

Dětské prekoncepty o rodině

Alena Vojtásková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Alena Vojtásková**
Osobní číslo: **H11921**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Dětské prekoncepty o rodině**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se kognitivně psychologické teorie učení s důrazem na teorie týkající se prekonceptů dětí předškolního věku.

Vymezení terminologie a zpracování teoretických východisek z problematiky současné rodiny.

Příprava metodiky empirické části práce k tématu dětské prekoncepty o rodině.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu dětských prekonceptů pomocí interview s dětmi a analýzy dětské kresby.

Zpracování, kategorizování a interpretace dat získaných od dětí.

Shrnutí výsledků výzkumu a pokus o formulování teorie o dětských prekonceptech o rodině.

Formulace doporučení pro praxi v mateřských školách.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi. Acta Universitatis Purkynianae Studia paedagogica č. 143. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-059-4.

GAVORA, Peter. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. Pedagogika, 1992a, c. 1, s. 95?102. ISSN 3330-3815.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MATOUŠEK, Oldřich. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: SLON. 1997. ISBN 80-85850-24-9.

Vedoucí bakalářské práce: **PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

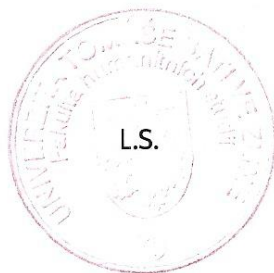
Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

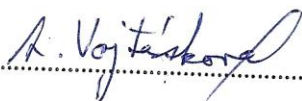
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24.2.2014


.....

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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na dětské prekoncepty o rodině a pojednává také o rozdílech v těchto prekonceptech u dětí žijících v rodinách úplných a neúplných. Prekonceptem rozumíme dětské interpretace jevů, které nejsou v souladu s vědeckým poznáním. Přesto jsou pro dítě důležité a hodnotné.

Klíčová slova: dítě, dítě předškolního věku, výzkum, rodina, rodiče, členové rodiny, dětské naivní teorie, prekoncepce, inteligence, miskoncepce, zjišťování, rozhovor, kvalitativní výzkum, kresba

ABSTRACT

This bachelor's thesis focuses on children's preconceptions about the family and also discusses the differences in these preconceptions of children living in families complete and incomplete. Preconceptions we understand children's interpretations of phenomena that are not in accordance with scientific knowledge. Yet they are important to the child and worthwhile.

Keywords: child, preschool child, research, family, parents, members of family, children's naive theory, preconcept, intelligence, misconception, survey, interview, qualitative research, drawing

Poděkování

Touto cestou chci velmi poděkovat vedoucí práce doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. za odborné vedení, trpělivost a cenné připomínky. Velký dík patří také mé rodině, která mě při studiu podporovala.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně za použití odborné literatury a pramenů, které jsou uvedeny v příloze. Odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická, nahraná do systému IS/STAG, jsou totožné.

Alena Vojtásková

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 RODINA.....	11
1.1 VÝVOJ K SOUČASNÉ RODINĚ.....	12
1.2 RODINNÁ VÝCHOVA	14
2 DĚTSKÉ PREKONCEPTY	16
2.1 UKOTVENÍ V PSYCHOLOGII	17
2.2 DĚTSKÉ INTERPRETACE VE VÝZKUMU	19
3 DĚTSKÁ KRESBA	22
3.1 DĚTSKÁ KRESBA JAKO DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ.....	22
3.2 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	30
4.1 POPIS ZKOUMANÝCH PŘÍPADŮ	30
4.2 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT	32
4.2.1 Realizace výzkumu	32
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	35
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
SEZNAM OBRÁZKŮ	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

Chápání rodiny dnešním dítětem předškolního věku bude jistě diametrálně odlišné od chápání rodiny dítětem zhruba před sto lety. Rodina za tu dobu prošla neskutečným vývojem, přesto, že byla považována za neměnnou entitu. Změnila svůj charakter z tradiční na nukleární, což ovlivňuje zejména počet členů v rodině. Mění se i smýšlení člověka, který na místo udržení majetku v rodině dává přednost citům. A stále nemůžeme říci, že se její vývoj zastavil.

Prvním prostředím, ve kterém se dítě ocitá, je v ideálním případě právě rodina. K ní se také vážou různé představy dětí, které se utváří jejím poznáváním, prožíváním situací, pozorováním chování jejích členů, interakcí s těmito členy a podobně. Je úžasné, jakými způsoby si děti dokážou objasnit i ty nejsložitější jevy jako je například narození svého nového sourozence. Tyto představy se přirozeně v průběhu jejich života mění a dále vyvíjejí. Prekoncepty dítě potřebuje pro získání jistoty a pohybování se ve světě. Na základě svých prekonceptů jedná a řeší vzniklé situace.

Na utváření dětských prekonceptů se tedy podílí i jeho okolí, prožívání různých situací a to zejména těch, které jsou spojeny s emocionálními prožitky. Právě u takto silně zakořeněných prekonceptů bývá největší problém s jejich odstraněním.

Dětské prekoncepty věda mapuje téměř sto let. Zkoumali je mimo jiné J. Piaget, G. Bachelard, L. S. Vygotskij, J. Bruner, D. P. Ausubel a F. J. Dochy. Koncepty Piageta, Vygotského a Brunera se bude zabývat teoretická část této práce. K autorům dnešní doby, kteří věnují svou pozornost právě prekonceptům, patří například P. Gavora, P. Doulik, J. Škoda, J. Mareš a M. Ouhrabka.

Empirická část této práce vyjadřuje vnímání rodinného světa dítětem v oblasti chápání samotného pojmu **rodina** a zjišťování ohraničení rodinného prostředí, co se týče jejich příslušníků. Dále odhaluje očekávané a nežádoucí chování od jednotlivých členů rodiny, jejich povinnosti. Co vede ke vzniku rodiny a proč je důležité ji mít. Kde je hranice existence rodiny, čili jakým způsobem zaniká, nebo čím zajistíme, že bude rodina šťastná.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

Konfucius, byl už před dvaceti pěti stoletími přesvědčen, že by přibylo štěstí a prosperity, kdyby se každý choval řádně ve svém rodinném životě.

Ivo Možný

Snad nejdůležitějším a nejvýznamnějším socializačním prostředím je pro člověka jeho rodina. Má vliv nejen na jeho psychickou pohodu, ale zejména na formování jeho hodnot, morálních zásad, zájmů, postojů a také utváří jakousi předlohu k opakování stejných vzorců chování v jeho budoucí rodině. Dítě, které bylo milováno, podporováno, chváleno, ale i vhodně trestáno, bude s velkou pravděpodobností stejným způsobem vychovávat i další generaci. Čímž i jeho dítě získává výchovný model pro budoucí potomky.

Ať už má rodina vysoký nebo nízký socioekonomický status, pro každého by měla být oporou a tažnou silou. Měla by být pevným bodem, ke kterému je možné se vždy vrátit, nabrat sil a pokračovat v získávání nových zkušeností. S rodinou, dříve než s jinými lidmi, má dítě nespočet zážitků, které jich spojují. Zážitky jsou důležitým pojítkem mezi členy rodiny, ať už ty příjemné nebo výchovné, tedy méně příjemné.

Dítě se učí prostřednictvím rodiny pohybovat ve světě a získává tak důležité podněty pro jednání s lidmi, zacházení s různými přístroji, nástroji a obecně věcmi, způsoby chování v určitých situacích (např. stane-li se nehoda apod.) atd. Rodina mu předkládá pomoci odměn a trestů, co je a co není ve společnosti tolerováno, podporováno nebo odmítáno. Právě díky tomuto pohledu na zvyklosti společnosti, který je subjektivní a tedy u každého rodiče jiný, se formuje jeho charakter a důležité sociální vlastnosti.

V rodinném prostředí se také učí vyrovnávat s neúspěchy a překážkami. V tom mu bývají vzorem zprvu rodiče. Postoj rodiče v sebevíc banální situaci (Např. při nakupování, když chybí v regále oblíbená mouka.) se vryje do paměti dítěte a častokrát se můžeme přesvědčit o jeho vše vnímáním při spontánní hře. Procházíme kolem pokojíčku a nestačíme se divit nad hereckými projevy svého dítěte, když říká: „Tak Aničko, teď půjdeme pěkně nakoupit. Musíme toho dnes moc napéct, když k nám přijede ta návštěva. Ale kde je ta mouka?! Jak to, že tu není ta mouka?! Předevčírem nebyla, včera nebyla, tak jak je možné, že tu už dnes není?! Z čeho to asi tak upeču?! No do tohoto obchodu už chodit nebudu. Tak!“

Rodinné prostředí zkrátka oplývá nesčetnými podněty pro utváření osobnosti dítěte, což by měl mít na paměti každý jeho člen.

V pedagogickém slovníku je rodina chápána jako: „*Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. (...) Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství, žijícího ve vlastním prostoru – domově, uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem.*“ (Sobotková, De Singly, in Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202)

1.1 Vývoj k současné rodině

Rodina už dávno není stálou a neměnicí se institucí, jak si někteří mysleli. A tak se **rodina tradiční** přehoupla přes **moderní** až k dnešní **postmoderní rodině** (Možný, 2006). Tradiční rodina přetrvávala zhruba do průmyslové revoluce na přelomu 19. a 20. století. Právě tato revoluce způsobila úpadek selských hospodářství na rodinném principu a následné stěhování obyvatel z vesnic do měst. Tím se také tradiční, vícečlenná rodina rozdrobila na její nukleární základ. Další etapa přeměny se formuje v šedesátých letech. Badatelé hovoří o **krizi rodiny**, která se projevuje velkým poklesem porodnosti a sňatečnosti. A nejen to, dramaticky roste také počet rozvodů, čímž i děti vyrůstající v neúplných rodinách. Dalším trendem jsou nesezdané páry a druhá a třetí manželství. Dosud poslední etapou je současná rodina od přelomu 80. a 90. let. Ta je nám vlastní, přesto ještě nejsme schopni odhadnout její veškeré dopady a změny. (Helus, 2007)

Durkheim (in Možný, 2006) naznačuje rozdíl mezi tradiční velkou rodinou a rodinou současnou, nukleární, prostřednictvím odpoutání se od hmotných statků a směřování k citové vazbě. Dříve se sňatky a veškerá činnost vztahovala k získání a udržení si majetku, čímž byla zajištěna i pevnost a stabilita rodiny. Současná rodina sice klade důraz na city člověka, tím mu ale také umožňuje jistou sobeckost, čili např. možnost rodiče se odloučit od rodiny.

Současná rodina podle Heluse (2007) zahrnuje několik označení, které se k ní pojí. Je to jednak rodina:

- Nukleární, neboli jádrová – charakterizovaná pouze úzkou skupinou lidí

- Manželská – jádro rodiny tvoří pár/manželé sezdaní či nikoliv
- Dvougenerační – rodina je tvořena pouze generací rodičů a potomků
- Intimně vztahová, nebo též rodina centrální vztahové zóny – fungující pouze ve svém soukromém prostoru
- Privátní individualizace – možnost, oproti konvencím tradiční rodiny, se sám rozhodovat a také za tato rozhodnutí zodpovídat

Dosud nezodpovězenou otázkou je, kdy se stává **rodina rodinou**? Ve chvíli, kdy dva lidé zpečetí své životy svazkem manželským, či početím nebo adoptí dítěte? Podle Možného (2006) se rodina z lidského páru stává skutečně teprve narozením potomka (případně jeho adoptí).

O lidech stejného nebo opačného pohlaví, kteří tvoří pár, nebo o větší skupině lidí pokrevně propojených či nikoliv, kteří spolu žijí, říkáme, že tvoří **domácnost**. Další otázkou je, kdy rodina zaniká? Zaniká rozvodem, smrtí? Ve skutečnosti rodina nezaniká. Zaniknout může pouze manželství. (Možný, 2006)

K čemu nám rodina slouží, k čemu slouží dítěti? Jako důležité funkce rodiny vidí Šulová (1995, s. 10) zabezpečení stránky **materiální, reprodukční, výchovné a emoční**.

Můžeme se setkat s různými charakteristikami a rozděleními rodin podle nejrůznějších kritérií. Závěrem této podkapitoly bych nastínila typy rodin z hlediska jejich funkčnosti ve směru k dítěti podle Heluse (2007). Jsou to:

1. Rodiny stabilizovaně funkční – taková rodina splňuje veškeré podmínky pro zdravý a zdárný vývoj dítěte v oblasti socializace.
2. Funkční rodina s přechodnými, více či méně závažnými problémy – každá rodina se stane alespoň jednou obětí krize ať už manželské, ve výchovné anebo jiné.
3. Rodiny problémové – charakterizují ji krátkozraká řešení jako například rozchod. Tímto je ohrožen pocit jistoty a životní perspektivy dítěte, kterému je může zajistit „*nejlépe prostředí trvalých vřelých citových vztahů*“ (Matějček, 1986, s. 32).

4. Rodiny dysfunkční – jedná se dlouhodobě narušené funkce rodiny (alkoholismus, zanedbávání atp.), a proto je zdravý vývoj dítěte ohrožen.
5. Rodiny afunkční – dítě je vážně ohroženo rodinou s patologickými projevy.

1.2 Rodinná výchova

Výchova bezpochyby reprezentuje rodinu. Výchova nás dělá takovými, jakými jsme. Je nespočet možností, jak v ní můžeme pochybit. Tento vyčerpávající proces je dlouhodobý a různorodý, jelikož je každé dítě individuální a jedinečné svými vlastnostmi a celkovými vrozenými dispozicemi.

Druhů uplatňovaných výchovných přístupů je hned několik. Šulová (1995, s. 44) za základní považuje přístup:

- Demokratický
- Autoritativní
- Liberální

V těchto třech přístupech se stupňuje míra přísnosti rodiče. Autoritativní přístup se vyznačuje nejvyšší mírou řízení dítěte a liberální naopak nejmenší nebo žádnou. Demokratický styl je jak se říká zlatou střední cestou, kdy je dítě stavěno do pozice rovnocenného partnera.

Další, dá se říct podobný pohled, má na dělení výchovných přístupů Baumrindová (in Helus, 2007), která je rozlišuje takto:

- Autoritářský styl – rodiče ulpívají na bezhlavé poslušnosti dítěte a případná neposlušnost se trestá (i fyzicky). Vyznačuje se nízkou mírou komunikace mezi rodiči a dětmi.
- Povolující (permisivní) styl – maximální volnost dítěte. Rodič spoléhá na samostatnou schopnost dítěte se sebezachovat.
- Styl opřený o autoritu – jsou jasně stanoveny pravidla. Oproti autoritářskému stylu rodiče s dětmi komunikují a snaží se o řádné pochopení daných pravidel dítětem.

