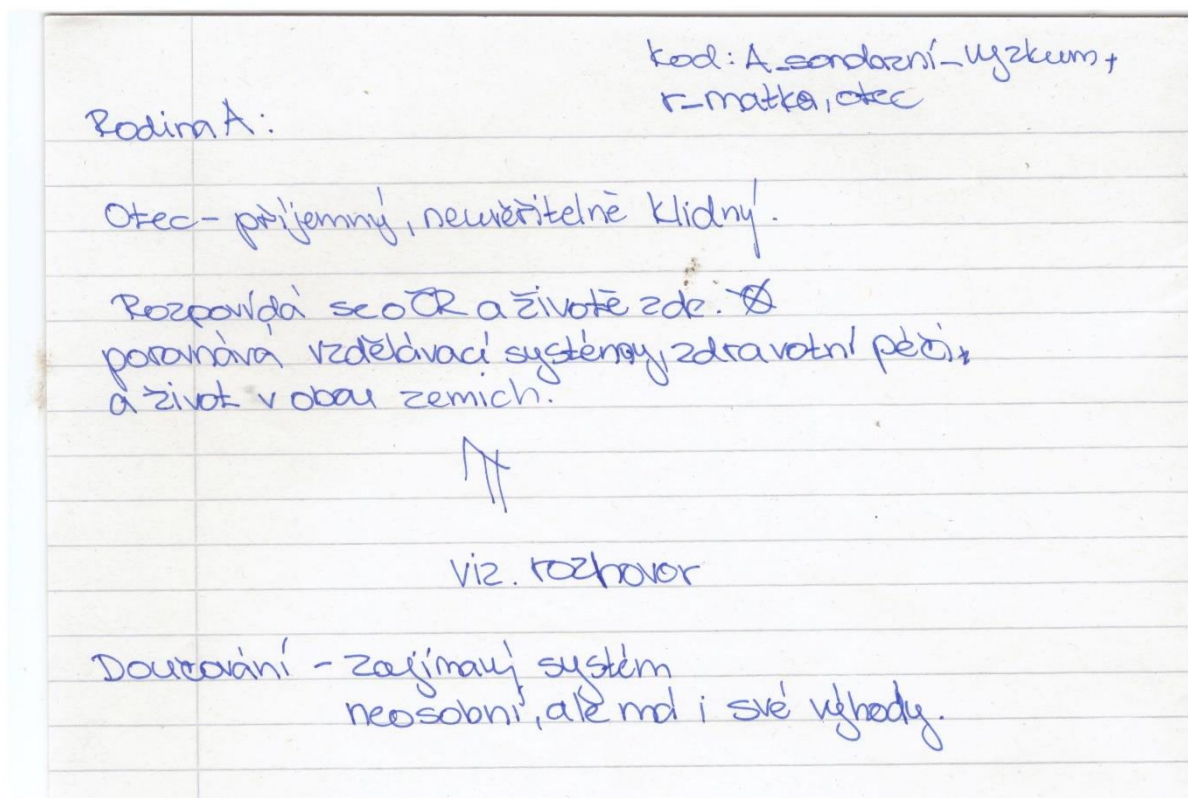
Datum: Leden 2018
Místo: V rodině
Rodina: Vogelovi
Důvod setkání: Předvýzkum

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování, první poznání s rodinou. Pokud bude rodina ochotna, tak vyplnění Credo Mem.

Pro jistotu sebou vzít i diktafon a fotoaparát, ale nepředpokládám, že ho při první návštěvě využiji.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Diktafon – nejspíše nebude použit
- Fotoaparát
- Mobilní telefon (jako sekundární zdroj k nahrávání setkání – audio nebo video) – nejspíše nebude použit
- Informovaný souhlas pro rodiče, informovaný souhlas se zapojením dítěte do výzkumu – česky i anglicky.
- Trpělivost a empatii



Terénní poznámky ze setkání

S rodinou jsem domluvená na prvním setkání u nich doma. Jsem instruovaná, že nesmím vejít do domu hlavním vchodem, protože ten vede do bytu prarodičů. Jdu tedy podél domu k plotu, u kterého štěkají dva psi. Sice jsou malí, ale zato hlasití. Hledám zvonek, který na plotě není, chvíli přemýšlím, zda jít dál a použít zvonek na domě, ale nemám odvalu, tak telefonuji Ludmile. Přiběhne ke dveřím a omlouvá se, že zapoměla zvířata venku. Prý, když čekají návštěvu, tak je zavírá. Za dveřmi se vyzouvám a potom jdeme po schodišti o dvě patra výš, kde je jejich byt. Ten začíná kancelář. Říká, že kancelář byla před rekonstrukcí terasa. Původně zde měla být velká šatna, ale nakonec šatnu vybudovali pod schodištěm a zde je kancelář. Výhodou je, že mají-li pracovní návštěvu, tak jim nenarušuje soukromí, protože zůstává hned v první místnosti. Kancelář je průchozí do bytu.

Vejdeme až do obývacího pokoje, kde je mi nabídnuto místo k sezení. V domě je chladněji, ale prý jsou na to zvyklí. Tato rodina na rozdíl od Sandersových dodržuje částečně český zvyk vyzouvání. Sice ne nijak striktně, obzvláště v létě přezouvání moc neřeší, ale v zimě ano. Jediný, kdo má na sobě přezůvky je Ludmila, ostatní chodí doma v ponožkách. Seznamuji se se všemi členy rodiny, Ludmila je Češka, John pochází z Jihoafrické republiky, ale v České republice žije již dvacet let. Na první pohled není v této rodině zřetelná jiná kultura. Kromě jazyka, doma většinou hovoří anglicky. Ale jedná se pouze o první dojem.

Je mi nabídnuta káva, kterou připravuje John. Ludmila se omlouvá, že nemá žádné typicky české občerstvení, ale prý nepeče a žádné sladkosti ani buchty apod. domů nekupují. Dále probíhá volný rozhovor o jejich rodině. Následně se domlouváme, že jim nechám doma Credo mem a informované souhlasy k prostudování. Odcházím po cca 30 min. S tím, že se domlouváme, že k další schůzce by došlo za cca měsíc v dobu, která jim bude vyhovovat.

Výstup: Kód: A_předvýzkum, r_matka, otec

Terénní poznámky

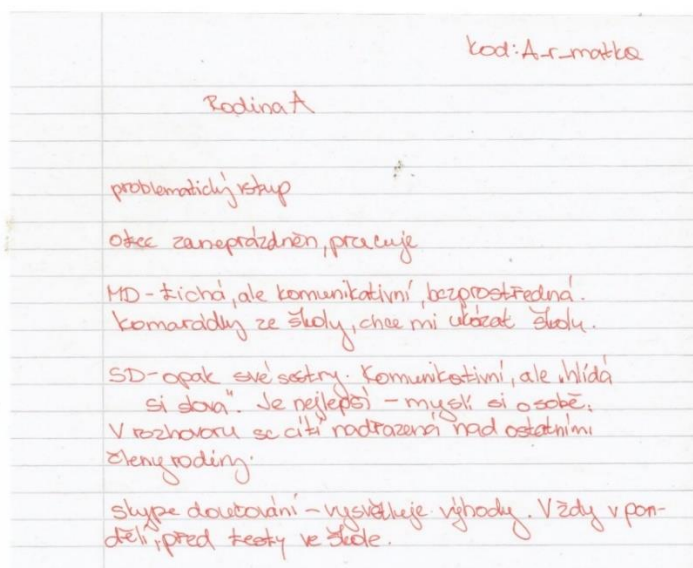
Představen plán výzkumu a domluveny možnosti a frekvence návštěv (kdy a kde) a na nutnosti nahrávání pro účely výzkumu.

Datum: Únor 2018
Místo: V rodině
Rodina: Vogelovi
Důvod setkání: Výzkum

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování a rozhovory.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Diktafon
- Mobilní telefon (jako sekundární zdroj k nahrávání setkání – audio nebo video)
- Trpělivost a empatii
- Drobnost pro děti, pokud budou ochotné poskytnout rozhovor
- Vyzvednout Credo Mem, kterou dostali za úkol vyplnit při poslední návštěvě



Terénní poznámky ze setkání

Přicházím k Vogelovým a opět mám problém dostat se dovnitř. Tentokrát ne kvůli psům, ale nefunguje jim zvonek, takže opět telefonuji Ludmile s dotazem, zda jsou doma. Přichází otevřít a pozdravíme se. Sedáme si v obývacím pokoji a ona mi poskytuje rozhovor. John dnes bohužel nemůže, protože je pracovně zaneprázdněn, což se ostatně v posledním půl roce děje velmi často. Potom přichází Veronica, která si se mnou začne povídat. Mluví o škole, o svých kamarádkách a vypadá u toho velmi zaujatě. Zdá se, že je ve třídě oblíbená, což potvrzují i ostatní. Potom odcházíme společně ven, chce mi ukázat, kde je její škola. Od domu je vzdálena asi 300 metrů. Po cestě je komunikativní, přátelská a velmi bezprostřední. Jedná se běžnou, devítiletou základní školu, která je spádová pro okolní vesnice. Po návratu si udělá čas i Jenny. Zrovna ji skončilo doučování českého jazyka. V současné době má lektorku přes Skype, což, jak říká, je pro ni výhodou, protože nemusí cestovat. V komunikaci s Jenny jde cítit její nadřazenost nad ostatními členy rodiny a to, že chce mít vždy pravdu. Myslí si o sobě, že je vždy nejlepší.

Vogelovi přeci jen bydlí na okraji města a autobusy sem nejezdí tak často. Ptám se jí, zda bych se někdy mohla podívat, jak takové doučování probíhá. Souhlasí, ale zatím se nedomlouváme, kdy by to mohlo být. Ptám se jí, na toto doučování, prý ho má vždy v pondělí, protože v úterý mají ve škole testy. S lektorkou si tak vždy se vše projdou, aby byla na další den připravená. Tvrdí mi, že čeština je pro ni obtížný jazyk, hlavně psaní. Mluví bezchybně, nijak na ni na první pohled nejde poznat, že je tento jazyk pro ni pouze jeden z mateřských jazyků. Když mluví s Johnem, tak plynule přepíná z jednoho jazyka do druhého, aniž by nad tím musela přemýšlet.

Výstup: Kód: A_r_matka

Terénní poznámky

Rozhovory s Ludmilou a dětmi

Datum: Duben 2018
Místo: V rodině
Rodina: Vogelovi
Důvod setkání: Výzkum

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování při doučování a rozhovor s otcem.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Diktafon
- Mobilní telefon (jako sekundární zdroj k nahrávání setkání – audio nebo video)
- Trpělivost a empatii

Na dnešní den mám domluvený rozhovor s Johnem nahlédnutí do skypového doučování Jenny.

John si dnes udělal čas a ochotně odpovídá, na cokoliv se ho ptám. Ačkoliv o sobě tvrdí, že není komunikativní, tak mi ochotně na vše odpoví. Mluví o rodině, o životě v České republice, své práci. Je zřetelné, že rodina má pro něj obrovskou hodnotu. Potom nahlédnu pokoje Jenny, která se právě doučuje. Ačkoliv jsem potichu, chlubí se lektorce, že má dnes návštěvu a vysvětluje jí ve své řeči, kdo jsem. Tím vlastně odpovídá na moje obavy ohledně etiky výzkumu. Lektorka mne nevidí, protože doučování probíhá bez kamer, pouze s mikrofonem, takže o mě teoreticky nemusí vědět. Přemýšlela jsem nad tím, jak jí říct, že jsme tady a že ji poslouchá i někdo jiný. Takto se to vyřešilo. Doučování touto formou je pro mne úplná novinka, sice je to neosobní, ale pro nezainteresovanou osobu velmi zajímavé. Lektorka nasdílela svou obrazovku, na které střídá slovní cvičení a texty ke čtení. Instruuje Jenny, co má zrovna dělat a vzhledem k tomu, že nemůže psát na nasdílenou obrazovku, tak za ní píše učitelka a Jenny ji vše pouze diktuje. Vypadá velmi zaujatě, jak sama později přiznává, chce se to naučit, ale je to pro ni příliš složité.

