

# **Obrazné a symbolické představy lásky dětí předškolního věku**

Bc. Kateřina Suchánková

---

Diplomová práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Suchánková**  
Osobní číslo: **H19110**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Obrazné a symbolické představy lásky dětí předškolního věku**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na teorii sociálních reprezentací.  
Vymezení teoretických východisek o teorii sociálních reprezentací, vývoji a socio-kulturním prostředí dítěte předškolního věku.  
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím analýzy dětské kresby a komentářů k ní.  
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: Tiskovaná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: Paido.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Marková, I. (2007). *Dialogičnost a sociální reprezentace*. Praha: Academia.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plichtová, J. (2002). *Metody sociální psychologie zblízka: kvalitativně a kvantitativně skáňmanie reprezentácií*. Bratislava: Média.
- Rašková, M. (2004). Děti předškolního věku a jejich představa o lásce a rodině. In Miloslav Mitřöhner, *12. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice: Sborník referátů* (s. 110 – 114). Praha: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu.
- Vágenerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**  
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

L.S.

---

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....20.4.2021.....

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 nevydávlečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, náleží-li takoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

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

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

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití 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 výsledku 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 výsledku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Cílem diplomové práce je popsat a zmapovat způsoby pojetí lásky dětmi předškolního věku. První tři kapitoly jsou věnovány teoretickým východiskům. Charakterizovány jsou sociální reprezentace, popsán je fenomén lásky, její formy, pozornost je věnována rozvoji lásky u dětí předškolního věku a jejich sociálním reprezentacím lásky. Ve čtvrté kapitole práce je popsán realizovaný výzkum, jehož cílem bylo analyzovat sociální reprezentaci lásky u dětí předškolního věku. Výzkum byl koncipován jako kvalitativní. Výzkumný soubor tvořilo 20 dětí předškolního věku z vybrané mateřské školy. Metodami sběru dat bylo pozorování, rozhovor a analýza dokumentů, konkrétně kreseb dětí. K analýze dat byl zvolen design zakotvené teorie. Navržena byla teorie, která přibližuje problematiku tvorby a obsahu sociálních reprezentací lásky u dětí předškolního věku, a to z hlediska teorie objektivních vztahů.

Klíčová slova: láska dítěte předškolního věku, objektivní vztahy, sociální reprezentace, představy dětí.

## **ABSTRACT**

The aim of the diploma thesis is to describe and map the ways of conception of love by children of preschool age. The first three chapters are devoted to theoretical background. Social representations are characterized, the phenomenon of love is described, its forms, attention is paid to the development of love in preschool children and their social representations of love. The fourth chapter describes the research, which aimed to analyze the social representation of love in preschool children. The research was conceived as qualitative. The research sample consisted of 20 preschool children from a selected kindergarten. The methods of data collection were observation, interview and analysis of documents, specifically children's drawings. The design of the grounded theory was chosen for the data analysis. A theory was proposed that approaches the issue of the creation and content of social representations of love in preschool children, in terms of the object relations theory.

Keywords: love of a preschool child, object relations, social representation, ideas of childrens.

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

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 TEORIE SOCIÁLNÍCH REPREZENTACÍ.....</b>	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ KONCEPTU SOCIÁLNÍ REPREZENTACE .....	12
1.2 GENEZE A STRUKTURA SOCIÁLNÍCH REPREZENTACÍ .....	17
1.3 VÝZNAM SOCIÁLNÍCH REPREZENTACÍ .....	19
<b>2 LÁSKA A JEJÍ SOCIÁLNÍ REPREZENTACE .....</b>	<b>23</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU LÁSKA .....	23
2.2 PODOBY LÁSKY .....	27
2.3 POJETÍ LÁSKY V SOUDOBÉ SPOLEČNOSTI.....	31
<b>3 SOCIÁLNÍ REPREZENTACE LÁSKY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>33</b>
3.1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	33
3.2 ROZVOJ LÁSKY U DĚTÍ.....	35
3.3 POJETÍ LÁSKY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>41</b>
<b>4 POPIS REALIZOVANÉHO VÝZKUMU .....</b>	<b>42</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	42
4.2 METODIKA VÝZKUMU .....	42
4.3 POPIS PRŮBĚHU VÝZKUMU A VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	44
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>47</b>
5.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA KRESEB DĚTÍ.....	47
5.2 VYTVOŘENÉ KATEGORIE .....	58
5.3 VYLOŽENÍ TEORIE .....	61
5.4 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ .....	64
<b>6 DISKUSE .....</b>	<b>66</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>77</b>



## ÚVOD

Práce se zabývá tématem sociální reprezentace lásky u dětí předškolního věku. Cílem diplomové práce je popsat a zmapovat způsoby pojetí lásky dětmi předškolního věku.

Toto téma lze vnímat jako originální a dosud jen velmi málo probádané. Pokud byly zkoumány sociální reprezentace dětí, jednalo se spíše o dospívající. Výzkumů zaměřených na téma sociální reprezentace lásky u dětí předškolního věku existuje minimum.

Nabízí se otázka, proč tomu tak je. Nemají tyto děti právo na lásku, nebo je na jejich vnímání a prožívání lásky nahlíženo jako na něco méněcenného, na rozdíl od dospělých? Soudí se snad, že děti předškolního věku lásku neznají a neprožívají?

Pochopitelně není tomu tak. Stačí pozorovat děti v tomto věku: většinou jsou usměvavé, mazlivé, mají zájem o sociální kontakt, vytvářejí si první přátelství, vznikají první lásky. Stále v jejich prožívání dominuje zejména láska k matce. Dětské *mamí* zaznívá z hříšť a lahodí sluchu. V tomto zvolání bývá zřetelná potřeba matky, radost ze setkání s matkou. Děti často nikdo nemusí nutit k tomu, aby na procházce utrhly kytičku pro maminku a když mají něco nakreslit, často svůj výtvar věnují mámě. Do jejich světa naplněného láskou samozřejmě patří i další blízké osoby.

V práci je toto téma nejprve přiblíženo v teoretické rovině. Cílem teoretické části je představit teorii sociálních reprezentací, přiblížit dosavadní vývoj poznání fenoménu lásky, popsat vývoj dítě předškolního věku v jeho sociokulturním prostředí. První kapitola práce představuje problematiku sociálních reprezentací. Ve druhé kapitole práce je věnována pozornost tématu lásky, různým formám lásky a pojetí lásky v soudobé společnosti. Ve třetí kapitole práce je popsán rozvoj schopnosti milovat a být milován, a to v kontextu předškolního věku. Ve čtvrté kapitole práce je popsána koncepce realizovaného výzkumu, jehož cílem bylo analyzovat sociální reprezentaci lásky u dětí předškolního věku. Zvolen byl kvalitativní výzkum, který byl proveden na vzorku 20 dětí z jedné mateřské školy. Sociální reprezentace lásky byla zkoumána prostřednictvím slovního vyjádření dětí, tak i jejich kresby. K analýze dat byl zvolen design zakotvené teorie.

V práci dominují dvě hlediska k tématu lásky, a to Ericha Fromma a teorie objektivních vztahů. Dané zaměření vznikalo postupně, s analýzou získaných dat. To, jak zpracování výsledků výzkumu uchopit, tak bylo překvapivě jednoduché. Postupně byl stále více získáván dojem, že ideálním prototypem lásky je láska zralá. Taková, jak ji popisuje Fromm. Ne každý člověk je ovšem schopen zralé lásky. S tímto poznáním se nabízí zcela přirozeně

otázka, čím je to dáno, že se lidé v pojetí lásky liší? Pokud je předškolní věk pojímán jako jedna z klíčových etap formování osobnosti dítěte, lze patrně zárodky sociální reprezentace a prožívání lásky spatřovat již v tomto věku. Prožívání lásky však není vázáno na rozvoj kognitivních schopností, které jsou nezbytnou podmínkou dovednosti generovat a prožívat sociální reprezentace. Prožívání je jedním z projevů života. Láska k druhým, ale i k sobě, se tedy nutně musí formovat od prvních okamžiků života. Teorie objektních vztahů se jeví jako nejdetailněji a nejdůležitěji popisující, jak k rozvoji schopnosti milovat a být milován dochází.

Je zřejmé, že zjištěné výsledky, které jsou formulovány v navržené teorii, jsou pouze možným vysvětlením toho, jaké jsou sociální reprezentace lásky u dětí předškolního věku. Kvalitativní výzkum, který byl zvolen, se vyznačuje mnoha limity, k nimž patří nemožnost generalizovat získané poznatky. Limity výzkumu i celé práce jsou tedy reflektovány v závěru diplomové práce, v němž je také podáno stručné shrnutí výsledků výzkumu a možnosti dalšího bádání v této oblasti. Pozornost je věnována i přínosu práce pro pedagogickou praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TEORIE SOCIÁLNÍCH REPREZENTACÍ

První kapitola práce se zabývá charakteristikou ústředního pojmu diplomové práce, kterým jsou sociální reprezentace. Nejprve je tento termín definován, a to s využitím různých hledisek odborníků, kteří se danou problematikou zabývali či zabývají. Pozornost je také věnována významu sociálních reprezentací, a to jak pro člověka, jeho vývoj, fungování v rámci mezilidských vztahů či vnějšího světa, tak i pro společnost, její chod a směřování. V závěru kapitoly je detailněji popsáno, jak se sociální reprezentace vyvíjí a jaká je jejich struktura.

### 1.1 Vymezení konceptu sociální reprezentace

V rámci pojmu sociální reprezentace je nejprve zapotřebí vymezit, co je reprezentace. Jak vysvětluje Sedláková (2004, s. 43), termín reprezentace je latinského původu. Skládá se ze dvou částí, kterými jsou předpona re a vlastní kořen slova praesento. Předpona re je překládána jako znovu nebo opět. Praesento znamená zpřítomnit, ukazovat, představovat. Při spojení obou částí značí reprezentace (repraesentation) opětovné zpřítomnění.

S termínem reprezentace se lze setkat v mnoha vědních oborech. Častý a patrně i více známý je tento pojem ve spojení s jedincem, konkrétně jako tzv. mentální reprezentace. Novák (2009, s. 26) konstatuje, že se tato provázanost termínu či spíše fenoménu reprezentace s kognitivní vědou vyvíjela, zprvu se jednalo o mechanické počítačové přístupy ke studiu lidské mysli, kdy bylo záměrem zachytit, jakým způsobem se v mozku zrcadlí vnější realita, přičemž vždy bylo zdůrazňováno, že je značný rozdíl mezi vnější, tedy objektivní realitou, a realitou vnitřní, která je nutně realitou subjektivní. Mentální reprezentace postupně nabývaly podoby symbolů, obrazů, formalizací. Bylo a je zřejmé, že nedochází k přesnému otisknutí vnějšího objektu do myšlení a vnímání jedince. Realita je ve vnitřním světě konstruována, reprezentace tak byly mimo jiné nazývány jako konstrukty.

Vybíral (2009, s. 69) k tomuto podotýká, že zájem o téma mentálních reprezentací a jeho bohaté zkoumání v rámci kognitivních věd, které přesahují oblast kognitivní psychologie, vedl mimo jiné ke stavu, kdy lze na mentální reprezentaci nahlížet různými způsoby, a kromě tohoto pojmu tak existuje více termínů, které ovšem nejsou identické. Mentální reprezentace tak může být zaměňována za reprezentaci vědomostí, mentální modely, kognitivní konstrukce a v zásadě se neliší od dřívějších pojmů, které nebyly spojovány s výzkumem mentálních reprezentací a kterými byly např. termíny pojmové schéma, kognitivní mapa nebo osobní konstrukty. Tento vývoj dosáhl stavu, kdy byla vnímána jako synonyma slova,

kteřá jsou ovšem pojmově a obsahově zcela odlišná (příkladem je termín dojmy o lidech). Nicméně při odhlédnutí od ve skutečnosti i významných odlišností se dle téhož zdroje všechny tyto termíny vztahují k „*hluboce uloženým zkušenostem, jež jsou častým přímým východiskem ke a při komunikování s druhými i se sebou samým*“.

Mentální reprezentace jsou tak do značné míry neměnné, resp. takto je na ně nahlíženo. Jakmile se jednou mentální reprezentace utvoří, je poměrně rigidní vůči změně (Novák, 2009, s. 26). Změny samozřejmě v rámci mentálních reprezentací probíhají, nejsou však příliš významné. K mentálním reprezentacím patří např. víra, individuální myšlenky. Mentální reprezentace nejsou homogenní skupinou. Lze rozlišit mentální reprezentace, které mají původ ve vnitřních procesech jedince, jakými je např. imaginace. Druhou velkou kategorií reprezentací tvoří takové mentální reprezentace, které se vážou ke světu vnějšimu. Od mentální reprezentace lze ještě odlišit tzv. veřejné reprezentace, které slouží ke komunikaci mezi lidmi, existují v prostředí, v němž se jedince nachází (Soukup, 2013, s. 65).

Toto rozlišení je možné vnímat jako určitý přechod od mentálních reprezentací k reprezentacím sociálním. Sociální reprezentace jsou podle Nováka (2009, s. 26) myšlenkami v pohybu. Jsou dynamické, otevřené, mění se s kontextem. Do určité míry se však může jednat i o posun na nahlížení na lidskou psychiku. Ta byla v minulosti zkoumána v kontextu jedince. Stále více je však zřejmé, že nelze opomíjet vnější kontext, tedy sociální prostředí, v němž se jedinec pohybuje. Dochází tak k období uzavírání mentalismu, projevem této změny je pak posun od mentálních reprezentací k reprezentacím sociálním.

Autorem pojmu a celého konceptu sociálních interakcí je rumunsko-francouzský sociální psycholog Serge Moscovici, který tento pojem po velkou část svého života průběžně rozvíjel. V jeho podání je sociální reprezentace „*soubor pojmů, prohlášení a vysvětlení, které vznikají v každodenním životě v průběhu interindividuální komunikace. V naší společnosti odpovídají mýtům a systémům víry tradičních společností; dalo by se dokonce říci, že jsou moderní verzí zdravého rozumu ... kognitivní konstrukty sdílené v každodenní sociální interakci, které poskytují jednotlivcům porozumění zdravému rozumu, spojené se zvláštním způsobem získávání a předávání znalostí, způsobem, který vytváří realitu a zdravý rozum. Systém hodnot, představ a praktik vztahujících se k objektům, aspektům nebo rozměrům sociálního prostředí, který umožňuje nejen stabilizaci rámce života jednotlivců a skupin, ale také představuje nástroj orientace vnímání situací a zpracování odpovědí*“ (Moscovici, 1981, in Anon, 2019).

Z tohoto vymezení sociálních reprezentací přímo autorem celého konceptu je zřejmé, že jsou mentální a sociální reprezentace značně propojeny, přičemž základem jsou mentální reprezentace, které jsou následně aktualizovány sociální interakcí a je pro ně charakteristické sdílení s druhými. To také vysvětluje, proč jsou pojímány jako mnohem více dynamické, než je tomu v případě mentálních reprezentací.

Moscovici (1984, in Plháková, 2020, s. 337) soudil, že moderní člověk nevstřebává sociální reprezentace pasivně. Významně přispívá k jejich formování, což je dáno tím, že ve velké části zemí je kladen důraz na svobodu jedince, jeho autonomii, lidská práva. Je tak možné více či méně se vyvazovat z existujících sociálních vazeb, tradičních sociálních struktur, jakými jsou rodina, církve nebo společenská třída. Lze si zvolit alternativní styl života. Jedinec má značnou svobodu v tom, k jakým sociálním reprezentacím se přikloní, jaké přijme za své vlastní.

Marková (2007, s. 1) vysvětluje posun od mentálních k sociálním interakcím změnou přístupu k pojetí mysli. Ta není též neměnná. Má svoji minulost (uchované vzpomínky, více či méně dostupné vědomí), je ovlivněna širším okolím, zejména kulturou, utváří se v komunikaci, je formována napětím, změnou.

Hayes (2011, s. 44) vymezuje sociální interakce mnohem více přímočařeji a definuje je jako „*teorie o tom, jaký svět je a jak funguje*“. I když se v zásadě jedná o výstižné vymezení sociální interakce, nelze jej považovat za ideální, neboť teorie tom, jaký je svět a jak funguje, mohou značit i mentální reprezentaci. Autorka však rozdíl mezi mentálními a sociálními interakcemi přibližuje na praktickém případě, který umožňuje snáze porozumět tomu, co jsou to sociální interakce. Tento případ je popisem výzkumu, který provedli v roce 1989 Guimond, Bégin a Palmer. Výzkumu se zúčastnily dvě skupiny mladých lidí: první skupinu tvořili studenti sociálních věd, druhou nezaměstnaní a chudí. Členové obou skupin měli uvést, co je příčinou chudoby. Jak autorka uvádí, bylo očekáváno, že lidé chudí a nezaměstnaní budou spatřovat příčinu chudoby v nepříznivých vnějších okolnostech, zatímco studenti sociálních věd zaujmout spíše odmítavý postoj k určení příčiny daného stavu vně jedince, budou se více soustředit na vnější, sociální podmínky, které ovlivňují nebo přímo vytvářejí chudobu. Získán však byl zcela opačný výsledek: zatímco studenti považovali za příčinu okolnosti vně dotyčného, nezaměstnaní byli poměrně významně sebekritičtí a příčinu chudoby spojovali s konkrétním jedincem, jeho chováním, tedy v zásadě odmítli, že by oni sami byli obětí např. nevhodně nastaveného systému sociální politiky či byli obětí nedostatku štěstí. Tento překvapivý výsledek byl přiřazen k tzv.

atribuční chybě.<sup>1</sup> Pokud lidé posuzují určitý jev ve vnější realitě, zcela přirozeně do tohoto soudu zahrnují své povědomí o daném jevu, zkušenost s ním, což je atribuční chybou. Studenti sociálních věd již vlivem absolvování studia rozuměli tomu, jak chudoba vzniká, a tyto poznatky získané studiem tak zobecnili a přenesli na danou situaci.

To tedy dokládá, že člověk není imunní vůči tomu, v čem žije, co se jej nutně dotýká. I když začal být kladen důraz na sociální reprezentace v neprospěch mentálních reprezentací, jejich význam nebyl snížen. V praktickém životě člověk nutně musí pracovat s mentálními reprezentacemi, neboť ty mu pomáhají orientovat se ve vnějším světě. Tím, že je člověk též bytostí sociální, však není oprostěn od vnějších vlivů. V komunikaci s druhými dochází k jejich aktualizaci. Mentální reprezentace jsou významným stavebním kamenem sociálních reprezentací.

I když se pole sociálních reprezentací neustále rozvíjí, dle Markové (2007, s. 159-162) se ovšem nejedná o zcela nový fenomén. Jeho původ lze nalézt u francouzského sociologa Durkheima, který dospěl k názoru, že k poznání vnějšího světa lze dospět pouze s využitím kolektivních reprezentací. Právě toto pojetí je dle autorky pojímáno jako přechod mezi mentálními a sociálními reprezentacemi.