Příznivý vliv výchovy opřené o autoritu oproti zbylým dvěma, jak Baumrindová prokázala, se nezávisle na věku, statusu a etnickém původu projevuje jak v ukazatelích vývoje osobnosti, testech rozumových schopností, tak také celkově ve výsledcích školní práce.

Nejen rodiče mají vliv na výchovu dítěte. Důležitou součástí rodiny jsou jeho sourozenci. Pochopitelně i pořadí narození dítěte bude hrát velkou roli. Zatímco dítě prvorozené vychovávali v rámci nejbližších pouze rodiče, případně prarodiče, jeho mladší sourozenci se mají možnost učit také od něj.

Mladší dítě se snaží napodobit svého staršího sourozence úplně ve všem. Ať už se to rodičům líbí nebo ne. Vytváří spolu určitou koalici, ve které mají své důvěrnosti a společná tajemství (Helus, 2007). Jsou si rovni, nejsou omezeni takovou úctou jako ve vztahu s rodičem. Proto se tady začínají učit i jednání s vrstevníky. Zkouší, jakým způsobem dosáhne svého, co na staršího sourozence platí, domlouvají se spolu a mladší děti zjišťují, jaké důsledky nebo výhody mohou mít konflikty. „*Děti jsou v roli sourozence současně soupeři i spojenci.*“ (Kořátková, 2008, s. 39)

Rodinná výchova spočívá také v učení genderových vzorů. Například, že matky vaří, uklízí, starají se o dítě a otcové se snaží rodinu chránit, opravují věci atp. Ale hlavně, že si pomáhají. Takže i tatínek může pomoci mamince při vaření nebo naopak maminka pomůže tatínkovi při montování skříně.

Děti samy, jak jsem již na začátku této kapitoly ukázala, zkoušejí při spontánní hře napodobovat činnosti rodičů. Stačí jim přitom pouze pozorování, nemusíme jim dlouze vysvětlovat, co je v kompetenci toho nebo onoho rodiče. Proto je důležité, aby dítě vidělo, že rodiče dělají to, co jim říkají (např. si pomáhají) a ne kázat jedno a dělat druhé.

K pochopení ženské a mužské role může docházet prostřednictvím společných činností. Je jedno, jestli jdou grilovat, stanovat, na výlet, nebo kdekoli jinde. Chápání rolí pomocí činností má podle Šulové (2003) u dětí vysokou efektivitu a dokonce je pro ně společná činnost s rodiči odměnou.

2 DĚTSKÉ PREKONCEPTY

Bylo by příliš jednoduché, kdyby se dal termín **prekoncept** chápat jen jako neměnná a stálá entita s jedinou definicí. Nicméně má mnoho podob a významů. Prekoncept vyjadřuje chápání světa dítětem na základě jeho zkušeností, které je odlišné od chápání dospělým člověkem. Toto dětské chápání je podpořeno nejrůznějšími dětskými vysvětleními o fungování jevů.

Dříve než škola začne zpřesňovat tyto představy dítěte, má své pojetí nezralé, naivní. Proto se používá označení **prekoncepce**, tzn., předchází dokonalejší koncepci (Čáp, 2001). Gavora (1992) zdůrazňuje fakt, že **dětské interpretace jevů** nejsou v souladu s vědeckým poznáním světa, nicméně dětem dávají smysl a podle nich se také ve světě pohybují. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) jsou pod termín **prekoncept** shlukovány pojmy naivní teorie dítěte a žákovo pojetí učiva.

Pro označení dětského poznávání světa, se jak již bylo řečeno, používají různé termíny. Doulík (in Škoda, Doulík, 2011) jich uvádí celkem dvacet osm. Poněkud stručnější přehled vykresluje Čáp (2001, s. 415) a uvádí tyto:

- *Naivní teorie dítěte (children's naive theories);*
- *Implicitní teorie dítěte (children's implicit theories);*
- *Dětská věda (children's science);*
- *Dětské naivní koncepce (children's naive conceptions);*
- *Dětské implicitní koncepce (children's implicit conceptions);*
- *Dětské prekoncepce (children's preconceptions);*
- *Dětské dosavadní koncepce (children's prior conceptions);*
- *Dětské alternativní koncepce (children's alternative conceptions);*
- *Dětské mylné pojetí, miskoncepce (children's misconceptions).*

Přičemž v sobě každý z výrazů skrývá to, o co se badatelé primárně opírají. Bertrand (1998) doplňuje o termín spontánní koncepty. Dále Škoda a Doulík (2011) uvádějí termíny dětská porozumění, mentální reprezentace a za nejčastější výrazy v české a slovenské odborné literatuře považují žákovo pojetí (chápání) učiva, žákovy interpretace.

Prekoncepty mají dvě složky. Složku **poznávací** neboli **kognitivní**, která zaznamenává porozumění danému jevu. Složku **afektivní**, vyjadřující vztah jedince k jevu, což je spojeno také s prožíváním. (Gavora, 1992) Čáp (2001) doplňuje o složku **konativní**, vytvářející postoj k jevu, když se ptáme, co s tím mohu udělat, nebo co s tím dělají ostatní děti a dospělí.

2.1 Ukotvení v psychologii

Dobrý žák není ten, který má více vědomostí, ale ten, který má vědomosti lépe organizované, a to především tak organizované, že jich dokáže používat v různých situacích.

J. F. Voss

Zájem o dětské chápání jevů a tedy jeho zkoumání se objevuje již ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století. Za průkopníka můžeme považovat J. Piageta, který odhaluje studie o dětských alternativních interpretacích přírodních zákonů. (Piaget, in Pupa-la, Osuská, 1997)

Dětským myšlením a jeho postupným vývojem se zabývá vývojová a pedagogická psychologie. Také další obory se začaly o tuto problematiku zajímat, např. sociální a kognitivní psychologie. (Čáp, 2001)

Kognitivní psychologie

Její zájmem je rozvoj usuzování, vytváření reprezentací a jiných procesů u žáka. Kognitivní psychologie zahrnuje skupinu teorií, které jsou označovány jako konstruktivistické, jelikož se zabývají aktivním konstruováním poznání žáka. Jejími výraznými postavami, stojícími při zrodu v polovině dvacátého století, jsou v oblasti konstruktivistických výzkumů učení J. Piaget a G. Bachelard. (Bertrand, 1998) Na Piagetových pracích pak staví např. A. Bandura, M. Gredler (Škoda, Doulík, 2011).

Konstruktivistické modely se záměrně zabývají prekoncepty, které souvisí s učením. Snaží se odhalit odlišné způsoby myšlení. Klíčovým pojmem je **metakognice**, což reprezentuje uvědomění si jedince toho, jak poznává. (Škoda, Doulík, 2011)

K osobnostem, které daly podněty k utváření teorií o dětském chápání, patří např. J. Piaget, L. S. Vygotskij, J. Bruner, D. P. Ausubel, F. J. Dochy. Pokusím se nastínit koncepcce prvních tří osobností.

J. Piaget

Piagetova teorie o vývoji kognitivních schopností se zabývá přizpůsobováním dítěte na okolí, čili **adaptací**. Tato v sobě skrývá dva procesy – **asimilaci** a **akomodaci**. Při asimilaci se poznatek začleňuje do stávajícího asimilačního schémata, čímž se tato struktura rozrůstá. Nové poznatky ale mohou vyvolat rozpor mezi asimilací a akomodací. U akomodace nové poznatky nejsou v souladu s existujícími schémata, a pokud má dojít k jejich asimilaci, musí být dosavadní schémata přebudovány. Nedochozí nyní ke změně kvantity, ale kvality. Jedinec má tedy dvě možnosti, buď nové poznatky odmítne a ponechá si stávající, nebo stávající poznatky restrukturalizuje. (Čáp, 2001)

L. S. Vygotskij

Vygotskij separuje úroveň vývoje dítěte na **aktuální** a **budoucí**, ke které se dítě blíží. Zavádí termín zóna nejbližšího vývoje, což je období, ve kterém je dítě schopno rychleji dosáhnout vyšší vývojové etapy za pomoci dospělého. Tedy rychleji než kdyby této úrovně dosahovalo samo. (Čáp, 2001) Tímto díky spolupráci dítěte a dospělého dochází k utváření vědeckých pojmů u dětí (Škoda, Doulík, 2011).

Vygotskij razí teorii, kdy učení nezaostává ani nejde ruku v ruce s vývojem, ale musí jej předbíhat (Gavora, 1992). Na rozdíl od Piageta, který říká, že naopak vývoj by měl předbíhat učení.

Což by znamenalo, že vzniklé prekoncepty, by měly být rychle za pomoci dospělého přebudovány a tím se rychleji přiblížilo dětské chápání tomu dospělému. (Čáp, 2011)

J. Bruner

Prosazoval řešení problémových úloh namísto memorování (Gavora, 1992). Navzdory naivnímu pojetí u dětí připouští „intelektově pravdivé“ učení, kdy i malé děti jsou schopny samy chápat do různé hloubky vědecké osvětlení jevů (Blašková, Jelínková, Pupała, Sawicki, 1993). Podle Brunera je důležité pochopit zejména strukturu tématu. Kdy přirovnává strukturu poznatků k obrazu stromu. Listy mají tvořit konkrétní fakta, větve ztvár-

ňují pojmy, pod které je téma uspořádáno. Kmen jsou generalizace, ze kterého vše vyrůstá. Jeho myšlenkou je, že zná-li žák strukturu tématu, rychleji pochopí celek. (Čáp, 2001)

2.2 Dětské interpretace ve výzkumu

Zkoumáním dětských představ, se jak již bylo řečeno, badatelé zabývají téměř sto let. Je zde jistá specifická a to díky věkovým diferencím probandů. Zejména mluvíme-li o věkově nižších skupinách. Výzkumník musí počítat s nejrůznějšími problémy v terénu, ať už s jazykovou bariérou, emočními výkyvy či jinými překážkami.

Nutnost využívání výrazů, které jsou vlastní zkoumané osobě při objasňování jevů, čili vyhýbání se vědeckým termínům, podporuje Gavora (2010) výzkumem Turánové o krvi a krevním oběhu člověka. Odborné výrazy jako srdce, krev atd. používá teprve po jejich pojmenování dítětem. Při zjišťování, zda zná dítě pojem krev, klade dítěti tyto otázky:

- *Už ses někdy poranila? Pověz mi o tom.*
- *Jak člověk zjistí, že se poranil?*
- *Popiš, co se změnilo na kůži.*
- *Jak vypadala rána?*

Když dítě použilo slovo krev, následovaly otázky.

- *Jak dlouho trvalo, než jsi viděl krev?*
- *Co podle tebe dělala krev v ráně?*
- *Co se stalo, když jsi ji chtěla dát pryč (utřít, umýt)?*
- *Jak se dostala krev do rány? Odkud se vzala?*

Pupala a Osuská (1997) uvádí řadu výzkumů, které souvisí s dětskými prekoncepty. Zaměřují se především na představy dětí o trávicí soustavě. Například Murphy nebo Bender a Keeler realizovali výzkumy s hospitalizovanými dětmi, u kterých zjišťovali prekoncepty o fungování těla pomocí klinických rozhovorů. Tyto rozhovory se odvíjely od úvodní otázky co se děje uvnitř jejich těla, čímž se dostali ke spontánnímu popisu o funkci mozku, dýchání a trávení.

Studie E. Gellerové, C. S. Portera a E. C. Smitha hovoří o tom, kde můžeme od dítěte očekávat hranice v jeho schopnosti nebo neschopnosti jevy popsat a identifikovat.

Oblastí trávicí soustavy v dětských představách se věnovali P. Schilder a D. Wechsler. Využívali analýzy kreseb dětí do deseti let k získání jejich představ o těle, které je vyplněno nedávno sněženou potravou.

Hlubší výzkum C. Criderové prezentuje pomocí kreseb a interview pohled jednadvaceti šesti až dvanácti ročních dětí o vnitřním obsahu a funkci těla. Cílem bylo také zjistit, co se děje s konzumovanou potravou a vydechovaným vzduchem.

Nakonec sami autoři Pupala a Osuská realizovali výzkum týkající se trávicí soustavy. Tento výzkum uskutečnili s dvě stě šesti dětmi. Opět využili analýzu kresby doplněnou rozhovorem. Děti tak komentovaly své výtvary, kde měly do předpřipraveného obrysu lidského těla znázornit trávicí soustavu. Zajímavá je personifikace žaludku, kdy jej šestileté dítě přirovnává v souvislosti se zpracováním potravy k dělníkům. „*Potom jde (potrava) do břicha, potom, hm, dělníci tam s ní něco udělají, abychom mohli žít.*“ (s. 43)

Výzkumy proběhly i v oblasti fyzikálních jevů, kdy většina dětí chápe např. elektřinu jako tekutinu. (M. L. Linn, in Gavora, 1992)

Joseph Nussbaum (1985) publikoval výzkum dětských pojetí o Zemi. Ukazuje, že základní myšlenky týkající se Země – „*Země, na které žijeme, je koule obklopená neomezeným prostorem.*“ (s. 170), které jsou jasné dospělému člověku, nemusí být jasné malým dětem. Jedním z primitivních myšlenek je, že Země je plochá, roztažená do stran a směrem dolů. Píše, že její součástí je i víra, že obloha je horizontální, rovnoběžná Zemi. To odůvodňuje kresbami dětí. Další primitivní myšlenkou je, že směry, v nichž padají předměty, na různých místech na Zemi, tvoří rovnoběžné linie. Nussbaum s dětmi vedl rozhovor bez použití vizuálních modelů Země, které by mohly narušit autentičnost rozhovorů. Tady jsou některé z kladených otázek: „*Jaký má Země tvar? Jak víš, že je Země kulatá? Proč nevidíme Zemi jako kouli? Co musí člověk udělat, aby viděl Zemi jako kouli?*“ (s. 173, 174) Poté je dítě postaveno před globus s odnímatelnou postavou. Základním úkolem je předpovídat směr pomyslně volného pádu vyskytujícího se na různých místech na modelu Země a vysvětlovat tyto předpovědi. Nussbaum vyvozuje pět různých převládajících představ dětí o Zemi jako kosmickém tělese. Což bylo potvrzeno i studiiemi v různých zemích a u různých věkových kategoriích.