Po skončení se zajímám o běžných den Vogelových. Rozvykládá se opět Ludmila, zdá se, že oba rodiče jsou pracovně zaneprázdnění, a tak děti část dnes tráví doma samy nebo s prarodiči. Nakonec se dohodneme, že mohu v rodině strávit celý den, pokud budu mít zájem.

Výstup: Kód: A_SD_doucovani_r_otec.

Terénní poznámky

Rozhovor s Johnem

Náhled do doučování

Datum: Květen 2018
Místo: Běžný den rodiny, nevím, přesně, kde se bude odehrávat
Rodina: Vogelovi
Důvod setkání: Výzkum

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování, možná i rozhovor.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Diktafon
- Mobilní telefon (jako sekundární zdroj k nahrávání setkání – audio nebo video)
- Fotoaparát (kdyby byl potřeba)
- Trpělivost a empatii
- Svačinu (nevím, kde přes den budu a jak dlouho)

Rodina A:

Čekám v zasedací místnosti, protože mi nebylo dovoleno účastnit se jako pozorovatel výuky.

Ráno bylo chaotické, ale organizované - každý přesně věděl, co má dělat.

Ranní hodina - zajímavá, student i lektorka (matka) si zřejmě rozumí.

Matka má dopoledne stres, aby vše zvládla. Při přesunu místa na druhé počítači minuty, aby přijela (z jednoho) včas. Dokonce přemýšlí, zda má čas jít na záchod. Snídá zlehka v autě, další jídlo (káva a koláč) dostává ve firmě.)

Později:

Náhledová hodina ve firmě s majitelkou byla zajímavá. Ne z hlediska výuky, ale interakce. Majitelka, aby její ~~kl~~ platící klientka má řadu pravdu.

Bavily se o ~~barvě~~ vlasech, líbí se jí matčin účes. Matka vysvětluje, jak to řeše a majitelka na konec šendadáva: "Aha, tak to umím taky, jen mi to nesluší".

Nebo rozhovor o jízdách kolech. Majitelka: "já mám kola 3 a teď jsem si koupila elektrické." Zní to profoukaně, matka nereaguje, jen souhlasí.

po cestě domů jen říká: jsem zvyklá, ona se neustále vyžaluje - nemá smysl se s dohadovat, respektive dokud ne... 30. větrák.

Terénní poznámky ze setkání

V sedm hodin ráno přicházím do rodiny. V domácnosti je rušno. Ludmila se omlouvá, že se mi nemůže věnovat, což přivítám, protože chci pozorovat. Sedám si v obývacím pokoji. Jenny zrovna vstává, jde do koupelny a rychle si chystá aktovku. Je zamknutá v pokoji, vidím ji pouze, když vyjde. Veronica pobíhá po domě, občas něco řekne, v kuchyni si chystá aktovku, hodí do ní svačinu a 7:15 odchází. Před odchodem se mě ptá, zda chci jít s ní, prý nerada chodí do školy sama. Dřív s ní prý chodil John, a přitom udělal i ranní procházku se psy, ale teď už s ní ke škole chodit nechce, protože ona je velká a musí prý být samostatná. Při návratu do bytu potkávám Jenny, která odchází do školy až v 7:25 hod. Ráno byl

v bytě sice chaos, protože všichni spěchají, ale zdá se být organizovaný. Každý přesně ví, co má dělat. Ludmila se chystá do práce, ráno má home-office, John zatím údajně spí. Toho jsem dnes ještě neviděla, do ložnice za ním nejdu. V 7:30 začíná Ludmila pracovat, první vyučuje český jazyk přes video call. Před sebou má učebnici s vepsanými poznámkami a seznamem cvičení, které musí se studentem během 60 min. stihnout. Během tohoto vyučování vstává i John, v klidu se nasnídá a sedne k počítači. Po snídani jde na procházku se psy, která trvá asi 15 min. Pracovat začíná v osm hodin.

V 8:30 Ludmila končí a odjíždí na tři hodiny pryč. Ptá se mě, zda chci jet s ní. Na rozhodnutí mám asi pět vteřin, protože spěchá. Vzhledem k tomu, že John většinu dne sedí u počítače a pracuje, tak odjíždím. Přijíždíme do firmy, ve které Ludmila vyučuje. Majitelka firmy souhlasí s pozorováním, ale ostatní dva zaměstnanci ne. Mám tedy dvě hodiny volna, ale mohu být v zasedací místnost. Nejprve sepisuji terénní poznámky z dnešního rána, potom si čtu. Na třetí hodinu přicházím k majitelce firmy do kanceláře a účastním se 90 min. výuky. Majitelka je zjevně extrovert a ráda se předvádí. Ludmila ji vyučuje tentokrát anglický jazyk. Působí klidně, jak sama říká, má tyto lidi ráda a už si na ně zvykla. Na některé komentáře majitelky nereaguje, ačkoliv se mi zdá, že je snad i ponižována. Ale v autě po cestě domů říká, že si zvykla, majitelka je její klientka, nikoliv kamarádka, tak to nevnímá. Při hodině, které jsem nahlížela se dvakrát dostala do pozice, kdy místo reakce jen kývla a souhlasila. Jednou, když se bavily na téma vlasy a majitelka na konci rozhovoru prohlásila: jóooo, to umím taky. a podruhé při rozhovoru o jízdách kolech, kdy konverzace končila slovy majitelky: Já mám tři jízdni kola a teď jsem si koupila elektrické. Ludmila na tyto věty nijak nereaguje, jen souhlasí. Jak sama říká, občas by potřebovala trochu více trpělivosti a možná i ignorace u své dcery, která má podobnou povahu. Tu ovšem nedokáže jen tak ignorovat, tak to často končí hádkou mezi nimi.

Po příjezdu domů, je čas oběda. Není času nazbyt, za 30 min. začíná další hodina. Oběd je ze včerejška v lednici, přílohu vařil dopoledne John, když pracoval. Ludmila tedy v rychlosti uklidí kancelář (ráno spěchala, tak všechny nezbytnosti na ranní výuku leží stále na stole), potom vyleští vchodové dveře a u toho se rozčiluje, že dcery, když ráno odchází do školy, zašpiní celé dveře. Ludmila se mi zdá z celé rodiny nejvíce impulsivní, John je naopak neuvěřitelně klidný člověk, což mi potvrdil i při předchozím rozhovoru. Obědváme společně, resp. s Johnem a Ludmilou, děti jsou stále ve škole. Tam prý většinou nejí, obědvají také doma. Jenny jí málo a špatně, prý od malička, tak chtějí mít její stravu pod kontrolou. Veronica nechce ve škole jíst, protože tam nejí Jenny. Po obědě Ludmila odchází znovu pracovat. Dnes je čtvrtek, má tedy dlouhý den. Jak sama říká, je to sice únavné, ale zase v pátek si to vynahradí delším volnem. Mezi 13 a 14 hodinou přicházejí dcery ze školy. Jenny se první ptá, kdo vařil. Když zjistí, že Ludmila, tak odmítá jíst. Prý její jídla nejsou k jídlu. Tak se jí ptám, proč nejí ve škole,

odpovídá mi, že tam vaří ještě hůř. U oběda mi John s Ludmilou říkali, že špatně jí, je velmi vybíravá a v kombinaci s pubertou, to není veselá kombinace. Bojí se, že bude mít v budoucnosti problémy s příjmem potravy. Zkoušeli už prý snad vše, momentálně jen dohlízejí, aby snědla aspoň něco. Jenny si provokativně dává na talíř, jednu nudli a zamyká se v pokoji. Potom přichází domů i Veronica, která často zůstává s kamarádkami po vyučování ve třídě, protože tam mají v kleci třídního králíka nebo pokud tomu dovolí počasí jsou na hřišti vedle školy. Veronica po příchodu zamíří přímo do kuchyně, podívá se do hrnců, nabere si jídlo a obědvá. John sedí u stolu v obývacím pokoji a píše na počítači. Občas za ním přijde některé dítě a na něco se zeptá. Zdá se, že má dostatek trpělivosti pracovat a odpovídat na dotazy. I když občas je mu to nepříjemné. Mezitím několikrát denně práci přeruší a jde na procházku se psy. Ludmila je celé odpoledne zavřená v kanceláři a vyučuje, slyšíme ji neustále mluvit. O přestávkách přijde do kuchyně, prohodí pár slov s rodinou nebo se nají. Je tady a vlastně tady není. Během odpoledne sleduje čas, aby dcery včas odešly na autobus. Dnes odpoledne mají obě kroužky. Před odchodem je Veronica u prarodičů, kde si dělá domácí úkoly, Jenny je zamknutá v pokoji, ve kterém si chystá prezentace do školy nebo je na telefonu. Moc nekomunikuje. Takto probíhá celé odpoledne do 18 hod. kdy rodiče končí s prací. Děti jsou stále v kroužcích, odjíždí cvičit a já končím své pozorování. Po cestě domů vyzvednou Jenny z kroužku, zatímco Veronica přijede dříve sama autobusem. Následně dodělávají věci do školy. Před odchodem na kroužky musí mít dcery hotové domácí úkoly a vše do školy, až na nachystané aktovky, což dělají až ráno. Pokud potřebují něco vysvětlit do školy, odchází buď za prarodiči nebo jim to vysvětlí John, pokud je to v jeho možnostech. Ludmila se jim věnuje večer. Ale jak rodiče tvrdí, děti jsou naštěstí samostatné.

Výstup: Kód: A_den_s_rodinou

Terénní poznámky

Rodina Sandersových: *

Základní deskripce rodiny

| Kdo? | Věk: | Vzdělání: | Povolání: |
|-------------------|--------|-----------|----------------|
| Matka Victoria | 48 let | VŠ | Učitelka na ZŠ |
| Otec Clark | 50 let | VŠ | Právník |
| Syn Leonard | 14 let | | 7. tř. ZŠ |
| Dcera Diana | 12 let | | 6 tř. ZŠ |

*Kvůli anonymizaci dat byla veškerá jména participantů změněna

V domácnosti s nimi dále žijí:

Babička (matka otce), pes a králík.

Babička je velmi špatném zdravotním stavu, v současné době pouze leží ve svém pokoji, kvůli bolestem vůbec nevstává z postele a bere velké množství utišujících léků. Nijak nekomunikuje.

Pes Nody je regulérním členem domácnosti, vzhledem k tomu, že bydlí na samotě, hlídá dům.

Králík (beze jména) je typický mazlíček dětí, i když Clark si dělá legraci a někdy nazývá ho večeří.

Rodina dům koupila okolo roku 2010 a od té doby ho rekonstruuje. V současné době je obytné pouze první patro. Ve druhém patře nyní dobu probíhá rekonstrukce. Zbytek je neobytný a většinou v původním, chátrajícím stavu. Při vstupu dovnitř jsem nejprve byla upozorněna, že se nemám zouvat, protože jsem automaticky u dveří hledala místo, kam si mohu dát své boty. Pohlédla jsem tedy na jednotlivé členy rodiny a Leonard s Dianou byli v ponožkách, Clark v botech ze stavby a Victoria v teniskách.