Plháková (2006, s. 275-285) uvádí, že se teorie sociálních reprezentací pojí se sociálním konstruktivismem, které mělo a má poměrně výrazné zastoupení i v psychologii. I když jsou k jeho hlavním představitelům řazeni P. L. Berger a T. Luckmann, kteří v roce 1966 přišli s knihou *Sociální konstrukce reality*, s níž se pojí začátek sociálního konstruktivismu, jednou z vůdčích osobností tohoto směru byl K. J. Gergen. Gergen začal v psychologii zdůrazňovat vliv sociálního světa na vnímání a prožívání jedince. Soudil, že je veškeré poznání člověka specifické pro určitý čas, místo, kulturu, všechny sociálně-psychologické jevy tak podle něj mají povahu historických poznatků. Gergen vyvolal mezi sociálními psychology a dalšími

---

<sup>1</sup> Atribucí se rozumí přisuzování a hledání příčin chování a jednání lidí. Tento proces umožňuje lidem efektivně komunikovat a orientovat se ve vnějším světě. To, jak si jedinec vysvětlí určité chování, následně ovlivňuje i jeho vlastní jednání. Atribuční chyba je atribuční tendencí přisoudit určitému jednání vliv situace, nebo osobních dispozic dané osoby (tedy důvodem, proč se člověk určitým způsobem chová, je situace, v níž se nachází, nebo jeho osobnostní rysy, dřívější zkušenosti apod.). Velmi často k ní dochází v okamžiku, kdy člověk porovnává své chování s chováním druhých. Většinou mají lidé sklon spatřovat příčinu chování jedince v jeho osobnosti (Pugnerová, 2019, s. 129-130). V zásadě se opět jedná o potřebu rychle se zorientovat v nepřehledné nebo emočně náročné situaci, kdy člověk využívá svých mentálních reprezentací. Uvažovat lze ovšem i o aktualizaci sociálních reprezentací: pokud je např. člověk členem určité skupiny nebo se k ní hlásí, sdílí s ní hodnoty, postoje, názory. Ty se budou lišit dle příslušnosti ke konkrétní skupině. Jako příklad lze uvést např. tendenci žen/mužů připisovat druhému pohlaví určité atributy a pokud např. žena jedná v konkrétní situaci silně emočně, je označena za „hysterku“, jak také často o ženách muži smýšlí. Podobně i ženy se mohou dopouštět atribučních chyb, kdy např. skupina žen hlásících se k feminismu může vykazovat tyto atribuční chyby častěji. Totéž lze vztáhnout např. k rasisticky či xenofobně smýšlejícím jedincům.

odborníky značnou vlnu kritiky, je považován za jednoho z hlavních představitelů kritické psychologie. Odmítal hlavní směr v psychologii, který přistupoval k psychice obdobným způsobem, jako je tomu v přírodních vědách. Gergen soudil, že jsou sociologické procesy psychologickým protějškem sociálních norem. Postavil se proti dosavadnímu stavu poznání v psychologii, kdy mimo jiné tvrdil, že získané poznatky jsou pouze omezeně platné; v jiné kultuře nemusí platit či neplatí, což také bylo mnohokrát prokázáno.

Shrnutí toho, co jsou to sociální reprezentace, podává Raudsepp (2001, s. 234-236), dle kterého se jedná o sdílené systémy poznání, které se pojí ke konkrétním sociálním identitám. Jedná se o formy poznání, které mohou být operacionalizovány jako postoje, přesvědčení či konkrétní jednání a jsou utvářeny určitou sociální skupinou. Jsou pro ně charakteristické tyto prvky:

- ❖ sociální reprezentace se vztahují k určité skupinové identitě, což v praxi znamená, že nepomáhají pouze identifikaci určitého objektu, ale též sociální skupiny, k níž se vážou, z níž pocházejí;
- ❖ sociální reprezentace jsou strukturované soubory myšlenek, pojmů, které jsou systematicky organizovány prostřednictvím svého obsahu;
- ❖ sociální reprezentace jsou dynamické, mění se, jsou výsledkem komunikace a interakce. To je rozdíl oproti např. kolektivním reprezentacím<sup>2</sup> a kulturním přesvědčením;
- ❖ liší se od postojů, neboť jsou exteriorizovány a institucionalizovány a objevují se tak např. v médiích, kulturních artefaktech;
- ❖ ovlivňují sociální interakci, fungování v sociálních rolích. V rámci skupiny mají vliv na komunikaci, jsou nástroji konstrukce sociálních objektů;
- ❖ sociální reprezentace mohou být zkoumány dvojím způsobem: prvním a častějším je analýza jejich obsahů, které následně predikují chování jedince. V rámci tohoto přístupu lze identifikovat centrální prvky (představy, přesvědčení, axiomy), kolem nichž se organizuje daná sociální reprezentace. V rámci druhého přístupu je

---

<sup>2</sup> Kolektivní reprezentace lze ztotožnit s kolektivním nevědomím, kdy tuto myšlenku prosazoval C. G. Jung, tedy původně žák S. Freuda, zakladatele psychoanalýzy, který se ovšem později od jeho učení odchýlil a vytvořil svoji teorii, tzv. analytickou psychologii (teorii). Freud přišel s teorií individuálního nevědomí, kterou Jung rozšířil o kolektivní nevědomí, tedy nevědomí, které je společné všem lidem, přenáší se z generace na generaci. Obsahuje duševní dědictví lidské evoluce. Jádrem jsou dědičně dané tendence prožívat a jednat určitým způsobem v konkrétních situacích, které jsou označovány jako archetypy. Archetypy ovlivňují vědomý psychický život tím, že vytvářejí představy, mající vliv na jeho myšlení a prožívání. Jsou obsaženy ve fantazii, pohádkách apod. K hlavním archetypům patří Stín (představy zla), Animus, Anima (mužský, ženský prvek) (Říčan, 2010, s. 144).



na sociální reprezentace nahlíženo jako na organizující principy (kategorie, dimenze), které jsou abstraktní, reflektují regulující vliv sociálního metasystému na kognitivní fungování. Podle těchto principů se jednotlivé sociální skupiny identifikují, rozlišují mezi sebou. V tomto případě pak nemusí vykazovat sdílení stejných obsahů, což vede k tomu, že se lidé i v rámci skupiny mohou v různých situacích či v charakteristické situaci chovat odlišným způsobem.

Doplnit lze také další výčet parametrů sociálních interakcí:

- ❖ strukturovanost: sociální reprezentace se skládá z přesvědčení, která jsou hierarchicky uspořádané. Přesvědčení jsou doplněna o periferní prvky;
- ❖ čtyřdimenzionalita: sociální reprezentace tvoří čtyři dimenze, které jsou kognitivní, afektivní, evaluativní a operativní;<sup>3</sup>
- ❖ schopnost zachytit a zobrazit určitý jev prostřednictvím metafor. Sociální reprezentace může být obtížné verbalizovat, přesně vymezit. Metafory jsou v tomto ohledu příznivější;
- ❖ zobrazení jevu, který je sociálně relevantní;
- ❖ sociální reprezentace jsou potenciálně uvědomitelné, což také znamená, že mohou být vyjádřeny slovně, byť ne vždy jednoduše;
- ❖ sociální reprezentace jsou sdíleny ostatními členy sociální skupiny;
- ❖ sociální reprezentace se podílejí na utváření sociální identity, kterou také značně spoluovlivňují (Wagner, 1994, in Hytych, 2006, s. 274).

I když se sociální reprezentace pojí s odklonem od vědeckých teorií, zdůrazňují sociální zkušenost, působí analogicky jako vědecké teorie a bývají nahlíženy jako teorie zdravého rozumu (Anon, 2019).

## 1.2 Geneze a struktura sociálních reprezentací

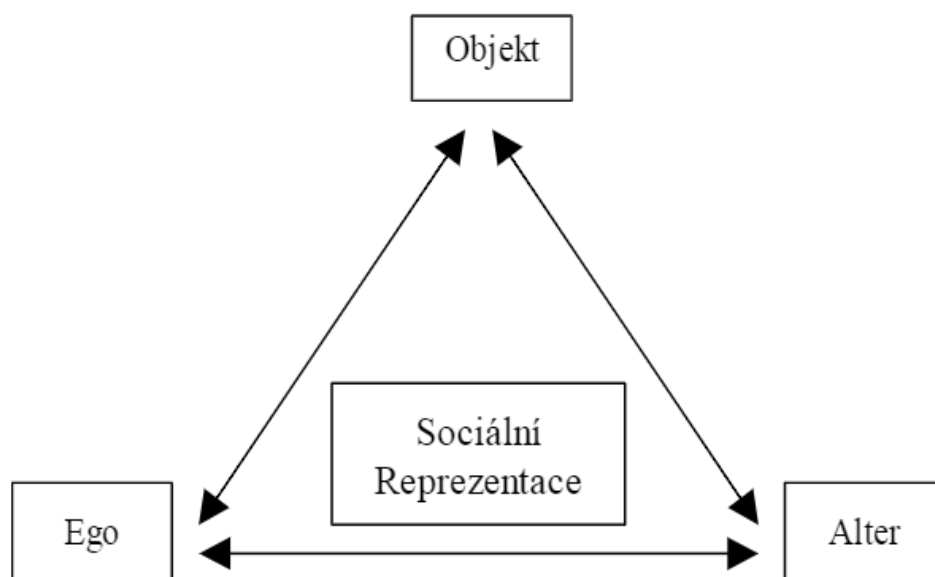
Berger a Lukmann jako hlavní představitelé sociálního konstruktivismu zdůraznili každodennost v životě a její význam pro fungování člověka. Za klíčové nepovažoval v souvislosti s formováním zkušenosti obecné významné faktory v sociálním světě (sociální normy apod.), ale běžné věci, lidi, s nimiž jedinec v rámci dne vstupuje do kontaktu. Člověk potřebuje zažívat smysl, vnímat relevantnost toho, co se děje. Tím je prožívaný svět

---

<sup>3</sup> To opět dokládá skutečnost, že sociální reprezentace nemohou být zaměňovány za postoje. Jak uvádí Kořa (2018, s. 111), postoje mají tři složky či dimenze, a to složku kognitivní, emocionální a konaktivní, tedy chybí složka evaluativní (hodnotící).

strukturován. Ve výsledku se tak ve světě nacházejí lidé s různými zkušenostmi, kteří ovšem potřebují kooperovat. Aby to bylo možné, musí nastat objektivizace subjektivních významů. Člověk se tedy potřebuje opakovaně shodovat s druhými na významných aspektech života, člověk druhé lidi potřebuje, protože by bez nich v lidské společnosti jen obtížně přežil. Ve společnosti se člověk učí všemu, co potřebuje k životu. Činnosti se postupně automatizují, čímž se náročnost přežití snižuje. Zároveň si lidé budují (začali budovat) řád společnosti, který je zastoupen např. institucemi. Instituce řídí lidské chování. Vznikají také neformální instituce, např. vztah s druhým člověkem. Pokud jedinec začne s někým žít, společně vytvářejí pravidla společného fungování, svůj malý svět, v němž má každý jasně vymezenou roli. Objektivita takového světa (vztahu) se objevuje až v okamžiku, kdy na něj začne nahlížet někdo třetí, do vztahu vstoupí (Štěch, 2014, s. 8).

Geneze sociální interakce, v níž je zohledněna třetí strana, je znázorněna na obrázku 1.



Obrázek 1 Moscovicijeho sémiotický trojúhelník

Zdroj: Apostolidis (2007, in Kouřilová, 2009, s. 52)

Ego značí jedince, který konstruuje příslušnost k určité sociální skupině, která je na obrázku 1 zastoupena objektem. K této konstrukci dochází v komunikaci a interakci s druhým (Alter), tato komunikace umožňuje zkušenost s objektem (Marková, 2017, s. 368; Kouřilová, 2009, s. 51).

Při zohlednění třetí strany (objektu) začíná jedinec pociťovat tlak na přizpůsobení. Je nutné přijmout určitou roli, pravidla, která se vážou ke třetí straně. Institucionalizované formy interakcí vznikají a jsou udržovány lokálně. Pro fungování společnost však tato regionální

konstrukce nestačí. Je nutné vytvářet další symbolické vrstvy, které umožní propojení jednotlivých institucionalizací. To se děje prostřednictvím sdílení řádu lidského života, praktických ponaučení, vědeckých teorií. Dochází k legitimizaci individuální konstrukce světa, která je tak sdílena dalšími členy. Nejvyšší úrovní této legitimizace jsou symbolické světy, které zmenšují chaotičnost světa, která je pro jedince ohrožující. Na úrovni jednotlivce pak dochází k internalizaci takto koncipovaného světa, což je nazýváno socializací. Dnešní člověk se již rodí do takto uspořádaného světa a přijímá tedy daný řád jako samozřejmý, legitimní, podřizuje se mu tím, že vstupuje do různých sociálních rolí (Štěch, 2014, s. 8-9).

Kouřilová (2009, s. 50) uvádí, že se sociální reprezentace utvářejí zejména v situacích, které jsou pro člověka nejednoznačné, nepřehledné, neznámé, tedy prožívá v nich nejistotu, chaos. To, co je pro jedince ohrožující, je zejména abstrakce. Sociální interakce napomáhají zvládat takto ohrožující témata, do určité míry odpovídají koncepci mýtů. Autorka také vysvětluje, jak se sociální reprezentace vytvářejí. Při setkání se s něčím abstraktním, ohrožujícím, člověk začíná pracovat s tím, co v dané situaci zná. Tyto informace třídí, zjednodušuje a dochází i k tzv. dekontextualizaci, což znamená, že vyjímá relevantní informace z původního diskurzu, kdy se může jednat např. o vědecký diskurz. Takto zpracované informace jsou organizovány do struktury, kterou je sociální reprezentace. Zároveň ovšem probíhá i druhý proces, který je nazýván jako zakotvování. Nové informace, resp. kategorie tvořené těmito novými informacemi, jsou integrovány do systému kategorií, které již byly vytvořeny. Nové je tak začleňováno do původní sítě sdílených významů, které jsou determinovány převládajícími společenskými hodnotami. Tyto převládající společenské hodnoty vytvářejí spojující pouto. Po tomto vytvoření sociální reprezentace dochází k jejímu spontánnímu sdílení, ovšem nejen to. Sociální reprezentace se mohou spojovat s jinými, vzájemně se mohou přitahovat nebo odpuzovat. To, co je pro sociální reprezentace charakteristické, je vztahování se k určitému jevu, který nemusí být sociální povahy. Daný jev se stává sociálním tím, jak se k němu lidé vztahují.

### 1.3 Význam sociálních reprezentací

Nabízí se otázka, proč je dobré či potřebné zabývat se sociálními reprezentacemi. Sociální reprezentace jsou dle Kouřilové (2009, s. 50) pro člověka i společnost velmi důležité. Autorka se odkazuje na vymezení významu a funkcí sociálních reprezentací přímo Moscovicim, který tvrdil, že sociální reprezentace uvádějí sociální realitu do souladu. Členům určité skupiny následně umožňují komunikovat o jevech sociálního světa.

Komunikace mezi lidmi se pak stává vlivem sociálních reprezentací efektivní. Toho by si měli být vědomi všichni, kdo se snaží jiný subjekt ovlivnit (rodiče ve vztahu k dítěti, marketéři ve vztahu k zákazníkům, politici vůči voličům nebo obecně občanům). Nepodařilo se sjednotit sociální reprezentace obou nebo více skupin, není možné spolu efektivně komunikovat, neboť jedna strana nebude druhé rozumět, totéž platí i opačně. Tím se také pochopitelně zvyšuje riziko různých konfliktů, které mohou nabývat rozmanitých podob, mohou vykazovat různou míru rizik (Hayes, 2011, s. 45).

Je s podivem, jak málo je v praxi věnováno pozornost sociálním reprezentacím. Jako příklad lze uvést současnou situaci, která je poměrně vypjatá v české společnosti a která se pojí s pandemií covid-19, ovšem vyskytuje se prakticky ve všech zemích světa, nicméně s různou mírou, dle toho, jakým způsobem je zohledněn fenomén sociálních reprezentací. Jedná se o přístup veřejnosti k nutnosti dodržování opatření spojených s covid-19. Sociální reprezentace každého občana bude jedinečná, ovšem v celku lze rozlišit dvě hlavní skupiny, kdy jedna vnímá onemocnění jako závažné, dodržuje opatření, přeje si eliminaci rizika nákazy, i s nutností mít zavedená opatření po delší dobu. Druhá skupina je tvořena osobami s opačným přístupem (bývá označována jako antirouškaři, popírači covidu). Úkolem zodpovědných osob (vlád, politiků, reprezentantů zdravotnictví) by mělo být získání veřejnosti ke spolupráci. To se však v České republice nedaří, neboť je jen velmi málo pracováno se sociálními reprezentacemi těchto dvou skupin, zejména tedy skupiny druhé. Porozumění obsahu a principům sociálních reprezentací této druhé skupiny je podmínkou vhodně nastavené komunikace s ní tak, aby bylo docíleno potřebné kooperace, tedy v praxi dodržování stanovených opatření.

K tomuto lze doplnit strukturální model sociálních reprezentací. Tento přístup vychází z předpokladu, že sociální reprezentace tvoří tzv. centrální jádro a dále periferie sociální reprezentace. Periferie doplňuje centrální jádro a je důležitá pro zakotvení sociální reprezentace v různých, měnících se kontextech sociální reality. I když mají centrální jádro a periferie odlišné funkce, jsou komplementární a fungují jako celek (Kouřilová, 2009). Rozdíl mezi oběma těmito složkami zachycuje tabulka 1.

Tabulka 1 Složky sociální reprezentace

Centrální systém	Periferní systém
Obsahuje kolektivní paměť a historii dané skupiny	Integruje osobní zkušenosti jedinců
Konsensuální – podporuje homogenitu skupiny	Individuální – podporuje heterogenitu skupiny
Stabilní Koherentní Rigidní	Flexibilní Obsahující kontradikce
Kontextově nespecifický	Citlivý k aktuálnímu kontextu
Funkce: - generuje význam sociální reprezentace - organizuje obsah SR	Funkce: - adaptuje nositele reprezentace na aktuální situaci - konkretizuje obsahy jádra - chrání obsahy centrálního jádra

Zdroj: Kouřilová (2009, s. 55)

V centrálním jádru jsou organizovány postoje, přesvědčení, informace. Centrální jádro je sdíleno společností. Závisí na historických, sociologických, ideologických podmínkách společnosti, nikoliv na aktuálním kontextu, který se naopak váže k periférii. Centrální jádro je klíčové, neboť určuje význam sociální reprezentace a též její strukturu. Centrální jádro je oproti periférii také stabilní, koherentní. Je ovlivněno kolektivní pamětí (kolektivní paměť lze chápat též jako kolektivní nevědomí) a systémem sociálních norem, k nimž se váže. Periferie konkretizuje obsah jádra při formování postojů a jednání jedince v rámci určité sociální skupiny, která sociální reprezentaci sdílí. Periferie je velmi citlivá na aktuální podmínky. Lze ji chápat jako prostředníka mezi centrálním jádrem a konkrétní situací. Plní tedy také adaptační a regulační funkci, absorbuje nové informace, které by mohly vést ke zpochybnění centrálního jádra. Tím, že je periferie značně flexibilní, je možné, aby ve skupině byli sdruženi jedinci, kteří se v kontextu určité sociální reprezentace chovají rozličným způsobem, byť je základní obsah sdílen.

V rámci výše uvedeného příkladu pandemie covid platí, že dílčí změny v přicházejících informacích jedinec hodnotí v rámci obsahu periferie, která se může měnit, čímž se může měnit i chování jedince, byť centrální jádro zůstává stejné. Pokud tedy např. příslušníci druhé skupiny odpůrců opatření a obecně popírající riziko a význam onemocnění způsobené virem covid-19 obdrží informaci, že se navyšují počty antigenních testů, které zajišťují různé

firmy, podpoří tato informace centrální jádro, postoj těchto osob může být posílen. S příchodem informace, že vakcinace umožní cestování do zahraničí nebo čerpání jiných výhod, může nastat změna v jednání (tj. absolvování očkování), i když centrální jádro zůstává neměnné.

Sociální reprezentace tedy mají velký význam i pro společnost, v níž posilují do určité míry její soudržnost (nicméně mohou vést i k rozpadu společnosti, zejména má-li určitá sociální skupina ve společnosti velký vliv). K hlavním funkcím sociálních interakcí patří komunikace mezi lidmi a ovlivňování jejich aktivit. K sekundárním funkcím sociálních interakcí patří sociální tlak a podpora skupinové soudržnosti (Moscovici, 1984, in Plháková, 2020, s. 337).

## 2 LÁSKA A JEJÍ SOCIÁLNÍ REPREZENTACE

Druhá kapitola práce přibližuje téma lásky, a to v kontextu problematiky sociálních reprezentací. Nejprve je však tento jev přiblížen v teoretické rovině, uvedeny jsou aspekty lásky, které byly zkoumány a které se podařilo vědcům popsat. Ve druhé podkapitole jsou detailněji přiblíženy druhy lásky, přičemž pozornost je věnována zejména takovým podobám lásky, které lze nalézt u dětí předškolního věku. V závěru kapitoly je již více pojednáno o tom, jaká je sociální reprezentace lásky v soudobé společnosti.