Gavora (1992) popisuje vývoj chápání vesmíru dítětem. Nejprve dítě vesmír vnímá jako neohraničený prostor, kde se volně nachází Slunce, Zem, Měsíc a hvězdy. Tato představa se zhruba po devátém roce mění, když se zmíněné objekty stávají součástí určitého systému. To pokračuje představou o pohybu planet. Dále si uvědomují vztah Měsíce k Zemi, a že i jiné planety mohou mít takový měsíc nebo měsíce. Teprve na střední škole jejich pojetí získává vědecký charakter (M. Virrankoski, in Gavora, 1992).

3 DĚTSKÁ KRESBA

Kresba je pro dítě přirozená a velmi atraktivní činnost. Dítě má radost, když může „čmárat“ a vidí, že jeho vůlí cosi vzniklo. A je úplně jedno, co vzniklo.

Kresba provází lidstvo již od nepaměti. Důkazem jsou tomu nástěnné malby, které zachycují snad první výtvarný počín člověka. Na přelomu osmnáctého a devatenáctého století se dítě stává středem pozornosti díky vzrůstajícímu vlivu školství. Vlivem průmyslové revoluce jsou zřizovány první opatrovny a postupně se mění jejich funkce ze sociální na výchovnou. Vrcholem zájmu o dítě je dvacáté století. Tady se setkáváme se snahou o individuální přístup a výchova je plně ovlivněna pedocentrismem. Je jen otázkou času, kdy se lidé začnou zabývat dětským prožíváním a charakteristikou jeho osobnosti.

3.1 Dětská kresba jako diagnostický nástroj

Kdy se tedy na dětskou kresbu začíná pohlížet jako na nástroj diagnostický? Jeden z nejcitovanějších zdrojů v této oblasti, tedy Roseline Davido (2001) uvádí vznik ve druhé polovině devatenáctého století. „*Psychologické studium dětské kresby se datuje od vzniku empirické, experimentální psychologie. První psychologická laboratoř byla založena v Lipsku v r. 1879 a prvá moderní monografie o dětské kresbě byla vydána jen o několik roků později: v r. 1887. Její autor, Ital Corrado Ricci, tu srovnává tvůrčí proces dítěte s dílem stvoření.*“ (Davido, 2001, s. 13)

Dětská kresba se dnes využívá mimo jiné při zjišťování nejrůznějších faktů. Babyrádová (2003) ve své publikaci zmiňuje oblast hlubinné psychologie, která se zabývá zkoumáním raného grafického projevu dítěte. Tato oblast hledá vztahy mezi zkušenostmi z dětství a pozdějším životem.

Zhruba před šedesáti lety, se v rámci psychologické diagnostiky, začala rozvíjet diagnostika projektivní (Davido, 2001). Termín projektivní pochází ze slova projekce. Novák (2004) tento termín vysvětluje jako transformaci informací z úrovně nevědomých do vědomých procesů. „*V terminologii psychoanalytické jde o neuvědomované přenášení („promítání“) subjektivních přání, motivů a pocitů na jiné osoby a situace.*“ (Novák, 2004, s. 8). K tomuto vzápětí dodává, že projektivní diagnostiku lze řadit také mezi metody semiprojektivní (částečně projektivní). (Caponni, Novák, in Novák, 2001)

Vágnerová (2000) vidí kresbu jako nástroj k zobrazení skutečnosti dítětem ve formě nejrůznějších symbolů. Zpočátku jsou však děti batolecího věku uchváčeny zejména samotným pohybem, který je spojen s čmáráním. V tomto období pro ně ještě nehraje roli zástupného komunikačního prostředku. Teprve později dokáže nakreslit věc konkrétní a tím se kresba stává jednou z forem symbolické projekce reality.

Jak již bylo uvedeno, kresba našla širší uplatnění v říši diagnostiky. Velmi příjemné na této metodě je, že se u ní děti necítí být diagnostikovány. Ba naopak, jsou rády, že se o jejich výtvor někdo zajímá. Přitom kresba dítěte slouží ke shromažďování širokého spektra poznatků. Davido hovoří o využití kresby takto:

Využívá se:

- *při testování mentální úrovně – podle kresby lze hodnotit inteligenci dítěte (inteligenci kvocient);*
- *jako komunikační prostředek - obrázky mohou napomoci v případě, že dítě dostatečně nezvládá jazyk; vypovídají v grafické podobě o tom, co dítě cítí, ale nedokáže slovně vyjádřit;*
- *jako prostředek zkoumání afektivity dítěte;*
- *jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru.*

(Davido, 2001, s. 15, 16)

Každý proces tohoto využití je nepostradatelný. Zejména pak využití kresby jako komunikačního prostředku. Dítě předškolního věku ještě není schopno komunikovat na takové úrovni, aby nám objasnilo své chování nebo prožívání verbálně. Právě tyto dva pojmy spolu někdy přímo souvisí. Babyrádová (2003) uvažuje o grafickém znázornění „*horizontu zkušenosti*“ (s. 15) jako o přechodném způsobu vyjádření dítěte do doby, než ovládne řeč.

První zmínka o tom, že dětská kresba odráží intelektovou úroveň dítěte, která navíc souvisí se stádiem kresby, pochází z pera G. H. Luqueta (Davido, 2001). Můžeme se ale setkat s případy, kdy takové tvrzení nebude platit. Představme si předškoláka, který má ročního sourozence. Veškerá pozornost je věnována právě jemu. Proto, aby upoutal pozornost svých rodičů, začne regredovat. To, co již dávno předškolák uměl a dělal automaticky, ze dne na den nezvládá. Podle Nováka (2004) někdy může u dítěte, vlivem nepokojů v rodině dojít k regresí. Výsledkem bývá jak nižší úroveň chování, tak úroveň kresby.

3.2 Vývoj dětské kresby

„...při kreslení obrázku dítě objevuje svou moc, při psaní svou bezmoc...“

D. Engelhart

Kdy se z nás tedy opravdu stává homo „pictor“? Vývojem dětské kresby se zabývá spousta autorů (Pogády, Úlehla, Matějček, Komenský, Svoboda). Pojetí jejich stádií se příliš neliší a téměř se shodují na schopnostech dítěte v daných vývojových etapách. Vývoj dítěte můžeme zjišťovat podle různých „testů“ kresbou, například kresbou postavy.

Langmaier a Krejčířová (in Jelínková, 2012) popisují vývoj kresby lidské postavy následovně:

- Třileté dítě – dítě něco „načmárá“ a pojmenuje. Výtvar se znázorněnému tématu nepodobá.
- Čtyřleté dítě – vytváří realističtější obrazy – kresba lidské postavy se podobá tzv. hlavonožci (hlava, končetiny a obličej).
- V pátém roce – postava je propracovanější – má hlavu, trup, končetiny, ústa, oči, nos, paže jsou znázorněné čarami a proporce jsou nahodilé.
- Šestý rok – dítě je schopno vyjádřit kresbou vlastní představy.

Velmi podobně se na vývoj kresby lidské postavy dívá Bednářová a Šmardová (2007). Jdou ale hlouběji ve zrodu kresby. Vývoj dětské kresby člení do šesti stádií. První stádium nazývají **bezobsahové čáranice**, které trvají do dvou let věku dítěte. Dále navazují **obsahové čáranice**, kterými se projevují děti od dva a půl do tří a půl roku. Následuje **znaková kresba** a stádium **hlavonožce**. Hlavonožce kreslí děti mezi třetím a čtvrtým rokem. V rozmezí čtvrtého a pátého roku děti zvládají kresbu postavy, u které rozeznáme hlavu, trup i končetiny. Detailní vyobrazení postavy můžeme očekávat u pěti až šesti letého dítěte.

V následujícím členění od Roseline Davido se objevuje i způsob prostorového zachycení jako je sklápění. Nebo také zajímavý jev jako je transparentnost, při kterém dítě kreslí „to, co zná“.

Vývoj dětské kresby podle Davido (2001) prochází následujícími stádii:

- Období „skvrn“ – dítě nedovršilo jeden rok života. Výsledkem jeho výtvarného projevu je tzv. „skvrna“.
- Stadium „čmáranic“ – pohybujeme se kolem jednoho roku věku dítě. Kreslí bez pozvednutí tužky. Pohyby začnou být obratnější teprve tehdy, až si dítě začne uvědomovat význam kresby.
- Stadium „čarání“ („nezdařeného realismu“) – mezi druhým a třetím rokem se nám může zdát, že se dítě snaží něco napsat. Napodobuje totiž písmo. V této fázi začíná být kresba záměrná.
- Stadium „hlavonožců“, univerzálních postav – od tří do pěti let. Postava má podobu kolečka znázorňující hlavu i trup zároveň. Čtyři čárky vycházející z tohoto kolečka symbolizují končetiny. Mezi pátým a šestým rokem se objevuje trup vyobrazený dalším kolečkem. Vědomí vlastního těla se nazývá „tělesné schéma“. To samozřejmě získáváme postupně díky našim zkušenostem. Teprve u šestiletého dítěte můžeme pozorovat lidskou postavu se všemi detaily.
- Sklápění – to se objevuje u pěti až sedmiletých dětí. Nemají přesný obraz toho, co je v horizontální a co ve vertikální poloze, což je důvodem sklápění vertikální roviny do horizontální.
- Transparentnost – klasickým obrazem je například zobrazení končetin pod sukni. *Ve věku „sklápění“ a „transparentnosti“ dítě kreslí „to, co ví a zná“ (Davido, 2001, s. 27).* Období, kdy dítě výtvarně zobrazuje „to, co zná“ G. H. Luquet nazývá stádiem „intelektuálního realismu“ (Davido, 2001). V další fázi dítě zachycuje to, co vidí. S touto fází nazývanou „vizuálním realismem“ se setkáváme mezi 7. až 12. rokem.

Vývojem kresby lidské postavy se zabývá i Uždil (1974). Za první zobrazení člověka dítětem považuje tzv. **paňáče**. Stejně jako Davido, Langmaier a Krejčířová, Bednářová a Šmardová a řada dalších autorů, má i Uždil ve své koncepci mezi třetím a čtvrtým rokem **„hlavonožce“**. Trup v podobě dalšího kolečka začne ve svých kresbách dítě zachycovat, jak píše Uždil, když *„hledá místo pro krásný detail“*, například pro umístění knoflíků. Zprvu je trup menší než hlava. Pěti a šestileté děti kreslí naopak postavu s malou hlavou, vět-

ším trupem a objevuje se i krk. V tomto věkovém rozmezí můžeme také pozorovat plošné zobrazení končetin. V šesti letech je schopno detailně vystihnout členitost postavy. Počáteční kresby dítěte nerozlišují pohlaví postav. Můžeme je rozeznat snad jen podle typicky genderových rysů jako je sukně apod. Co se znázornění pohybu týče, to je pro děti obtížné. Rychleji ale zvládají vystižení pohybu rukou, například při házení a to již ve čtyřech letech.

Vývoj kresby u dětí je velmi individuální, stejně jako je tomu u vývoje řeči nebo jiných psychických procesů. Mnohem častěji se ale setkáme s hůře kreslícím chlapcem než děvčetem. U tříletých dětí pozorujeme kresbu opírající se o symboly. O tom svědčí první bod vývoje kresby Langmaiera a Krejčířové. Dítě tedy „načmárá“ obraz, o kterém například prohlásí: „To jsem já s maminkou na tobogánu.“ Z množství spirál na obrázku se nám sice skutečně zatočí hlava jako na tobogánu, ale postavu maminky a dítěte spolu se zmíněnou atrakcí zde nenajdete.

Piaget vyhrazuje větší věkové rozmezí pro využívání symbolů dítětem. Toto rozmezí mezi druhým až sedmým rokem nazývá předoperačním stádiem. Bednářová a Šmardová (2007) nazývají období kresby pomocí symbolů přímo **znakovou kresbou**, která převládá kolem 3. roku dítěte. Davido (2001) vyjadřuje znak napodobováním písma dítětem a to mezi druhým a třetím rokem života.

Dětskou kresbu můžeme využívat i při jiných „testech“. Pro ilustraci uvádím některé z nich.

Dětskou kresbu využívají např.:

- Test barev – v roce 1930 sestavil Shaw test „malby prstem“.
- Test H.T.P. (House, Tree, Person) – od autora J. N. Bucka (1947), test spočívá v tom, že dítě necháme nakreslit dům, strom a postavu.
- Test stromu – sestavil zhruba ve stejné době J. N. Buck a K. Koch. Zadání Kochova testu zní: „Nakreslete jakýkoliv ovocný strom.“
- Test Kinetic Family Drawing (KFD) – test vypracoval v roce 1970 R. C. Burns a S. H. Kaufman. Dítě má za úkol nakreslit každého člena rodiny při nějaké činnosti.
- Test začarované rodiny – autor Brem-Gräser. Dítě kreslí svou rodinu, kterou kouzelník začaroval do zvířat.

- Test kresba bytu – obdoba testu kresba rodiny. Tento test je podmíněn věkem dítěte. Nakreslit plánec bytu je schopno kolem 5 až 7 let.
- Test postavy – autorkou je Florence Goodenoughová. Tento test se využívá při zkoumání intelektu. Instrukcí je věta: „Nakresli pána, jak nejlépe dovedeš.“
- Karta M. Prudhommeaua – tato karta se používá k testování mentální úrovně – dítě obkresluje různé obrázky do vymezených políček vedle vzorů.
- Postava v dešti – autorství je připisováno Arnoldu Abramsovi nebo Abrahamu Amchinovi. Z anglického překladu „Draw-A-Person-In-The-Rain“. Subjekt kreslí nejprve postavu a následně tutéž postavu v dešti.
- Test Benderové – spočívá v obkreslování geometrických obrazců. Slouží k posouzení mentální úrovně dítěte. U nás se využívá Matějčkův Test obkreslování. Tyto testy jsou součástí testů školní zralosti.
- Test lidské postavy (K. Machoverová /Machover/) – který se zaměřuje na poruchy sexuální identifikace.
- Davido-CHaD – využívá čtyřech obrázků. Touto technikou si za krátkou dobu utvoříme celkový obraz o osobnosti a citových problémech dítěte.
- Test rodiny – tento nejrozšířenější test se skládá ze dvou částí. Dítě dostane první papír a zadání nakreslit „rodinu“ bez jakéhokoliv upřesnění (Porot, in Davido, 2001). Poté jej testující požádá, aby na jiný papír nakreslilo „svou rodinu“ (Corman, in Davido, 2001). První kresba reflektuje rodinu ideální, kresba „jeho rodiny“ vyobrazuje rodinu, ve které žije. Někdy hned při prvním zadání nakreslí svou současnou rodinu, a proto odmítá kreslit další obrázek.