Nejprve vstoupíme do obývacího pokoje, který má cca 16m². V něm je sofa a křesla, které si nechali dopravit z Jihoafrické republiky a zde pouze renovovali. Sedací souprava je asi 30 let stará, ale stále ve velmi pěkném stavu a pro rodinu má velkou cenu, protože je právě z JAR. Vliv odlišné kultury je v této domácnosti znatelný mnoha maličkostmi. Např. obklady na stěnu, které zatím leží ve sklepě si také dovezli z JAR a otec mi je hrdě ukazuje. Jsou na nich nakreslené symboly typické pro staroafrickou kulturu. V obývacím pokoji kromě sedací soupravy je televize, „krb“, malé piano a stůl s notebookem a počítačem. „Krb“ je v uvozovkách, protože Sandersovi chtěli mít v doma tradiční krb, který je v každé větší jihoafrické domácnosti a tudy také o Vánocích vstupuje Santa Claus s dárky. Stavební dispozice to bohužel nedovolily, tak si postavili umělý krb,³ na první pohled téměř nerozeznatelný od toho pravého. Uvnitř krbu je televize, ve které pouští program 666, který se jmenuje fire. Televize je obložena dřevem a obestavěna úplně stejně, jako by byl oheň v krbu.

V rohu místnosti je stůl se dvěma počítači. Leonard s Dianou je používají na hraní her, sledování YouTube a ke své kreativní činnosti. Vzhledem k tomu, že Leonard u něj tráví většinu svého volného času a počítač je v obývacím pokoji, kde žije celé rodina, tak, aby nerušil, má k němu sluchátka. Piano, které je zde také je též přivezené z JAR. Victoria na něj údajně umí hrát, děti už ne.

Z obývacího pokoje se projde do kuchyně. Ta vypadá úplně obyčejně jako typická česká kuchyň a není na ní nic zvláštního. Z kuchyně lze projít do pokoje babičky. Vzhledem k jejímu zdravotnímu stavu jsem ji nechtěla rušit a do pokoje pouze nahlédla. Babička má ze svého pokoje vstup do malé koupelny. Když se vrátíme do kuchyně, jsou tam ještě jedny dveře, které vedou do zadní části zahrady. Vedle domu momentálně probíhá rekonstrukce. Clark zde staví zimní zahradu, místo, kde by v jakoukoliv roční domu mohli sedět a grilovat. Grilování, v Jihoafrické republice slangově nazývaná Braai, je další typický jihoafrický bod, který zde lze nalézt. Zimní zahradou si toto místo Sandersovi upravili pro klimatické podmínky typické pro Českou republiku.

Vrátíme-li se zpět do obývacího pokoje, zjistíme, že jsou v této místnosti ještě jedny dveře. Ty vedou do rozlehlé ložnice. Spí v ní všichni čtyři členové rodiny a mají v ní i veškeré své oblečení. Je to sice rozlehlá místnost, ale vzhledem k tomu, že jsou zde čtyři postele a několik skříní, je skutečně plná. Překvapuje mne, že ani v době, kdy Leonard s Dianou vstupují do puberty, nemají v domě své soukromí. Tolik k prvnímu patru, které je obytné.

Ve druhém patře, které stále čeká na rekonstrukci, je mnoho zajímavostí. Je zde rozlehlá anglická knihovna, dětský nábytek, který čekal na to, až budou mít Leonard s Dianou vlastní pokoj, což se doposud nestalo, a tudíž již nebude použit.

³ Tento umělý krb nazývají „artificial fire place“.

Dále nové zařízení do koupelny, která čeká až bude zrekonstruovaná. Vzhledem k podmínkám rekonstrukce a chátrajícímu stavu domu se do této části druhého patra nedá pořádně vstoupit. Nad tím je ještě jedno patro, které vypadá podobně.

Ve spodní části domu, v prvním patře je sklep. Nejedná se o typický sklep, ale Sandersovi jej tak nazývají. Největší část tvoří jedna obrovská místnost, odhadem má 100m². Zde se nalézá kotel na dřevo, kterým vytápí dům a zásoba dřeva na cca. jeden den (zbytek dřeva je venku pod střechou), prádelní kout (pračka, sušička a věšák). Největší část místnosti zabírá herna, místo, ve kterém se konají oslavy narozenin či podobné akce. V době, kdy se tam nic nekoná slouží tento prostor jako odkladiště věcí. V zadní části místnosti momentálně budují novou koupelnu a nový vchod do domu. Tato velká místnost má jednu pozoruhodnost, a to že nemá žádná okna a tedy ani přirozené osvětlení. Je to kvůli rekonstrukci, budova stále čeká na zateplení a okna se budou dělat až současně s tím. Momentálně jsou tedy zakrytá deskami a vzhledem k chybějícímu zateplení je tato místnost v zimě velmi chladná.

O patro výš rodina začala rekonstrukci, kterou vzhledem k finanční náročnosti nedokončila. Je tam místnost o podobné velikosti, jako o patro níž, která by měla být přestavěna na samostatnou bytovou jednotku, kam by se rodina mohla přestěhovat nebo ji pronajímat. Podkroví vypadá podobně jako patro níže, které čeká na rekonstrukci.

K domu patří rozsáhlý, nádherný, pozemek s dalšími stavbami v různém stavu. Obytná je dvoupatrová chata, ve které se dá i přespat, ale nemá přívod vody ani topení. Na zahradě jsou i jiné stavby. Asi nejzajímavější stavbou je garáž, která sice už nemá příjezd, takže rodina parkuje svůj vozový park na zahradě před domem, ale v této garáži je veterán. V současné době je již nepojízdný, ale má svou hodnotu a může být v budoucnu opraven.

Součástí zahrady je pole, ovocný sad a část lesa. Vzhledem k nedostatku volného času rodina pole pronajímá a sad s lesem leží ladem.

Datum: Leden 2018
Místo: V rodině
Rodina: Sandersovi
Důvod setkání: Předvýzkum

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování, první poznání s rodinou. Pokud bude rodina ochotna, tak vyplnění Credo Mem.

Pro jistotu sebou vzít i diktafon a fotoaparát, ale nepředpokládám, že ho při první návštěvě využijí.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Diktafon
- Fotoaparát
- Mobilní telefon (jako sekundární zdroj k nahrávání setkání – audio nebo video)
- Informovaný souhlas pro rodiče, informovaný souhlas se zapojením dítěte do výzkumu – česky i anglicky
- Trpělivost a empatii

1

Rodina B - sondážní výzkum

otce: 50 let
matka: 45 let
dětí: 12, 14 let

v rodině bývá ještě babička a pes.

Při vstupu do domu, ve kterém bydlí, je ihned znát vliv kultury. Nevyzouvají se, je zvláštní chodit v zraněná po koleci. Vstup je rovnou do obývacího pokoje, nemají chodbu.

Rodiče jsou velmi přátelští, matka ihned nabízí pohostění. Otec pracuje na rekonstrukci domu, po představení a úvodní odměně opět pracovat. Matka odehává přípravu večer. Opět znát vliv kultury. Někdy je sobota, kdy neměli teplý oběd. ~~Matka~~ jídlo je pro ně až večer. Děti jsou u PC a hraji hry. Babička spí, je křehce nemocná.

Dům obsahuje: obývací pokoj s kuchyní, ložnici, 1 koupelnu. Za kuchyní je pokoj a koupelna babičky. Děti nemají vlastní pokoj. Zbytek domu je v rekonstrukci.

Příště: pozemek je rozsáhlý ~~obrazně~~ jsou na něm další stavby. O čem se jedná? Kde se děti připravují obědy, když v domě nemají soutěmi? Jak vypadá jejich běžný den?

Otázky, které mi napadly bezprostředně po odehnutí a nebylo vhodné se na ně ptát hned při setrání memi nebo

1, 5D - dávávat ...

Terénní poznámky ze setkání

Při vstupu do domu jsem v první chvíli v šoku, když mi řeknou že se nemusím zouvat a mohu zůstat ve svých botech. Je leden, mám na sobě zimní boty, které jsou mokré. Pohledem sjedu podlahy, míchá se tu koberec a plovoucí podlaha. Potom si prohlížím boty jednotlivých členů rodiny. Mají na sobě buď ponožky nebo tenisky. Nakonec se omluvím a zouvám se, přeci jen mi je nepříjemné být uvnitř v místnosti v teplých botech, ze kterých kape tající sníh. Obzvláště ve chvíli, kdy bych měla stoupnout na koberec. Victoria s Clarkem souhlasí a omlouvají se, že pro mě nemají přezůvky. Nevadí, ve vlastních ponožkách se cítím pohodlněji než v cizích přezůvkách.

Victoria s Clarkem jsou na první pohled velmi přátelští, ihned mi nabízejí kávu a kupované zákusky. Kávu přijmu ráda, zákusek si беру za slušnosti, protože nemám odvalu odmítnout. Stále se bojím, že si účast na výzkumu rozmyslí. Představuji jim koncept výzkumu své disertační práce. Victoria je učitelka, takže je nadšená, že mi může pomoci, Clark souhlasí, ale spíš se mi zdá, že to dělá, protože Victoria souhlasí. V této chvíli se mi zdá, že bude náročné si k němu najít cestu. Potom, co si mě vyslechne, tak odchází pracovat na rekonstrukci domu. Na první pohled se mi zdá, že na domě je ještě tolik práce, že se to nikdy nemůže dodělat. Nechávám ho tedy odejít.

Victoria mi představuje celou rodinu, jejich zaměstnání a školu, kterou Diana s Leonardem navštěvují. Zní to zajímavě, v některém pozdějším, již nahrávaném rozhovoru, se ji zeptám na podrobnosti. Potom mi navrhuje, zda si chci prohlídnout dům. Neodmítám. V domě je obývací pokoj s kuchyní, pouze jedna ložnice a jedna koupelna. Za kuchyní je pokoj s koupelnou pro babičku. Leonard a Diana nemají vlastní pokoj, zbytek domu je v rekonstrukci. Ten mi neukazuje, zeptám se na něj při některé z dalších návštěv, až navážeme bližší kontakt.

Další dotazy, na které se musím zeptat při některé z dalších návštěv: Kde se Diana a Leonard připravují do školy, když nemají soukromí? Jak vypadá jejich běžný den?

Před koncem návštěvy jim doma nechávám všechny informované souhlasy a Credo Mem. Požádám je, aby vše vyplnili, potom se loučíme. Vzhledem k tomu, že parkuji auto u nich na zahradě, tak nejprve odjedu mimo vesnici a potom rychle zapisuji své poznámky z návštěvy, které druhý den podrobněji rozepisuji do deníku.

Výstup: Kód: B, předvýzkum

Terénní poznámky

Rozhovor s otcem

Datum: Únor 2018
Místo: V bydlišti rodiny
Rodina: Sandersovi
Důvod setkání: Pozorování a sběr dat – rozhovory, Credo Mem (měli by to mít už vyplněné)

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování, rozhovory s rodiči i dětmi. Během uplynulého měsíce všichni vyplnili Credo Mem, kterou bych si ráda převzala, spolu s podepsanými informovanými souhlasy.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Diktafon
- Fotoaparát
- Mobilní telefon (jako sekundární zdroj k nahrávání setkání – audio nebo video)
- Drobný dárek pro rodiny jako poděkování se souhlasem na výzkumu a poskytnutí rozhovorů
- Kniha
- Trpělivost a empatii

Žádost o rozhovory V. ano, ochotná
dětí již méně. L. nechce, je přemlouvaná.

Diara - velmi ochotná, veselá, přátelská

L. - nejspíše velký introvert. Stydlivý, ale odpovídá - říše
a až po zadání, za asistence Victorie (matka)

Následně odchází k počítači hrát hry, v. van' večer.

Večeře - kurč s rýží. Při vaření je preferují JAR kuchyni.

Mají studené obědy, teplé večere

Terénní poznámky ze setkání

Po příjezdu mě vítají, jsou opět velmi přátelští. Stejně jako minule jsou Victoria a Clark velmi pohostinní a ihned se ptají, zda chci kávu a co chci k jídlu. Jídlo tentokrát s poděkováním odmítám, kávu přijímám. Snad se zvyku jsem se u dveří vyzula, i když mě ujišťovali, že to není nutné.

První přebírám souhlasy a Credo Mem. Potom se zeptám Victorie, zda by mi poskytla rozhovor. Souhlasí. Stejně souhlasí Diana, zatímco Leonarda musím nevychovně motivovat čokoládou, kterou jsem přinesla. Chvilku přemýšlím nad tím, kolik sladkostí mě bude stát výzkum k disertační práci a jen se usměji.