### 2.1 Vymezení pojmu láska

Jak uvádí Nakonečný (2013, s. 150), láska je v psychologii tématem „*par excellence*“. Přesto byl fenomén lásky podle Výrosta a Slaměníka (2008, s. 302) po dlouhou dobu opomíjen v rámci vědeckého zkoumání. Příčinu spatřují autoři v oblasti etiky, ale též složitosti takového bádání. Změna nastala v 60. – 70. letech minulého století. V této době se obrátila pozornost vědců k lásce, a to lásce heterosexuální.

I s ohledem na obtížnost uchopení fenoménu lásky dosud nebyla formulována obecně sdílená definice lásky, nicméně v psychologii či v jiných humanitních vědách většinou nelze obecně přijímané definice různých jevů nalézt. I když většina lidí patrně lásku poznala, převést do slov, co je jejím obsahem nebo co je pro ni klíčové, bývá obtížné. O lásce je mnohem častěji pojednáno v beletrii nebo poezii než ve vědě. Vymezení lásky lze začít šířeji popsanou láskou Frommem (2010, s. 27), který konstatoval, že: „*Láska je aktivní silou v člověku; silou, která proráží zdi, jež dělí člověka od ostatních lidí, a sjednocuje ho s jinými; láska působí, že překoná pocit izolace a odloučenosti, a přesto může být sám sebou, zachovat svou celost. V lásce dochází k paradoxu, že dvě bytosti splynou v jedno, a přece zůstávají dvě.*“

To, že pro lásku platí či může platit přísloví *jedno tělo, jedna duše*, Fromm (2010, s. 27) zpochybňuje, resp. při určování toho, co je to láska, si všímá lásky, která není patologická. Má-li se jednat o zralou lásku, musí být podle autora naplněna podmínka, že dvě bytosti splynou v jednu, ovšem stále zůstávají dvěma odlišnými osobami.

Nakonečný (2013, s. 150) vysvětluje, že je láska citovým vztahem. Jedná se o párovou vazbu. Slaměník (2011, s. 11, 106) nahlíží na lásku jako na sociální emoci. Jedná se o pozitivní emoci, po níž člověk touží. Jedinci přináší štěstí, spokojenost, naplňuje také potřebu tělesného a intimního vztahu, touhu milovat a být milován. K hlavním rysům lásky

řadí autor péči a starostlivost o druhé, štěstí, touhu být s někým druhým, možnost hovořit o čemkoliv v rámci vztahu, v němž existuje láska. K lásce patří také závazek, zájem o druhého, kdy tento zájem může mít různé podoby: člověk o druhém přemýšlí, vychází mu vstříc v jeho přáních, potřebách. Vyznačuje-li se vztah láskou, objevuje se v něm podpora, důvěra, ale i obětování se. Vášeň se váže spíše ke stavu zamilovanosti. Rozdíl mezi zamilovaností a láskou se týká především délky trvání těchto stavů: zamilovanost mívá kratšího trvání, zatímco láska bývá dlouhodobá. Za hlavní charakteristiku lásky nebo její projevy označuje autor péči a starostlivost o druhého.

Zamilovanost lze podle Srnce (1993, s. 250) vysvětlit pomocí dvousložkové teorie emocí: na počátku je fyziologické vybuzení, které ovšem není vyvoláno objektem zamilovanosti. Váže se k určité situaci, která je emočně nabitá, generuje silné emoce, jako strach nebo vzrušení. Příkladem může být rockový koncert nebo fotbalový zápas. Emoce je následně zpracovávána kognitivně, částečně se může přenést i na objekt, který je v situaci přítomen. V rámci zamilovanosti člověk podle Tavela (2008) prožívá mnoho emocí, citů, stavů, negativních i pozitivních, o různé intenzitě. Patří k nim např. něžnost, nadšení, bolest, altruismus, žárlivost. Zamilovanost se týká touhy po blízkém spojení s druhou osobou. Tento stav nabývá podle autora až extáze. Pokud však druhá strana obdobné city neopětuje, objevuje se zoufalství, beznaděj, úzkost, prázdnota. Pro zamilovanost, resp. první etapy lásky, je charakteristická idealizace partnera. Velkou roli má fantazie. Rozvíjí se závislost, která je nejvíce pocíťovaná v době, kdy partneři nejsou spolu. V lásce je nahlížení na partnera mnohem více odpovídající skutečnosti. Jedinec se soustředí na charakteristiky partnera, přijímá je, a to nejen ty, které jsou příznivé a jedincem preferované. Milovat někoho znamená přijmout jej takového, jaký je.

K zamilovanosti lze také doplnit hledisko biologické. Weiss a kol. (2010, s. 90-91) vysvětlují, že je láska pevně zakotvena v evoluční historii člověka, tedy v jeho biologii a biochemii. Podle autorů je možné předpokládat, že byla zakotvena do genů člověka, neboť sloužila k tomu, aby pár pečoval o dítě (děti), které zplodí, ovšem jen do okamžiku, kdy je dítě schopno samostatnosti. Jedná se úsek přibližně 4 let, což také podle autorů značnou měrou vysvětluje vysokou rozvodovost dnešních párů (člověk žije déle, být v dlouhodobém svazku neodpovídá tomu, jak fungovaly páry v dávnější historii). Autoři teorii čtyř let dokládají na výzkumné práci Fischerové, která se zaměřila na rozvodovost v 62 zemích světa a dospěla k poznání, že je její vrchol právě přibližně kolem 4. roku vztahu. První čtyři roky jsou naplněny zamilovaností, objevuje se romantická láska. Z hlediska biologie nabývá



na významu endokrinní regulace, na níž se podílí hormony a neurotransmitery. Jak autoři dále podotýkají, není překvapující, že je fáze zamilovanosti nezdědka prožívána jako stres, neboť jsou v ní aktualizovány obdobné procesy, jako je tomu u stresu (vliv mají dopamin, noradrenalin, který je zodpovědný za stav euforie, fenylethylamin). Alternativou k této teorii pak může být teorie akcentující psychickou závislost, resp. závislost, kterou nacházíme u osob závislých na návykových látkách (spojitost je zřejmá s amfetaminy, nicméně dle autorů teorie o koncepci zamilovanosti jako období závislosti na návykových látkách nebyla prokázána). Po první fázi excitace, euforie, nastává stav klidu a bezpečí, za což jsou odpovědné endorfiny, které mají zklidňující a bolest tišící účinek. V další fázi lásky působí oxytocin, který je vyplavován např. při orgasmu, vede k prožitkům uvolněného uspokojení. Oxytocin vede také k porodním stahům a tvorbě mléka, může být tedy v pozadí mateřské lásky. Mimo jiné je označován jako hormon věrnosti. Jak však autoři zdůrazňují, na lásku mezi lidmi nelze nahlížet pouze tímto prismaem, lásku u člověka nelze degradovat na chemické reakce.<sup>4</sup>

Kratochvíl (2005, s. 117-120), český klinický psycholog, který se profesně velkou měrou věnoval manželské (partnerské) lásce, podává přehled hlavních psychologických koncepcí lásky:

- ❖ láska jako postoj jedné osoby vůči druhé: autorem této koncepce je Rubin (1970). Tento postoj se vyznačuje určitou mírou závislosti, přijetím, sklonem pomáhat a orientací na výlučnost a pohlčení;
- ❖ láska dle míry altruismu/egoismu: autorem koncepce je Maslow (1968), který rozlišil lásku B (being, tedy bytí) a lásku D (deficiency, tedy nedostatek)<sup>5</sup>. V prvním případě se jedná o vztah nesobecký, který zahrnuje připravenost pomáhat druhé osobě k sebeaktualizaci, jedinec má radost z úspěchů svého partnera. Druhá osoba není milována pro to, co může jedinci dát, ale proto, jaká je. Vztah, v němž panuje B-láska, je naplněn otevřeností, resp. jedinec, který takto miluje, se nebojí ukazovat druhému své slabosti. Druhá osoba je plně respektována. V lásce D jde především o uspokojování vlastních potřeb. Tato láska je vlastnická, vyznačuje se závislostí

---

<sup>4</sup> Často je laiky i odborníky kladena otázka, jaká láska vydrží déle, tedy zda láska, která se formuje postupně, po době rozvíjení známosti, nebo láska na první pohled. Přibližně polovina lidí alespoň jednou zažila lásku na první pohled. Tato forma lásky se může přetavit ve zralou lásku a dlouhodobý vztah, ovšem bylo prokázáno, že delší trvání má láska, která vznikla postupně, z přátelství (Slaměnik, 2011, s. 305).

<sup>5</sup> Tyto formy lásky vymezil Maslow v rámci své koncepce psychologických potřeb, o nichž je pojednáno v kapitole třetí. To, jakým způsobem jedinec prožívá lásku, závisí od toho, jak byla jeho potřeba lásky uspokojována v dětství (Ewen, 2010, s. 207).

na partnerovi. Ten, kdo je schopen pouze této formy lásky, usiluje nevědomě o naplnění svého deficitu v oblasti lásky a přijetí prostřednictvím vlastnění druhé. Takto formovaný vztah se také vyznačuje velkou závistí a žárlivostí a může nabývat různých patologických podob<sup>6</sup>;

- ❖ láska jako umění a akt vůle: tato koncepce je spojena s Frommem (1966). Fromm vyzdvihoval zralou lásku, kterou považoval za jednu z nejdůležitějších lidských emocí. Má-li být erotická láska láskou, musí člověk milovat z podstaty svého bytí;
- ❖ láska z behaviorálního hlediska: autorem koncepce je Liberman se svými spolupracovníky (1980). Láska se skládá z vyměňování libých slov, citů, tyto interakce panují po dlouhou dobu. Aby měla láska dlouhého trvání, je zapotřebí, aby se každý z partnerů cítil oceňován a přijímán.

Behaviorální hledisko akcentuje teorii sociální směny, která vyjadřuje, že člověk rozvíjí takové vztahy, které umožňují maximalizaci zisků, minimalizaci ztrát. Zisky jsou pochopitelně spojeny i s náklady – do lásky se musí investovat, láska pak v tomto kontextu může být nahlížena jako odměna. Velmi často se však lidé vyhýbají potřebným investicím. V takovém případě ovšem může láska druhého partnera slábnout, je nenaplněná. Investicemi v případě partnerských vztahů jsou jednoduché akty, jakými je nákup, žehlení, mytí nádobí, čas strávený s dětmi, aby partner, který o ně pečuje více, mohl mít čas pro sebe. Podle této teorie platí, že člověk usiluje o vztahy, v nichž dominují investice nad ztrátami, v ideálním případě by se však mělo jednat o rovnováhu mezi investicemi a ztrátami a v případě lásky „nesobecké“, pocházející z bytí jedince (B-láska Maslowa), mohou investice převažovat nad ztrátami, jejich bilance nemusí být rovnovážná (deVito, 2008, s. 212).

Teorii lásky existuje větší množství, pro účely práce je v závěru kapitoly přiblížena již jen teorie R. J. Sternberga, která je označována jako trojúhelníková teorie lásky a jejíž podoba je zachycena na obrázku 2.

---

<sup>6</sup> Psychoanalýza pracuje s pojmem narcistní láska. Každý člověk má určitou míru narcismu. Narcismus dominuje v počátku života, ovšem postupně, pokud se dítěti dostává ze strany pečující osoby (nejčastěji matky), plného přijetí, začíná být schopno i objektivní lásky. Narcistní matka však nahlíží na své dítě jako na část sama sebe, kterou vlastní, s níž manipuluje. Dítěti se nedostává vhodné saturace jeho potřeb, je matkou používáno a tuto zkušenost si přenáší do dospělosti, v níž s objektem své lásky zachází podobně (Kučera, 2017, s. 104).



Obrázek 2 Trojúhelníková teorie lásky

Zdroj: Zacharová a Šimíčková-Čížková (2011, s. 28)

Sternberg soudil, že se láska vyznačuje třemi dimenzemi, jejichž vzájemný vztah lze vyjádřit podobou trojúhelníku. Třemi dimenzemi je intimita, vášeň a závazek. Intimita je pojímána jako pocit blízkosti, který je intenzivnější než u pocitu mít rád. Zahrnuje starostlivost, vzájemné porozumění a podporu. Vášeň se pojí s motivační složkou, která se promítá do psychické aktivace. Závazek vyjadřuje vztah mezi dvěma lidmi, značí spojení a závislost. Prostřednictvím závazku vzniká jedinečný vztah. Každá z těchto dimenzí nabývá v průběhu lásky jiného významu a též má jiný význam v odlišných fázích lásky. Intimita je důležitá na počátku vztahu, vášeň mívá vrcholy a poklesy. U každého jedince či páru může mít trojúhelník jinou podobu (jiné rozměry, jinou velikost plochy).

Na závěr tohoto úvodního představení lásky je vhodné přiblížit její pojetí Frommem (2010, s. 49), neboť takto je láska v práci pojímána: „*Láska není především vztah k určité osobě; je to postoj, orientace charakteru, určující spřízněnost se světem jako celkem, a nikoli s jedním „objektem“.*

## 2.2 Podoby lásky

Základní dělení lásky je dvojí: v prvním případě se jedná o smyslnou lásku, která probíhá mezi milenci. Druhou formou lásky je láska duchovně-duševní. Její výskyt je oproti lásce smyslné mnohem širší: lze ji nalézt ve vztahu rodič-dítě, mezi přáteli apod. (Nakonečný, 2013, s. 150).

Kratochvíl (2005, s. 119-121) přibližuje dělení lásky, které navrhl Wile v roce 1981. Rozlišil lásku romantickou a reaktivní. Romantická láska spočívá v idealizaci partnera i celého vztahu. Idealizace může nabývat až forem některých obranných mechanismů, jako je popírání, vytěsnění či racionalizace: jedinec je schopen intimity bez ohledu na to, co se

ve vztahu děje, neshody a potíže ignoruje, potřebuje, aby byl vztah bez problémů a vyznačoval se soustavně pohodou. Reaktivní láska se velkou měrou stává opakem lásky romantické. Dochází k pocitovému zharmonizování s partnerem. To, co se ve vztahu odehrává, má vliv na prožívání intimity. Lidé, kteří vykazují reaktivní typ lásky, potřebují, aby bylo možné zabývat se ve vztahu problémy, neshodami. Odmítá-li to partner, jedinec začíná ztrácet kladné pocity vůči partnerovi. Jak autor podotýká, toto dělení má velmi cenný přínos pro praxi, tedy odborníky pracujícími s jednotlivci a páry v rámci párové nebo individuální psychoterapie, manželského poradenství, mediace atd. Jako teorie je tato koncepce poměrně nezvyklá a častěji se lze setkat s dělením na lásku romantickou a přátelskou. Termín romantická láska značí také stavy, které jsou nazývány jako zamilovanost, vášnivá láska. Jedinec je schopen i značné obětavosti, zároveň však vyžaduje od partnera důkazy a projevy lásky, emoční zážitky mají být neustále stupňovány, což ovšem v praxi možné není. Přátelská láska má mnohem nižší emoční náboj, což také znamená, že může trvat déle. Vyznačuje se přátelským vztahem a oddaností. Jevit se může jako klidná láska. Je pro ni charakteristická vzájemná důvěra, porozumění, prožitky bezpečí. Odlišnosti jsou respektovány.

Více známou klasifikaci lásky podává Fromm (2010, s. 49-69), který rozlišuje podoby lásky dle předmětu, k níž se daný cit váže. Jednat se tak může o lásku bratrskou, mateřskou, erotickou, sebelásku a lásku k bohu:

- ❖ bratrská láska: tuto formu lásky považuje autor za základní. Pojí se s ní odpovědnost, péče, úcta, znalost každého člověka, přání pomáhat mu. I když je tato láska označena jako bratrská, neváže se přímo k sourozenci, ale všem lidem. Odpovídá biblickému *miluj bližního svého*. Vychází z toho, že všichni lidé jsou si rovni. Jak autor dále uvádí, je mnohem snazší milovat někoho blízkého, ovšem milovat toho, koho člověk nezná, který nejedná vždy správně, resp. ocitá se v situaci, která je pro jedince obtížně uchopitelná (lidé bez domova, závislí na návykových látkách apod.) je mnohem obtížnější. Tím, že má člověk soucit s někým, kdo je bezmocný, začíná rozvíjet svoji lásku k bližnímu;
- ❖ mateřská láska: tuto formy lásky definuje autor jako lásku bezpodmínečnou, ve smyslu podpory života dítěte, jeho potřeb. I když je v rámci této lásky primární zajišťování potřeb jedince, tento aspekt mateřské lásky není jediný klíčový. Nejde pouze o zachování života. Podle autora se jedná o postoj k životu, formuje v dítěti lásku k životu. Dítě zažívá, pakliže je tato forma lásky optimálně zajištěna, že je

dobré být malým chlapcem, dívkou, že je dobré být na Zemi. Matka musí být dobrá a musí být dobrým člověkem. Je-li tomu tak, účinek na dítě je zcela zásadní a lze jej posléze pozorovat i u dospělých. Autor podává příměr s mlékem a medem, který je příměrem též z Bible. Mléko je základní péče, ovšem med je druhý aspekt mateřské lásky, tedy to, že matka sama miluje život, což předává svému dítěti, o které se nejen stará, ale miluje ho jako vlastní dítě a lidskou bytost. Matka je v ideálním případě nesobecká, vztah je nerovný. Nicméně autor přiznává i uspokojení matky, a to narcistické uspokojení, neboť matka zpočátku stále může prožívat těsné spojení s dítětem, které nosila ve svém těle. Láska a zamilovanost vůči vlastnímu dítěti tak může být uspokojením jejího narcismu. Roli však má patrně i potřeba transcendence, pokračování rodu. Člověk potřebuje pocit, že je tvůrcem, nikoliv pasivní loutkou. Matka v životě dítěte překračuje hranice sebe sama, její láska k němu dává jejímu životu smysl. Autor také upozorňuje na rozdíl mateřské a erotické lásky: v erotické lásce touží jedinec po věčném spojení, zatímco v mateřské lásce by si měla matka přát, aby se od ní dítě oddělilo, a právě v této skutečnosti tkví její nesobeckost: chtít štěstí milované osoby, i když její představa štěstí může být zcela odlišná od představy matky. Jsou matky narcistické, majetnické, které dokážou dávat lásku dítěti, jen dokud je malé. Jakmile začne proces separace, tento přístup u daných matek ustává, matka je majetnická a upřednostňuje své zájmy před zájmy dítěte. Proto je také podle autora tato láska nejvíc obtížná;

- ❖ erotická láska: tato láska se liší od předchozích, neboť se váže jen k jednomu člověku (u mateřské lásky je v základu láska k lidem). Autor ji označuje za nejklamnější formu lásky. Erotická láska není totéž co zamilovanost. Tato forma lásky je hodně spojena s fyzickým spojením, pohlavním stykem. Odloučení je prožíváno obtížně, neboť se jedná o fyzické odloučení. Tato láska je též značně narcistická: jedinec touží plně poznat druhou osobu, splynout s ní. Ta se tak do určité míry stává její součástí, což brzy omrzí. Začíná hledání nové, neznámé osoby, aby mohl být znovu započat stejný cyklus;
- ❖ sebeláska: je často předpokládáno, že milovat druhé je v pořádku, je to ctnost, milovat sebe sama je hříšné. Podle autora tomu tak není. Každý je člověkem, každý by měl milovat lidské bytosti, tedy i sebe samu. I tato teze je v Bibli v přikázání *budeš milovat svého bližního jako sebe samého*. Zároveň se autor vyhraňuje vůči tomu, že by sebeláska a sobectví byly to samé – jedná se o protiklady;

- ❖ láska k bohu: jedná se o náboženskou formu lásky. Bůh představuje nejvyšší dobro. Člověk by měl milovat boha jako otce (přísný, spravedlivý) i matku (ochrání člověka). Člověk musí dosáhnout určitého stupně zralosti, aby byl schopen lásky k bohu. Člověk, který je schopen této lásky, žije lásku, myslí pravdu.