(Davido, 2001)

Při realizaci své praktické části jsem využila kresby rodiny ovšem pouze s jedním zadáním. Jednak z důvodu časové náročnosti, jednak s ohledem na udržení koncentrace dětí. Existuje několik způsobů zadávání tohoto „testu“.

S opatrností uvádím pojem „test“. Novák (2004) podotýká, že psychologické testy by měli používat pouze odborníci, nikoliv laici. Vyhodnocenému testu neprofesionálem bychom tedy neměli přikládat velkou váhu. Téhož názoru je Davido (2001), která upozorňuje na nežádoucí promítání životních zkušeností posuzovatele při hodnocení testu. „*Ten, kdo analyzuje dětskou kresbu, se tedy musí snažit zapomenout, že je dospělý, aby z jeho*

strany nedocházelo k projekci. Právě proto vyžaduje takový rozbor široké odborné znalosti.“ (Davido, 2001, s. 19). Jistým zkušenostem s interpretací testu přikládá důležitost i Babyrádová (2003) „... přistoupíme-li na hypotézu, že výtvarný projev je šifrou, pak musíme počítat s tím, že jeho obsah není zcela volně interpretovatelný a že k jeho odkrývání potřebujeme určitou empirickou zkušenost ale i intelekt.“ (Leroi – Gourham, in Babyrádová, 2003, s. 32)

Přesto, že je kresba prostředkem diagnostickým, terapeutickým a má příznivé účinky, je dnes na výtvarnou výchovu pohlíženo jako na podřadný a zcela zbytečný předmět, který pouze vyplňuje prostor ve školním rozvrhu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část byla zaměřena na zkoumání prekonceptů o rodině u dětí předškolního věku. Jako učitelka v mateřské škole se budu denně setkávat s různými výklady světa dětmi, proto je pro mě přínosné se touto problematikou zabývat. Samotné téma je velmi přitažlivé a slibuje úsměvná zjištění. Je potřeba s těmito představami dále pracovat i v tak nízkém věku.

Často si ani neuvědomujeme, jak těžce se těchto naivních představ zbavujeme. A jaký mají dopad při pozdějším záměrném učení. Věřím, že se mi podaří odestřít, jaké představy si děti utvářejí k pojmu, který je jim v tomto věku nejbližší, k pojmu rodina.

Zvolila jsem kvalitativní výzkumný přístup vzhledem ke zkoumaným subjektům, tedy předškolním dětem.

Cílem mé práce je pochopit, jak vnímají a interpretují rodinu děti předškolního věku. Dílčími cíli je pak přiblížit, jak předškolní dítě vnímá rodinu a odhalit případné rozdíly mezi vnímáním a interpretací rodiny dítětem z rodiny úplné a neúplné.

Těchto cílů se pokusím dosáhnout pomocí polostrukturovaného interview a analýzou dětské kresby.

4.1 Popis zkoumaných případů

Kontakt s třídou dětí z Mateřské školy XY jsem navázala již během měsíční praxe, což mělo napomoci adaptování dětí na mou osobu. Pro účel tohoto výzkumu, jsem si následně vybrala pět dětí. Základním kritériem bylo získat děti z rodiny úplné a neúplné.

Holčička1 (5 let)

Dívka pochází z úplné rodiny. I přes fyzický handicap otce, lze rodinu charakterizovat jako plně funkční a harmonickou. Otec pracuje u počítače, maminka je zubní technik. Dívka je z umělého oplodnění z důvodu ochrnutí na dolní polovinu těla tatínka. Má další dva mladší sourozence (sestru a bratra). Bydlí v dvougeneračním domě. Od mala je vedená k samostatnosti, zodpovědnosti, je klidná, zajímá se o činnosti, je tvořivá, má ráda divadlo,

absolvuje několik kroužků (především pohybových). Ráda a neustále si zpívá, je pečlivá a svědomitá.

Chlapec (5,5 roku)

Chlapec pochází z neúplné rodiny. Je v péči maminky dle rozhodnutí soudu. Má nevlastní starší sestru z matčina prvního vztahu. Maminka je samoživitelka (rozvážení jídel). Dojíždí těsně před zavíráním školky. Proto chlapce někdy vyzvedává sestra.

Holčička2 (5 let)

Dívka je z neúplné rodiny. Žije s matkou dle rozhodnutí soudu. Otec žije v Americe. Dívka má dvojí občanství. S otcem se vidí jen přes Skype. Matka je samoživitelka (pracuje ve firmě, dříve učila angličtinu a překládala). Anglicky učí i dceru. Je to šikovné, veselé děvčátko, je velmi milá, kamarádká, dokáže ocenit druhé děti - často je chválí. Všimá si detailů, zajímá ji hezké oblečení a doplňky.

Holčička3 (4 roky)

Dívka je adoptovaná. Matka pracuje v léčebně jako kuchařka, tatínek v lakovně. Rodina je spořádaná a dívce věnují dostatečnou pozornost. Je patrný strach rodičů z větší přísnosti, která ovšem byla potřebná (hraničí s rozmazleností). Rodiče si od ní nechají vše líbit. Je to velmi chytré děvčátko, má velký přehled, umí komunikovat, ráda si povídá, dokáže velmi dobře rozvinout hru - především hry v roli. Umí se vžít do dramatizace, je spontánní, veselá, občas tvrdohlavá, ale tvárná.

Holčička4 (5 let)

Žije v úplné rodině nesezdaných rodičů. Maminka je učitelka ve speciální škole, tatínek pracuje v kanceláři. Jde vidět, že je Barunka dcera učitelky. Je vedená a umí spoustu věcí do školy. Není sociálně vyzrálá, od malička ji hlídal dědeček, nechodila do školky, začala až v pěti letech. Chybí jí zkušenosti se stejnou věkovou skupinou. Má tendenci se vyvyšovat a srovnávat, chce být pořád ta nejlepší. Za partnera pro hru si vybírá dospělého. Nemá ráda skupinové práce s dětmi, chtěla by být vždy s učitelkou. Má o sobě vyšší mínění, jakýkoliv náznak neúspěchu ji rozhodí, rozpláče a je vztahovačná. Když kolem ní někdo projde a nechtěně se jí dotkne, nechápe komunikaci a chování dětí. Pozoruje zpovzdálí

jejich hru. Děti ji příliš nevnímají, má totiž tendenci je hodnotit a kritizovat, aniž by tušila, že jim to vadí. Nemyslí to zle.

4.2 Metody sběru a analýzy dat

Jako metodu sběru dat jsem využila polostrukturovaného interview spolu s analýzou dětské kresby – kresby rodiny.

Dále jsou data zpracovány pomocí otevřeného kódování. Následně jsem vzniklé kategorie nezasadila do paradigmatického modelu, jak je tomu u přístupu Strausse a Corbinové (in Švaříček, Šed'ová, 2007), nýbrž do pojmové mapy. V závěru se pokusím o formulování zakotvené teorie.

Otevřené kódování – Spočívá v rozčlenění textu na jednotky různé velikosti, které jsou dále pojmenovávány a zpracovávány výzkumníkem. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Zakotvená teorie – Výsledné kategorie a vztahy mezi těmito proměnnými se stávají nosnou součástí zakotvené teorie. Tvrzení, která vyplňují teorii, jsou podkládána empirickými zjištěními. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

4.2.1 Realizace výzkumu

S každým dítětem jsem strávila v průměru dvě hodiny. Výzkum probíhal ve třídě mateřské školy XY, kterou děti navštěvují. Před začátkem šetření mi rodiče vybraných probandů podepsali formulář o Souhlasu na základě poskytnutých informací o výzkumu.¹

Před začátkem zkoumání každého případu, jsem na stůl připravila šikmo papír, aby si jej dítě natočilo podle sebe. Dítě jsem usadila a položila mu otázku, zda by mi nakreslil/a obrázek. Po souhlasné odpovědi následovala další otázka, jestli by mi tedy nakreslil/a obrázek své rodiny. Instrukci jsem dále neupřesňovala a nekomentovala. Čas pro kresbu jsem nijak nevymezovala. Děti měly za úkol mi sdělit, jakmile budou hotovy. Pro navození ra-

¹ viz Příloha 1 - Souhlas rodiče participanta na základě poskytnutých informací o výzkumu

portu jsem jim nabídla bonbon, který si mohly sníst během kreslení. Všechny děti s kresbou souhlasily a následně spolupracovaly.

K dispozici měly pastelky o dvanácti barvách, tužku a gumu. Přestože se guma v kresbě většinou nedoporučuje. Děti by raději měly nežádoucí vyškrtnout.

Učitelka v úvodu všem dětem vysvětlila, proč jsem je navštívila a co některé děti čeká (kreslení, povídání, odměna). S prvními dvěma případy byl výzkum proveden ve třídě za běžného chodu. Cílem bylo, aby dítě mělo pocit rutiny a nebylo stresováno něčím „novým“. Během rozhovorů byla učitelka se zbytkem dětí ve vedlejší místnosti, kde nás oddělovaly shrnovací dveře. Probandi seděli zády k těmto dveřím, aby byly rozptylováni co nejméně. Díky malé koncentrovanosti dětí jsme byli nuceni opustit třídu a pokračovat v jiné místnosti. Situace byla sice o poznání lepší, přesto jsme byli rušeni neustálým procházením personálu.

Během toho, co děti kreslily, jsem si tvořila poznámky do reflektivního deníku, což plnilo dvojí účel. Jednak dítě nemělo pocit, že jej sleduji nebo snad hlídám a po druhé jsem zajistila důležité informace o výzkumu. Zaznamenáváno bylo pořadí kreslených objektů, případné mazání, průběh výzkumu atp. Dále jsou do deníku reflektovány poznámky o průběhu a úskalích výzkumu.

Jakmile je kresba hotova, vysvětlila jsem přítomnost přístroje – diktafonu. Motivuji rozhovor hrou na novináře/ky. Zdůrazňuji, že nás přístroj nemusí rozptylovat a pokládám na stůl před dítě. Pokoušela jsem se nejprve vymyslet pro diktafon úkryt, ale nic vhodného mi nepřišlo na mysl. Během interview si děti diktafonu nevšímalý. V první fázi se soustředily na svůj výkres a pak na mne.

Vyčkala jsem na souhlasné kývnutí a pustili jsme se do popisu dětského výtvaru. Otázky se týkaly postav, které jsem si přála identifikovat a popsat. Tyto otázky kladené k výtvorům, mohly být lépe připraveny. Nebyla jsem si jistá, co je důležité zjistit vyjma identifikace postav.

Jakmile byly otázky mířené na výtvor vyčerpány, plynule přecházím k polostrukturovanému interview² týkajícího se rodiny obecněji. Interview je namotivováno mimozemšťanem Honzíkem (plyšový pes), který je z jiné planety, kde nemají rodinu. Děti mu tak objasňovaly různé informace spjaté s tímto tématem. Dále jsem rozhovor rozvětvovala dle potřeby a možnosti. V závěru poděkuji spolu s nabídnutím cukroví.

Po práci v terénu následoval přepis rozhovorů; vyhodnocení kreseb; kódování rozhovorů – v této fázi jsem si při tvorbě kategorií velmi pomohla otázkami polostrukturovaného interview; vytvoření pojmové mapy,³ kde byly vzniklé kategorie roztřizeny a dány souřadných nebo podřadných vztahů.

² viz Příloha 3 – Polostrukturované interview

³ viz Příloha 2 – Pojmová mapa

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ústřední kategorií výzkumu je **Představa dětí o rodině**. Tyto představy jsou spjaty se zkušenostmi dětí z jejich vlastní rodiny, jak je patrné i z rozhovorů a literatury. Další kategorie vytvářejí vztahy jedna k druhé a zejména pak ke kategorii ústřední viz Příloha 2. Celkově vzniklo jedenáct kategorií vyjma kategorie hlavní. Těmto jedenácti kategoriím se budu věnovat v následujícím textu.

V rozhovorech se objevují symboly. Pro porozumění následujícího textu nám postačí tyto:

- ééé – jevy váhání
- ... – pauzy delší, než 3 sekundy
- – – neukončené slovo, věta

I. Význam pojmu rodina

Na otázku, co je to rodina, děti buď vůbec nereagovaly, nebo ji automaticky vysvětlovaly výčtem členů v rodině. „*Rodina je... Rodina je, že? Třeba co? Ne dokážeš popsat, co je to rodina? Ne-e.*“

U jednoho případu se přidává k výčtu členů v rodině také jejich kladný vztah mezi sebou. „*Rodina je, že maminka a tatínek jsou spolu aj s děťátkem, to jsem já například. Jsme spolu aj děda aj babička. Uhm a co to znamená být spolu? Že jsme spolu u sebe a máme se rádi.*“

Další případ navíc jako podmínku rodiny udává péči o slabší. „*No, rodina je, že máš mámu a tátu a nějaké třeba psy nebo kočky nebo nějaké papoušky nebo hady. A když ji chceš ty mít, tak musíš malinko to uříznout, do pusinky – (Ukazuje krmení zvířátka.)*“

Děti v tomto věku ještě nejsou schopny abstrakce, proto je pochopitelné, že pojem rodina je z jejich hlediska neuchopitelný. Neočekávala jsem proto žádné definice.

II. Kdo patří do rodiny

Participantů pod pojem „svou rodinu“ zahrnovali výhradně nukleární rodinu. Užší skupinu lidí, která se kolem nich vyskytuje. Stejným způsobem je rodina chápána i literaturou. Helus (2007) tvrdí, že rodina je tvořena pouze generací rodičů a potomků. Za součást rodiny však děti považují i domácí mazlíčky, což se od literatury liší, ta považuje za její členy pouze lidské bytosti. Při dalších popisech, jako „Jak vypadá rodina? Kdo patří do rodiny?“ rozšiřují rodinu nukleární o členy širší rodiny.