Diana je při rozhovoru veselá a ochotně odpovídá na vše, na co se jí ptám. Leonard je poměrně velký introvert, občas něco řekne, ale Victoria ho musí pobízet a jeho odpovědi vysvětlovat. Nejspíš se zatím stydí. Nejochotněji hovoří o počítači a o tom, co na něm ve volném čase dělá. Když se ovšem zeptám na školu, tak mlčí. Prý ji k životu nepotřebuje. Formální vzdělávání pro něj tedy není podstatné, daleko větší důraz klade na informální učení.

Po rozhovorech odchází děti k počítači. Leonard si dá na uši sluchátka a přestává vnímat okolní svět. Diana je u druhého počítače a hraje hry, nicméně reaguje, pokud k ní někdo promluví. Victoria odchází vařit večeři, kterou připravuje každý večer. Teplé jídlo ve večerních hodinách je jejich zvyk. Oběd mají buď v zaměstnání, děti ve škole nebo si vezmou jen něco rychlého. Leonard a Diana někdy kvůli dojíždění nestíhají obědovat ve škole, tak mají teplé jídlo až doma večer. Dnes je sobota a na oběd měli pouze párek v rohlíku. K večeři budou mít kuře s rýží. Polévky doma nevaří. Neznají ani omáčky, většina jejich jídel má základy v jihoafrické kuchyni, kterou si přizpůsobili českým potravinám.

Výstup: Kód: B_rodina.

Terénní poznámky

Datum: Únor 2018
Místo: V zaměstnání matky, ve školním roce 2017-2018
Rodina: Sandersovi
Důvod setkání: Návštěva základní školy, ve které matka pracuje. Seznámení se s jejím pracovním prostředím.

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování, fotografie (zjistit etiku publikování).

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Fotoaparát
- Trpělivost a empatii

Návštěva v zaměstnání matky (B)

maly počet dětí ve třídě
oče návštěvu odmítl

viktorie
matka je trpělivá při výkladu, když je třeba vysvětlit učivo několikrát.

Relaxační zóna pro děti v zadní části třídy
Na konci hodiny si malují - odpočinek
Děti jsou aktivní, občas vytrácejí. Učitelka je v tom podporuje

Terénní poznámky ze setkání

Původně jsem chtěla navštívit zaměstnání obou rodičů. Clark ovšem řekl, že v jeho zaměstnání není pro mne nic zajímavého a nevidí důvod, co by tam výzkumník našel.

Victoria, co by velmi společenská osoba, souhlasila. Pracuje na základní škole, která má ve třídě pouze patnáct dětí. Vyučuje zde anglický jazyk.

Měla jsem možnost nahlédnout do výuky první a druhé třídy a třídy mateřské školy. Sice se nejedná o výzkumný vzorek této disertační práce, ale bylo zajímavé sledovat Victorii při práci. Děti sice již znají základy angličtiny, ale nejsou zvyklé na konverzační hodiny s rodilým mluvčím. Téma hodiny byl Valentýn, děti se učily písničky a vysvětlovaly si o jakou tradici se jedná v anglosaských zemích. Děti jí zcela určitě nerozuměly vše, ale výklad byl natolik zajímavý, že se soustředily. Na závěr hodiny dostaly pracovní listy, které měly vyplnit. Victoria jako učitelka byla velmi příjemná, veselá a děti dokázala zaujmout.

Dítě, které se zrovna nesoustředilo, mohlo chodit po třídě. Zde je viditelné, že má Victoria vystudovanou Montessori pedagogiku a principy této pedagogiky se snaží zasadit i do běžné třídy s menším počtem dětí.

V zadní části třídy je relaxační zóna. Té mohou využívat i v průběhu vyučování, ale nesmí narušovat vyučování, jinak tato relaxační zóna slouží převážně odpoledne družině. V době vyučování je využívána minimálně, ale Victoria je toho názoru, že pro prvostupňové děti je náročné soustředit se 45 min. a raději, než by narušovaly vyučování, tak si mohou chvilku hrát. Jak sama řekla, jejím úkolem je udělat hodinu tak zajímavou, aby se děti soustředily. Nicméně jako výzkumník si tuto situaci nedokážu představit ve vyšších ročnících nebo v klasické třídě s 24 dětmi.

Kvůli GDPR nebyly nakonec pořizovány fotografie ani audiozáznamy.

Doplněno: Etika výzkumu

Výstup: Kód: B_r_matka_zam

Terénní poznámky

- Datum:** Listopad 2018
- Místo:** V bytě externí doučovatelky.
- Rodina:** Sandersovi
- Důvod setkání:** Externí doučování syna českého jazyka v odpoledních hodinách.
- Příprava:** Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování, příp. nahrávání rozhovoru s učitelkou nebo videonahrávka doučování.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Diktafon
- Fotoaparát
- Mobilní telefon (jako sekundární zdroj k nahrávání setkání – audio nebo video)
- Čokoládu (pozornost pro učitelku jako poděkování za možnost přihlížet doučování)
- Informovaný souhlas pro učitelku
- Časopis
- Trpělivost a empatii

B - doučování

českého jazyka
Náhled do doučování Leonarda
ve školním prostředí.

Dnes
Místo výuky angličtiny, jindy má doučování místo TV.
Nemožnost tohoto doučování po škole, kvůli časové zátěži.

d. spolupracuje pouze odštěpně. Je kichý, stýdli se.
odpovídá pouze někdy.

Výklad učiva je odštěpně český a odštěpně anglický.
Učitelka má trpělivost a neustále se ptá, zda rozumí,
popř. vysvětlí znovu.

Následně procvičování, dle složitosti i, y, e, ě.
gramatické

Terénní poznámky ze setkání

Dnešní den jsem se zúčastnila Leonardova doučování českého jazyka. Vzhledem k tomu, že jeho znalost českého jazyka je na nižší úrovni, jakou mají jeho vrstevníci, tak mu a jeho sestře škola nabízí doučování. Prvotní myšlenka byla forma doučování po škole. Děti se měly naobědvat a potom přijít za učitelkou. Vzhledem k bydlišti rodiny a dojíždění dětí se tato možnost ukázala jako nevhodná, protože Leonard s Dianou vždy spěchali na autobus. Škola jim tedy po konzultaci s Victorií (Clark v nové škole dětí nikdy osobně nebyl), nabídla možnost doučování českého jazyka ve formě učitel – žák místo některých předmětů, které děti zvládají dobře. Jedná se o anglický jazyk a tělesnou výchovu, resp. 2x týdně se neúčastní angličtiny a 1x za 14 dnů tělesné výchovy. Z tohoto nápadu je zjevné, že škola se skutečně snaží dětem pomoci. Na předchozí škole měli problém, že Leonard měl v IVP zapsané, že doučování musí zařídit rodiče externě a škola to vysoce doporučuje.

Na první pohled se zdá, že Leonard nespolupracuje. Většinu času pouze sedí a poslouchá. Ale může to být tím, že je povahou introvert a tichá osobnost, čehož si výzkumník všimnul i při rozhovorech v domácím prostředí. Nejspokojenější je u počítače.

Učitelka vysvětluje vše pomalu, srozumitelně a neustále se ptá, zda ji Leonard chápe. Pokud zakroučí hlavou, že ne, tak to samé zopakuje anglicky. Vykazuje při tom obrovskou trpělivost. Následuje písemné cvičení, resp. doplňování I,Y,E,Ě. Leonard ochotně píše, když neví, tak se zastaví a dívá se. Učitelka již ví, že potřebuje poradit. Leonard se snaží pochopit učivo, i když je to pro něj náročné, jak přiznává. Z doučování je zřetelné, že ačkoliv Leonard v domácím prostředí tvrdí, že formální vzdělávání nemá rád a vlastně mu k ničemu není, tak ve školním prostředí mu určitou důležitost přikládá. Ovšem pouze tehdy, je-li to v době školního vyučování, nikoliv po něm.

Výstup: Kód: B_doucovani

Terénní poznámky

Datum: 2018
Místo: V bydlíšti rodiny
Rodina: Sandersovi
Důvod setkání: Pozorování při přípravě na školní vyučování, rozhovory se členy rodiny

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování při přípravě do školy, příp. nahrávání rozhovoru.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Diktafon
- Fotoaparát
- Mobilní telefon (jako sekundární zdroj k nahrávání setkání – audio nebo video)
- Čokoládu (může se hodit)
- Knihu
- Trpělivost a empatii

Po příjedu do rodiny jsou děti u PC.
Rodiče jsou v práci.
Vic. má zpoždění

3
příprava do školy

po návratu V. domů

nabízí kávu, je pohostinná a přátelská jako vždy.

Domácí úkoly probíhají (resp. komunikace) v AJ, protože Clark je stále v práci.

Matka není úplně v klidu, zdá se, že ji stresují nebo by
možná potřebovala pomoci. Odeházím ven. Klavie neustále
připravovat večer: odpočím do kuchyně

Vrať se Clark, což narušuje soustředění. Klavěsti už
jsou děti téměř hotové.

JA.

Terénní poznámky

V odpoledních hodinách přijíždím k rodině. Doma jsou zatím jen děti, které jsou u počítače. Victoria má asi hodinu zpoždění, čekám na ni v obývacím pokoji a čtu si svou knihu. Diana a Leonard jsou u počítače a nekomunikují se mnou. Po příjezdu Victorie ji matka pozdraví, omlouvá se za zpoždění a opět nabízí kávu. S poděkováním odmítám, nepřijela jsem na kávu, ale sledovat, jak probíhá příprava do školy. Překvapuje mě, jak je to náročné. Vzhledem k tomu, že v rodině se mluví téměř výhradně anglicky, mají Diana a Leonard problémy s pochopením některých českých slov. Clark, který by jim mohl poradit je stále ve svém zaměstnání. Navíc se do domácí přípravy do školy téměř nezapojuje.

Velmi ráda bych jim pomohla, ale nechci v tuto chvíli zasahovat do chodu rodiny, tak jsem potichu. Victoria mě chvílkami sleduje, až se mi zdá, že by snad chtěla, abych ji pomohla. Vzhledem k tomu, že se jako výzkumník nechci zapojovat do chodu domácnosti, ale pouze pozorovat, tak raději na chvíli odcházím ven s výmluvou, že jsem v autě něco zapoměla. Svoji pomoc nabízím po skončení jejich přípravy. Během domácí přípravy do školy se Victoria snaží obě děti

nechat, v rámci možnosti, pracovat samostatně a neustále odbíhá do kuchyně, kde připravuje večeři.

K večeru přichází domů Clark, čímž naruší soustředění dětí, které právě dokončují domácí úkoly. Když se vrátí k sešitům, tak se sice také snaží pomoci, ale je unaven, proto je rád, když se jim může věnovat Victoria. Začínám si všímat typického rozdělení úkolů v této rodině. Victoria se stará o děti a domácnost, Clark je pracovně natolik vytížen, že stihne pouze praktické věci okolo domu.

Nabízím rodině pomoc, kontroluji Dianě a Leonardovi úkoly, které již vypracovali. Potom se zeptám, zda by mi poskytli rozhovory ohledně jejich přípravy do školy. Všichni souhlasí a mě to opět, nevyhovně, stojí čokoládu pro děti, kterým se moc nechce. Nakonec se loučíme. Část svých terénních poznámek jsem tenkrát napsala přímo v rodině, zbytek dopisuji v autě. Deník píšu následující den podle poznámek.

Výstup: Kód:B_příprava_do_školy

Terénní poznámky

Datum: 20.12.2018

Místo: Telefonní rozhovor

Rodina: Sandersovi

Příprava: Žádná, telefonní hovor s matkou.
Délka hovoru 26 min.