K výše uvedenému dělení je vhodné pozastavit se u lásky mateřské, v níž Fromm (2010) zdůrazňuje skutečnost, že způsob vztahování se k dítěti determinuje jeho budoucí vztahování se k sobě samému a druhým. Ve vývojových teoriích se lze setkat s různým označením tohoto jevu. Patří k nim např. attachment, objektní vztah. V úzkém a intenzivním vztahu s primárním pečovatelem člověk poprvé zakouší kontakt s druhými a formuje si představu o sobě samém a to, jak sám sebe prožívá, tj. rozvíjí se sebepojetí, ale i identita. Toto téma je v práci vyzdviheno a je mu věnována větší pozornost v kapitole 3.2, která popisuje, jak se u dítěte rozvíjí schopnost milovat a být milován.

Co se týče dalších forem lásky, uváděna bývá klasifikace, kterou podal v roce 1977 sociolog Lee. Analyzoval krásnou literaturu a filosofické spisy a rozlišil 6 na sobě nezávislých druhů lásky: eros (erotická, vyznačující se silnou sexuální touhou a akcentem na tělesnou krásu), ludus (hravá láska, bez výraznějšího svazku a žárlivosti), pragma (kamarádká, přátelská, s minimem vášně), storge (pragmatická, partner je volen z racionálních důvodů, prospěchu), mania (volná láska, založená na uspokojování sexuální potřeby, bez trvalého svazku), agape (altruistická, nesobecká, se zaměřením na péči a starostlivost o druhé) (Výrost, & Slaměník, 1997, s. 305-306).

V interpersonální rovině se dále rozlišuje láska vášnivá (jedná se o zamilovanost, trvá několik týdnů. Muži se snáze zamilovávají, ženy se snáze odmilovávají), láska přátelská (zamilovanost nebo silné city odeznívají. Pokud i přesto vztah trvá, vzniká láska kamarádká, přátelská). V přátelské lásce panuje důvěra, otevřenost, vzájemné sebeodhalování vnitřních prožitků (Výrost, & Slaměník, 1997, s. 307-308).

Lze shrnout, že dílčích klasifikací může existovat velké množství. V různých děleních se opakuje láska vášnivá a přátelská, které mohou být případně označovány jinými názvy. Za velmi zajímavé a podnětné lze považovat dělení Fromma (2010). Akcentuje lásku jako ryzí cit, takto je často o lásce psáno v beletrii nebo poezii a toto pojetí lásky bývá nezdědka lidmi sdíleno a považováno za ideál lásky. Jak je v současné době nahlíženo na lásku je uvedeno dále v textu.

### 2.3 Pojetí lásky v soudobé společnosti

Podobně jako není věnována v odborné literatuře pozornost lásce, nebo jen velmi málo, nejsou ani realizovány výzkumy na to, jak soudobá společnost nahlíží na lásku. Nicméně na pojetí lásky v soudobé společnosti lze usuzovat i z toho, jak lidé žijí.

Lundquist (2017) se zabývá tím, že zejména dnešní mladí lidé nahlízejí na lásku odlišně. Z jejich pojetí lásky mizí intimita a sex. Láska je spojována spíše se sebeláskou. Lidé chtějí žít naplněný život, nechtějí mít závazek, který k lásce nutně patří. Preferována je tak spíše láska označovaná Frommem (2010) jako láska bratrská.

Průcha (2004, s. 94) zdůrazňuje, že se pojetí lásky není v různých společnostech zcela identické. Svá tvrzení dokládá poznatky z výzkumu, který byl proveden v roce 2000 na vzorku 1 157 vysokoškolských studentů z mnoha zemí Evropy, Jižní Ameriky a Afriky. Z výzkumu vyplynulo, že rozdíly existují, ne však příliš významné, s výjimkou Švýcarska, v němž je více akcentována pragmatická láska. Jiný výzkum, který autor zmiňuje (výzkum Hnilici z roku 2000), přinesl poznání, že láska je nejdůležitější hodnotou u Čechů, ale též např. Poláků, Japonců, tedy v zemích, které jsou kolektivistické. Oproti tomu v zemích, jako je USA, Anglie, Austrálie, láska není prioritou, důležitější je úspěch a moc.

Přímo na sociální reprezentaci lásky se zaměřili na vzorku respondentů z Brazílie, Ruska a Centrální Afriky (celkem 150 respondentů) v kvantitativním šetření Philisphili a Koyanongo (2016, s. 90-95), kteří využili Jungův slovní asociační experiment. Respondenti měli po expozici slova láska uvádět, jaké asociace k tomuto termínu mají. Kromě toho byl užit dotazník obsahující 26 výroků slavných osob o lásce (Saint-Exupéry, Voltaire, Shakespeare), sledovány byly tři dimenze lásky (láska jako břímě, láska jako oddanost a láska jako zušlechťující síla). Jak autoři zdůrazňují, i v tomto případě se jedná o kolektivistické kultury. Nalezena byla shoda v tom, že láska byla popisována zejména jako vášnivá. Kromě toho byla popisována jako zdroj radosti, manifestace všeho, co je v člověku dobré a jedinečné. Zjištěny byly úrovně popisované ve Sternbergově Trojúhelníkové teorii lásky. Nicméně jádro pojmu (tj. centrální jádro sociální reprezentace) se u jednotlivých skupin respondentů lišilo: Brazilci zdůrazňovali čestnost, rodinu, pocity, morálku, Rusové důvěru, rodinu, naději, utrpení, vášně, sebeobětování, přátelství, respondenti ze Střední Afriky sebelásku, pocity, něhu, schopnost sdílet, respekt.

Je tedy zřejmé, což bylo zdůrazňováno již v první kapitole práce, že sociální reprezentace velkou měrou odráží kulturu, v níž lidé žijí. Ta pak může ovlivňovat centrální jádro sociální reprezentace.

Na českou populaci, konkrétně studenty střední školy (268 respondentů), se zaměřil Lukšík a Guillaume (2018, s. 280-282), kteří identifikovali 38 různých sociálních reprezentací lásky. Nejčastěji se v těchto reprezentacích objevoval princip reciprocitu, láska fyzická, dále byla láska spojována s různými city, emocemi, byla pojímána též jako sdílený závazek, ale i v rámci dichotomie obět' x preferování druhých. Láska byla také označována za vnitřní harmonii, prosociální lásku, byla dávana do souvislosti s pocitem bezpečí nebo smyslem života.

Koucká (2005), která vychází ze své psychoterapeutické zkušenosti s páry, zdůrazňuje, že se pojetí lásky historicky měnilo. V minulosti nešlo o zamilovanost. Sňatky byly domlouvány předem, což platí i pro některé země v současnosti. Láska byla nahrazena ekonomickou směnou. To neznamená, že v takových svazcích láska neexistovala. Ovšem vznikala až po svatbě. Romantická láska mohla existovat mezi mládeží, většinou však nebyla příliš fyzická, neboť v takovém případě by musela být následována sňatkem, zejména v případě těhotenství. Pojetí lásky se proměnilo s emancipací žen. V USA se objevil experiment volné lásky květinových dětí (hnutí hippies). K lásce nepatřily žádné hranice (počet partnerů, žárlivost, počet osob v rámci sexuálních aktivit). To se však začalo jevit jako neudržitelné, a tak byl hedonistický ideál 70. let nahrazen v 90. letech romantickou láskou. V Evropě, včetně České republiky, má dle autorky tento kult dlouhou tradici, odkazuje ke středověkým rytířům, později vztahu aristokrata ke své dámě. Soudobá západní kultura (postmoderní společnost) akcentuje individualismus. Každý má právo na štěstí, tedy i na lásku. V médiích se objevuje romantická láska jako něco samozřejmého. Není ukazováno, že na vztahu je zapotřebí pracovat. Opomíjena je myšlenka, že by partneři měli vzájemně rozvíjet osobnost toho druhého. S dlouhodobějším svazkem mizí intimita, lidé akcentují jiné hodnoty. Guillaume (2020, s. 146) podotýká, že současná společnost vztahům, zejména romantické lásce, nepřeje. Společnost je agresivní, vztahy jsou redukovány svazky založené na vzájemné prospěšnosti.

Patrně může existovat tolik různých sociálních reprezentací lásky, jako je lidí. Vliv má osobnost jedince, jeho zkušenost, sociální a kulturní okolí, které jej formuje. Vliv výchovného působení na rozvoj lásky u dítěte je popsán dále v textu.



### 3 SOCIÁLNÍ REPREZENTACE LÁSKY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Třetí kapitola práce přibližuje téma předškolního věku, se zřetelem k formování schopnosti milovat a být milován u dětí v tomto věku. Kromě podání základní charakteristiky předškolního věku je v kapitole věnována pozornost vybraným vývojovým teoriím, zejména psychoanalytickým, které popisují rozvoj vztahu dítěte k sobě samému a druhým. V závěru kapitoly je nastíněno, jak děti předškolního věku nahlíží na fenomén lásky.

#### 3.1 Charakteristika dětí předškolního věku

Předškolním obdobím se rozumí doba věku dítěte od 3 do 6 let. Jedná se o období, které je řazeno k nejvýznamnějším v lidském životě. V rámci této vývojové etapy nastává příprava na budoucí život, dítě většinou vstupuje do mateřské školy, čímž dochází k první výraznější separaci od rodiny a rodičovských autorit. Tato fáze se pojí s rozvojem sociálních dovedností dítěte a jeho celkovou socializací jako procesu vrůstání do společnosti. Nově jsou v životě dítěte ve větší míře zastoupeni vrstevníci, čímž se rozšiřuje pole jeho sociální zkušenosti (Hoskocová, 2006, s. 29-31).

U dítěte se zlepšuje pohybová koordinace, sebeobsluha, celková samostatnost. Děti v tomto věku milují pohyb, který je u nich spontánní, nemusí jej do něj nikdo nutit. Značný je rozvoj v oblasti kognice: rozvíjí se zraková a sluchová diferenciaci, vnímání prostoru, paměť je však stále spíše bezděčná, převažuje mechanická paměť. V myšlení se dítě dle teorie Piageta ocitá ve fázi předoperačního stadia. Myšlení je názorné, intuitivní, váže se na konkrétní aktivitu dítěte. Dítě již mnohem více rozumí vztahům mezi jevy, mezilidským vztahům, byť stále zůstává egocentrické a není plně schopno empatie. Dítě má velmi bohatou fantazii, do níž často uniká a kterou zaměňuje nezřídka za realitu, resp. je pro něj natolik živá, že ji prožívá jako realitu. Dítě tedy většinou nelže, jedná se o dětské konfabulace, pakliže tvrdí něco, co není pravda (Šulová, 2019, s. 66-69).

Vágnerová (2012, s. 174-176) uvádí, že se dítě ve svém poznání zaměřuje zejména na vnější svět, osvojuje si společenská pravidla. Dítě předškolního věku je ve svém uvažování značně fixováno na přítomnost, není schopno rozumět času, prostoru běžným způsobem. Ke specifickým prvkům v myšlení patří antropomorfismus (dítě přičítá lidské vlastnosti neživým objektům), artificialismus (světu jsou přičítány lidské vlastnosti, což mimo jiné znamená, že vše, co dítě kolem sebe vnímá, stvořila podle něj lidská bytost) a absolutismus

(platí jen jeden názor, dítě není schopno nahlédnout na určitou situaci z perspektivy druhé osoby).

Regulace chování je u těchto dětí ještě značně omezená. Do určité míry souvisí tato schopnost s rozvojem řeči, konkrétně pak tvorbou vnitřní řeči. Nicméně ani vůle není u těchto dětí ještě příliš rozvinuta (Langmeier, & Krejčířová, 2006, s. 89). Vágnerová (2012, s. 218-224) popisuje emocionalitu dětí, která je méně bouřlivá, než tomu bylo v batolecím věku, ovšem objevovat se může emoční labilita. V oblasti emocí dítě potřebuje velkou měrou pomoc druhých (rodičů, učitelů v mateřské škole), což platí i pro rozvoj sociálních dovedností. Dítě se postupně učí vnímat potřeby druhých, spolupracovat, vhodně se prosazovat.

V souvislosti s tím je zapotřebí pozastavit se u sociokulturního vlivu na vývoj dítěte. Jak vysvětluje Průcha (2012, s. 86), vliv rodiny a mateřské školy na dítě je velmi významný. Ovšem liší se působení těchto aktérů formujících osobnost dítěte v návaznosti na to, v jaké etapě vývoje se dítě nachází. Do dvou let je klíčová rodina, především primární pečovatel. Mezi třetí až šestým rokem však nabývá na významu vliv mateřské školy, nebo jiného zařízení péče o děti předškolního věku (dětské skupiny apod.), přičemž právě tyto instituce akcentují rovinu sociokulturní. Každé dítě pochází z jiného sociokulturního prostředí a do života si přináší to, co je pro něj klíčové. Záleží na podnětnosti prostředí. Některá sociokulturní prostředí, v nichž se dítě ocitá, mohou mít i negativní vliv na dítě. Pokud se dítě nedostává potřebné stimulace v kognitivním a sociálním či emočním vývoji, dítě se může ocitnout i na nižší úrovni mentálních schopností. Mateřská škola pak představuje možnost nápravy.

Pochopitelně je zapotřebí doplnit, že sociokulturní prostředí determinuje i sociální reprezentace vnějšího a vnitřního světa dítěte. Jiný obraz rodiny bude mít např. dítě pocházející z individualistické kultury (americká), jiný dítě z kultury kolektivistické (např. Indie). Rodiny se liší v pospolitosti, svobodě jedince apod. Podobně se budou odlišovat děti žijící v prostředí, které nerespektují hodnoty společnosti, jejíž je součástí, od dětí vyrůstajících v rodinách, v nichž je naopak zdůrazňován respekt k hodnotám společnosti, dodržování norem apod.

Co se týče potřeb dětí, jedná se zejména o základní psychické potřeby, jakými jsou potřeba náležitého přívodu vhodných podnětů (dítě by mělo být dostatečně stimulováno, nemělo by však být ani přetěžováno), potřeba vlastní identity, já (dítě registruje, jak jej druzí přijímají, dle toho hodnotí a prožívá samo sebe. Důležité jsou kladné podněty, pozitivní zpětná vazba,

což příznivě působí na rozvoj kladného vztahu k sobě i druhým), potřeba smysluplnosti světa (dítě potřebuje řád ve svém životě, seznamovat se s určitými jevy ve správný čas), potřeba jistoty a bezpečí (tato potřeba je uspokojována především ve vztahu s rodiči, ale i učiteli mateřské školy. Dítě nesmí být nevhodně trestáno), potřeba otevřené budoucnosti (Kukla, 2016, s. 132). Opravilová a Gebhartová (2011, s. 29) doplňují i potřeba dle Maslowa, k nimž patří potřeby biologické, dále se jedná o potřebu bezpečí, jistoty a stálosti, potřebu přináležení a náklonnosti, blízkosti, potřebu lásky, shody a ztotožnění, nejvýše jsou postaveny potřeby sebedůvěry, prestiže, sebeaktualizace a seberealizace.

Lze doplnit, že potřeba lásky je pro děti velmi důležitá, byť je v Maslowově pyramidě přibližně ve středních příčkách. Erikson vymezil pro každé vývojové období v životě člověka vývojové úkoly a ctnosti, které by si měl jedinec osvojit. Jak vysvětlují Langmeier a Krejčířová (2006, s. 243), pro předškolní věk určil jako vývojový úkol vyřešení konfliktu mezi iniciativou a vinou. Dítě by se nemělo být iniciativní, objevovat svět, dosahovat svých cílů. Nemělo by se cítit provinile, jestliže druzí nesouhlasí s tím, co dělá. V této fázi je dle autorů rozvíjeno a posilováno sebevědomí dítěte, ale též svědomí, které ovšem nezřídka i v dospělosti končí na této vývojové úrovni, neboť rodiče a další významné osoby v životě dítěte nevhodně reagují na jeho projevy.

V druhé kapitole práce bylo věnováno mnoho pozornosti koncepci lásky a jejích podob podle Fromma (2010), který značně akcentoval nepodmíněnou lásku. Zcela jistě dítě potřebuje ze strany dospělých stanovování hranic, aby si osvojilo společenské normy, hodnoty. Tento proces socializace by však neměl být na úkor rozvoje dětské autonomie a vlastního já. Dítě se potřebuje nacházet v atmosféře tohoto bezpodmínečného přijetí, které vychází ze zralé lásky. Jedině tak může přijímat sám sebe, následně samo dávat lásku druhým. To, jak se rozvíjí vztah dítěte k sobě samému a druhým, je přiblíženo v dalším textu.

### **3.2 Rozvoj lásky u dětí**

Ve druhé kapitole práce bylo poukázáno na to, že ne každý jedinec je schopen milovat, ve smyslu zralé lásky, jak o ní pojednává Fromm (2010). Příčiny tohoto stavu je zapotřebí hledat v raném dětství, vztahu primárního pečovatele (nejčastěji matky) s dítětem. Genezi formování vztahu k sobě samému a druhým lidem popsala nejdetailněji psychoanalýza, konkrétně britská nezávislá škola objektních vztahů, jejímiž představiteli byl zejména Winnicott, Bowlby, Fairbairn či Balint.

Jak vysvětluje Cipro (2015, s. 59), všichni zástupci teorie objektivních vztahů vycházejí z konceptu o raném nastavení novorozence na interakci s matkou. Nesouhlasí s destruktivitou, kterou rozpracoval Freud a po něm Kleinová. Naopak, tito teoretici se začali klonit k názoru, že dítě je od narození (biologicky) nastaveno na schopnost vytvářet pozitivní vztahy s mateřským objektem, což je podmínkou pro zdravý psychosociální vývoj dítěte. Dítě se tedy rodí ve vztahu k objektu, což vede k tomu, že si postupně vytváří vnitřní intrapsychický vztah ke své vnitřní objektivní reprezentaci: vnější objekty jsou zvnitřňovány, čímž vzniká jejich vnitřní reprezentace. Tato reprezentace nemůže být nikdy totožná s tím, jaký je objekt v realitě. Nicméně dítě (později i jako dospělý) si formuje vztah právě s touto vnitřní (objektivní) reprezentací druhé osoby (matky, otce, později jiných lidí), nikoliv s konkrétní osobou ve vnější realitě (tj. nevztahuje se k otci interpersonálně, ale vztahuje se intrapsychicky k mateřské, otcovské a jiné objektivní reprezentaci. Tuto vnitřní reprezentaci tvoří fantazijní produkty, představy, na které ovšem jedinec reaguje jako na reálné. Britská nezávislá škola objektivních vztahů koncipovala několik významných pojmů, které jsou důležité pro porozumění tomu, jak si jedinec vytváří vztah k sobě samému a druhým, tedy jak se u něj rozvíjí schopnost milovat, prožívat a dávat lásku. Jedná se zejména o tyto koncepty:

- ❖ částečný objekt: dítě se nejprve vztahuje k částečnému objektu (mateřský prs, u batolete exkrement, který dítě pojímá jako součást sebe sama a má potřebu jej znovu pohltnout, aby dosáhlo znovu integrity, která byla procesem vylučování narušena);
- ❖ potřeby uspokojující objekt: tento pojem se váže k objektivní reprezentaci. Matka může být vřelá, pečující a milující, ovšem pokud tento obraz nemá dítě ve svém vnitřním světě, může ji naopak prožívat jako chladnou a nepečující. Jedná se o mateřskou péči tak, jak ji dítě prožívá;
- ❖ špatný a dobrý objekt: primárním objektem, s nímž se dítě setkává, je většinou matka. Matka může být schopna poskytnout kvalitní mateřskou péči (tj. saturovat veškeré potřeby dítěte, biologické, psychické i sociální), pak se stává dobrým objektem. V opačném případě, kdy příčinou může být jak nezralá nebo patologická osobnost, tak i další jevy, k nimž se řadí somatické či psychické onemocnění (deprese, laktální psychóza apod.), se matka stává špatným objektem. Opět platí, že i matka, která je pečující, vřelá, může být dítětem prožívána nikoliv jako objekt dobrý, ale jako objekt špatný;

- ❖ přechodný objekt: dítě se zprvu ocitá v tzv. primitivním narcismu (je zaměřeno výlučně na sebe, soudí, že vše, co jej obklopuje, je jeho součástí nebo samo vytvořilo, tedy např. prs matky chápe jako součást sebe sama nebo objekt, který si je schopno na přání vytvořit), postupně však přechází k objektní lásce (je schopno milovat nikoliv pouze sebe, ale i druhou osobu). Přemostěním od závislostního vztahu k sebedůvěře je přechodný objekt (např. oblíbená hračka dítěte), tedy objekt, který matka obsadila významem. Dítě se dokáže zklidnit a cítit bezpečně, pakliže matka není k dispozici. Dítě s přechodným objektem manipuluje tak, aby mu saturovalo jeho potřeby, slouží k zajištění potřebného stavu, může umožnit vybití silných afektů, nenávisti vůči matce atd. (dítě s hračkou spí, neustále ji nosí s sebou, může ji i bít, ničit). Přechodný objekt také slouží k tomu, aby byl jedinec schopen ambivalentního vztahu, tedy zažívat libé, ale i nelibé pocity k témuž objektu. Jak autor zdůrazňuje, egopsychologové nahlízejí na přechodný objekt jako na pomůcku ke zvládnutí znovusbližovací fáze v rámci procesu separace;
- ❖ objektní vztah: dosažena je schopnost milovat druhou osobu. Jak autor doplňuje, tohoto stavu nemusí být dosaženo. Příkladem je tzv. psychogenní homosexualita: nenastalo dosažení objektního vztahu, dítě setrvalo v narcistickém stavu sebelásky, je infantilně fixované na vlastní osobu, kterou dokáže jako jedinou milovat. V takovém případě musí být partner stejného pohlaví, aby iluze zrcadlení totožnosti byla dokonalá.