Objevují se i materiální aspekty, které rozšiřují součásti rodiny. „*No, máš uklizený celý dům a postavený ho pěkně, a když máš tam nepořádek, tak musíš uklidit. Takže podle tebe je rodina i ten dům? Uhm. Aha. A kdo tam ještě patří nebo –. Ještě tam patří pěkné omalovánky.*“

Na otázku „Jak taková rodina vypadá.“ jeden z participantů začíná popisem vzhledu členů rodiny. „*Rodina je, že tatínek ééé vypadá, že má vlasy –.*“ S ohledem na tatínka doufám, že to tak jenom nevypadá. Další pak zasazuje myšlenku do širšího rámce, vzhledem k tomu, že jev vysvětluje mimozemšťanovi. „*Ona je třeba na takové zeměkouli.*“

Opět se projevuje neschopnost obecně vyjmenovat příslušníky rodiny bez usazení otázky na situaci v participantově rodině. „*Kdo všechno patří do rodiny? ... Kdo tam patří? ... Kdo všechno patří do rodiny? ... Kdo patří do tvé rodiny? Ééé. Kdo je ve vaší rodině? Máma, táta, mimi – sestřička a bratříček a já ale ted'ka nemůžeme tam pouštět Maslánka (pes), protože ta moje sestřička má tu výrazku.*“ Celkově tedy děti do rodiny zahrnují matku, otce, sourozence a různé domácí mazlíčky. K rozšířené rodině patří podle interpretace děti prarodiče, tety a strýci. U chlapce z rozvedené rodiny otce na obrázku nahrazuje „strýc“. Přesto pak ve výpovědi k otázce „Kdo patří do rodiny.“ jmenuje otce, ne „strýce“.

Čím sporadičtěji se participant stýká s rodinnými příslušníky (Ať už fyzicky, elektronicky nebo telefonicky.), tím je menší pravděpodobnost, že je zařadí alespoň do širší rodiny. Chlapec z rozvedené rodiny, který se s prarodiči vídá velmi málo, je nezmiňuje jako rodinné příslušníky ani v jedné ze tří takto mířených otázek. „*Kdo všechno patří do rodiny? Vyjmenuj. Mamka, taťka, sestra –. Kdo ještě tam může patřit dál? Třeba někdo malý. Uhm a ještě někdo tam patří do rodiny? Ne-e. ... A babičku máš s dědou? Jo. A ti ti nic nezakazují? Ne-e. Já u nich ale nic nedělám. Já tam jedu jenom chvíli a budeme tam jenom chvíli.*“ Naopak děvče z rozvedené rodiny, které se se svým otcem vůbec nestýká

díky velké vzdálenosti, přesto udržují pravidelný elektronický kontakt (Pomocí programu Skype.), jej stále zahrnuje do své nukleární rodiny. *„Tak, ty jsi tady nakreslila tady tuhle postavičku. Kdo to je? Maminka. ... a to je kdo? Tatínek. A tahle poslední postavička pod sluníčkem? Já.“*

Ku podivu žádný z probandů nejmenuje sestřenicí nebo bratrance. Přesto, že s nimi má například jeden z participantů nesčetně zážitků. *„Ééé on dělá samé srandy, třeba když su s tím bratrancem Miloškem a sestřenicou Dord'ou a se mnou jsou oni, tak, tak třeba děda dělá takové toto a on a my vždycky padáme jako hrušky. A ona vždycky dělá nějaké blbosti se mnou a my se aj, a my si aj čucháme k hovínkům.“* Neobjevují se ani praprarodiče. Tady může být důvodem jejich absence. V dnešní době, kdy jsou prvorodičky čím dál starší, se pochopitelně stává méně pravděpodobným setkání dítěte s rodiči jeho prarodičů. Při zařazení člena pod pojem rodina může hrát roli tedy i to, zda členové rodiny stále žijí a jestli se s nimi mělo dítě možnost setkat.

Pozice členů v nukleární rodině dítěte

Jak jsem již výše popsala, děti do nukleární rodiny zahrnují matku, otce, sourozence a různé domácí mazlíčky. V případě chlapce z rozvedené rodiny otce na obrázku nahrazuje „strýc“. Přesto pak ve výpovědi k otázce „Kdo patří do rodiny.“ jmenuje otce, ne „strýce“. Chlapec nakreslil nejspíš aktuální stav jeho rodiny. Pod pojmem rodina ale chápe situaci před rozvodem rodičů. Tedy matku, biologického otce a sestru. Dívka z rozvedené rodiny žije pouze s matkou. V životě matky se zřejmě neobjevil zatím jiný muž, proto dívka stále kreslí svého biologického otce. Chlapec má ke strýci nejistý postoj. Zřejmě ještě neví, co si má o jeho roli v rodině myslet. V rozhovoru byl velmi opatrný, dokonce šeptal. Nejspíš se s ním o situaci v rodině příliš nemluví. *„A to je jaký strejda? Odkud je nebo –. Já už nevím. A ten strýc on žije s maminkou? Ne, on k nám vždycky přijede jenom autem. A potom zase odjede? Uhm a někdy u nás aj přespí.“*

V této fázi bych ráda využila k určení pozice členů rodiny kreseb dětí.

Holčička1



Obr. 1

Interpretace kresby

Výkres dívky zabral dvanáct minut času. Dívka nakreslila nukleární rodinu, spolu s jejich domácím mazlíčkem. Celkový obraz vyznívá pozitivně, láskyplně a spokojeně, o čemž svědčí usmívající se postavy na obrázku a to včetně zvířete.

Kresba je jednoduchá, ale výstižná. Celkovému dojmu spokojenosti přispívá také pestrost barev a klenoucí se obloha s výjevem duhy. Duhy zde můžeme spatřit celkem tři.

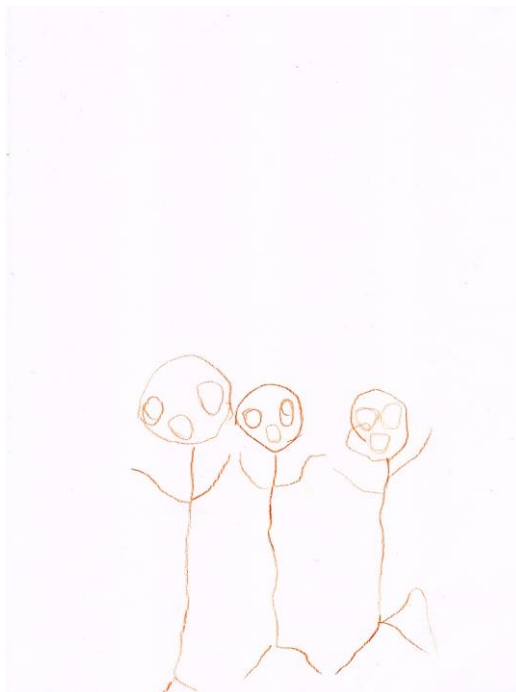
Jako první dítě obvyčejně kreslí osobu, kterou má nejradši. V tomto případě je to jejich domácí mazlíček. Hned vzápětí se objevuje postava matky. Domnívám se, že dívka nakreslila nejprve pejska, protože maminka se z pochopitelných důvodů přednostně věnuje dvěma mladším sourozencům. Pejsek se jí vždy věnuje a spolu si také hrají.

Postavy jsou všechny stejné velikosti, vyjma zvířete. Nerozlišila ani velikost dvou sourozenců, kteří jsou zřejmě ještě kojenci. To může vypovídat o množství pozornosti, která je jim věnována a tím převyšují i velikost a význam dívky.

S žádnou z postav v rodině nemá konflikt, který by ji trápil a znemožňoval zdravý vývoj. Kresba je umístěna pevně vespod papíru, což je známkou stability. Svou rodinu vykreslila na vycházce v přírodě. Obraz přírody celkově umocňuje pocit harmonie a volnosti. Což také vyplývá z rozhovoru „*Oni jsou venku teďka. Oni jsou venku teďka, a co dělají? Nebo co děláte vy všichni. Hrajeme si.*“.

Dívka tvrdila, že se na výkres nevešli babička s dědou. Nezobrazení prarodičů nepovažují za snahu je z rodiny vytěsnit, ani v tomto nehledám skrytý význam nenávisti nebo nějaké averze. Dívka zkrátka chápe pojem rodina jako nejužší skupinu lidí kolem ní. Přesto, že žijí v dvougeneračním domě.

Chlapec



Obr. 2

Interpretace kresby

Chlapec se zabýval výkresem pouze pět minut. Jako jediný zvolil postavení výkresu na výšku. Možná také z důvodu jeho velmi úzkého chápání rodiny, pro kterou nepotřebuje příliš mnoho místa do šířky.

Chlapcův výtvar je chudý a jednobarevný. Prázdnota je výstižný pojem pro tento obraz. Výška postav je decentně odstupňována dle jejich věku. Jako první nakreslil matku, k ní má kladný citový vztah a je mu také autoritou. Dále pokračuje „strejdou“, který mu nejspíš nahrazuje nepřítomnost otce. „Strejda“ v rodině zřejmě tráví hodně času, proto jej kreslí hned na druhé místo za matkou. Podle mého názoru chlapec vyobrazil všechny osoby, se kterými se vidá nejčastěji.

Chlapec nenakreslil vlastního otce. Nemyslím si, že z důvodu nenávisti, vzhledem k tomu, že se o něm vyjadřoval se stejným zájmem jako o ostatních. Chlapec byl příliš malý, když otec odešel, proto mu jeho nepřítomnost zatím nepřipadá zvláštní. Přesto se nejspíš necítí být úplně vzhledem k prázdnosti výkresu.

Když dítě nenakreslí sebe samo jako součást rodiny v tak nízkém věku, řekla bych, že to není v pořádku. Můžeme tedy uvažovat o citových nebo sociálních problémech. Chlapec použil pouze jednu barvu a to údajně proto, že se mu tato barva líbí. Zřejmě nepocíťoval jako důležité kvůli kresbě tří „panáčků“ vyměňovat pastelku. Tím může také vyjadřovat, že ke všem osobám cítí stejně, dá se říct, pozitivní postoj. Umístěním postav na dolní kraj nám prozrazuje, že stojí nohama na zemi - žije realitou.

Rodinu zřejmě nepocíťuje jako něco, z čeho by se měl těšit. Bere ji ale takovou, jaká je. U chlapců se však obecně setkáváme s horším provedením výkresů a celkově pomalejším vývojem.

Holčička2



Obr. 3

Interpretace kresby

Dívka si ponechala na svůj výtvar dvacet minut času. Na pětiletou dívku je tento výtvar velmi propracovaný, co se týče postav. Oči postav jsou otevřené stejně, jako je dív-

ka otevřena světu. V její rodině nebude problém v komunikaci. To nám potvrzují i rozepjaté ruce u členů rodiny.

Humorným je zobrazení „myšky v balónu“, kterou dívka nakreslila jako ozdobný prvek s odůvodněním, že obrázek bude vystaven. Údajně nebylo záměrem si za touto postavíčkou představovat někoho z rodiny. „Kreslila jsi tohle. Myšku v balónu. A proč jsi kreslila myšku v balónu? Ufm, protože toto máš na výstavku. Jakože to mám na výstavku, tak aby tam byla i myška? Uhm. A není to někdo z tvé rodiny třeba? Ne-e.“

Začíná kreslit postavu matky, kterou má nejraději. Poté vyvedla obraz „myšky v balóně“ a pokračovala sluncem. Teprve pak se zaměřuje na kresbu otce. Sebe umístila hned vedle něj pod obraz slunce.

Použila pestré barvy a díky nim obrázek působí pozitivně a extravertně. To umocňuje také úsměv na tvářích postav, dokonce i ve výrazu slunce. Postavy mají reálné velikosti. Dívka nemá sourozence, proto nemá tendenci reálné velikosti postav měnit kvůli soupeření, pocitu méněcennosti apod. Umístěním sebe sama doprostřed výkresu vyjadřuje narcistní sklony. Cítí se být středem pozornosti rodičů, ale ne důvodem jejich rozchodu. Rodiče stojí vedle sebe.

Svou rodinu zasadila spíše do pravé poloviny plochy. V tomto rohu se objevuje matka, jakožto hlavní autorita.

Holčička3



Obr. 4

Interpretace kresby

Osm minut trvalo této dívce reflektovat svou rodinu na papír. Celkový dojem z kresby je pozitivní. Všechny postavy mají na ústech úsměv a ten je jak známo ukazatelem spokojenosti. Jediné, co kazí dojem je sporá volba barev. Hnědou a žlutou barvu volí děti umíněné a jsou také znakem špatné adaptovanosti dítěte v rodině. U adoptovaného dítěte je tato situace pochopitelná. Černá pak promítá určitou míru úzkosti.

Opakovaně se objevuje postava matky jako první kreslený objekt. Kresbu doplňuje výkladem i v jejím průběhu.

Kresbu poslední, třetí osoby – dívky samotné – začíná slovy: „Pak nakreslím sebe a budu nejkrásnější ze všech holčiček.“. Nejen z tohoto výroku, ale i z tloušťky čar můžeme zjistit, že oplývá přehnaným sebevědomím díky naprosté pozornosti rodičů a jejich neochotě konfrontovat ji s jiným názorem než je ten její.

Nestaví se mezi rodiče, což je dobrým znakem. Také správně vnímá velikost postav. Pokud je pravá strana stranou autority, pak za autoritu považuje samu sebe nebo ji nevidí výhradně v žádné z postav rodičů.

Dívka nemá problém s komunikací s rodiči. Mimo otevřenost očí nám tuto informaci opět potvrzuje i rozpětí paží.

Holčička4



Obr. 5

Interpretace kresby

Dvacet devět minut pracovala na svém výkrese poslední dívka. První nakreslenou postavou je originálně otec. Vedle ní zprava kreslí sebe a na opačný konec matku. Otec může být pro dívku hlavní autoritou díky jeho pozici v pořadí kresby. Otce také nakreslila jako první objekt zřejmě proto, že o něj měla v poslední době velký strach skrz jeho zdravotní problémy a uvědomovala si, že by jej mohla ztratit. „*Tatínek on dělá stavbu a ještě to nemáme hotové, on byl se srdcem pryč teď. Byl v nemocnici. První žlučník, pak srdce a furt někam. Ahaa. To jak byl se srdcem pryč nebo s tím žlučníkem, já jsem za ním moc plakala.*“

V rozhovoru můžeme spatřit jistou dávku humoru, když po otcově návštěvě zubaře poznamenává, že babička má zase zuby vytahovací. Humor je dobrým znakem v rodině. „*Pan zubař mu teď zabrušoval zuby ať tam má otisklé to – zuby. Babička zase má zuby vytahovací Hihi.*“

Při kreslení své postavy dokonce sleduje barvu svých vlasů a kombinuje hnědou se žlutou, jelikož je plavovláska. Volný prostor vyplňuje mraky, slunce, trávu a údajně marcipánové kytky. Dívka má bujnou fantazii, kterou se nebojí ukázat ani u tak zdánlivě bezfantazijního tématu jako je rodina.