Netekany' tel. hovor s matkou
Rodina B

Při cestě na doučování, zpoždění jako obvykle.
Vykradené auto - notebook + učebnice + testy žáků.
Neví, jak zavolat policii a vysvětlit, kde je. Nikdo ji
nezvedá telefon. Je zoufalá.

Druhý den je nemocná. Přidala bez burdy a obna.
Bojí se zavolat do školy, kvůli testům - mají už
byť opravené. Notebook klidně zaplatí - přesvědčuje
ji, že škola má pojištění. Snažím se ji uklidnit.

Terénní poznámky

Včera mi v odpoledních hodinách několikrát po sobě zazvonil telefon. Vzhledem k pracovním povinnostem jsem ho zrovna nemohla zvednout, takže jsem jen odeslala SMS zprávu, že se ozvu později. Později jsem zapomněla a Victorii volala až následující den.

Předchozí den měla Victoria narozeniny a stala se ji nepříjemná událost. Den začal nejprve pěkně, dostala od svého manžela k narozeninám autorádio, které na

ni čekalo, jako překvapení, již namontované v autě, což zjistila, když ráno chtěla odvézt Dianu a Leonarda do školy.

Odpoledne vyzvedávala Leonarda ve škole a jeli spolu autem na logopedii, která je v areálu nemocnice. (pozn. syn logopedickou péči urgentně potřebuje, protože ve svém věku nemá perfektní výslovnost některých písmen v českém jazyce). Vzhledem k předvánočnímu provozu měli zpoždění a přijeli na logopedii pozdě. To mělo za následek, že nechali na sedadle auta své věci.

Po návratu od doktora do auta zjistili, že bylo vykradené. Auto mělo rozbité boční okénko a po ohledání, co v něm chybí, zjistili, že je to pouze taška s notebookem a rádio má vytrhané dráty. S největší pravděpodobností se ho pokoušel zloděj ukradnout nebo se zkoušel přetřhnout dráty k alarmu auta, ale nepodařilo se mu to. V tašce s notebookem měla matka i všechny testy žáků ze školy, které chtěla doma opravit. Ty měly být opravené již na začátku měsíce, ale tvrdila mi, že neměla čas, což je pro ni typické. Vlastně pokaždé, když se dohodneme na nějakém dni nebo čase, tak to nedodrží a má zpoždění.

Předchozí den mi volala, protože potřebovala zavolat policii a nevěděla, jak jim vysvětlit, kde se nachází, ani jaké číslo má vlastně volat. Zkoušela nejprve telefonovat Clarkovi, ale ten také nezvedal telefon, tak volala mě.

Nakonec se dovolala svému manželovi, ten za ní přijel a společně čekali na příjezd policie. Dle její informace to trvalo dvě hodiny. V tomto čase prohledali prostor v okolí auta, zda věci z tašky zloděj neodhodil. Nedoufala, že najde samotný notebook, ale věřila, že najde testy studentů. Po vyhodnocení, kudy mohl zloděj odejít, prošla s Clarkem cestu od auta na autobusovou zastávku, prohlédli i odpadkový koš, který tam byl, ale nic nenašli.

Vzhledem k tomu, že je prosinec a venku mrzlo, se šli schovat do čekárny ordinace logopedie. Victoria bohužel, ráno při odjezdu z domu, nepředpokládala žádné problémy, ani delší chůzi venku, tak si obula pouze sportovní tenisky. To se jí odpoledne vymstilo, protože přes den sněžilo. Po příjezdu policie jim vysvětlila, co se stalo. Byla velmi ráda, že jeden z policistů s ní mohl částečně komunikovat v angličtině a mohla jim tak sama vysvětlit, co se stalo.

Domů odjela autem s rozbitým bočním oknem, Leonard se vrátil s Clarkem v jeho autě. Rozbité okno mělo za následek, že po cestě prochladla, takže druhý den, nejen, že byla zraněná, ale ještě i nemocná a nemohla jít do práce.

Když jsem s ní mluvila, tak měla velký strach, jak vysvětlí v zaměstnání, že jí byly ukradeny testy studentů. O notebook se nestresovala, byla ochotna ho zaplatit, ale ukradené testy ji stresovaly. Snažila jsem se jí uklidnit, že škola má zcela jistě pojištěný majetek a ukradený notebook nebude muset sama zaplatit.

Soubory, které v něm měla ji bohužel nikdo nevrátí, a tak přišla i o hodně pracovních věcí.

S testy je to horší, byly to již třetí testy, které měla opravit a nestihla to včas. Proto si je vzala domů. Jindy to prý často nedělá, raději zůstává v práci déle a udělá to tam. Doma ji na pracovní věci chybí soukromí a dostatek klidu. Původně to chtěla vzít domů už na víkend, ale vzhledem k tomu, že jeli s rodinou pryč, tak je vzala až včera. Tímto krokem opět ukázala, že rodina je pro ni velmi důležitá, a dokonce jí dává přednost i před povinnostmi v zaměstnání.

Výstup: Kód: B_m_auto_telefon

Rodina Higginsových:*

Základní deskripce rodiny

| Kdo? | Věk: | Vzdělání: | Povolání: |
|----------------|--------|-----------|------------------------|
| Matka Linda | 30 let | VŠ | Rodičovská dovolená |
| Otec Roger | 34 let | VŠ | Dělník |
| Dcera Aimee | 12 let | | 6. tř. ZŠ |
| Syn** | 10 let | | 4 tř. ZŠ |
| Syn** | 4 roky | | MŠ |
| Syn** | 2 roky | | Doma s matkou |

*Kvůli anonymizaci dat byla veškerá jména participantů změněna

** Synové se vzhledem k nízkému věku výzkumu neúčastní.

Třetí rodina, Higginsovi, která se účastní výzkumu, bydlí v širším centru krajského města. Matka je Češka, otec pochází z Jihoafrické republiky. V České republice žijí již 13 let. Rodina je silně věřící, tři ze čtyř dětí navštěvují církevní vzdělávací zařízení.

Higginsovi bydlí v malém, cihlovém, rodinném domě, zcela samostatně, bez jakýchkoliv členů širší rodiny či zvířat. Roger pracuje jako dělník v třisměnném provozu a svou práci si chválí. Linda je již 14 let doma na rodičovské dovolené. Aimee navštěvuje církevní základní školu. Vzhledem k počtu sourozenců je velmi vyspělá, zodpovědná a samostatná. Linda se nebojí svěřit jí čtyřletého bratra, aby ho ráno odvedla do mateřské školy. Dům, ve kterém rodina bydlí, stojí v městské čtvrti plné podobných, malých rodinných domů. Z malého vchodu se vejde do kuchyně a hned vedle je obývací pokoj a ložnice. Ve druhém patře jsou také dva pokoje, ve kterých spí tři ze čtyř dětí. Nejmladší syn spí s rodiči v ložnici. Aimee má samostatný pokoj, její dva bratři jsou ve vedlejších pokojích. Roger se poměrně dobře integroval do české kultury, doma mluví téměř výhradně česky a na první pohled u nich doma nejsou znaky jiné než české kultury. Roger, ačkoliv jeho

znalost českého jazyka není ani zdaleka dokonalá, dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, bych jej jako výzkumník klasifikovala na úroveň B1. Je tedy schopen komunikace, ale některé gramatické obraty jsou špatné a má znatelný cizojazyčný přízvuk. S dětmi mluví zásadně česky. Ty také až na Aimee anglicky nehovoří. Nejsou tedy schopné se domluvit s částí své rodiny. Aimee anglickému jazyku rozumí, a proto se jej od třetí třídy učí ve škole. Linda a Roger mluví na děti pouze jedním jazykem, protože „jim nechtějí plést hlavu“ a nevěří v přínos bilingvismu. Žijí v České republice a chtějí děti vychovávat „jako Češi“, druhou kulturu tedy v maximální možné míře potlačují.

Datum: Leden 2018
Místo: V bydlišti rodiny
Rodina: Higginsovi
Důvod setkání: Předvýzkum

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování, první poznání s rodinou. Pokud bude rodina ochotna, tak vyplnění Credo Mem.

Pro jistotu sebou vzít i diktafon a fotoaparát, ale nepředpokládám, že ho při první návštěvě využiji.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Fotoaparát
- Informovaný souhlas pro rodiče, informovaný souhlas se zapojením dítěte do výzkumu – česky i anglicky.
- Trpělivost a empatii

Rodina C - sondážní výzkum

všichni horší český, i otec.

Deera dělá DU, je zvědavá

Káva, ~~otat~~ bábovka.

V domě není klid, neustále někdo pokřikává a mluví.

Pro 4 děti je dům skutečně malý, ale nedělat jim to problémy.

Deera není plachá, je zvědavá.

Neuvěřitelně se dokáže postarat o sourozence - vzhledem k jejímu věku.

Terénní poznámky

Výstup: Kód: C_předvýzkum

Terénní poznámky

Pozorování

Datum: Leden 2018

Místo: V bydlíšti rodiny

Rodina: Higginsovi

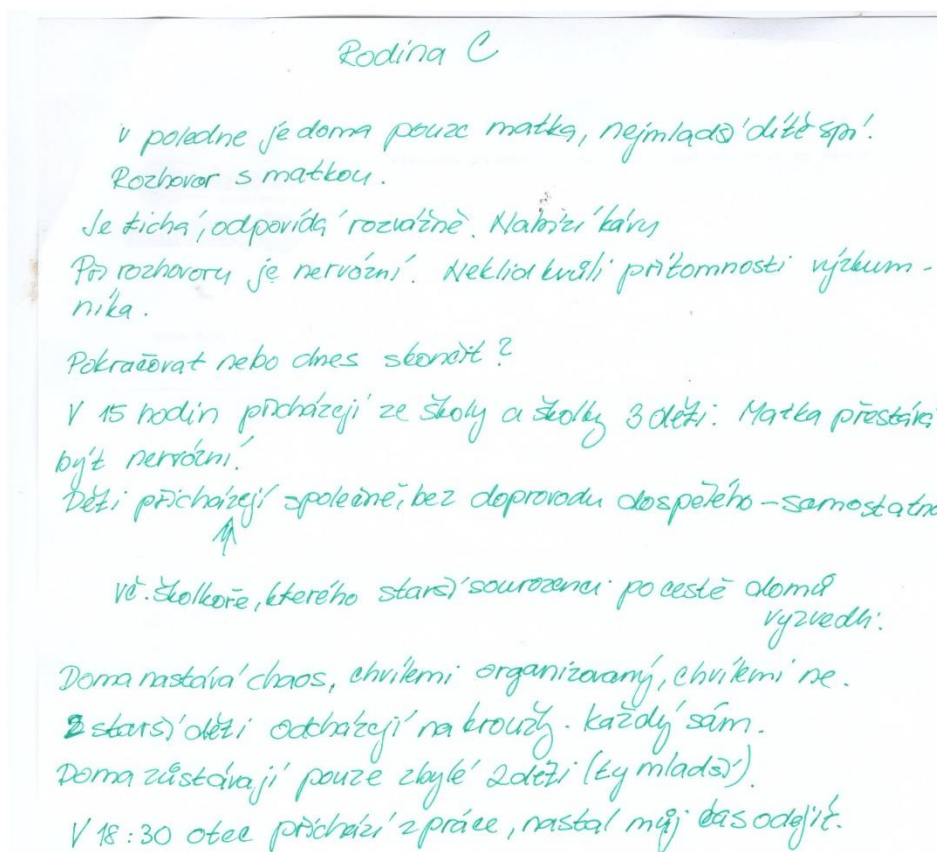
Důvod setkání: Předvýzkum

Příprava: Předpokládaným výstupem z tohoto setkání je pozorování, první poznání s rodinou. Pokud bude rodina ochotna, tak vyplnění Credo Mem.

Pro jistotu sebou vzít i diktafon a fotoaparát.