Mahler (2006, s. 57-65) popsala, jak se dítě vyvíjí z původní závislosti na matce do jedince, který je schopen pojímat sama sebe jako kvalitní a autonomní bytost. Zpočátku je dítě v tzv. autistické fázi: dítě většinou spí, dominují fyziologické procesy. Je to pak mateřská péče, která jej z tohoto stavu vyvádí. Později nabývá dojmu, že reguluje vnější dění (potřebuje prs, aby se nakrmilo, prs se objeví), což je označováno jako primární narcismus. Postupně pak dítě přechází do symbiózy. Dítě zažívá mnoho nelibých pocitů, které zvládá pomocí svého chování (vyučování, kýčání, zvracení). Pokud tato matka vyvažuje vřelou péčí, dítě začíná rozlišovat mezi tím, co je dobré, a tím, co je špatné. Dítě však stále nerozlišuje sebe (já) od matky (ne-já), což vyjadřuje termín symbióza. V této fázi zdůrazňuje autorka dotek, kombinaci dotykového percepčního zážitku celého těla ve spojení s kinestetickým smyslem. I dospělí, když někoho mají rádi, milují, touží po doteku, objímání, tedy zde jsou založeny základy schopnosti milovat a být milován. Pomáhá, když je matka v kontaktu s dítětem např. při kojení ve stejné situaci, dívá se dítěti do tváře, když je s ním v kontaktu. V symbiotické

fázi stále převažuje primární narcismus, ne však absolutně. Vnitřní vjemy formují jádro self. To, jaké jsou, pak ovlivňuje sebelásku i další formy lásky. Autorka zdůrazňuje, že bez toho, že by dítě mělo k dispozici vřelou matku, dost dobrou matku (termín Winnicotta), vhodně reagující na jeho projevy, nemůže se dítě vyvinout ve zdravou a zralou postavu.

Celý proces je Mahlerovou popsán až do ukončení separace (teorie reflektuje tzv. separačně-individuační proces), kdy končí cesta zrodu dítěte. Dítě opakovaně zažívá od matky nebo s matkou, že nejsou totožní. Dítě si začíná uvědomovat objektivní vztahy, začíná být jejich součástí. Končí do značné míry fáze „já“, která přechází do fáze „my“. Mahlerová upozorňuje na to, že dílčí kroky, které matka činí k podpoře tohoto procesu, nemusí plnit účel, pakliže nevycházejí ze zralé mateřské lásky. Situace kojení je cenná pro vývoj lásky, ale matka může kojít i proto, aby dala na odiv svému okolí, že je dobrá. V takovém případě používá dítě, které si nemůže vytvářet zdravý vztah k sobě a druhým. Matka musí být také schopna vhodně reagovat na projevy separace dítěte (první jsou ještě v prvním roce, např. tahání za vlasy, odtlačování se od matky), které mohou být i agresivní. Matka musí vše s láskou přijímat, ovšem zároveň dávat dítěti hranice v pohybu ve vzájemném vztahu. Dítě musí zažívat bezpečí, velkou měrou ve fázi, kdy se objevuje separační úzkost. Vytváří se základní důvěru k lidem, která je nezbytná pro schopnost milovat a být milován (Mahler, 2006, s. 67-80).

Říčan (2007, s. 165) doplňuje další příspěvky odborníků, zejména tedy psychoanalytiků, k tomu, jak se vyvíjí láska u dítěte. Kleinová např. soudila, že se již dítě rodí s predispozicí k vstupování do objektivních vztahů, což bylo na tuto dobu velmi pokrokové. Kleinová také zdůraznila skutečnost, že dítě zažívá depresivní stádium v okamžiku, kdy si uvědomí, že žádný objekt ve vnějším světě není ideální. To vše umožňuje genezi zralé lásky.

### 3.3 Pojetí lásky u dětí předškolního věku

Jak uvádí Bennett (2015, s. 5), sociální reprezentace dětí předškolního věku dosud byly zcela opomíjeny. Příčinu lze spatřovat v představách, že děti tento pojem a jeho význam, resp. celý fenomén příliš neznají, že mu s ohledem na jejich věk a dosaženou úroveň poznání nerozumí. To však podle autorky neznamená, že je vhodné danou problematiku ignorovat, a to již proto, že děti disponují alespoň základními prvky takové představy, která je ovšem ovlivňuje v jejich chování a pozdější schopnosti být např. v romantickém vztahu. Jejich představy o lásce mohou být nerealistické, což však není problematické. Stále jsou to představy, kterým je vhodné rozumět. Navíc děti předškolního věku dle téhož zdroje

většinou disponují sociálními reprezentacemi lásky, neboť ji vidí u svých rodičů, mohou na toto téma hovořit s kamarády nebo vrstevníky, navíc se s tématem seznamují prostřednictvím médií.

Na problematiku pojetí lásky u dětí předškolního věku se zaměřila Rašková, a to nejprve v rámci předvýzkumu, posléze již v rámci vlastního výzkumného šetření. Předvýzkum (Rašková, 2004a, s. 7), kterého se ovšem zúčastnilo 6 dětí předškolního věku, poukázal na to, že děti v tomto období rozumí pojmu láska, mají o něm vlastní sociální reprezentaci, jejíž prezentovaná podoba však byla značně determinována tím, jak byla tato reprezentace zjišťována (tj. dotazník s položkami, které se již konkrétněji zaměřovaly na vybrané aspekty lásky). Láska v pojetí oslovených dětí znamená mít rád. Lásku projevují svým nejbližším, jsou si vědomy toho, co k lásce patří (líbání, vybírání si partnery, být na sebe hodný), jednou se chtějí vdát/oženit a mít děti. V rámci již realizovaného výzkumu zjistila Rašková (2004b, s. 113-114), že si děti nejčastěji spojují lásku s kladným emocionálním vztahem. Láska znamená mít rád, zažít společně něco pěkného, pomáhat si. Láska je v tomto věku značně vztahována k rodině a je jí též velmi ovlivněna.

Provázková Stolinská (2016, s. 45) na tento výzkum navázala a dospěla k obdobným závěrům. Obecně bylo potvrzeno, že děti předškolního věku vnímají lásku zejména jako emocionální vztah. O lásce dovedou hovořit, jsou si vědomy toho, že k lásce patří její projevy, které mohou být slovní, fyzické i materiální. Děti projevují lásku, a to v tomto pořadí, rodičům, sourozencům, vrstevníkům, psům. Děti si uvědomují, že láska patří k různému věku.

Benett (2015, s. 15-18) provedla šetření na vzorku předškolních dětí, kterých bylo 45 z celkového počtu 127. Děti měly svoji sociální reprezentaci zachytit prostřednictvím kresby, která byla vnímána jako projektivní technika, nicméně děti byly do určité míry ovlivněny v tom, jak mají ke své reprezentaci lásky přistoupit. V rámci úvodní fáze výzkumu měly nejprve nakreslit lidskou postavu, v dalším zadání pak vyjádřit, že má někoho velmi ráda. Kontrolní skupina dětí měla nejprve nakreslit strom, poté vánoční strom. Sledován byl počet indikátorů lásky, za které bylo považováno dokreslení další osoby, jedno nebo více srdcí kolem postavy, slova napsaná v bublině k postavě, projevy lásky, jako objímání, oči ve tvaru srdce, zkrášlení postavy a počasí, ve smyslu modré oblohy, ptáků na obloze. U kontrolní skupiny nebyly zjištěny rozdíly v tom, jak byl vánoční strom zobrazen. Nebyly přidávány jiné prvky než baňky, hvězda na špici apod., což bylo pro autorku výzkumu důkazem, že v případě znázornění prvků spojených s láskou jsou děti schopny této sociální

reprezentace. Z výsledků vyplynulo, že alespoň jeden indikátor se v kresbě dětí předškolního věku objevil. Počasí lze chápat jako metaforické znázornění lásky, u dětí předškolního věku se však tento indikátor neobjevil. Rozdíly byly zjištěny v případě dívek, které zakreslily více indikátorů lásky. V kresbách se také objevovaly genderové stereotypy (ženy v domácnosti), což tedy svědčí o vlivu sociálních norem a kulturních vzorců na sociální reprezentaci dětí.

Z těchto poznatků je tedy zřejmé, že děti předškolního věku rozumí tomu, co je to láska, mají o ní představu, sociální reprezentaci, která se může lišit dle genderu, patrně i kognitivní nebo obecně psychosociální vyspělosti. Výzkumy na toto téma chybí, což dává prostor ke zkoumání tématu, které lze u dětí v předškolním věku pojmout formou verbalizace sociální reprezentace, nebo např. v podobě kresby. Vlastní výzkum zaměřený na zjišťování sociální reprezentace lásky u dětí předškolního věku je popsán dále v textu.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 POPIS REALIZOVANÉHO VÝZKUMU

Kapitola popisuje koncepci realizovaného výzkumu. Uveden je výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dále je charakterizována metodika výzkumu. V závěrečné podkapitole je přiblížen průběh výzkumu a podána je charakteristika výzkumu. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v kapitole páté.

### 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumný problém byl formulován následovně: Jaké jsou sociální reprezentace lásky u dětí předškolního věku?

Cílem výzkumu bylo analyzovat sociální reprezentaci lásky u dětí předškolního věku.

Výzkumné otázky (VO) byly formulovány následovně:

VO1: Jak děti předškolního věku prezentují obrazem svoji sociální reprezentaci lásky?

VO2: Jak děti předškolního věku verbalizují svoji sociální reprezentaci lásky?

VO3: Jaké jsou podoby lásky v představách dětí předškolního věku?

### 4.2 Metodika výzkumu

Výzkum byl koncipován jako kvalitativní. Hendl (2016, s. 45-46) vysvětluje, že v kvalitativním výzkumu postupuje badatel obdobně, jako detektiv. Většinou vstupuje do terénu, v němž se snaží různými způsoby získat relevantní data. Způsobů, jak toho dosahuje, bývá více (pozorování, rozhovory, analýza dokumentů apod.). Pro kvalitativní výzkum bývá také charakteristické, že se fáze sběru a analýzy dat prolínají. Tím, jak jsou získávány nové informace, je nutné je vyhodnocovat, aby bylo zřejmé, jakým směrem dále směřovat bádání, na jaká data se zaměřit, jaké osoby oslovit apod. Před vlastní realizací kvalitativního výzkumu je nutné stanovit výzkumné téma a výzkumné otázky.

Metodami sběru dat byl polostrukturované rozhovory, kresba a pozorování. Tím byl naplněn požadavek zajištění co nejvyšší validity získaných a analyzovaných dat. Miovský (2006, s. 264-265) uvádí, že je klíčovým principem tzv. triangulace, tedy v tomto případě využití tří a více zdrojů dat. Kromě toho, že je tímto způsobem zvýšena validita kvalitativního výzkumu, která bývá nižší oproti výzkumu kvantitativnímu, umožňuje také tento postup získávání nových dat, rozšíření a obohacení výzkumných možností. Mezi jednotlivými zdroji dat by měla existovat vazba.

Výzkum byl proveden v měsíci únoru v roce 2021, a to ve vybrané mateřské škole v Kraji Vysočina. Výzkumný soubor tvořily děti z posledního ročníku, plnící si povinnou školní docházku, tj. děti ve věku 5-6 let. Výzkum probíhal během jednoho dne, zejména v dopoledních hodinách. Po úvodní fázi práce s dětmi (viz kapitola 4.3) byl veden skupinový rozhovor s dětmi, v pozdější fázi byl také s každým dítětem veden rozhovor individuální. Před realizací obou forem výzkumu bylo vytvořeno krátké schéma otázek, které byly dětem položeny a které vycházely z cíle výzkumu a stanovených výzkumných otázek. Analýza dokumentů byla zastoupena analýzou kreseb dětí na téma *láska*. Během celého průběhu výzkumu bylo též realizováno zúčastněné, nestrukturované pozorování, které doplňovalo data získaná z dalších dvou metod kvalitativního výzkumu. Pozorování sloužilo jak ke zvýšení etiky výzkumu, ve smyslu zachycení případných projevů nepohody, negativních pocitů a stavů dětí během výzkumu, tak i k doplnění získávaných dat.

Analýza kreseb jako forma analýzy dokumentů může dle Gavory (2008, s. 146) probíhat formou jednoduchého rozboru až po hlubokou analýzu. Ke kresbám bylo přistoupeno jako k projektivnímu materiálu. Vágnerová (2015, s. 271) uvádí, že se v kresbě odráží různé psychické a jiné procesy, kresbu tak lze volit i jako diagnostický nástroj pro určení úrovně kognitivních schopností, ovšem pouze u dětí předškolního a mladšího školního věku.

Kresba nebyla analyzována a interpretována za účelem diagnostiky. Provedena byla obsahová interpretace symbolického významu konkrétního zobrazení, přičemž jak Vágnerová (2015, s. 309) dále zdůrazňuje, vždy je zapotřebí přihlížet k sociokulturnímu významu, věku dětí a dalším faktorům (podmínky prostředí apod.), zejména pak vysvětlení kresby dítětem. V rámci analýzy kresby byly sledovány obsahy a témata vymezená výzkumnými otázkami.

Mateřská škola byla vybrána příležitostně. Před realizací výzkumu byl s ředitelkou školy smlouven termín realizace výzkumu, diskutován byl průběh výzkumu, role autorky práce při získávání dat, opět se zřetelem k etice výzkumu a též zajištění práv dětí, dodržení řádu mateřské školy. Byl získán ústní souhlas se sběrem dat, který byl nejprve zajištěn ze strany ředitelky mateřské školy od zákonných zástupců dětí. Bylo umožněno pořídit kresby od dětí, nahrávku vedených rozhovorů, nicméně smloueno bylo též, že bude zajištěna anonymita dětí. Z tohoto důvodu také není v práci uváděn přesný název mateřské školy, v níž výzkum probíhal.

K analýze dat byly užity postupy zakotvené teorie. Hendl (2016, s. 127) vysvětluje, že název neznačí žádnou teorii. Naopak, tímto postupem vzniká nová teorie, která je zakotvená v datech.

Postup zakotvené teorie vycházel z koncepce formulované Straussem a Corbinovou (1999, s 43-44), který tvoří sled vzájemně provázaných fází, jimiž jsou otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. V rámci první fáze otevřeného kódování badatel člení výroky získané z rozhovorů na co nejmenší celky, které nesou určitý význam. Tyto celky jsou následně shlukovány, průběžně revidovány, a to i v dalších fázích zakotvené teorie. Badatel také musí často opakovaně, i při provádění analýzy již získaných dat, vstupovat do terénu, aby doplnil chybějící data, do dosažení tzv. teoretické nasycenosti, kdy již další data nepřinášejí nové údaje. Výsledkem je vytvoření kategorií a podkategorií označených názvem.

V rámci axiálního kódování je následně pracováno s vytvořenými kategoriemi a podkategoriemi. Strauss a Corbinová (1999, s. 72) vytvořili paradigmatický model, který umožňuje porozumět vztahům mezi vytvořenými kategoriemi (určit např. příčinu jevů, následky). Poslední fází je selektivní kódování. Šed'ová (2007a, s. 92-95) uvádí, že v této fázi již není nutné pracovat se všemi kategoriemi, které vznikly v rámci otevřeného kódování. Badatel se soustředí na určení hlavní (centrální) kategorie, kterou j kategorie, k níž se váže nejvíce dalších kategorií a podkategorií. Vzniká nová teorie, která je zachycena většinou pomocí schématu, se slovním výkladem.

Postupy zakotvené teorie byly užity při analýze dat získaných rozhovory s dětmi. Výstupem je formulovaná teorie, která reflektuje poznatky uvedené v kapitole 3.2, týkající se formování schopnosti milovat (mít rád) u dítěte, a to z hlediska teorie nezávislé školy objektivních vztahů. Akcent na tuto teorii nebyl primárně zvolen, ovšem při práci s daty (tvorbě kategorií u otevřeného kódování) se tato teorie vynořovala, a to v souvislosti s tím, jak jednotlivé kategorie odrážely odlišné způsoby pojetí lásky dětmi. Blíže je tento postup, vedoucí k vytvořené teorii, popsán v kapitole páté v kapitole 5.3.

### **4.3 Popis průběhu výzkumu a výzkumného souboru**

Výzkum probíhal ve čtyřech třídách jedné mateřské školy. Učitelka ve třídě představila autorku práce, která měla připravený sled dílčích aktivit. Pochopitelně bylo nejprve zapotřebí navázat kontakt s dětmi, získat jejich důvěru, zájem spolupracovat, navodit příjemnou, relaxovanou atmosféru tak, aby se děti cítily co nejvíce bezpečně.

Pozdravení s dětmi probíhalo formou krátké říkanky:

*Dobry den, dobry den, pojd'te deti vsechny sem.*

*Dobry den, dobry den, at' je dneska krásny den.*

*A kdo je tu dneska s námi, zazpívá si s chutí s námi.*

*Dobry den, dobry den, společně si popřejem.*

Následovalo seznámení se s dětmi. Po krátkém představení autorky práce se představovaly děti. Každé řeklo své jméno, bylo vyzváno, aby o sobě něco sdělilo (co má rádo), po představení vždy se všemi dětmi proběhlo rytmické vytleskání konkrétního jména.