Prostor výkresu je plně využit. Dívka nepostrádá sebedůvěrou. Tloušťka čar je přiměřená. Extrovertní volba barev je i znakem vyrovnanosti dítěte. Úsměv a rozepjaté ruce vypovídají o společenské, spokojené a vlídné rodině „*Hraju sa ráda s autama, chodím tady ráda do školky. A ještě sa hraju s panenkama, mám ráda tatku aj mamku.*“. Zejména otec se dívce věnuje ve volných chvílích „*Uhm a co tak děláváte doma? Od Ježíška jsem dostala šipky. Jo? Uhm, hrajeme je. S tatkou máme takové kreslení na počítači. Tam máme udělané takové auto. Florián to má.*“. Dívka zobrazuje současný stav rodiny, když ji umístila do středu výkresu.

Do role nejdůležitějšího člena rodiny děti staví toho, kdo s nimi tráví většinu času. Ke komu si tak vytvořily nejbližší citový vztah. Nejčastěji se touto osobou stává matka. Pokud je matka více zaneprázdňena jinými činnostmi (např. starostí o mladší sourozence apod.), může se v této roli objevovat otec nebo domácí mazlíček.

Děti chápou pojem rodina jako nejužší skupinu lidí kolem nich, se kterou se pravidelně stýkají. Proto nezobrazují prarodiče, biologické rodiče a další členy rodiny, se kterými mají jinak kladný vztah.

Čím více se upírá pozornost rodičů na dítě, tím je dítě spokojenější. To také ovlivňuje míru orientace dítěte v rodině. Čím více má dítě možnost být s rodiči, případně se s nimi podílet na různých aktivitách, tím větší má přehled o rodině.

III. Teorie vzniku rodiny

Podle odpovědí probandů mohou rodinu tvořit i dva lidé bez dítěte. Tady vidíme opět odchylku ve vnímání rodiny dětmi od literatury. Podle Možného (2006) se rodina z lidského páru stává skutečně teprve narozením potomka (případně jeho adopcí). Když jsem se doptávala, zda takovou rodinu někdy viděli, odpověděli ne. Přesto si stáli za svým. V jednom případě mi bylo vysvětleno: „*Protože jsou dva lidi. Kdyby byl jenom jeden, tak pak by to nebyla rodina.*“. Řešením také bylo: „*No když nemají nic, tak si můžou asi koupit aj psíka nebo někoho. Uhm a když si koupí psíka, tak už je to rodina? Uhm. Takže jsou to vždycky dva lidi a s někým? Uhm. Takže vlastně nemůžou být jenom dva. Můžou nebo ne? Někdy jo a někdy ne. Když nechcou mít žádné zvíře.*“.

Může se vzápětí zdát, že možnost existence rodiny bez dítěte popírají tím, když na otázku „Jak taková rodina vznikne.“ odpovídají narozením dítěte. „*Ty říkáš, že rodina může být i když je jenom maminka s tatínkem, že? Že nemusí mít děti. No a jak to vznikne, jak se to stane, že oni spolu utvoří tu rodinu? Ééé, že se jim narodí miminko.*“ Při ověření platnosti předchozího výroku o bezdětné rodině se ale dostáváme tam, kde jsme byli na začátku „*Takže tím pádem nejsou rodina, jenom když jsou dva, maminka a tatínek bez miminka? Jo. Jo? Takže to předtím sis myslela špatně? Ne-e dobře.*“ Čili podle dětí jsou možné oba dva typy rodiny (s dítětem i bez něj), ale ve většině případů popíší jako vznik rodiny moment narození dítěte. Což je pro ně zřejmě důležitým spojujícím prvkem.

Pouze v případě chlapce z rozvedené rodiny jsem se nedočkala jakékoliv interpretace vzniku rodiny. Nepomohlo ani předložení klasické dětské odpovědi na vznik rodiny „*A myslíš si třeba, že vzniká rodina tím, že se mají ti dva rádi? Ta maminka s tatínkem? Ne-e.*“. Jeho realistická odpověď je zarážející.

Zajímavý byl také samotný popis vzniku dítěte. Dítě tedy může vzniknout jednak tím, že na sebe budou rodiče pyšní „*A to miminko se jim narodí, že na sebe budou pyšní. Aha oni jsou pyšní a potom díky tomu se jim narodí miminko? Uhm, noo dvě.*“. Dívka opět odpovídá dle situace ve své rodině. Připouští ale, že se může narodit pouze jedno. Díky

zkreslené představě o velikosti dělohy a fetu nepřipouští více než dvě narozené děti „*Ne-e? Víc než dvě se nemůže narodit? Ne, protože by se do břicha nevezly.*“. Dalším vysvětlením vzniku dítěte je, že jsou rodiče na sebe hodní. „*A tak vznikne miminko? Tak vznikne rodina? Uhm. Tím, že jsou na sebe hodní? Uhm.*“ Kladný citový vztah je podle dětí základním stavebním kamenem při vzniku rodiny. Neméně poutavý byl výklad adoptované dívky, která vznik dítěte vysvětluje jako bolest břicha. Tuto bolest a následné otěhotnění může mít na svědomí i hladovění. „*Um ona vždycky vznikne (rodina), když mamku bolí břicho, tak musí jít hned někde do nemocnice, když má miminko v bříšku. To se stane někdy aj ... když nikdo nic nejí, tak ho začne bolet břicho a když sklouzne něco do žaludku, tak hned se z toho vyvíjí to miminko.*“ Příchod dítěte do rodiny ale může podle dívky proběhnout dvojím způsobem. Jednak narozením do biologické rodiny, a podruhé adoptováním, což popisuje jako „příjezd pro dítě do domečku“. „*A když nemá (miminko v bříšku), tak si musí jít, když chce dítě jít do takového domečku a mamka si pro mě přijela do toho domečku.*“. Z rozhovoru vyplývá, že dívka o svém původu ví. „*A jedna maminka mě měla v bříšku a ona mě porodila, tak ona neměla asi žádného manžela, tak proto asi si mě dovezla do domečku.*“ Poslední tvrzení se velmi podobá vědeckému pojetí. „*Našeho malého Honzika by zajímalo, jak taková rodina vzniká. Třeba tím, že jsou spolu –. Kdo? Ti rodiče s tím děťátkem a mají se rádi a potom jim další miminko vznikne. Ahaa a to miminko vznikne čím? Buňkami. Když se jedna buňka zavrtá do toho vajíčka, tak ono se jako –. A co to je za buňku? Taková buňka vypadá, že to je takové kolečko a od toho vede takový malinkatý ocásek. Aha a čím to je buňka? Maminčina. A ten tatínek ten má co? Také buňky. A to vajíčko to má kdo? Maminka. Maminka má i tu buňku s tím ocáskem i vajíčko? Uhm. Aha a tak vznikne to miminko, jo? Uhm. A co to znamená, že se mají rádi. Že jsou spolu, že si dávají pusinky a tak.*“

Příčinou vzniku rodiny a tím i dítěte je podle těchto tvrzení zejména chování rodičů jeden k druhému „mají se rádi, jsou na sebe hodní, pyšní“.

Kritéria pro založení rodiny

Tři dívky byly přesvědčeny, že si mohou založit rodinu v jejich věku kdykoliv. Teprve při konfrontaci s myšlenkou, zda by bylo možné mít v jejich věku dítě, postoj změnil. Nebo jak tomu bylo u tohoto případu, kdy rozhodnutí pouze upravila „*Ted' si můžeš*

založit rodinu? Uhm. A jak? Že bych si prostě našla nějakého kamaráda, domluvili bychom se, a tak by vznikla rodina. A měli byste miminko? ... Až bychom vyrostli velcí, tak bychom se oženili, měli jsme sa rádi a pak by nám vzniklo miminko.“. U jednoho případu se však názor nezměnil. A to u adoptované dívky, která si je vědoma, že dítě je možné získat i jinou cestou než těhotenstvím *„Myslíš si, že i teď jak si takhle malinká by sis mohla založit rodinu? To znamená, že bys mohla mít třeba to miminko? Uhm. Jo? A jak to, že bys mohla mít miminko? No já ho chcu mít. Teď? Uhm. A jak bys to mohla udělat, že –. No prostě z domečku si ho vzít a budu ho chovat sama.*“. Přesto si neuvědomuje důležitou věc a tou je minimálně věková způsobilost k takovému kroku. Chlapec sice odpověděl, že si v této chvíli založit rodinu nemůže, nedokázal ale podat žádné vysvětlení.

Nikdo z probandů věkově ani jinak nevyomezil způsobilost pro založení rodiny. Za jediné vymezení snad můžeme považovat *„A kdy by to šlo? Kdy to jde udělat rodinu? Když je někdo velký. Aha a proč by to nešlo teď? Protože já su malá. Jenom proto, že jsi malá? Uhm.*“.

Kritéria pro založení rodiny se tedy omezují na časový údaj „až budu velká“. Dětské pojetí je v tomto ohledu jednodušší a idealizované – většinou stačí mít rád toho druhého. Ve skutečnosti mají lidé různé pohnutky pro zakládání rodin. Děti nepřemýšlí o faktorech typu finanční situace, bydlení, zákony a další věci.

Proč mít rodinu

Láska k rodině je vyjádřena zážitky, které spolu členové rodiny mohou zažívat. *„No a co s tím dědou teda? Ééé on dělá samé srandy, třeba když su s tím bratrancem Miloškem a sestřenicou Dord'ou a se mnou jsou oni, tak, tak třeba děda dělá takové toto a on a my vždycky padáme jako hrušky. Aha děda dupe a vy padáte jako hrušky. Za co máš ráda tatínka? Protože on mě vždycky dělá nějaké ty blbosti. On třeba vždycky mně dělá takovou mašinku a on vždycky zatočí doprava, tam kde má vozík a ta kde je N, tam by sem mohla spadnout a tam kde je postel, tam nespadnu. On to vždycky dělá a jedem dopravaa a dolevaa.*“

Častou odpovědí bylo: *„Protože je mám rád/a. Protože oni mě mají rádi.*“. Důvodem proč mít rodinu je také strach ze samoty, který se objevuje u každého člověka v jakémkoliv věku *„A ještě nějaký důvod proč chtějí mít lidé rodinu? Proč třeba ty chceš mít*

rodinu? Protože jinak bych byla sama. Co pro tebe znamená mít rodinu? Že mám hodnou maminku a tatínka.“. Nejkrásnější myšlenka je od adoptované dívky, která na otázku „Proč ty chceš mít rodinu?“ odpovídá „No protože když mě tak pěkně vychovali, tak já ju chcu mít pořád.“. Objevuje se nám zde tedy také vděčnost jako důvod k udržení si rodiny.

Z jiné perspektivy se na věc dívá poslední dívka, která uvažuje jako dospělý, který přemýšlí o založení nové rodiny „Proč si myslíš, že chtějí mít lidé rodinu? Protožeéé chcou mít miminko.“.

Mít rodinu tedy vnímají jako výhodou zejména v emocionální oblasti. Zázemí a ekonomické otázky se v rozhovorech neobjevují. Můžeme je možná skrytě pozorovat pod výroky typu „Protože jsou na mě hodní.“. Tzn., má kde spát, co si obléct, co jíst apod. Toto děti vnímají ale asi spíše jako automatickou a zcela jasnou věc. Důležitá je spokojenost probandů v rodině „Protože mám celou rodinu ráda.; Protože jsou na mě hodní.; Protože mám ráda maminku a tatínka.“, což by mělo být hlavním cílem rodiny.

IV. Chování subjektů v rodině

Trochu samozřejmá je dětská preference pozitivního chování v rodině. Kdy má být jeden na druhého hodný, chovat se k němu slušně, ohleduplně a uctivě „Můj táta on třeba musí prostě vařit mámě nějaké jídla, které může, protože Kamilka má takovou vyrážku všude.; Jak by se měli lidé v takové rodině chovat? Hezky.“. Pomáhají jeden druhému „Já uklízím s maminkou stromeček.; Pomáhám mamce. Aj tatkoví.“. Pod kapitolu chování bych zařadila také činnosti rodinných příslušníků, tzn. kdo, se jak projevuje v rodině prostřednictvím běžných činností. V zásadě se objevují klasicky genderově vymezené činnosti. Žena je považována za hospodyně a muž za opraváře. V dnešní době nemůžeme mluvit o muži jako živiteli rodiny, jelikož i žena má své zaměstnání. Může si to ale někdo myslet díky obvykle vyššímu platovému ohodnocení mužů. „A co ještě dělá takový tatínek? Ééé pracuje na počítači a dělá samé divadla (otec má nějakou pozici u divadla).; Co by takový tatka mohl dělat? Opravovat.; A co musí dělat ta maminka? Musí se o mě starat.; Uklízí.“

U probandů z rozvedené rodiny se ve vztahu k nepřítomnému rodiči rozvíjela komunikace pouze ve směru k činnostem. Povinnosti nepřítomného rodiče nebyli schopni popsat. Většinou je nakonec napadlo říct běžné věci pro každého dospělého (např. chodí do práce). „Ummm a co třeba dělají tací tatínkové? ... Tatínkové dělají co obvykle? ... nevím. Nevíš?“

A kdy jste se odstěhovali od tatínka? V kolika – kolik jsi měl roků? Dva, anebo tři. Uhm. A když je u vás strýc, tak co dělá strýc? Ještě něco dělá na počítači. A býváš třeba i s tatínkem občas? Uhm. No a co třeba dělá takový tatínek? ... když za ním chodíš, tak víš, co dělá určitě. Chodí třeba taky do práce? Uhm. A uklízí třeba také? Vždycky jede se mnou do lesa, anebo jede s čtyřkolkou do lesa.“ Chlapec navštěvuje otce ve volném čase, tzn. vidí jen to, co dělá ve volném čase, proto je pro něj těžké s jistotou mluvit o povinnostech otce. Dívka zase navrhla jako činnost / povinnost otce dá se říct tu poslední věc, která zbyla, jelikož žije s matkou, která zastane všechnu práci. „A co dělá maminka? Uklízí. A tatínek? My si spolu kreslíme. A kdy? Když je na Skypu (otec žije v Americe). A co by ten tatínek měl dělat v té rodině? Nevím. Mohl by zalévat kytky.“

Zahrneme zde také společné činnosti nebo chvíle rodiny. Ty se v rozhovorech objevovaly málo „*Chodíváte venčit společně? Joo, někdy jo a někdy ne.*“. Většinou se jednalo o činnost, hru dítěte s jedním dospělým, ať už v rodině úplné nebo neúplné „*S tatínkem máme takové kreslení na počítači. Tam máme udělané takové auto.; A co dělá maminka? Ozdobuje stromeček se mnou. A tatínek? My si spolu kreslíme.*“.

Dítě vnímá členy rodiny na základě jejich prezentace „*A babička a děda jsou jací? Babička je stará a děda je mladý. Děda je mladší? Jo. Protože babička ona vždycky tvrdí, že už je stará.*“.