Vzít s sebou:

- Sešit
- Psací potřeby
- Fotoaparát
- Informovaný souhlas pro rodiče, informovaný souhlas se zapojením dítěte do výzkumu – česky i anglicky.
- Trpělivost a empatii



Terénní poznámky

Do rodiny přicházím v poledne, resp. po obědě. Linda je doma sama s nejmladším synem, který zrovna spí. Je tedy vhodná doba pro interview, tak se jí zeptám, zda bychom si mohly popovídat o rodině a zda mohu rozhovor nahrávat. Nejprve souhlasí, ale během interview se mi zdá, že se Linda necítí dostatečně komfortně

a je nervózní. Své odpovědi promýšlí a dává si pozor, co říká. V té chvíli přemýšlím, zda má cenu pokračovat. Nakonec jí řeknu, že momentálně to stačí, že mi řekla vše, co jsem chtěla vědět. Není to sice pravda, ale vzhledem k její nepohodlnosti, si jako výzkumník nemohu být jista, zda bude možno tento rozhovor analyzovat. Po skončení je Linda klidnější a nabídne mi kávu a jen tak sedíme a povídáme si. Klade důraz na rodinu a křesťanství. Vždy prý chtěla velkou rodinu, proto má čtyři děti. Roger je dle ní jiný, nikdy po velké rodině netoužil, ale na druhou stranu se jí ani nebránil. Pro Lindu je víra mnohem důležitější než pro jejího manžela. Když prý zjistila, že se ve městě bude otevírat církevní základní škola, tak byla nadšená, protože jí to propojilo dvě důležité hodnoty. Vzhledem k počtu dětí si je vědoma, že jsou finančně omezeni, proto ihned zjišťovala, zda bude muset za vzdělávání dětí platit školné a v jaké výši. Když zjistila, že ne, byla nadšená. Navíc většina dětí v této škole pochází ze stejného nebo podobného prostředí. Mají více sourozenců a společně se scházejí i o víkendů při bohoslužbách.

V 15 hodin přicházejí domů děti a Linda se konečně cítí zcela pohodlně. Rodina je pro ni nesmírně důležitá. Doma nastává chaos, přeci jen jsou zde najednou čtyři děti, nejmladší syn je již vzhůru a také vyžaduje pozornost. Po nějaké době starší děti odcházejí do kroužků a Linda zůstává doma pouze se dvěma dětmi. Pozoruji jejich režim, a přitom si jen tak povídáme. V 18:30 přichází domů Roger a nastává můj čas odejít.

Z dnešní návštěvy je zřetelné, že s nahrávání interview je třeba v této rodině ještě počkat, než se výzkumník a rodina více seznámí a komunikace bude více bezprostřední.

P IV: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW, V Č. OKRUHU OTÁZEK

Okruh otázek pro toto interview:

Participantů již při minulých rozhovorech na sebe mnohé prozradili. Nyní po několikaměsíční odmlce budou opět dotazováni na své zájmy, jako kdyby to bylo jejich první interview. Účelem tohoto rozhovoru je porovnání s rozhovory, které byly provedeny na začátku výzkumu, kdy s nimi výzkumník neměl navázán dostatečně otevřený vztah a jejich výpovědi nebyly vždy spontánní, protože chtěli zaujmout. Poprvé také budou vyprávět tři participantů. Jenny, Veronica a Leonard společně.

Základní otázka, od které se bude rozvíjet dnešní rozhovor:

Co je pro tebe v životě důležité?

Participantům bude ponechána možnost narativního vyprávění a výzkumník bude pouze dávat doplňující otázky.

Jednotlivé řádky byly číslovány ručně po vytištění při procesu kódování.

Vysvětlivky:

Čísly jsou označeny děti

Kurzívou je označen výzkumník.

(1) – pauza v mluvě, číslo v závorce určuje délku pauzy.

(text v závorce) – poznámky výzkumníka

Ok, think carefully, what is important for you in your life?

Jenny – Hm (zamyslí se) even thought education sucks, it's important for me (2) than all my animals are important for me and my phone (0) I like my phone a lot.

What about you?

Veronica – My bed, my phone (usmívá se, protože se stydí), ja. Vzdych.

What about you, Leonard?

Jenny - ou you ok. (Jenny chtěla mluvit, ale výzkumník se díval a ptal Leonarda, tak Jenny pouze řekla, ou you ok)

Leonard - Well, my computer is important for me because I think I learn on it. Even I am just playing videogames. But I do learn quite bit of IT and I know how to fix computer because I'm on it so often. That's pretty much what is important for me. I only have on-line friends and I talk to them every day. Except for one I have never met any of them in real life.

How did you meet the one?

Leonard - When I was in Holland.

Aha (zvuk na souhlas), How did you get to Holland?

Leonard – With my parents (tváří se, že je výzkumník nechápavý, jak jinak by se sám dostal do Holandska?).

Why did you go there?

Leonard – Ehm (chce mluvit, ale výzkumník doplňuje otázku a nechtěně Leonardovi skočí do řeči).

Just to meet him or ...

Leonard – Well my parents ask me where we wanna go for holiday aaand because of last year my sister chosed this year was my turn and I chosed Holland so I could meet my friend.

So, how important is holiday for you and your family. How important is your family for you. Who is your family? If you hear the word family, who is your family?

Leonard - Well my parents, my sister and my grandmother and my aunt.

Mhm, ok, what did you say it's important for you? (výzkumník se obrací na Jenny)

Jenny - School animals, phone.

Why school?

Jenny - Well it's not important, but I wanna have nice job instead of a job I hate.

So (1), what is important for you? Your school or your job?

Jenny – my future job, not school.

So, your school is not important you just learn.... (jednička skáče výzkumníkovi do řeči)

Jenny - Well, it's foundation so I can do the job?

So you just learn because you (jednička skáče výzkumníkovi do řeči)

Jenny – Yes.

Want to have a good job?

Aaa, airflyatten.. no wait (nemůže si vzpomenout na jméno povolání) Air craft attender? No (2) flight (3) plane (nedokončí slovo). Dad knows the name.

Mhm.

Veronica – (Skočí do řeči a doplňuje Jenny). The one what shows the plane show high there are.

Jenny – yea.

Veronica – you can switch on...

Jenny – the one that are in the conrol tower.

Aha, working on the control tower. What about you and school?

Veronica – (Neví co má v tu chvíli říct a stydí se)

Do you like school or dont' you like school or ...

Veronica – (kroutí hlavou na znamení, že nemá ráda školu)

You're shaking your head. No. Ok. So you dont' like school. What about your future job, do you already think about your future job or you dont' know?

Veronica – No.

You dont' think about your future job. So, what is important for you?

Jenny – My phone (usmívá se, protože se stydí),(3) then

(Výzkumník nechtěně skočí do řeči) *What phone do you have?*

Veronica - What? (říká velmi tiše) (nerozuměla otázce)

What phone do you have? What make...

Veronica – (Skáče výzkumníkovi do řeči) Huawei.

...do you have? So , what do you use it for?

Veronica - YouTube, phoning, messaging, hmm (mluví stydlivě a potichu)

Mhm, what do you watch on YouTube?

Veronica – Videos.

What kind of videos do you watch?

From Wengie (usměje se)

Jenny- Wengie, (jmenuje několik dalších YouTuberů, jejíž přezdívky jsou pro výzkumníka příliš složité)

Veronica - (jmenuje několik dalších youtuberů, jejíž přezdívky jsou pro výzkumníka příliš složité) (3) mother Rebecca, a lot (3)

Hm, why do you watch those YouTubers

Jenny – Because I like the videos (říká hrdě).

What are the videos about, what type of videos? What is on the videos?

Veronica – What YouTube are you talking about?

I don't know, I remember only Wengie.

Veronica- Ok, Wengie (usměje se) aaaaaa, she does, mmmmm, some slime videos, some, ehm, funny prank videos,

Jenny – (napovídá šeptem) Challenges.

Veronica - Challenges, 24 hour challenge videos (2) and stuff like that.

And the other YouTubers? What kind of topics do they talk about or what do they do? Is it more like having fun (Jenny skáče výzkumníkovi do řeči)

Veronica - Yea

or learning something (Jenny skáče výzkumníkovi do řeči)

Veronica - challenges

New?

Veronica - challenges

Challenges, so how to prank your friend. Hm.

Veronica – My favourite is egg nog challenge. (směje se)

Egg nog?

Veronica - Egg nog (v tuto chvíli hovoří Jenny a Veronica přes sebe)

Jenny - They spill the egg on each other (směje se). Good one.

Veronica – She threw egg nog on his face. (směje se)

Jenny – (také se směje)

Veronica – It was...

Jenny – Yea, he did on the TV half asleep.

So, what about you and phone?(Výzkumník obrací svou pozornost Veronicu) Do you use it, do you have it?

Jenny – Yes, I use it a lot every day.

What make do you have?

Jenny - Ee, also Huawei, P smart.

Mhm.

Veronica – (Šeptá přesný název telefonu Jenny)

Jenny – I have P smart, I know it. (2) Well I play video games on it, I watch netflix, not so much now that I have a TV. Aaa (výzkumník skáče Jenny do řeči).

Do you have TV in your room?

Jenny - Yea.

Veronica – (Šeptá Jenny) smart TV.

You too?

Veronica – Yes.

1 – (Sama si bere slovo) Ok, I watch my videos, I said that. I also have an app to help me to learn German, that I use sometimes. Mmm, thats pretty much it. Sometimes internet and edupage but not so often.

Ok, so what other electronic devices do you use?

Veronica – Me?

Yes.

Veronica – Ehmm. (Výzkumník skáče do řeči, aby znovu formuloval otázku).

Veronica - I have a TV, a computer and a phone.

What do you use the most? What do you...

Veronica – (Skáče výzkumníkovi do řeči) Phone.

...like the most. Your phone?

Veronica – and TV.

What do you watch on the TV?

Veronica – Netflix.

What is it?

Veronica – (Neví, co má odpovědět)

What do you watch on Netflix?

Veronica - Aaa Labrads, aaa Jessie, Brooklyn 99, of course (usměje se), aaaa.

Ok, so the first one, what was it?

Veronica - (vzpomněla si na další pořady) House academy.

Lala what?

Veronica – Labrads.

What is labrads. What is it about?

It's about, eee, three kids that have bionics and (2) than later one more gets the bionics because aaaa aaaa his mom marries some guy that has three kids, ehm (neví, jak dál pokračovat)

Jenny – (pomáhá šeptem Veronice dokončit větu) they crazy genius.

Veronica – that guy is a, is a milionar, echo, crazy, rich, kind of I guess smart (usměje se), ehmm (2) It's like echo, wirodow (směje se) and (nemůže mluvit kvůli smíchu)

Jenny – nut parent (také se směje)

Jenny – yea (směje se)

Jenny, Veronica – (hovoří současně) irrisponsible.

And the Brooklyn 99?

Veronica – a cop show.

A cop show.

Jenny- Comedy cop show.

Veronica – (kýve hlavou na souhlas).

(3)

Do you wanna be a policeman?

Veronica – No.

So, why do you watch it?

Veronica - Because i tis funny.

And computer? What do you use your computer for?

Veronica - Everything.

Do you use your computer?

Veronica - Sometimes

Jenny - Not often.

Veronica – Sometimes but not so often.

What about you?

Jenny – Well I have three computers but...

What? (výzkumník se ptá, aby se ujistil, že odpovědi správně rozuměl)

Jenny - ...two are broken...

Veronica - ...you have only half.

Jenny - Dad is gonna give it to me.

Veronica - But you don't have it yet.

Jenny – next week, I'll get it. (2) eee, what was the question?

What electronic devices do you have or do you use it for?

Jenny- Well, I have a tablet, I have a TV I have three computers and I have a phone.

Mhm.

Jenny - I use the most, I think, my phone. Ehm. But I don't use my three computers I don't use, only sometimes for school, when I make a project or something.

Why do you have three computers?

Jenny - Aaa, well, the first oneee (1) I got for my birthday and my dad messed up and he got me one with no internal storage so I can't not install games. The second one mum gave me and it's half broken, because..(nedokončí větu)

Aha, so those two computers are used less.