Tato aktivita, prováděná na koberci určeném ke skupinovým aktivitám, komunitnímu kruhu, bylo přistoupeno k určitému odreagování, protáhnutí, uzavření této fáze, rozptýlení dětí, a to formou další říkanky, která byla prováděna ve stoje, s pohybem:

*Dobry den, slunce (rukama zobrazíme ve vzduchu sluníčko)*

*dobry den, nebe (rukama máváme na nebe)*

*dobry den, země rukama hladíme zem)*

*dobry den, kameny, (rukama zobrazíme kámen)*

*rostliny (ruce u sebe a jdeme z dřepu nahoru)*

*a stromy. (ukážeme strom)*

*Dobry den, zvířátka ušatá (ukážeme na uši)*

*a kozy rohatý (ukážeme rukama rohy)*

*a ptáci, co v povětří létáte (naznačujeme létání)*

*a ryby, co ve vodě plavete (rukama před sebou naznačíme rybu)*

*a děláte malé vlnky (předvedeme malé vlnky)*

*a velké vlny. (předvedeme velkou vlnu s výskokem)*

*Dobry den mně, dobry den tobě (ukážeme na sebe a potom na kamaráda)*

*dobry den všem. (ukloníme se)*

*A kdo tady s námi není, tomu pošlem pohlazení.*

*Dobrý den, dobrý den, ať je dneska krásný den.*

U této aktivity začaly být děti velmi brzy spontánní, některé pohyby přeháněly, některé se „předváděly“, jiné se snažily co nejlépe zopakovat to, co autorka práce demonstrovala.

V dalším kroku si děti lehly na záda, v kruhu, aby bylo navázáno spojení pomocí rukou. Děti měly za úkol posílat energii (lehce zmáčknot dítěti po pravé straně ruku, pohladit ji jedním prstem). U této aktivity byly děti nejprve rozverně, patrně ještě z předchozího cvičení, později se však začaly více soustředit, byly tiché, vyvíjely velké úsilí, aby kamaráda vedle sebe pohladily prstem jemně, s citem (láskou).

Touto aktivitou se děti zklidnily, byly ve stavu příjemného uvolnění. Děti zůstaly na stejném místě, poslouchaly píseň *Láska na 100 let* (viz příloha P 1), reprodukovanou autorkou práce. Následoval rozbor písně po dílčích částech a posléze učitelka znovu zazpívala, děti se mohly přidat. Tato aktivita sloužila jako úvod k tématu lásky. Autorka práce vybízela děti k tomu, aby uváděly, to je k určité pasáži písně napadá, sama vysvětlovala, nabízela některá témata.

Poté již bylo přistoupeno k tématu lásky. Nejprve byl zvolen asociační kruh s pomůckou, která byla zastoupena barevným kamínkem. Ten si děti předávaly vždy poté, co dohovořily. Jednalo se o skupinovou aktivitu. Děti měly odpovídat na otázku: *Co si představím, když se řekne láska?* Odpovídání na otázku bylo dobrovolné, nebyly tak získány odpovědi od všech dětí. Tyto výpovědi však byly využity k analýze dat, společně s výpověďmi, které děti podávaly po vytvoření kresby, v rámci krátkého individuálního rozhovoru.

Následovala samotná kresba. Ještě před tím, než děti začaly ztvárňovat své pojetí lásky, měly se zavřenýma očima přemýšlet o motivu, který zvolí. Použity byly nelinkované papíry A4, děti mohly kreslit pastelkami nebo voskovými pastely. Každé dítě si našlo ve třídě místo, kde mu bylo příjemně a kde jej nikdo nerozptyloval.

Poté, co dítě dokreslilo a předalo obrázek autorce práce, se vracelo k učitelce ve třídě, která s přicházejícími dětmi realizovala další aktivitu. Vždy, když dítě předalo kresbu autorce práce, ta se jej krátce zeptala na to, co nakreslilo, případně reagovala na projev dítěte.

Poté, co byly odevzdány všechny kresby, děti si opět lehly na koberec a znovu si poslechly píseň. Po jejím skončení přebrala aktivitu ve třídě učitelka. Autorka práce se s dětmi rozloučila, přešla do další třídy, v níž se celý sled aktivit opakoval.

Výzkumný soubor tak tvořilo celkem 20 dětí ze 4 tříd. Jednalo se o 11 dívek a 12 chlapců.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V kapitole jsou prezentovány výsledky analýzy kvalitativních dat. Nejprve jsou prezentovány vybrané kresby dětí, se slovním komentářem. V další podkapitole je podán přehled vytvořených kategorií a ve třetí podkapitole je vyložena nově zformulovaná teorie. Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám je podáno v závěru kapitoly.

### 5.1 Obsahová analýza kreseb dětí

Dále v textu jsou uvedeny pouze některé kresby dětí, a to z toho důvodu, že se některé svými motivy opakovaly (např. znázornění lásky pouze prostřednictvím srdcí). Všechny kresby jsou prezentovány v oddílu příloh (příloha P 2).

U každé kresby je uvedeno jméno dítěte, jeho vyložení obrázku a podán je též stručný komentář k obsahové analýze kresby. Dítě je v názvu obrázku prezentováno zkratkou, která je užívána i dále v textu. Jedná se o písmeno *D*, doplněné o číslo, které značí pořadí, v jakém byly kresby shromažďovány. Jména dětí jsou změněna.

Komentář je podán spíše v obecné rovině. Autorka práce není vystudovanou psycholožkou, i když ji tato oblast, velmi blízká pedagogice, zajímá a snaží se i v rámci svého profesního rozvoje v této oblasti vzdělávat. Obeznamenost se základy Obecné psychologie a Vývojové psychologie, případně i Psychopatologie, by měla být oblastí, která patří ke vzdělanostnímu základu každého učitele v mateřské škole.

I když se v souvislosti se školní praxí užívá nejčastěji termín *vzdělávání*, ve skutečnosti by se mělo jednat o edukaci dětí. Edukace je podle Průchy (2014, s. 20) nadřazeným pojmem vzdělávání, vyjadřuje kombinaci vzdělávání a výchovy, edukační realitu, která se nemůže zúžit pouze na oblast vzdělávání. Zejména v práci učitelů mateřské školy je zapotřebí, aby byla rozvinuta a užívána intuice učitelů a schopnost nahlédnout na projevy dětí způsobem, který se snaží proniknout k tomu, co děti prožívají a chtějí sdělit. Text k obrázkům je tak do značné míry formou asociací, které se objevovaly při vnímání obrázku, registraci detailů, a to i se zohledněním toho, jak lze k analýze kresby přistupovat.

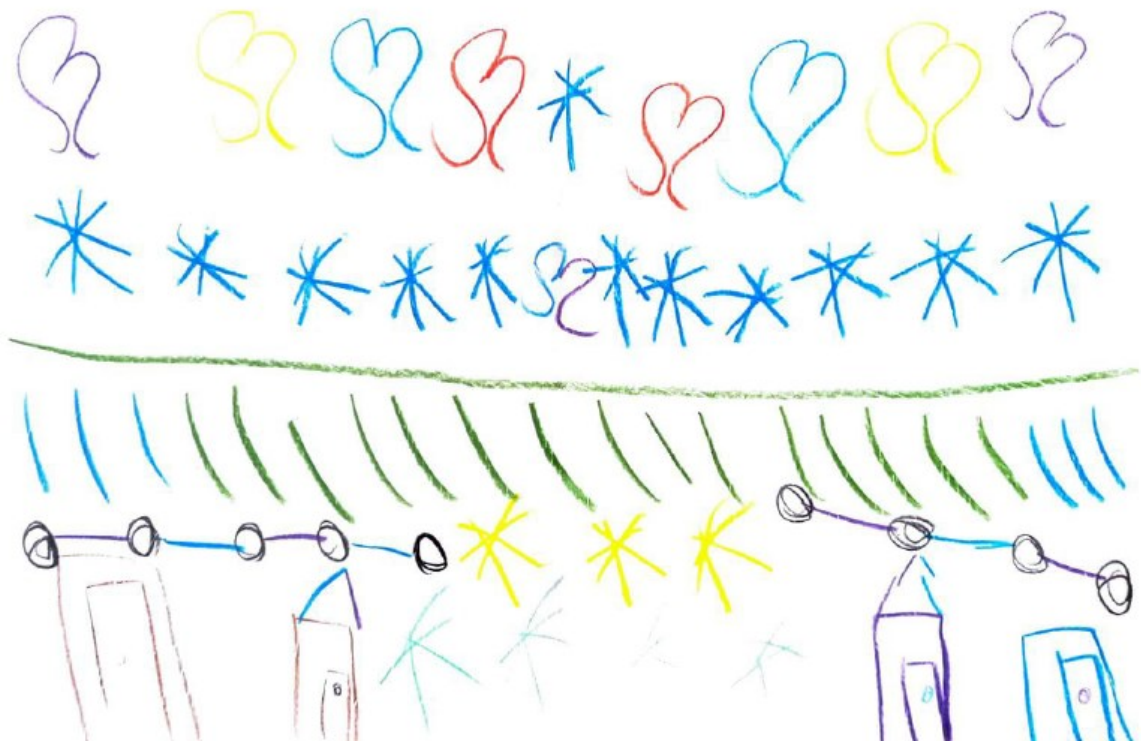


Obrázek 3 Kresba dítěte D1 (Ester)

**Já a moje sestřička. Ráda se o ni starám**

*Na obrázku 3 je dívka maximálně v mladším školním věku, se zvýrazněnými rysy a prvky, které souvisí s ženskou rolí, identitou, ve smyslu prvků erotiky či sexuality (tyto prvky mohou mít význam v lásce erotické, viz kapitola 2.2). V pozadí je patrně dítě batolecího věku, též dívka, v dětské postýlce. Obě se usmívají (projev lásky). Mladší dívka se kouká za starší, ta se dívá před sebe. Péče o mladší sestru je možná u dívky proklamovaná, ne vždy realizovaná. Na obrázku o sestru nepečuje. Možnou další interpretací je spokojená holčička po dobře vykonané (ženské) práci. Radost z péče o sourozence (sourozenecká láska). Široký úsměv, nejsou vykresleny oči, skrývá vztek na mladšího sourozence? Sociální reprezentace je idylická, možná i stereotypní, o sobě dívka příliš nevyovídá. V Moscoviciho sémiotickém trojúhelníku je obsažen Ego a Objekt, nikoliv Alter. Láska může být mateřská.*





Obrázek 4 Kresba dítěte D2 (Jana)

#### **Náš dům a školka. Máme se tam všichni rádi**

Znázornění mateřské školy a rodinného domu znamená znázornění míst, kde je Jana ráda a kde se pravděpodobně cítí bezpečně. Oba objekty jsou od sebe odděleny, tedy Jana si patrně uvědomuje, že může existovat více míst, kde se cítí dobře, kde se všichni mají rádi. Jana tedy rozlišuje více druhů lásky a v kontextu dělení Fromma (2010) se tak může jednat o lásku mateřskou, bratrskou. Jana je schopna prožívat lásku s více osobami či k více osobám, včetně vrstevníků. Celý obrázek je hodně barevný, což souvisí s pozitivními emocemi.

V horní části obrázku je mnoho srdíček, které mají neobvyklý tvar. Jak bylo uváděno v kapitole 3.3, v souvislosti s výzkumem Benett (2015), toto znázornění atmosféry či „počasi“ lze chápat jako metaforu lásky. Lásky je v pojetí Jany jak v jejich rodinném domě a v mateřské škole, ale též „všude kolem“.



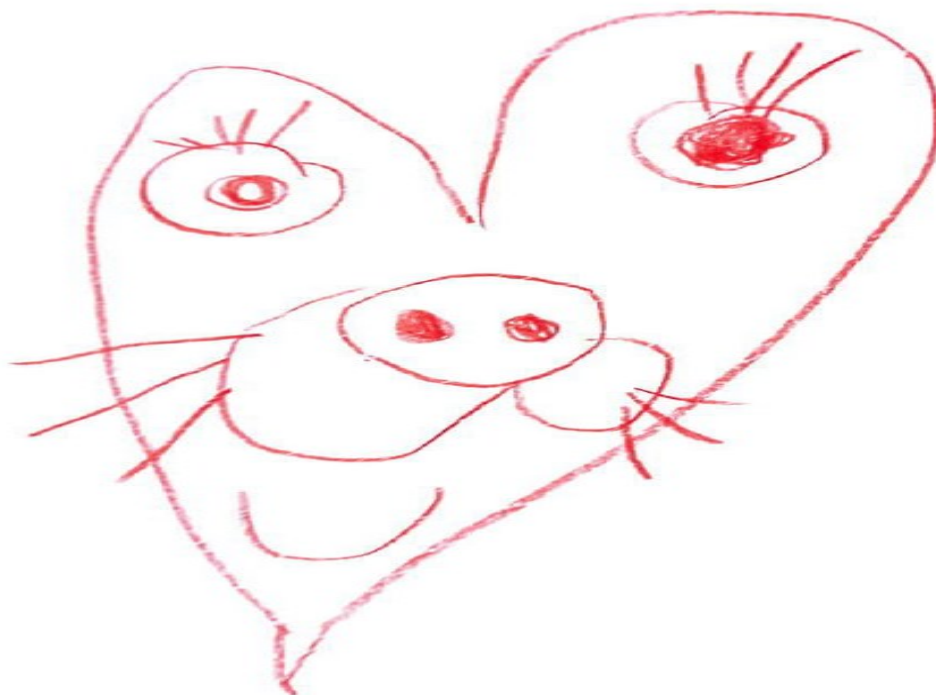
Obrázek 5 Kresba dítěte D2 (Emilie)

**Srdíčková věž. Královna lásky:** *dohlíží na to, aby se k sobě všichni chovali hezky*

*Tato kresba se vymykala všem ostatním obrázkům. Děti kreslily postavy, objekty, případně zvířata, žádné dítě však nenakreslilo fantazijní postavu. Tato kresba tak mimo jiné dokládá tvrzení z kapitoly 3.1, že je svět fantazie a svět reálný u dětí předškolního věku velmi provázaný.*

*Samotný komentář je do určité míry až hrozivý. proč musí někdo dohlížet na to, aby se všichni chovali hezky? Zažívá Emilie ve vztahu s druhými lidmi i určité odmítání, setkává se s kritikou, nemá rozvinuté kladné sebepojetí, nebo čelí tomu, že je kladen velký důraz na to „chovat se hezky“?*

*Královna lásky má mnoho rukou, má tedy hodně práce s dohlížením. Není to však postava hrozivá, neboť se usmívá. V tomto případě lze uvažovat o tom, že sociální reprezentace lásky obnáší mnoho nařízení, láska není hravá (viz kapitola 2.2, hra ludus, sociolog Lee). Láska je něčím, co musí být zařízeno jinou osobou, stavem, do kterého nepatří např. „zlobení“, tedy Emilie se může potýkat s láskou, která není bezpodmínečná. Jednat se však může o silné přání, aby vše bylo idylické a všichni se měli rádi.*



Obrázek 6 Kresba dítěte D4 (Eliška)

**Kočí srdce.** *Máme doma kočku, a tu mám ze všech nejradši, mazlíme se spolu*

*Kresba zvířete, a to osamoceně, se neobjevovala u žádného dítěte. Zcela jistě je zajímavé konstatování Elišky, že má ze všech nejraději kočku. Bylo by možné očekávat někoho z blízkých osob nebo kamarády. Sociální reprezentace lásky u Elišky tedy může obsahovat zkušenost (reps. vycházet ze zkušenosti), že ne vždy druzí poskytují to, co Eliška chce, lze se spoléhat pouze na zvíře. Láska je v úzkém spojení s fyzickým kontaktem (mazlení), který může Elišce chybět.*

*Opět si lze povšimnout, jak toto dítě bez větších potíží pracuje se svojí fantazií. Kočka má podobu srdce, lidský obličej, s výjimkou nosu (čumák). Kresba působí velmi pozitivně, důrazně, ve smyslu nepochybování o ztvárnění dané sociální reprezentace. S tímto vztahem si je tedy Eliška patrně hodně jistá, nebo je pro ni velmi důležitý. Povšimnout si lze i volby barvy, která odpovídá tomu, jak se kreslí srdce a jaká je barva lásky (červená).*



Obrázek 7 Kresba dítěte D15 (Honza)

**Lev a lvice.** *Milujou se a budou mít spolu miminko. Asi lva. Dávají si placáka. Neboj, jsou za plotem.*

*Záměrně je zařazena druhá z kreseb, v níž byla láska spojena se zvířaty. Pokud se v ostatních kresbách zvíře objevovalo, vždy ve spojení s lidskou postavou. Oproti obrázku 6 je na obrázku 7 dvojice zvířat, a to lvi, kteří se milují, a dokonce budou mít spolu miminko.*

*Tato sociální reprezentace dokládá, že si Honza uvědomuje, jak láska v životě funguje nebo může fungovat. Dva lidé se mají rádi, dávají si to najevo (placákem), mohou spolu mít dítě. V tomto případě je však vše přeneseno do zvířecí zvíře, což souvisí se specifiky kognitivních procesů u dětí předškolního věku (antropomorfismus, kdy si oba lvi dávají placáka. To, že se mohou mít zvířata rády a mají potomky, je přirozené).*

*Zajímavá je volba lva. Jedná se o krále zvířat. Jejich volba může reflektovat sílu lásky nebo to, že je láska přítomna u silných bytostí. Celý popis (reprezentace) značí určitou psychosociální vyspělost dítěte.*



Obrázek 8 Kresba dítěte D5 (Barbora)

**Moje narozeniny.** *Všichni mě mají rádi a dávají mi dárky*

*Sociální reprezentace lásky je spojena s narozeninami, tedy událostí, která je radostná a naplněná láskou. Do této reprezentace patří také blízcí, které má Barbora ráda. Jak je z obrázku 7 patrné, na kresbě jsou respektovány barvy, které patří muži/ženě, tedy zřetelný je genderový stereotyp.*

*Srdce pro tatínka je větší a má obličej ze srdíček. Může se jednat o náhodu, je ale možné, že tímto způsobem vyjádřila Barbora, že má tatínka ráda.*

*Z výroku Barbory je také patrné uvědomění si toho, že ji mají nejbližší rádi, resp. dochází ke generalizaci, kdy Barbora uvádí, že ji mají „všichni“ rádi. Barvy na obrázku jsou radostné, což také metaforicky vyjadřuje lásku, radost. K sociální reprezentaci Barbory také patří z obsahů radost, sdílení, láska se pojí s nejbližšími osobami. Láska je dokonce oslavována, v sociální reprezentaci může nabývat různé intenzity či je pro Barboru jednou z nejvyšších hodnot.*



Obrázek 9 Kresba dítěte D6 (Eva)

**Maminka a tatínek.** *Milujou se, dávají si pusinky a mně s bráškou taky*

*Tento obrázek lze považovat za jednu z ideálních reprezentací lásky v pojetí dítěte předškolního věku. Před započítím výzkumu bylo očekáváno, že děti budou ztvárňovat např. své rodiče. Jak je však zřejmé, oslovené děti skutečně pracují se svojí bohatou fantazií.*

*Na tomto obrázku stojí za pozornost to umístění postav a jejich výraz. Zřetelně je vyjádřena fyzická blízkost, také určitá jednota obou postav (maminka a tatínek). Oba se usmívají, mají stejný postoj a dívají se na velké srdce, které možná září. Srdce jako by existovalo mimo tento pár. Láska je tu, maminka s tatínkem jsou v její blízkosti, tedy tato reprezentace může vyjadřovat existující lásku k bohu (viz Fromm (2010), který lásku k bohu pojímal jako jednu ze základních druhů lásek). Bůh je pojímán jako nejvyšší dobro, život je potřeba žít, život je naplněný láskou. Z obrázku nevyplývá, že by láska byla výsledkem vztahu a citů mezi maminkou a tatínkem. Existuje mimo jedince (pár), který z ní však může čerpat.*

*Je však možné, že je srdce produktem lásky maminky a tatínka, kteří se zálibně dívají na svoji lásku.*



Obrázek 10 Kresba dítěte D10 (Jiří)

**Já a Kamilka.** *Kamilku miluju a až budu velkej, tak si ji vezmu za nevěstu*

*Kresba je velmi podobná předchozímu obrázku, nicméně je uvedena záměrně, a to pro vybrané rozdíly. Jak je z popisku k obrázku 10 patrné, kresba vyjadřuje konkrétní prožívání lásky Jiřím vůči Kamilce, kterou Jiří miluje a jednou si ji také vezme za nevěstu (zde je patrné, že i když Jiří rozumí tomu, jaký bývá další vývoj vztahu, drobné nuance nepostihuje – nevěsta je ženou před svatbou, lze si ji vzít za ženu).*