Role dítěte v rodině je převážně rekreační. Dítě si hraje, poslouchá rodiče a pomáhá jim. „*– co třeba dělají děti v takové rodině? Hraju si se strejdou Radkem.; A co třeba dělá takové dítě? Já si moc ráda maluju. A hraju si s barbinama s kamarádkou.; Hraje sa ... Třeba chodí na vycházku s maminkou a tatínkem.*“ Podrobnější pohled, zejména z hlediska popisu základních potřeb, nám opět podává adoptovaná dívka „*No ono dělá – někdy chce kakat a vždycky musíš ho vzít a honem ho dát na záchod. Aha, takže dítě jenom kaká. Ještě něco dělá? Ještě čurá. A co ještě dělá? Ještě když brečí, tak ho musíte takto vzít a pochovat. A když je starší, tak dělá co to dítě? Ono dělá, někdy povídá si samo k sobě a někdy aj s mámou. A někdy chodí aj na procházky. A co ještě dělá, co třeba ty děláš jako dítě u vás v rodině? Já dělám ... ráda si беру sama kokina. A já jim nechci říct, já jim řeknu, že mám rohlík v puse.*“

Žádoucí / nežádoucí chování v rodině

Odpovědi probandů korespondují s chováním, které je přijímané našimi sociokulturními podmínkami a celkovým nastavením člověka, kterému více vyhovují pozitivní emoce. Za žádoucí chování se považuje opět kladný vztah jeden k druhému „*Jak by se měli ti lidé v té rodině chovat? Co mají dělat ti lidi, aby byli v té rodině šťastní? Nevím. Mají se mít třeba rádi? Jo. A jak by se měl chovat třeba takový tatínek? ... Třeba nic neničit. A co ještě by měl dělat. Že někomu aj pomůže. A co by měla dělat mamka? Že někomu poradí ještě.; Jak by se ti lidé v té rodině měli chovat? Hezky. Ale můj děda třeba se nechová hezky. Nechová? On pořád pije alkohol. A co to znamená chovat se hezky? Že musí být na každého hodný.; Jak by se měli lidé v takové rodině chovat? Hezky. Hezky? A proč? Aby se na někoho nezlobili, třeba jako táta říká Maslanovi (pes) běž ty pako.*“.

Za pozitivní se považuje také snaha dělat druhým radost „*Co dalšího, co by měla ta maminka dělat v té rodině? Je moc hodná, protože já jsem byla na výletě někde a ona si šla jenom něco koupit pro sebe a ona mně – já jsem se chtěla podívat do hračkárny, mamka viděla hry a já jsem to ukázala mámě a maminka mně koupila jednu hru.*“.

Jeden z probandů připouští, že mezi žádoucí chování nemusí vždy patřit jen to kladné (být hodný, poslouchat). Neposlušnost nebo přísné chování považuje jako součást, řekněme běžného chování členů rodiny. Toto však připouští pouze u matky a dítěte. „*Aha a jak by se měl chovat takový tatínek? Noo žádné zle, ale hodně. Hodně. A maminka? Někdy zle a někdy hodně. Uhm a jak by se měly chovat děti? Děti? Zle, hodně, zle, hodně. Ony to střídají tak? Uhm.*“

Objevuje se vytváření zázemí jako součást požadovaného chování. Dále péče rodičů o dítě, obstarávání domácích prací (zejména matkou), plnění občanských povinností i některé z charakteristik osobnosti. „*Aha a jak by se měl chovat třeba takový tatínek? Že by měl opatrovat to děťátko, kdyby na něho šel zloděj, tak že by ho měl přepadnout. Koho? Ten tatínek toho zloděje. Uhm a co by ještě měl dělat ten tatínek? Mě ochraňovat a stavět mi domeček – mámě nakupovat nějaký domeček takový dřevěný malý. A jak by se třeba měla chovat ta maminka? Měla by pečovat o to svoje děťátko, měla by si s ním hrát, uklízet –. A jak by se měla chovat? Měla by chodit do práce, měla by být taková hodná, příjemná. A jak by se mělo chovat to dítě v rodině? Že by, kdyby zlobilo, tak maminka by mu dala na prdel nebo na N. Uhm, takže by mělo být jaké? Poslušné nebo zlobivé? Poslušné.*“

K nežádoucímu chování participantů často přiřazovali neopatrnost. „*A jak by se třeba ti lidi chovat neměli? Ééé třeba dávat pozor, aby něco skleněného nespadlo.; Jak by se třeba tatka neměl chovat? Že by mně neměl dávat nůž na hraní nebo nějak tak.*“

Důležitým bodem špatného chování je projevování agrese ničením nebo poškozováním věcí. Uklidňující je, že chlapec nezminil páchní tohoto násilí na člověku. Nemá s tím tak zřejmě zkušenost. „*A jak by se třeba ti lidi v té rodině chovat neměli? ... Co by neměli dělat? ... Neměli by nic ničit. Co je špatné, když někdo dělá v rodině? Když někdo do něčeho kope.*“

Povinnosti rodičů a dětí

V rozhovorech je často tenká hranice mezi tím, co považovat jen za činnosti a co už za povinnosti členů rodiny. Hlavně, pokud mluvíme o domácích pracích. Proto jsem některá tvrzení použila již v předchozí kapitole.

K důležitým povinnostem rodičů participantů zařazují práci, vytvářet zázemí pro rodinu, domácí práce, pečovat o své děti a domácí mazlíčky „*Aha a co třeba musí dělat tatínci? Tatínek prostě musí pracovat na počítači, protože musí pracovat na vozíku, on totiž je s vozíkem. A co musí dělat třeba všechny maminky? Moje maminka dělá, ééé třeba maminky musí doma uklízet, starat se o děti a vozit je v kočárku.; Co dělají maminky v rodině? Co musí dělat? Pracuje v práci. A co ještě musí dělat? Umývat okna. Umývat na chodbě. Umývat v obýváku. Umýt nádobí.; Co dalšího, co by měla ta maminka dělat v té rodině? Ona se stará o mojeho pejska.; Takže co by měl takový rodič v té rodině dělat? No když mají nějaké zvíře ještě, tak musí mu ulomit něco a dát mu to do pusy.; Co třeba takový rodič musí dělat? Musí chodit do práce, vydělávat peníze, stavět domeček. A co musí dělat ta maminka? Musí se o mě starat.*“. Povinnosti mají rodiče podle probandů i jeden ke druhému „*Co by měl dělat třeba táta? Táta on by měl dělat všechno, co máma mu poručí. Aha a ještě? Potom, když něco táta poručí mámě, tak máma to udělá.; A musí se starat (matka) třeba i o tatínka? Musí, když je nemocný. Jo? A když není nemocný? Tak se nestará, ale třeba se ptá, jestli nechce Karo nebo něco.*“.

Mezi povinnosti dítěte patří udržování pořádku v jeho pokoji, pomáhat rodičům, navštěvovat mateřskou školu. „*Co musí dělat děti? Ééé děti musí dělat, děti třeba musí doma uklízet třeba v pokojíčku a třeba pomáhat maminkám a tatínkům.; No a musíš třeba*

něco dělat doma? Musím tátovi nebo mámě pomáhat. A s čím třeba. Třeba s nádobím.; A co musí třeba dělat to dítě v té rodině? Musím tady chodit do školky, když je pracovní den.“ K povinnostem dítěte patří respektovat zákazy rodičů. Tyto zákazy se týkají opatrnosti před zraněním a jinými ohrožujícími faktory, nebo také úspor „A co třeba nesmíš dělat? Co dítě nesmí dělat? Nesmí se šahat na horký sporák. Co hlavně nesmíš, co ti mamka říká? Nesmím jít sama na počítač.; A říkali ti vaši, co nesmíš dělat? Nesmím sama splachovat. A co ještě? Nesmím si sama napouštět horkou vodu.; A co ti třeba můžou zakázat? Se hrát s nožem. Co ti ještě zakazují. Kdyby mě někdo volal na bonbonek do auta, tak že to nesmím dělat.“. Mezi zákazy dětí patří i zlobení rodičů. Zlobení můžeme považovat za vytváření situací dítětem, které nejsou v souladu s žádoucím chováním. „Nesmí zlobit, může být hodné, někdy aj zlobí.“

V. Hranice existence rodiny

Na úvod bych zmínila, že v literatuře se hovoří pouze o zániku manželství, rodina ve skutečnosti nezaniká (Možný, 2006). Vytvořily se nám tady dva tábory dětí. Jedna část participantů (dívka z úplné a chlapec z neúplné rodiny) tvrdí, že rodina zaniká teprve smrtí, tedy že rodina nemůže přestat být rodinou. „Ééé Honzík se ptá, jestli se může třeba taková rodina rozpadnout. Ne. Oni už takhle spolu prostě zůstanou napořád nebo dokdy? Jenom dokdy až budou staří, tak umřou.“ Na podobnou otázku, jestli může přestat být rodina rodinou, si dívka dále stojí za svým. Přitom nestačí smrt pouze jednoho z členů. Rodina zaniká teprve smrtí všech těchto členů. „A může někdy přestat být rodina rodinou? Může. A kdy? Až budou staří. Až budou staří, tak už nejsou rodina? Ne. A proč? Protože už nežijou. Takže až budou mrtví, teprve skončí ta rodina. Jo. A kdyby zemřel třeba jenom jeden? To už nebude rodina? Too ještě bude rodina. Musí všichni umřít, aby už nebyla žádná rodina? Uhm.“ Druhý participant nechápe rozvod rodičů jako konec rodiny, ale pouze jako paralelu dvou domácností díky odloučení manželů. Rodina tedy přetrvává přes jakékoliv rozptýlení jejích členů. „A taky se ptá, jestli se může taková rodina rozpadnout. Ne. Nemůže? A co si myslíš, že je to to rozpadnout? Co to znamená, rozpadnout? Že někdo jde pryč. Uhm, takže si myslíš, že se nemůže rozpadnout. Že rodina vždycky zůstane rodina? Uhm. Aha. Ééé myslíš si, že když vaši nejsou spolu, tak že ta rodina se nerozpadla? ... Když maminka žije jinde a tatínek žije taky jinde a ty jsi jenom s maminkou? Oni jsou trošku vedle sebe jenom. Oni jsou jenom vedle sebe, ale ta rodina se nerozpadla, jo? Uhm.“

Druhá část participantů tvrdí, že se rozpadá, když spolu už rodiče nechtějí být a jdou od sebe pryč. Čili zaniká odloučením, rozvodem. „*Honzika by ještě zajímalo, jestli se může rodina třeba rozpadnout? Že prostě ééé nebudou se mít rádi a odejdou od sebe. Aha a co to v tomto případě znamená, že se nebudou mít rádi? Že nebudou spolu, nebudou si dávat pusinky, odejdou.*“ Na to, s kým dítě zůstane, jsou názory různé. Především není kladen důraz na volbu dítěte nebo na rozhodnutí určitého státního orgánu, nýbrž na volbu rodičů nebo prarodičů. „*Aha a co se stane s tím dítětem, když mají to dítě, rodina se rozpadne, tím pádem oni jdou od sebe ti rodiče, a co s tím dítětem se stane? Bude ééé samo a bude se samo hrát. Bude samo bez maminky a bez tatínka? Nebo bude s někým z nich, nebo s někým úplně jiným? Třeba s dědů, s dědů by mohlo být. By tam bydlel děda. Jo? A to na čem záleží, s kým bude? Jestli s tím dědou, mamkou, tatínkou ... na dědečkovi nebo na babičce nebo na tatínkovi nebo na mamince. A ještě může nějak jinak přestat být rodina rodinou? Že by šli od sebe pryč, že by jeden rodič poslal to samo děťátko k dědovi a pak by sa vypořádali.; A jak se tak rozpadne, může se rozpadnout ta rodina? Jo. A jak? Když už nebudou chtít být spolu. Že, že odejdou od sebe pryč. Kdo? Maminka a tatínek. Aha a co je potom s tím miminkem? Nic, že jeden ho má a druhý ho nemá. Aha a to závisí na čem, jestli bude to dítě s maminkou nebo s tatínkem? Že který si ho vybere dřív.*“ U adoptované dívky je vždy žena tím, kdo odchází od rodiny a nechává za sebou dítě. „*A když ho třeba mají to dítě a ta rodina se rozpadne a ta žena jde pryč a ten muž je taky pryč, tak co potom to dítě? Co s ním? Ten muž si musí to dítě vzít do náruče, všechno sbalit a jít pryč. Ten muž si bere to miminko? Žena ne? Ne-e. Ona je už pryč a má druhé dítě. Aha. A to první nechtěla? Chtěla, ale když se rozešla s tím, co měla, tak ona si našla druhého muže a měla s ním druhé dítě.*“

Rozpad rodiny může mít ale i jiný důvod než absenci lásky mezi rodiči. Například smrt v důsledku ztráty zázemí a prostředků při trestné činnosti. „*Když se někdo dostane do jejího (rodiny) domu, tak musí hned někdo zavolat policii. Aha. Takže, když ji někdo vykrade, tak se ta rodina rozpadne? Uhm, když nic nebudou mít na jídlo, tak hned umřou.*“

VI. Klíč ke šťastné rodině

Pro vyjádření klíče ke šťastné rodině, jsem využila vyjmenování tří věcí participanty, bez kterých by se podle nich taková rodina neobešla.