Jenny – Yes, that one doesn't even want to switch on, so basically that's garbage. And now, next week my dad is going to give me his computer, its battery is kind of damaged but otherwise is really good computer and it's really smart and it has really good internal storage and it is quite fast. (2)

What about hobbies?

(3) (otázka položená do pléna, nikdo neodpovídá)

What about sport?

Jenny – I like (přemýšlí)

Do you have any hobbies?

Jenny - Ee, yes, eee, my hobby is spinning.

Spinning?

Jenny – to spin.

On a bicycle?

Veronica – (směje se)

Jenny – No, pole dance. It's called spinning.

Aha, pole dance spin. I thought spinning on a bicycle.

Where is...How important is your hobby compare to other values?

Veronica – (něco zašeptá)

Jenny- It's a little important. It's not too important, but don't wanna be fat potatoe on a couch all day. So I do go out.

Aha.

So, the most important for you is...

Veronica - Not to be fat (začne se smát)

Not to be fat. Not that you are really fat.

Jenny – yes, I know.

You are super skinny.

Jenny - Yea, I don't want to be fat.

What about you and sport, hobby? Do you have any hobbies, do you have sport?

Veronica – aaa, yes, I do sports.

What?

Veronica - Aaa, eem, what sport do I do? (otáčí se na Jenny)

Jenny – Leonard didn't talk for while.

Veronica - Like what sport do I do?

Mhm. (Výzkumník kýve hlavou na souhlas).

Jenny – Ehm.

What do you do or what would you like to do or whatever you want to tell me?

Veronica – I like, ehm, to run ehm. (hovoří pomalu, ale hlasitě). Why do you want to know it (šeptá velmi rychle a ptá se výzkumníka). Aaa, i like to dance, ehm, Iiiii (3), I.

That's it?

Veronica - I like to swim.

Mhm. How often do you do this things?

Veronica – (3) ehm, running mostly just in summer, Ehm, swi, eeh, I go to swim every summer, since we go to our swimming pool. And in winters I go to the swimming center.

Mhm, swimming pool. (3) What about other hobbies?

Veronica – What hobbies?

What about other hobbies? What other hobbies do you have?

Veronica – hmm (3) hmm (přemýšlí).

You don't have other hobbies? Making slimes?

Veronica – Ou yea (rychle si vzpomněla na svůj další koníček).

Do you like to make slimes?

Veronica – Mhm (kýve hlavou na souhlas).

What else do you like to make?

Veronica - (3) (Neví, co odpovědět).

Do you like to make things on your own?

Veronica – Pancakes.

Pancakes, ok. Do you make anything from paper or do you like to draw?

Veronica – yea.

What do you draw? What do you do?

Veronica – Pictures.

Hmm, ok, hey Trojka, what about you and sport?

Leonard – ehm, my mum makes me go swimming once a week, but I don't really like to go sport, I only like working with my computer.

So, how often do you go swimming?

Leonard – eeh, once a week.

Do you like it?

Leonard – eeh, well, it's ok. I wouldn't go if my mum wouldn't force me, but once I am there I have fun.

Ok, How important isthe sport for you?

Leonard – Well, if my mum wouldn't make me go I probably wouldn't.

So, not too much, not too important.

Leonard - No.

So, is your mum more important for you than the sport? Do you listen to her?

Leonard – Well I don't really listen to my mum but I love her.

Výzkumník se směje.

What else did you say that you like? (otázka do pléna)

Leonard – Computer

Jenny – My pets.

What pets do you have?

Jenny – two. Oh, well I have two hamsters, but our family animals are two dogs and a cat. One cat.

Do you like them?

Veronica – (šeptá) Fish.

Jenny – Yes.

What about you and animals?

Veronica - What?

Do you have any animals, do you like them?

Veronica – yes. And fish we still have.

Yes.

Jenny – (Skáče výzkumníkovi do řeči) Well granny and grans have a lot.

Veronica – Yea, but it's technically ours.

Mhm, so what's more important for you, the animals or school?

Veronica – Animals, daaa.

What do you like more?

Jenny – I like more my animals but school is more important.

Hmm, that sounds interesting.

Jenny – but I would definitely prefer my animals.

Veronica - If I could delete school from mythan I would.

What about your family. Your parents, do you like your parents?

Jenny – No (výrazné ne, související ovšem pouze s věkem, nikoliv s tím, že by je ve skutečnosti neměla ráda).

Výzkumník se směje.

Jenny – No, no, no.

Veronica – Well, my dad.

Jenny – (skáče Veronice do řeči a směje se) yell, my da dis OK, my mum....

Veronica – (hlasitě se ozývá, protože chce dokončit větu).

Jenny – my mum, she shouts a lot, especially on Sundays.

Why?

Jenny – Well, when we have to clean and there is just one peace of dust, then she shouts forever.

Veronica - mhm.

Ok, since you talking about cleaning the house, where do you live?

Jenny – In (jmenuje název města).

Veronica – on the planet (směje se)

In an apartment, in a house.

Jenny, Veronica – (mluví přes sebe, téměř společně) In a house.

Jenny – In a fairly big house.

Fairly big house?

Jenny, Veronica – (mluví přes sebe) in a fairly big house on our street.

Jenny – It i sone of the bigger ones.

So, do you have own room?

Veronica – Yes

Jenny – Yes.

Together?

Jenny – No, we...(Dvojka jí skočí do řeči)

Veronica – No, jůůůůůů (dává najevo, že společný pokoj nechce)

Jenny – We each have our own room.

How important is to have your own space, your own privacy?

Jenny – Very important (na tato dvě slova dává velký slovní důraz), very imporatnt, very, very

Veronica – (Skáče Jedničce do řeči) Privacy, please.

Jenny – Very, very important (s důrazem na tyto dvě slova)

Jenny – I hated when I had to share room with my sister.

Why is it so important for you?

Jenny – Ou, because you got some privacy.

What do you need privacy for?

Veronica – Everything.

What is everything?

Jenny, Veronica – (výbuch smíchu)

Watching TV?

Veronica – yea.

Jenny – Well yea, particually, when we like in the evening, when we watch something.

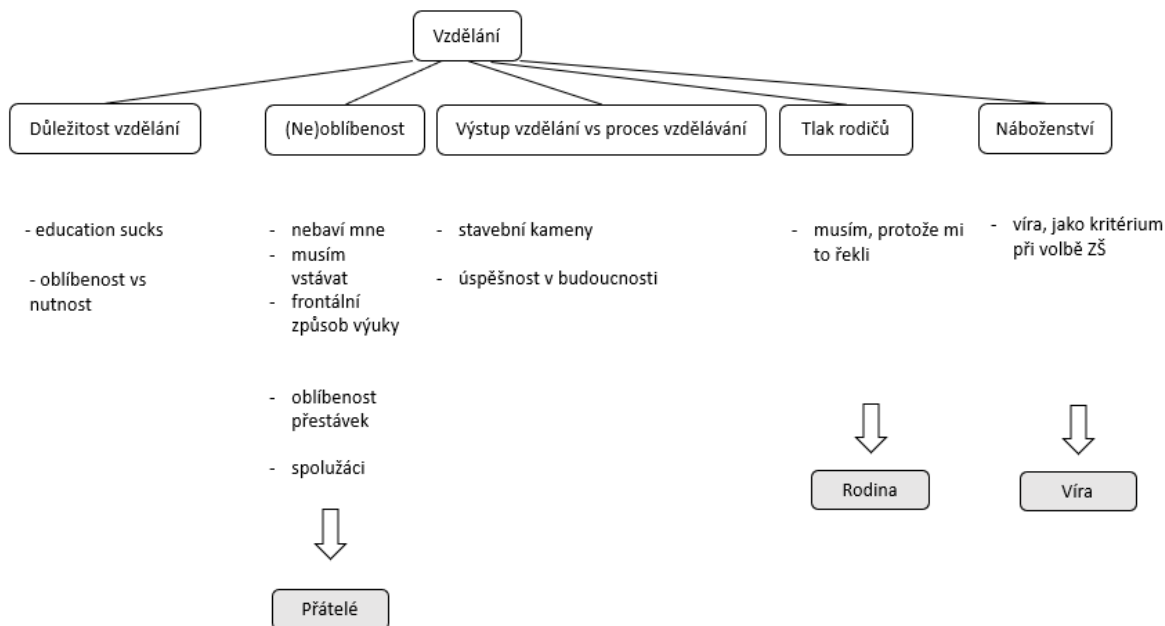
Veronica – (skáče do řeči) when we have to

Jenny – (nenechá se přerušit) if we want to share a room then we would have to use headphones and that hears my ears. So that I have my own room I don't really have to wear headphones because nobody else is watching anything there. And also if I'm fighting with my sister and basicly if we stayed in the same room it would kind of sucks.

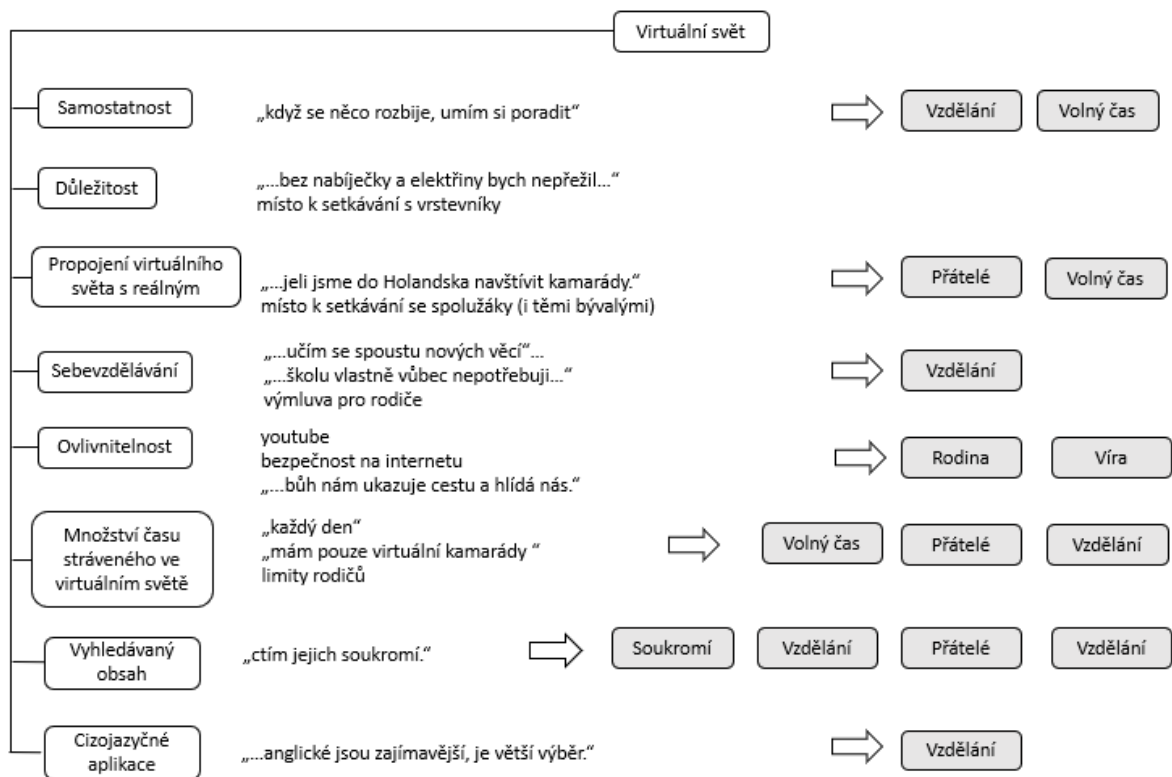
Really, is it like that? (ptá se Veronica)

Jenny – Yea (směje se a souhlasí)