*Hlavní rozdíl lze spatřovat v umístění srdce, které postavy sdílejí. Zatímco v předchozí kresbě se obě postavy na srdce dívají, zde srdce Jiří s Kamilkou sdílí, existuje mezi nimi. Srdce má barvu stejnou, jako vlasy Kamilky. Pochopitelně nemusel chtít Jiří hledat jinou barvu pastelky, je však ale též možné, že se jedná o vyjádření přání, že je láska opětována. Láska je zobrazena jako radostný stav, který oba sdílejí a užívají si ho.*



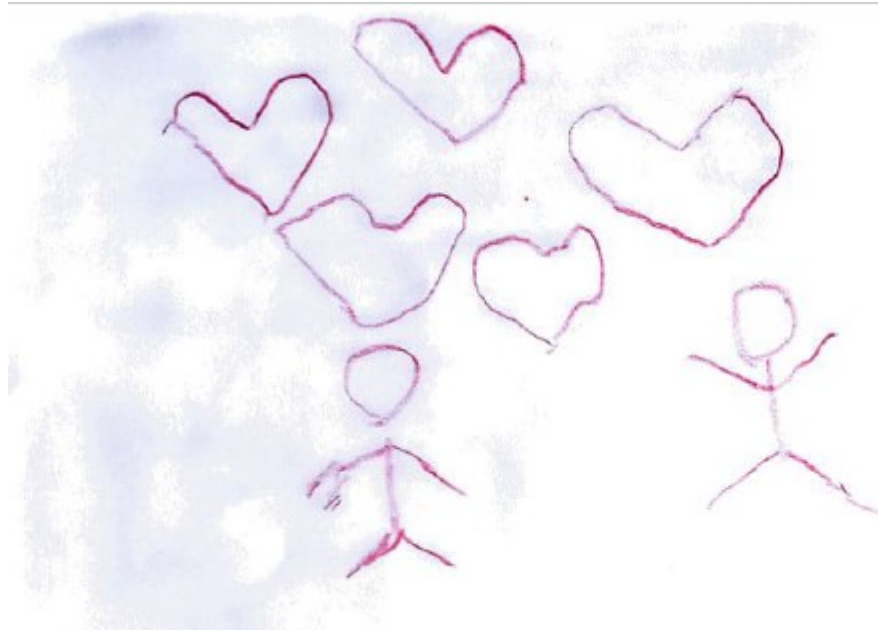
Obrázek 11 Kresba dítěte D18 (Pavlína)

**Já.** Říkám jim, že je mám ráda – moje hračky a zvířátka

*Tato kresba se též vymykala oproti ostatním. Sociální reprezentace se váže k tomu, jakou podobu má láska prožívaná a předávaná Pavlínou. Je to svět lásky pro Pavlínu. Dívka vyjadřuje, koho má ráda, s kým nebo čím je jí dobře. Jedná se o věci a zvířata, což je v případě věcí odlišné od ostatních kreseb. Jedná se tedy o materiální lásku a lásku ke zvířatům. Zároveň je však tato kresba i vyjádřením sebelásky: v tomto světě je patrně dívce dobře, cítí se v něm bezpečně a je na něj pyšná, a to i přesto, že více dává, než by se jí dostávalo (hračky nemohou milovat, i když dítě předškolního věku může prožívat, že tomu tak je).*

*Je možné, že v realitě není život Pavlíny příliš naplněný láskou, tedy láskou od rodičů, nebo tím, jak ji Pavlíně dávají. Dívka může trávit mnoho času sama. Srdce je propojeno s dívkou, tedy opět se může jednat o odkaz na sebelásku.*





Obrázek 12 Kresba dítěte D16 (Dominik)

**Já.** *Tohle jsem já, když jsem sám. Hodně myslím na maminku a je mi smutno*

*Nebylo doptáno, proč bývá Dominik sám a stýská si po mamince, což je pochopitelně nedostatkem. Patrně by bylo vhodnější více se ptát, i přesto, že ve třídě nebylo soukromí, což byl důvod, proč nebyly položeny další otázky.*

*Přestože je Dominik sám a stýská se mu po mamince, maminka na obrázku je. Kolem nich je láska v podobě srdíček. Kresba má modrošedé pozadí, z kresby však není zřejmé, zda postava, která je v tomto pozadí, je Dominikem nebo maminkou.*

*Nicméně kresba svojí podobou působí opuštěně, prázdně, smutně. Obě postavy jsou od sebe vzdálené, tedy Dominik si v kresbě neplní přání. Maminka je mu z jeho vyjádření nedostupná, a i na obrázku zůstává v pozadí, resp. až za Dominikem.*

*Dosud byly všechny kresby plné barev a toho, jak se dva nebo všichni milují. Na obrázku 13 je však zachycena bolestnější strana lásky, která tedy také patří do sociálních reprezentací lásky u dětí předškolního věku. Smutek je spojen se ztrátou a nedostupností maminky, tedy osoby, která je pro dítě většinou nejdůležitější.*

*Tato kresba také dokládá, že má význam zabývat se sociálními reprezentacemi lásky dětí předškolního věku. V mnohém jsou podobné dospělým, a ne vždy jsou radostné.*

## 5.2 Vytvořené kategorie

V této kapitole jsou prezentovány výsledky získané analýzou výroků dětí k obrázkům. V případě těchto výroků je v níže uvedených tabulkách u každého výroku uvedeno, které dítě jej proneslo. Kromě toho jsou v tabulce i výroky bez označení dítěte. Tyto výroky byly získány ze skupinových rozhovorů s dětmi ještě předtím, než bylo přistoupeno ke kresbě.

Celkem bylo vytvořeno šest kategorií, kterými jsou Potřeba lásky, Láska je, Já mám rád/a, Má mě rád/a, Mají mě rádi, Oni se mají rádi, My. Kategorie byly vytvořeny na základě třídění výroků dle toho, jaký vztah v rámci sociální reprezentace lásky v nich byl vyjadřován, ve smyslu teorie objektivních vztahů. Dále v textu jsou kategorie prezentovány, včetně výroků, které do nich byly zařazeny. Pod každou tabulkou je podán krátký komentář. Práce s vytvořenými kategoriemi, ve smyslu tvorby nové teorie, je popsána v kapitole 5.3.

Tabulka 2 Kategorie Potřeba lásky

Potřeba lásky
Dohlíží na to, aby se k sobě všichni chovali hezky (D3)

Tato kategorie obsahuje jen jednu položku, která se vztahuje ke královně lásky (viz obrázek 5). Výrok se netýká popisu lásky, ale toho, že na lásku má někdo dohlížet, latentně je v něm obsažena reprezentace týkající se toho, že by se měli všichni chovat hezky, což je ovšem ale nikoliv zkušenost s láskou, ale představa o tom, jak by měla láska vypadat. Ostatní výroky, přiřazené ke kategoriím, již reflektují vlastní zkušenost s láskou nebo lásku popisují.

Tabulka 3 Kategorie Láska je

Láska je
Takhle vypadá ta láska, když jsou všude srdíčka (D17)
Prince a princeznu
Srdíčka
Jako moje maminka
Něco hezkého
Neubližovat si

V této kategorii je z výroků doplňujících kresby zařazen též jen jeden výrok. Další výroky byly získány v rámci otázky před kresbou, týkající se toho, co si děti představí, když se řekne láska. Jedná se o obrazy, ať již z reality (jako moje maminka) nebo z fantazie (prince a princeznu), kdy tyto objekty jsou zástupci pro představu dětí o tom, co je to láska. Další dva výroky (něco hezkého, neubližovat si) se týkají kvality lásky nebo jejích projevů. Opět však v těchto výrocích chybí reflexe vztahu v lásce, byť jak bylo uváděno v teoretické části

práce (kapitola 1), láska není vztah, ale stav. Vztah je pochopitelně též obsahem sociální reprezentace lásky, ale netýká se její definice. Další kategorie se však již výlučně vážou ke vztahu (přátelskému, milostnému), který bývá reflektován v rámci forem lásky.

Tabulka 4 Kategorie Já mám rád/a

<b>Já mám rád/a</b>
Starám se (D1)
Srdíčko pro mamku s taťkou (D7)
Moc ráda se se všemi objímám (D9)
Kamilku miluji (D10)
Vezmu si ji za ženu (D10)
Tu mám ze všech nejradši (D4)
Chtěla bych, aby bydlela u nás (D13)
Hodně myslím na maminku a je mi smutno (D16)
Říkám jim, že je mám ráda – moje hračky a zvířátka (D18)
To znamená, že někoho miluju (D20)
Kamilku, tu láskuju
Maminku a tatínka
Naši kočičku
Já dělám lásku
Když se někdo má rád

Jak je z tabulky 4 patrné, obsah kategorie Já mám rád/a zahrnuje dílčí výroky toho, jak se děti v rámci láskyplného vztahu (resp. vztahu, v němž je aktualizována láska) chovají. Do této kategorie byl zahrnut i výrok Dominika, týkající se toho, že hodně myslí na maminku, je mu smutno. Láska může mít mnoho podob, city, které člověk prožívá, nemusí být vždy pozitivní (Kamilku miluju).

V této kategorii je zdůrazněn subjekt, nikoliv objekt lásky. Jak již bylo uváděno, výroky byly tříděny z hlediska teorie objektních vztahů. Tato kategorie tedy reflektuje pozici dítěte, které lásku prožívá, vnímá, přijímá, ale nedává ji (pochopitelně děti v realitě umí nejen brát, ale i „dávat“ lásku).

Tabulka 5 Kategorie Má mě rád/a, mají mě rádi

<b>Má mě rád/a, mají mě rádi</b>
Dávají mi dárky (D5)
Hrají si s námi (D8)
Učí nás nové věci (D8)
Má nás všechny ráda (D8)
Pomáhá nám (D8)
Čekají na mě (D11)
Všichni mě mají rádi (D5)
Dávají nám s bráchou pusy (D6)
Mají mě rádi
Jak mě líže na ruce

V tabulce 5 se jedná opět o reflexi jednostranného jednání v rámci vztahu, který je prožíván jako vztah, v němž je láska. Lze si povšimnout, že všechny výroky vyjadřují prosociální chování či obecně to, jak je láska vyjadřována (dávání dárků, to, že má někdo někoho rád). Výrok k „lízání rukou“ se vztahuje ke kočce.

Tabulka 6 Oni se mají rádi

<b>Oni se mají rádi</b>
Milujou se (D6)
Dávají si pusinky (D6)
Milujou se (D12)
Tancují spolu (D12)
Hrajou si spolu (D14)
Milujou se (M15)
Budou spolu mít miminko, asi lva (D15)
Dávají si placáka (D15)
Že mají miminko
Že se pusinkují
Že chodí do kina a drží se za ruce
Posílají si pusinky
Smějou se na sebe
Píší a volají si spolu

Tabulka 6 se týká popisu vzájemnosti ve vztahu, tedy to, že se dva (i zvířata) mají rádi. Za pozornost stojí obsah sociální reprezentace dětí: k projevům lásky patří to, že se dva smějí, tancují spolu, dávají si placáka, hrají si spolu apod. Navíc děti mají povědomí i o intimitě v lásce (posílají si pusinky, budou spolu mít miminko).

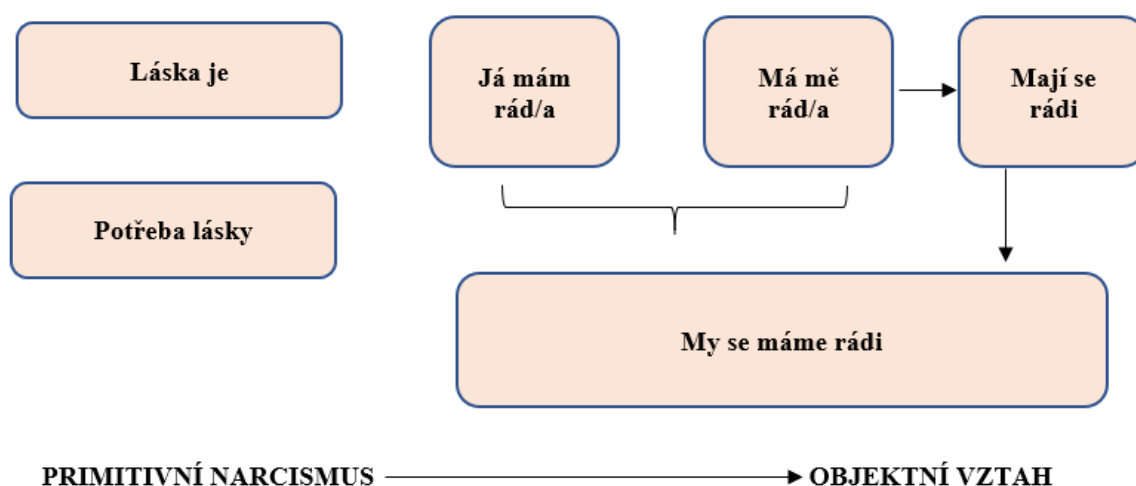
Tabulka 7 My

<b>My</b>
Máme se tam všichni rádi (D2)
Smějeme se (D11)
Jsme jako sestry (D13)
Rádi si spolu hrajeme (D19)
Taky se mlátíme a smějeme se tomu (D19)
Mazlíme se spolu (D4)

Poslední kategorie je chápána jako nejvyšší úroveň, ve smyslu objektivních vztahů. Týká se reciprocity, a to v rámci vlastního prožívání lásky.

### 5.3 Vyložení teorie

Dle kritéria třídění byla zformována nová teorie, která je podána na obrázku 13.



Obrázek 13 Schéma vytvořené teorie

Na obrázku 13 je zachycen přechod z primitivního narcismu k objektivnímu vztahu. Je zapotřebí zdůraznit, že toto schéma nevyjadřuje, že se oslovené děti ocitají např. ve stadiu primitivního narcismu. Schéma se týká jejich výroků, toho, jak slovně zachycovaly jejich sociální reprezentaci lásky. V některých výrocích absentovalo vyjádření vztahu, což je charakteristické pro primitivní narcismus. Dítě neregistruje své sociální okolí, vše, co se zjevuje v jeho poli, je chápáno jako něco, co mu přináleží, co ovládá. Dítě je onnipotentní.

Žádný výrok by patrně ani nereflektoval pozici primitivního narcismu, případně lze o této pozici uvažovat u výroky zařazeného do kategorie Potřeba lásky (Dohlíží na to, aby se všichni chovali hezky), ovšem ani v tomto případě se nejedná o pozici primitivního narcismu, resp. stadiu primitivního narcismu.

Dítě si ve své představě vytvořilo královnu lásky, která má zajistit, že se bude láska vyvíjet tak, jak má. V tomto výroku lze spatřovat omnipotenci dítěte, která patří k primitivnímu narcismu. Ovšem samotný výrok spíše vyjadřuje objektní reprezentaci. Je možná, že dívka má matku, která hodně reguluje její chování, možná i kritizuje chování matky. Dítě tedy mohlo tuto skutečnost odehrát ve své představě lásky. Náznak primitivního narcismu ve výroku je, nicméně jak již bylo uváděno, prezentované schéma vyjadřuje spíše to, jak byly děti schopné vnímat lásku jako vztah dvou osob a to, co se v tomto vztahu odehrává.

Z výroků Já mám rád/a, Má mě rád/a a Mají se rádi vzniká My. V tomto ohledu je již zřetelný rozdíl mezi tím, kdy dítě popisuje lásku jako něco, co existuje, ovšem nereflektuje svoji zkušenost, nevyjadřuje, že má v lásce zážitek „my“.

Jak bylo též uváděno v teoretické části (kapitola 3.1), děti v předškolním věku ještě nejsou zcela empatické, jejich prožívání a myšlení vychází z egocentrismu. To, že dítě popisuje lásku z hlediska toho, co ono zažívá, co v ní potřebuje, co se mu v ní líbí, je v souladu s tím, jak dítě předškolního věku funguje ve vztazích, resp. jak je pojímáno jako v normě jeho interpersonální chování.

Velká část dětí je však již v tomto věku schopna reciprocity, rozvíjeny jsou sociální dovednosti dětí. Toto je také patrné z obsahu kategorií, počtu jednotlivých výroků. Výroků spadajících do kategorií Oni se mají rádi a My bylo v souhrnu více než výroků začleněných pouze do kategorie Já mám rád/a.

Z hlediska úrovně psychosociálního vývoje dítěte předškolního věku lze kategorie Má mě rád/a vnímat jako vyšší úroveň než Já mám rád/a a totéž platí i pro hledisko objektivních vztahů. Ve stadiu primitivního narcismu dítě neregistruje objekt matky, zpočátku jej ani nemá nijak zvnitřněný.

Pokud je již dítě schopno vnímat dyádu dítě-druhý, vnímá tento vztah komplexně, uvědomuje si pozici obou osob ve vztahu lásky. Nejvyšší úroveň je pak vnímání My.

Na tomto místě je také vhodné vrátit se k výroům dětí. Výroky, které kategorie obsahují, jsou již výsledkem analýzy dat. Jednotlivé výroky byly členěny na co nejmenší celky. Z tohoto důvodu tak docházelo k jejich rozdělování. Mnohé výroky obsahovaly výčet více aktů lásky, ve smyslu čekají na mě a smějeme se.

Nutno doplnit, že některé výroky dětí byly komplexní. Jedná se zejména o dva výroky:

*Tancujem spolu a potom tancujou všichni.*

*Taky se mlátíme a smějeme se tomu.*

První výrok vyjadřuje postup od párové dynamiku k dynamice skupinové. Dítě nejprve registruje vztah dvou osob (maminka a tatínek), který pozoruje a popisuje. Poté si uvědomuje a slovně reflektuje, že je součástí tohoto vztahu.

Velmi zajímavý je výrok chlapce D19, týká se jeho vztahu s bratrem. Chlapec uvádí, že se s bratrem „mlátí“, ale také se tomu smějí. Zde je patrná ambivalence vztahu, která svědčí o tom, že jedinec nezůstal ve svém vývoji na nižší úrovni. Jak vysvětluje Praško (2003, s. 254), tento termín patří Kernbergovi, který se též zabýval objektními vztahy. Pokud jedinec štěpí ve vztazích, jedná se o patologické internalizované vnitřní objekty, což je typické např. pro hraniční nebo narcistickou poruchu osobnosti. Jedinec není schopen vnímat druhou osobu jako mozaiku pozitivních a negativních kvalit či si není schopen připustit, že je možné mít rád, ale též nemít v určitou chvíli rád. Je zde patrný primitivní mechanismus dobrého a zlého prsu. Jedinec je tak vnímán jako zcela dobrý nebo zcela špatný. V praxi se to dle autora projevuje střídáním idealizace a devalvace.

Tento chlapec je však v rámci své bratrské lásky schopen nahlédnout na to, že se s bratrem nechovají tak, jak se chovají lidé, když se mají rádi (tj. nebijí se), zároveň si však uvědomuje, že toto chování nevyjadřuje kvalitu vztahu. Může být určitým odreagováním tenze. Tomuto chování se oba chlapci smějí. Dítě je tedy schopno v určitou dobu svého bratra možná i nenávidět, posléze je mu však v daném vztahu dobře, společně se smějí a sdílejí tak libé pocity.

Ve vztahu ke specifickým předškolního věku se jedná o vyšší úroveň nahlížení na lásku. Děti jsou v tomto věku egocentrické, nejsou často schopny odstupu od situace. Zároveň nejsou ještě schopny metakognice. Tento chlapec zcela přirozeně vyjadřuje, že s bratrem zažívají lásku i nelásku, přitom celý vztah pojímá jako vztah lásky.

## 5.4 Shrnutí výsledků

Ve výzkumu byla věnována pozornost analýze sociální reprezentace lásky u dětí předškolního věku.