U dvou případů se ve všech třech bodech vyskytovala nutnost opatrnosti. „*Aby nic starého nespapali. Druhá nejdůležitější věc je dávat pozor, aby vás nepřejelo auto. A třetí? Dávat pozor, aby se nenarazili a neudělali si bouli, jako mám já.*“

„*Co je podle tebe v té rodině nejdůležitější? Nějaké tři věci. Nechytat se horkého sporáku a ne, ne, nevypotřebovat co maminka nechce. A ještě žee ééé nemůže se chytat horkého hrníčku. Co je důležité pro mámu, pro tátu a pro miminko? ... Dohromady. I pro mámu i pro tátu i pro miminko. Co je důležité, aby byli šťastní? Umm, že neumáčknu miminko. Nemňágat pejska. Uhm a ještě je něco důležitého pro mámu a pro toho tátu a pro mimčo? Nelézt na střechu. Co by se stalo kdyby –. Oni by mohli spadnout.*“

Chlapec jako jediný nedokázal vyslovit jedinou věc, která by měla být důvodem šťastné rodiny. U dalšího případu jsou důležité živé bytosti, hlavně domácí mazlíčci. Bez čeho by šťastná rodina participanta nemohla být. „*Co je v takové rodině nejdůležitější podle tebe? No psi –. Psi jsou podle tebe nejdůležitější v rodině, jo? Uhm a kočky a ještě papoušci. Ahaa a co je úplně nejdůležitější pro tu maminku, tatínka a pro to dítě? Co je třeba pro tebe nejdůležitější –. Miminka jsou pro mě nejdůležitější. Miminka? Ty bys chtěla sourozence? Uhm sestřičku.*“

Poslední tvrzení se mírně podobalo myšlení dospělého člověka. Mimo to se opět setkáváme s důrazem na opatrnost. „*Honzika by zajímala poslední věc, co je podle tebe v rodině nejdůležitější. Tři věci stačí. Že by neměli děťátko dávat na hraní nůž. Co je důležité, aby ta rodina fungovala, aby ta maminka, tatínek a to děťátko, aby mohli nějak fungovat. Aby byli spokojení. Že by měl tatínek stavět domeček pro sebe, pro maminku a pro dítě. Co je důležité, aby fungovala ta rodina? Co je potřeba? Potřeba je, aby maminka chodila do práce a vydělávala penízky.*“

ZÁVĚR

Pojem rodina dětem předškolního věku není neznámý, nicméně jej uchopují na základě jejich zkušeností se svou rodinou. Proto rodinu vysvětlují v obrazech veškerého rodinného dění či s ohledem na její současný stav. Rodina, je podle dětí, výčtem jejích členů, kteří mají mezi sebou kladnou citovou vazbu. Tyto členy pak tvoří rodiče, jejich potomci a případně domácí mazlíčci. Nevylučují ani možnost rodiny tvořené pouze mužem a ženou. Takže podle dětí je možná existence obou dvou typů rodin (s dítětem i bez něj), ale vznikem rodiny popíše moment narození dítěte. Což je pro ně zřejmě důležitým spojujícím prvkem. Kladný citový vztah je podle dětí základním stavebním kamenem při vzniku rodiny a tím pádem i dítěte.

Děti z rodiny neúplně hovoří o jejich rodině jako o současném stavu domácnosti, ve které se právě nacházejí. Čili do ní zařazují osoby, které s nimi sdílejí domácnost nebo se v ní alespoň často vyskytují, čímž dá se říct, nahrazují chybějícího partnera. Přesto ale mezi rodinné příslušníky zařazují své biologické rodiče, nikoliv osoby, které jsou pouze součástí domácnosti. Čím sporadičtěji se dítě stýká s rodinnými příslušníky (Ať už fyzicky, elektronicky nebo telefonicky.), tím je menší pravděpodobnost, že je zařadí alespoň do širší rodiny. Například chlapec z rozvedené rodiny, který se s prarodiči vídá velmi málo, je nezmiňuje jako rodinné příslušníky ani v jedné ze tří takto mířených otázek. Naopak děvče z rozvedené rodiny, které se se svým otcem vůbec nestýká díky velké vzdálenosti, přesto udržují pravidelný elektronický kontakt (Pomocí programu Skype.), jej stále zahrnuje do své nukleární rodiny. Neobjevují se tedy ani praprarodiče jako součást širší rodiny. Tady může být důvodem jejich absence. V dnešní době, kdy jsou prvorodičky čím dál starší, se pochopitelně stává méně pravděpodobným setkání dítěte s rodiči jeho prarodičů. Při zařazení člena pod pojem rodina může hrát roli tedy i to, zda členové rodiny stále žijí a jestli se s nimi mělo dítě možnost setkat.

Děti si nejvřelejší vztah utváří k matce nebo k někomu jinému, kdo je jim nejbliž. Uvádím někomu, jelikož to nemusí být osoba, ale může to být i domácí mazlíček.

Čím více se upírá pozornost rodičů na dítě, tím je dítě spokojenější. To také ovlivňuje míru orientace dítěte v rodině. Čím více má dítě možnost být s rodiči, případně se s nimi podílet na různých aktivitách, tím větší má přehled o rodině.

Kritéria pro založení rodiny se u dětí omezují na časový údaj „až budu velká“. Nebyly schopny věkově ani jinak nevymezit způsobilost pro založení rodiny. Dětské pojetí je

v tomto ohledu jednodušší a idealizované – většinou stačí mít rád toho druhého. Ve skutečnosti mají ale lidé různé pohnutky pro zakládání rodin. Děti nepřemýšlí o faktorech typu finanční situace, bydlení, zákony a další věci.

Důvod zakládání rodin je dán kladnou zkušeností s ní. Člověk je přirozeně společenský tvor a samota mu nesvědčí. Děti tak z vděčnosti k jejím členům či na základě příjemných zážitků vnímají rodinu jako přínos. Nebo také čistě z reprodukčního hlediska. Mít rodinu tedy vnímají jako výhodou zejména v emocionální oblasti. Zázemí a ekonomické zajištění pro ně nehraje zásadní roli. To vnímají asi spíše jako automatickou a zcela jasnou věc. Můžeme ale možná tyto faktory skrytě pozorovat pod výroky typu „*Protože jsou na mě hodní.*“. To znamená, má kde spát, co si obléct, co jíst apod.

Trochu samozřejmá je dětská preference pozitivního chování v rodině. Kdy má být jeden na druhého hodný, chovat se k němu slušně, ohleduplně, uctivě a vzájemně si mají pomáhat. Naopak nežádoucím chováním je vnímaná neopatrnost nebo projevování agrese ničením či poškozováním věcí.

Děti z neúplných rodin nemají přehled o povinnostech nepřítomného rodiče. Dokážou hovořit pouze v úrovni činností, jelikož se s nimi vidí nebo stýkají pouze v jejich volném čase. Většinou je nakonec napadají běžné povinnosti pro každého dospělého člověka (např. chodí do práce). Role dítěte v rodině je převážně rekreační. Dítě si hraje, poslouchá rodiče a pomáhá jim.

Vnímání zánik rodiny dětmi je odlišný. Část dětí zánik vidí v rozvodu a druhá část říká, že pouze smrt může způsobit konec rodiny. Tyto odlišnosti ve vnímání však nijak nesouvisí s tím, zda je dítě z rodiny úplné nebo neúplné.

Důvodem šťastné rodiny je pak zejména opatrnost rodinných příslušníků před nebezpečnými situacemi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BABYRÁDOVÁ, Hana. 2003. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 132 s. sv. 91. ISBN 80-210-3360-6.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, iv, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BERTRAND, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8216-5.
4. BLAŠKOVÁ, Silvia, Dagmar JELÍNKOVÁ, Branislav PUPALA a Silvester SAWICKI. 1993. *Žiakova interpretácia sveta ako východisko pre výchovu a vzdelávanie v ZŠ*. Bratislava: Metodické centrum. Ústav experimentálnej pedagogiky SAV.
5. ČÁP, Jan. 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
6. DAVIDO, Roseline. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha, 205s. ISBN 80-717-8449-4.
7. GAVORA, Peter. 1992a . Naivné teórie dietata a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, c. 1, s. 95–102. ISSN 3330-3815.
8. GAVORA, Peter. 2007. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 229 s. ISBN 978-802-2323-178.
9. GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
10. HELUS, Zdeněk. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 280 s. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-1168-3.
11. JELÍNKOVÁ, Lenka. 2012. *Vývoj kresby lidské postavy u dítěte předškolního věku*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí bakalářské práce Jana Kouřilová [online]. Dostupné z: <https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp>.
12. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 193 s. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-802-4715-681.
13. MATĚJČEK, Zdeněk. 1986. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha Avicenum, 335 s. obr., tb.; 21 cm.

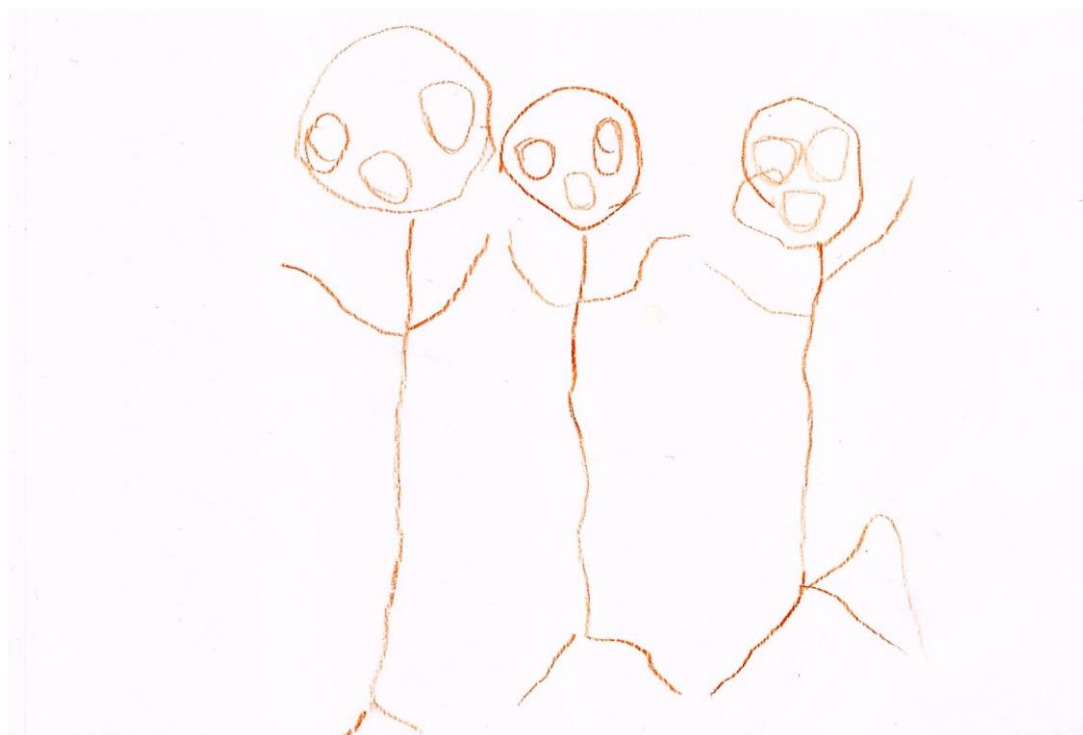
14. MOŽNÝ, Ivo. 2006. *Rodina a společnost*. Vyd. 1. Ilustrace Vladimír Jiránek. Praha: Sociologické nakladatelství, 311 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), 38. sv. ISBN 80-864-2958-X.
15. NOVÁK, Tomáš. c2004. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 48 s. ISBN 80-734-6037-8.
16. NUSSBAUM, Joseph. 1985. *Children's ideas in science: The earth as a cosmic body*. S. 170-192.
17. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
18. PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. 1997. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa: Vývin detských koncepcií o tráviacej sústave a trávení*. č. 1., s. 35-46. 32.
19. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 206 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.
20. ŠULOVÁ, Lenka. 1995. *Jak učit výchovu k manželství a rodičovství?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 112 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-716-9218-2.
21. ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. 2003. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0752-2.
22. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
23. UŽDIL, Jaromír. 1974. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7178-599-7.
24. VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Souhlas rodiče participanta na základě poskytnutých informací o výzkumu

Příloha 2: Pojmová mapa

Příloha 3: Polostrukturované interview

PŘÍLOHA 1: SOUHLAS RODIČE PARTICIPANTA NA ZÁKLADĚ POSKYTNUTÝCH INFORMACÍ O VÝZKUMU

Souhlas rodiče participanta na základě poskytnutých informací o výzkumu

Jméno rodiče

Příjmení rodiče

Souhlasí s účastí své dcery/syna ve výzkumu vedeném Alenou Vojtáskovou, studentkou bakalářského programu Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, na téma Dětské prekoncepty o rodině.

- Získané informace slouží pouze pro účel výzkumu.
- Jméno dítěte nebo rodiny nebude zveřejněno v závěrečné zprávě ani v jiných materiálech.
- Diskuze se bude nahrávat a potom se zpracuje do písemné podoby. Audionahrávka se po přepise znehodnotí.

Podpis

datum

PŘÍLOHA 2: POJMOVÁ MAPA



PŘÍLOHA 3: POLOSTRUKTUROVANÉ INTERVIEW

Otázky polostrukturovaného interview: (pomůcka – plyšový mimozemšťan)

Co je podle dítěte předškolního věku rodina?

- Co je to rodina? Já tady mám mimozemšťánka Honzík a oni tam u nich nic takového nemají. Zkusíš mu vysvětlit a popsat, co je to rodina? (rodina jako taková)

Jak podle dětí předškolního věku vypadá rodina, mohou to být dva lidé bez dítěte?

- Vysvětli prosím Honzíkovi, jak taková rodina vypadá. (Může být rodina bez dětí?)

Co by měl dělat podle dítěte předškolního věku rodič a co dítě?

- Honzík se ptá, co v takové rodině dělá ten rodič (co má za úkol dělat, co musí dělat, co dělá rád, nerad). A co dělá to dítě? (Co má za úkol dělat. Musí něco dělat?)

Jak podle dítěte předškolního věku vzniká rodina?

- Honzík by zajímalo, jak taková rodina vzniká. (Co znamená, že se mají rádi?)

„Může podle dítěte předškolního věku z nějakých důvodů přestat rodina fungovat? Z jakých?“

- Honzík se mě ptá, jestli se může taková rodina rozpadnout. (Jestli se rodiče mohou přestat mít rádi). Z jakých důvodů se může rozpadnout? Proč?

Co podle dítěte předškolního věku znamená mít rodinu?

- A proč chtějí mít lidé rodinu? (Proč ty chceš mít rodinu?) Co pro tebe znamená mít rodinu?

Kdy může člověk podle dítěte předškolního věku založit rodinu?

- Honzík je moc zvědavý a chtěl by také vědět, kdy může člověk založit rodinu. (Kdy si ty můžeš založit rodinu?)

Kdo všechno podle dítěte předškolního věku tvoří rodinu?

- Kdo všechno patří do rodiny? Jsou to jenom lidé, nebo to mohou být i zvířátka?

Jak by se podle dítěte předškolního věku měli lidé v rodině chovat?

- Honzík se ptá, kdyby si chtěl založit taky takovou rodinu, jak by se měli lidé v rodině chovat? (Jak by se měl chovat tatínek, maminka, děti,...)

Jak by se podle dítěte předškolního věku členové rodiny chovat neměli?

- A jak by se tito lidé v rodině chovat neměli?

Jak dlouho je podle dítěte předškolního věku rodina rodinou?

- Může někdy rodina přestat být rodinou? Proč?

Co je podle dítěte předškolního věku v rodině nejdůležitější?

- Honzíka by zajímalo, co je v takové rodině nejdůležitější (3 věci)