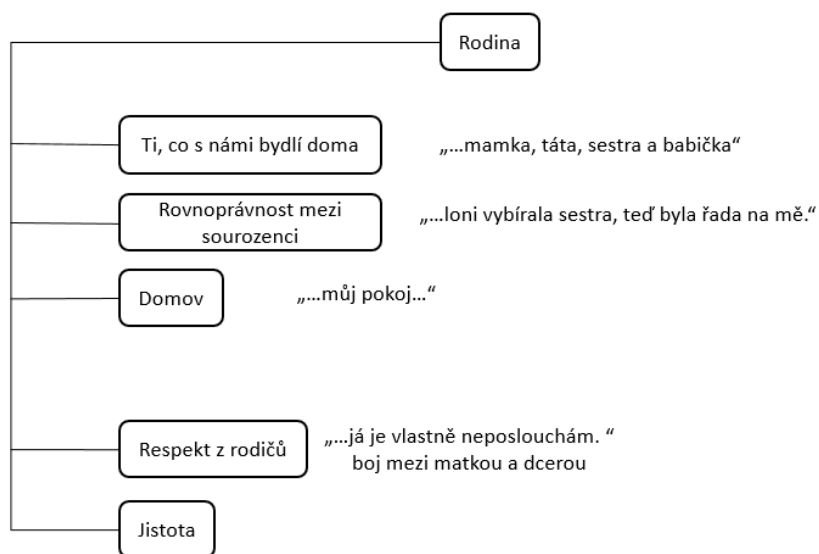
P V: PODROBNÉ TEMATICKÉ MAPY



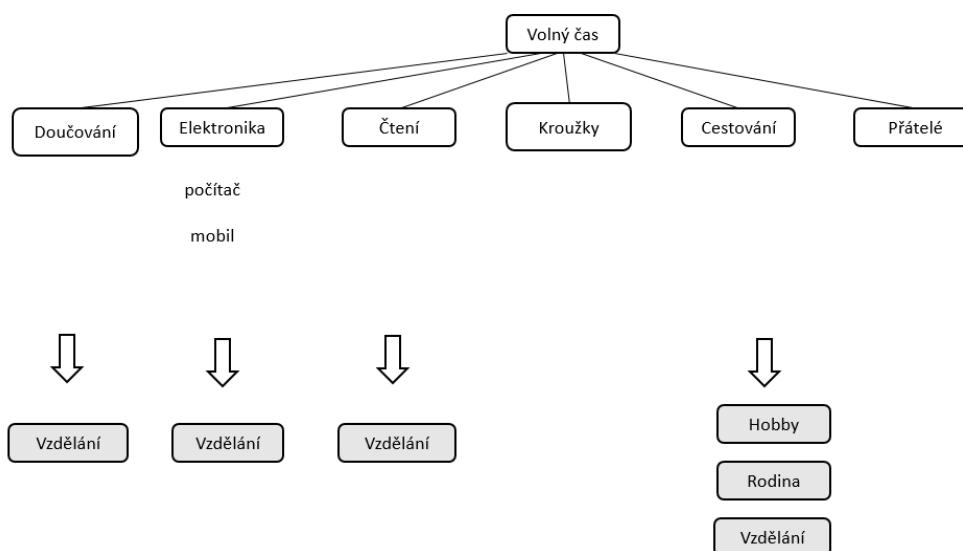
Tematická mapa – téma: vzdělání (Zdroj: vlastní výzkum, 2019). Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 15 (resp. tabulce).



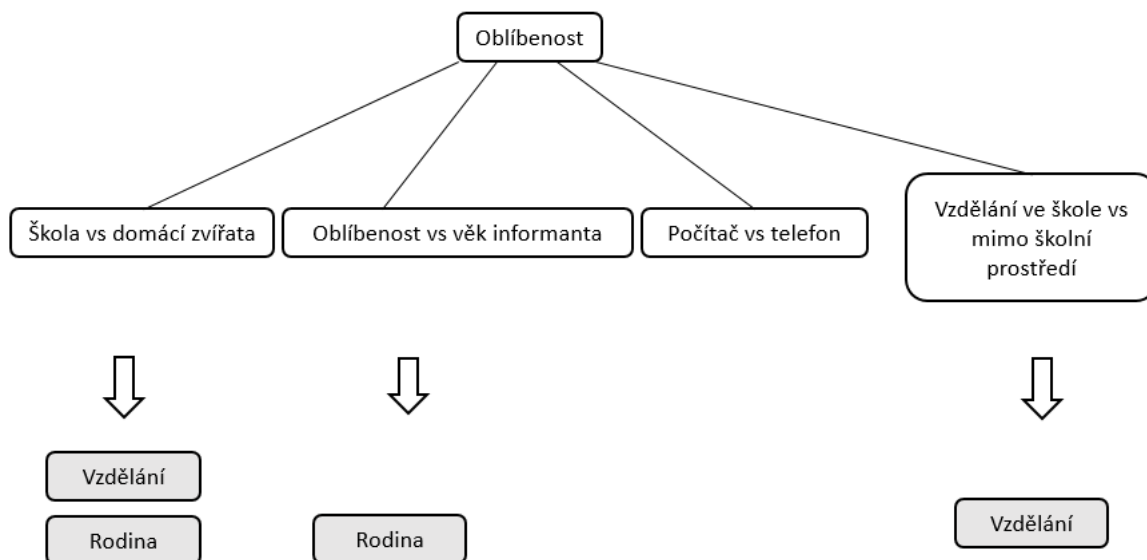
Tematická mapa – téma: virtuální svět (Zdroj: vlastní výzkum, 2019) Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 16. (resp. tabulce).



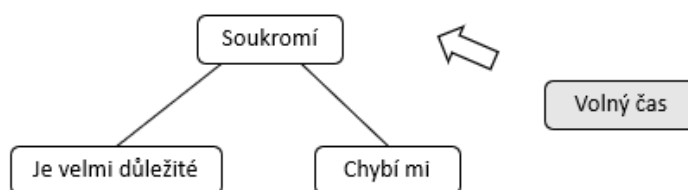
Tematická mapa – téma: rodina (Zdroj: vlastní výzkum, 2019) Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 17 (resp. tabulce).



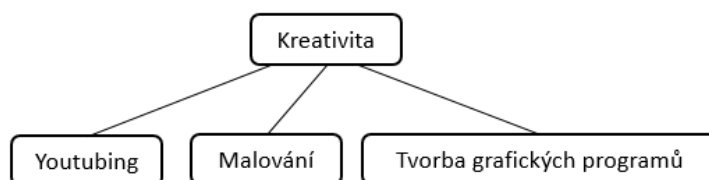
Tematická mapa – téma: volný čas (Zdroj: Vlastní výzkum, 2019). Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 18 (resp. tabulce).



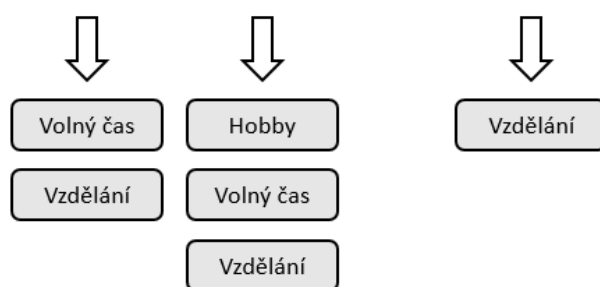
Tematická mapa – téma: oblíbenost (Zdroj: Vlastní výzkum, 2019). Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 19 (resp. tabulce).



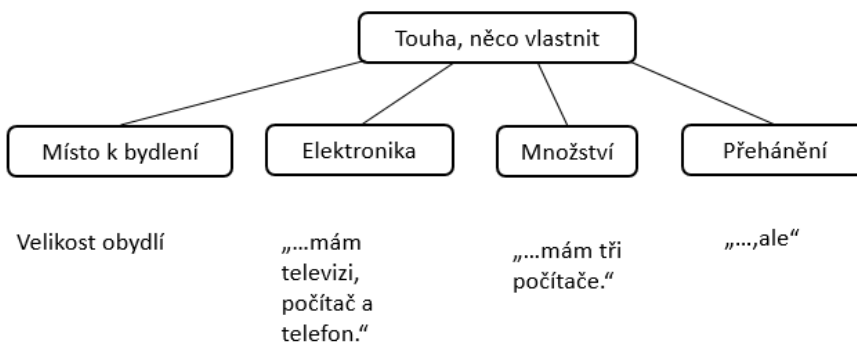
Tematická mapa – téma: Soukromí (Zdroj: Vlastní obrázek, 2019). Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 20 (resp. tabulce).



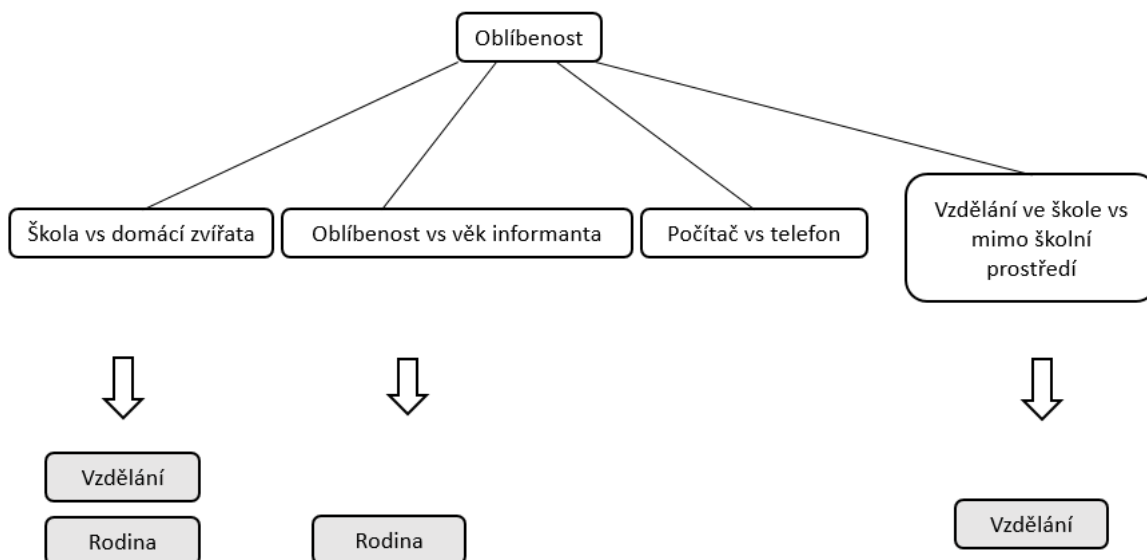
- DIY videa
- vaření
- lego



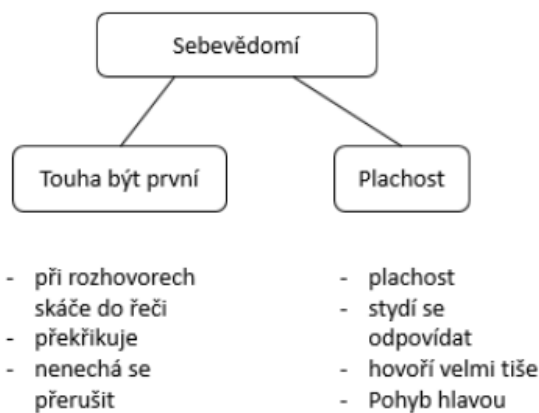
Tematická mapa – téma: Kreativita (Zdroj: Vlastní obrázek, 2019). Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 21 (resp. tabulce).



Tematická mapa – téma: Touha, něco vlastnit (Zdroj: Vlastní výzkum, 2019) Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 22 (resp. tabulce).



Tematická mapa – téma: Oblíbenost (Zdroj: Vlastní výzkum, 2019) Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 23 (resp. tabulce).



Tematická mapa – téma: Sebevědomí (Zdroj: Vlastní výzkum, 2019) Tato mapa obsahuje podrobnou deskripci k obrázku č. 22 (resp. tabulce).

Lenka Venterová

Hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí

Value Orientation of Youth from Intercultural Family Background

Disertační práce

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín.

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2020