**První výzkumná otázka zněla: Jak děti předškolního věku prezentují obrazem svoji sociální reprezentaci lásky?**

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že děti jsou schopny obrazem vyjádřit lásku, a to často i pod vlivem stereotypů (srdíčko, rozdíl mezi pohlavími v modré a červené barvě). Několik dětí podalo obraz lásky, který bylo možné očekávat: dvě osoby, srdíčko vedle nich, mezi nimi, nad nimi.

Projevila se i specifika předškolního věku, kdy tento poměrně typický obraz lásky byl zastoupen dvěma lvy, kteří navíc čekají miminko.

Děti užívaly barvy k tomu, aby daly najevo, že je jim dobře, že se jedná o radostnou situaci (viz např. oslava narozenin). Podobně chlapec, který uváděl, že se mu stýská po mamince, že mu chybí, když je sám, že na ni pak hodně myslím, volil červenou barvu pro nakreslení dvou postav a několika srdcí, v pozadí je však šedá, která odpovídá určité depresivní pozici.

V kresbách se často objevovaly motivy pro lásku, zejména tedy srdce, ale též např. spojené ruce.

**Druhá výzkumná otázka byla ve znění: Jak děti předškolního věku verbalizují svoji sociální reprezentaci lásky?**

Při verbalizaci lásky děti uváděly spíše obecné výroky, které nereflektovaly vztah v rámci lásky. Jednalo se spíše o popis, často velmi vágní (srdíčka, něco hezkého).

Nicméně podobně jako v kresbě i v tomto případě děti užívaly fantazii. Pro jedno dítě je tak reprezentací lásky princ a princezna (nikoliv např. jeho matka a otec).

Je však možné, že toto vyjadřování bylo ovlivněno tím, že děti podávaly slovní vyjádření před kresbou, při kresbě již byly ponořeny do tématu, byly patrně uvolněné, navíc kresbou se děti vyjadřují v předškolním věku lépe, tento věk je pojímán jako zlatý věk kresby (Thorová, 2015, s. 383). Děti v tomto věku začínají kreslit hlavonožce, což také mimo jiné reflektuje jejich schopnost vnímat ve větší míře tělesné schéma a obecně vztah k lidem. Děti s autismem např. mnohdy lidské postavy vůbec nekreslí.



**Třetí výzkumná otázka byla formulována následovně: Jaké jsou podoby lásky v představách dětí předškolního věku?**

Jak je zřejmé z podaných výsledků, sociální reprezentace lásky jsou u dětí rozmanité, některé jsou rudimentální, jiné značně komplexní. Láska může být popsána pouze jedním slovem srdíčko, nebo je jasně verbalizována nebo nakreslena.

V představách oslovených dětí je láska něčím, co děti většinou prožívají radostně. Týká se příjemných mezilidských interakcí s nejbližšími (rodiče, učitelka, kamarádi), některé děti již dokonce milují.

Jak bylo též uvedeno, vliv má dosažená úroveň psychosociálního vývoje. Některé děti jsou tak schopny nahlížet na ambivalenci vztahu, která k lásce patří, resp. může být a měla by být respektována, jedná-li se o zralou lásku. V praxi pochopitelně i mnoho dospělých není tohoto postoje schopno.

Láska je srdce, láska jsou dva lidé, co se mají rádi, láska je to, když se dítě chová pěkně k druhému, nebo když se druhý chová hezky k dítěti. Láska může být i Oni a též My.

## 6 DISKUSE

V popsaném výzkumu bylo poukázáno na to, že jsou děti předškolního věku schopny sociální reprezentace lásky. Tato reprezentace může nabývat různých podob, což může svědčit o odlišné úrovni psychosociálního vývoje dítěte.

V práci bylo zohledněno hledisko hlubinných psychologických směrů, zejména tedy teorie objektních vztahů. Tuto teorii by měli znát psychologové, pedagogové zcela jistě nemusí. Jak však uvádí Jedlička (2017, s. 20-21), je vhodné otevřít otázku, zda by učitelé neměli znát ve větší míře právě poznatky z hlubinné psychologie (psychoanalýzy a dalších, navazujících hlubinných směrů). Prostřednictvím tohoto poznání lze porozumět pohnutkám dětí, dětským potřebám a způsobům jejich uspokojování, tématům, jakými jsou narušené mezilidské vztahy, frustrace, narušené sebepojetí. Autor také zmiňuje nárůst osobnostních a socializačních poruch u dětí, s nimiž se učitelé v pedagogické praxi potýkají. Tyto poznatky mohou učitelům pomoci v podpoře zdravého vývoje dítěte.

Při akcentování hlediska psychoanalytického či psychoanalytického lze uvést i další pojem, kterým je kontejnování. Jedná se o termín Biona, jednoho z dalších představitelů britské školy objektních vztahů. Kontejnování vyjadřuje skutečnost, že dítě potřebuje matku k tomu, aby mu pomohla porozumět vlastním emocím, potřebám, prožitkům. Matka se stává „kontejnerem“, který pojímá nezpracované prožitky dítěte, vrací mu je strukturované. Matka, která je schopna zralé a zdravé mateřské lásky, dokáže vnímat a interpretovat stavy dětí a vhodně na ně reagovat (Plháková, 1998, s. 20).

Kontejnovat by měla matka u svého narozeného dítěte, též později v dalších fázích vývoje. Ovšem kontejnovat by měli i učitelé mateřských škol. Ti jsou pro dítě velmi důležití. Tím, že rodina v dnešní době ne vždy plní svoji roli, mnohdy učitelé v mateřských školách nahrazují rodiče. Jsou těmi, kdo provází dítě jeho vývojem, konflikty v rámci mezilidských (vrstevnických) vztahů, nabízejí dítěte náruč, pokud se chce a potřebuje vyplakat, radují se s nimi. V rámci edukace je sice v mateřské škole důležité i vzdělávání, zejména s ohledem na školní připravenost, ovšem na významu nabývá i výchova, která může být mnohdy důležitější než vzdělávání.

Jak bylo v práci uvedeno, jeden chlapec podal velmi osobní svědectví o tom, že bývá sám, je mu smutno. Když je sám, myslím na maminku a je mu smutno. Při zohlednění teorie objektivních vztahů lze uvažovat o tom, jak fixní je jeho vnitřní reprezentace objektu matky. Nicméně uvedeno bylo též, že autorka práce na toto velmi osobní a bolestivé sdělení

nereagovala. Jistě lze porozumět nové situaci, určité zátěži, která v ní byla zastoupena, absenci praxe. Ovšem i přesto je zapotřebí konstatovat, že kontejnování nebylo provedeno, dítě zůstalo se svým pocitem samo.

Jak je z výsledků výzkumu patrné, kresba nabízí cestu k duši dítěte. Při porovnání toho, jaké výsledky byly získány v rámci komunitního kruhu, při přípravě dětí na kresbu, a jaké výsledky přinesla kresba, si lze povšimnout hloubky vyjádřených aspektů lásky, které reflektují sociální reprezentaci lásky u těchto dětí.

Učitelé v mateřských školách by měli věnovat značnou pozornost právě kresbě, a to kresbě, která je kresbou volnou a projektivní. Nemusí to znamenat, že má následně učitelka provádět diagnostiku. Je možné ke kresbě přistoupit intuitivně, spíše emocionálně než racionálně. Pokud je to možné, je vhodné se dítěte doptávat, neboť dítěte je tím, kdo může jako jediné podat relevantní výklad kresby. V takto vytvořené situaci je pak možné pomoci dítěti porozumět některým emocím, či je pomoci je zpracovat.

## ZÁVĚR

Cílem předložené diplomové práce bylo popsat a zmapovat způsoby pojetí lásky dětmi předškolního věku. K naplnění tohoto cíle nejprve sloužilo podání teoretických východisek, která se týkala konceptu sociální reprezentace, předškolního věku, fenoménu lásky.

Na teoretická východiska bylo navázáno realizací vlastního výzkumu, jehož cílem bylo analyzovat sociální reprezentaci lásky u dětí předškolního věku. Výzkum byl koncipován jako kvalitativní. Výzkumu se zúčastnilo 20 dětí z jedné mateřské školy. Metodami výzkumu bylo pozorování, analýza dokumentů (kresba) a rozhovor. Ke zpracování dat byl zvolen design zakotvené teorie.

Je zapotřebí zmínit, že výsledky nelze generalizovat, což je dáno koncepcí kvalitativního výzkumu, sestavením výzkumného souboru. Výsledky byly vyloženy s využitím poznatků o specifických předškolního věku a východisek teorie objektivních vztahů.

Navržena byla teorie, v níž je poukázáno na to, že se sociální reprezentace lásky u dětí předškolního věku mohou značně lišit a z hlediska dosažené úrovně psychosociálního vývoje mohou být některé reprezentace, a to co se týče jejich vyjádření slovně nebo pomocí kresby, na úrovni, kterou by mohlo být možné označit jako úroveň primitivního narcismu. Dítě lásku vnímá jako něco, co existuje v jeho světě, nerozumí ovšem příliš její dynamice, není si vědomo své role v ní. Jak bylo uváděno, tímto pojetím není konstatováno, že se děti ocitají na takto nízké úrovni organizace osobnosti. Teorie se týká analýzy výroků a kreseb dětí.

Některé výroky byly naopak velmi komplexní. Děti byly schopny vyjádřit, jak probíhá láska mezi dvěma lidmi, jak se projevuje, kdo je jejím aktérem, přičemž za nejvyšší úroveň bylo v kontextu teorie objektivních vztahů označeno vnímání Oni a My, tedy jednota dvou a více lidí, ať již dítětem pouze nahlížena, nebo prožívána.

Poukázáno bylo také na to, že jedno z dětí velmi přesně popsalo ambivalenci vztahu. Nejen popisu, ale též prožívání této ambivalence, která do blízkého vztahu patří, nejsou schopni mnozí dospělí. U tohoto chlapce tak lze vyzdvihnout jeho schopnost empatie, určité míry metakognice, absenci štěpení, které může být běžné v předškolním věku.

Uvedené výsledky poukazují na velký potenciál kresby v případě práce učitelů v mateřských školách. Pochopitelně ne vždy má učitel prostor věnovat čas volné kresbě či tomu, aby se jí snažil porozumět. Pokud však učitel chce skutečně poznat dítě, měl by volit právě techniku

kresby, nebo hry, které jsou dětem přirozené a v nichž se mohou velmi dobře vyjádřit. Popsat lásku či uvést, co je to láska, může být složité i pro dospělého, natož pro děti. Jak je však z výsledků patrné, děti předškolního věku jsou toho schopny.

Přínos práce lze spatřovat jak ve volbě tématu, které je opomíjeno, tak i z hlediska zjištěných výsledků. Existuje jen velmi málo poznatků týkajících se toho, jak děti vnímají a prožívají lásku. Pokud je věnována pozornost emocím dětí a jejich psychickým stavům a citovým vztahům, jedná se spíše o stavy a pocity negativní, různá traumata či jinou formu zátěže. Zejména Erich Fromm poukazuje na to, jakou sílu má láska, jak je skutečně mocná, což je reflektováno i v různých příslovích.

Je žádoucí, aby rodiče, učitelé a další osoby, které se podílejí na edukaci předškolních dětí, neopomíjeli to, co je v dětech silné a zdravé, co je podmínkou růstu. Zesnulý dětský psycholog Zdeněk Matějček věnoval celý svůj profesní život dětem a tomu, aby zprostředkoval veřejnosti to, jak důležitý je citový vývoj dítěte. Akcentoval především lásku, která pochopitelně může mít mnoho podob.

Na tento výzkum by bylo vhodné navázat dalším šetřením, které by mělo být provedeno na větším vzorku. Toto opomíjené téma má v sobě velký potenciál, který dosud nebyl využit. Téma sociálních reprezentací nabízí způsob, jak porozumět tomu, jak dítě prožívá lásku, jak ji vnímá, co si o ní myslí. I když je potřeba věnovat se i patologii dětí, neméně cenné, ne-li cennější, je věnovat se tomu, co je v normě a zdravé. V tom také spočívá role učitelek mateřských škol, u nichž je zcela jistě zapotřebí dobrá znalost nejen pedagogické práce, ale též alespoň základů obecné a vývojové psychologie.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Anon (2019). *Sociální reprezentace*. Dostupné z: <https://cs.laroutedesenergies.com/socialni-reprezentace>
- Brechet, C. (2015). Representation of Romantic Love in Childrens' Drawings: Age and Gender Differences. *Social Development, 24*(3), 1-20. DOI:10.1111/sode.12113
- Cipro, M. (2015). *Psychoanalytické koučování: Vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. Praha: Grada.
- DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada.
- Ewen, R. B. (2010). *An Introduction to Theories of Personality*. 7th ed. New York, London: Psychology Press.
- Fromm, E. (2010). *Umění milovat*. Vyd. 6. Praha: Český klub.
- Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
- Guillaume, M. (2020). Láska mladých lidí na Slovensku – moc a nemoc kultury. In Kallová, N., & Lukšík, I. (eds.). *Kvalita života a kvalita vzťahov. Zborník z konferencie „Potrebujeme pozitívne myslieť, cítiť a konať?“* (141-162). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.
- Hayes, N. (2011). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hytych, R. (2006). Dovedně zvládnutá přítomnost přináší příjemnou budoucnost: sociální reprezentace smrti na Srí Lance u populace theravádových mnichů a jejich podpůrců. *Československá psychologie, L*(3), 273-284.
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: Jak rozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
- Kořa, J. (2018). Postoje, jejich utváření a funkce. In Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání* (108-122). Praha: Grada.

- Koucká, P. (2008). *Proměny lásky*. Psychologie, 5. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/84399/promeny-lasky>
- Kouřilová, S. (2009). Strukturální přístup k sociálním reprezentacím. *E-psychologie*, 3(2), 49-58. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:829e616b-b050-4e9d-bb1a-4cba3a38f6d8?article=uuid:7037c39c-527b-424b-829d-0b2816cf8395>
- Kratochvíl, S. (2005). *Manželská terapie*. Praha: Portál.
- Kučera, M. (2017). *Pud u Freuda*. Praha: Karolinum.
- Kukla, L. (2016). Potřeby, práva a povinnosti dětí. In Kukla, L. a kol. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí* (131-142). Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyyd. Praha: Grada.
- Lukšik, I., & Guillaume, M. (2018). Representation of love in the early stages of love. *Human Affairs: Postdisciplinarity Humanities & Social Science Quarterly*, 28(3), 271-284.
- Lungquist, M. (2017, June 15). *Intimty and Sex Aren't Same Thing*. TRIBECA Therapy [cit. 2021-04-17]. Dostupné z: <https://tribecatherapy.com/4780/sex-intimacy-couples-therapy/>
- Mahler, M. (2006). *Psychologický zrod dítěte*. Praha: Triton.
- Marková, I. (2007). *Dialogičnost a sociální reprezentace*. *Dynamika mysli*. Praha: Academia.
- Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358-375. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143760>.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (2013). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- Novák, P. (2009). Teorie sociálních reprezentací. *E-psychologie*, 3(1), 22-29. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/novak.pdf>
- Opravilová, E., & Gebhartová, V. (2011). *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Philisphili, T. S., & Koyanongo, E. (2016). The representation of love among Brazilians, Russians and Central Africans: A comparative analysis. *Psychology in Russia*, 9(1), 84-97.
- Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.

- Plháková, A. (2020). *Dějiny psychologie. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada.
- Praško, J. (2003). *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál.
- Provázková Stolinská, D. (2016). Láska a kamarádství v pojetí dětí v mateřské škole. In Ludíková, L. (ed.). *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu* (39-47). Dostupné z: <http://iva.k.utb.cz/lekce/priklady-citaci-u-elektronickych-zdroju/>
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Srovnávací pedagogika. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty psychologických oborů*. Praha: Grada.
- Rašková, M. (2004a). *Pilotáž k výzkumnému šetření o pojmání partnerství, manželství a rodiny z pohledu dětí předškolního a mladšího školního věku*. Česká asociace pedagogického výzkumu [online]. [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/images/sborniky/2004/Raskova.pdf>
- Rašková, M. (2004b). Děti předškolního věku a jejich představa o lásce a rodině. In Mitlöhner, M. (ed.). *12. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice. Sborník referátů* (110-114). Praha: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu.
- Raudsepp, M. (2001). Environmental Belief Systems: Empirical Structure and Typology. *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences*, 5(55/50)3, 234-254.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 5.*, rev. a dopl. vyd. Praha: Grada.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6.*, rev. a dopl. vyd. Praha: Grada.
- Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
- Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Soukup, M. (2013). Evoluční teorie kultury: koevoluce genů a kultury. In Šubrt, J. a kol. *Soudobá sociologie V. (Teorie sociální změny)*. Praha: Karolinum, 40-65.
- Srnc, J. (1993). Láska jako psychologické téma. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou praxi*, 37(3), 250-254.



- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie*. Brno, Boskovice: Sdružení Podané ruce, Albert.
- Šedřová, K. (2007a). Zakotvená teorie. In Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 84-96.
- Šedřová, K. (2007b). Analýza kvalitativních dat. In Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 207-247.
- Štěch, O. (2014). *Konstruktivistické přístupy v sociálních vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Tavel, P. (2008). Pojem lásky v současnej psychologii. *Teologické texty: Časopis pro teoretické a praktické otázky teologie*. Dostupné z: <https://www.teologicketexty.cz/casopis/2008-2/Pojem-lasky-v-sucasnej-psychologii.html>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2015). Kresebné techniky. In Svoboda, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 271-318.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie/Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997.
- Weiss, P. a kol. (2010). *Sexuologie*. Praha: Grada.
- Zacharová, E., & Šimíčková-Čížková, J. (2011). *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

D Dítě

VO Výzkumná otázka

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Moscoviciho sémiotický trojúhelník.....	18
Obrázek 2 Trojúhelníková teorie lásky.....	27
Obrázek 3 Kresba dítěte D1 (Ester).....	48
Obrázek 4 Kresba dítěte D2 (Jana).....	49
Obrázek 5 Kresba dítěte D2 (Emilie).....	50
Obrázek 6 Kresba dítěte D4 (Eliška).....	51
Obrázek 7 Kresba dítěte D15 (Honza).....	52
Obrázek 8 Kresba dítěte D5 (Barbora).....	53
Obrázek 9 Kresba dítěte D6 (Eva).....	54
Obrázek 10 Kresba dítěte D10 (Jiří).....	55
Obrázek 12 Kresba dítěte D18 (Pavλίna).....	56
Obrázek 13 Kresba dítěte D16 (Dominik).....	57

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Složky sociální reprezentace.....	21
---------------------------------------------	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Píseň láska na 100 let

Příloha P2: Kresby dětí

PŘÍLOHA P 1: PÍSEŇ LÁSKA NA STO LET

**hudba: Jiří Vondráček text: Hana Sorrosová**

**zpívala: Lucie Vondráčková**

$\text{♩} = 120$  **C**

Až mě bu-deš chtít, \_\_\_\_\_ já bu-du  
Až se bu-dem znát, \_\_\_\_\_ bu - dem se

**Dm** **G<sup>7</sup>** **C**

mít, \_\_\_\_\_ co žád - ná ne-má. Až mě bu-deš chtít  
ptát, \_\_\_\_\_ co nás dva če-ká. Až se bu-dem znát

**F** **Em** **G<sup>7</sup>** **C**

\_\_\_\_\_ je-den - krát. \_\_\_\_\_ Bu-dem chtít  
\_\_\_\_\_ je-den - krát. \_\_\_\_\_ Najdem svůj \_\_\_\_\_

**F** **C**

lás - ku na \_\_\_\_\_ sto let, za ni jít \_\_\_\_\_ a  
ost - rov po - kla-dů, na něm já \_\_\_\_\_

**F** **C**

znát ji na - zpa-měť. Co mů - že být \_\_\_\_\_ víc, \_\_\_\_\_  
s tebou zů - sta-nu. \_\_\_\_\_ Co mů - že být \_\_\_\_\_ víc, \_\_\_\_\_

**G** **C** **1. G** **2.**

\_\_\_\_\_ než mít ně-ko-ho rád? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ než mít ně-ko-ho rád? \_\_\_\_\_

Příloha P2: Kresby dětí



