



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Disertační práce

Prarodiče v roli rodičů předškoláků

Grandparents in a Parental Role with Grandchildren Preschoolers

Autor: PhDr. Mgr. Bc. Barbora Plisková

Studijní program: P 7501 Pedagogika

Studijní obor: 7501V008 Pedagogika

Školitel: prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Oponenti: doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Zlín, 2022

© Barbora Plisková

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edici **Doctoral Thesis Summary**.

Publikace byla vydána v roce 2022

Klíčová slova: prarodiče v roli rodičů, prarodiče pěstouni, příbuzenská pěstounská péče, učící se organizace

Key words: foster grandparents, foster grandparenting, foster care, professional learning community

Práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

ABSTRAKT

Tato disertační práce se věnuje tématu příbuzenské pěstounské péče, která v České republice stojí na okraji zájmu odborníků pedagogické komunity. Zaměřila jsem se na rodinné prostředí rodin, kde se prarodič dostává do role rodiče, a na pedagogické působení učitelů mateřských škol, které je rodinám určeno. Vycházela jsem z Böhnischovy koncepce výchovné pomoci ke zvládnutí života, která je zaměřena na sociálně znevýhodněné děti.

Cílem disertační práce je rozšířit existující výzkum týkající se tématu prarodičů v roli rodičů a jejich rodičovství o systematickou a strukturovanou analýzu rodinného prostředí tohoto typu rodin, které se stává rámcem a sociální realitou výchovné pomoci učitelů mateřských škol.

Pro naplnění cíle byl zvolen **kvalitativní výzkumný design**, přičemž první metodou byly hloubkové rozhovory s šesti prarodiči v roli rodičů, kteří pečují o děti předškolního věku, tedy konkrétně ve věku 5-6 let. Druhou metodou bylo interview s fokusovou skupinou zahrnující tři sociální pracovníce a psycholožku. Hloubkové rozhovory s devíti učitelkami, které se chtěly účastnit výzkumu ve dvojicích, se pak staly třetí metodou výzkumného projektu.

Výzkumná zjištění ukazují, že prarodiče jsou klíčovými aktéry rodinného prostředí. Kvůli pokročilejšímu věku prarodičů, kteří jsou o dvě generace starší než jimi vychovávané děti, zdravotním problémům, traumatizaci a jiným aspektům má jejich rodičovství svá omezení. Právě zde se jako významný podpůrný prvek jeví role mateřské školy, především učitelek mateřských škol, jako dalších klíčových aktérů, kterým jejich profesní kompetence umožňují prarodičům a dětem výchovně pomoci. Pro vývoj, výchovu a vzdělávání je však důležité, aby vzniklo učící se společenství, jehož existence povede k posílení a zmocnění dětí i prarodičů, díky čemuž budou všichni schopni zvládat různé životní obtíže a prožívat život optimálně a co nejradostněji.

Klíčová slova: *prarodiče v roli rodičů, prarodiče pěstouni, příbuzenská pěstounská péče, učící se organizace*

ABSTRACT

This dissertation focuses on kinship foster care, which has been on the periphery of interest of professionals in the educational community in the Czech Republic. I focused on the family environment of grandparents who take on the role of parents and the pedagogical assistance of kindergarten teachers towards families. I based my research on Böhnisch's concept of educational assistance in managing life which concentrates on socially disadvantaged children.

This dissertation aims to extend existing research on the topic of grandparents in the role of parents and their parenting by providing a systematic and structured analysis of the family environment in this type of family, which becomes the framework and social reality of the pedagogical assistance and educational support of kindergarten teachers.

To accomplish the objective, a **qualitative research design** was chosen. The first method was in-depth interviews with six grandparents in the role of parents who take care of their preschool grandchildren, specifically those aged 5-6 years. The second method was interviews with a focus group comprising three social workers and a psychologist. In-depth interviews with nine female teachers who wanted to participate in the research in pairs then became the third method of the research project.

The research findings show that grandparents are critical participants in the family environment. However, due to the advanced age of grandparents who are two generations older than the children they are raising, due to health problems, trauma, and other aspects, their parenting has its limitations. Here, the role of the kindergarten, especially kindergarten teachers, as other vital participants whose professional competencies enable them to help grandparents and children educationally, emerges as an essential supporting element. However, in order to achieve quality and effective development, upbringing and education, it is crucial to create a learning community whose existence will lead to the empowerment of children and grandparents.

Key words: *foster grandparents, foster grandparenting, foster care, professional learning community*

Chtěla bych poděkovat touto cestou především všem prarodičům, paním učitelkám mateřských škol, sociálním pracovnícím a paní psycholožce za to, že byli ochotní a velmi vstřícní sdílet se mnou své zkušenosti a umožnili tak vznik této disertační práce. Speciální poděkování patří panu řediteli SOS Dětských vesniček Mgr. Cyrilu Maliňákovi za velkou pomoc a zprostředkování kontaktů.

Za odborné vedení, poskytnuté rady a podporu děkuji své školitelce paní prof. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. Mé poděkování patří také všem vyučujícím, kteří mi poskytli teoretickou a metodologickou přípravu během studia, zvláště paní prof. Haně Lukášové, doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, panu profesorovi prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., prof. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M. Ed. a panu doc. Dr. PaedDr. Petrovi Urbánkovi.

Rovněž bych chtěla poděkovat za trpělivost, obrovskou podporu a pomoc své rodině a přátelům.

OBSAH

1. PRARODIČE JAKO ZDROJ PODPORY	13
1.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PŘÍBUZENSKÉ PĚSTOUNSKÉ PÉČE	14
1.2 PRARODIČE V ROLI RODIČŮ JAKO PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ.....	16
1.2.1 VÝZKUMY Z HLEDISKA DESIGNU VÝZKUMŮ	17
1.2.2 VÝZKUMY Z HLEDISKA TÉMAT	19
1.2.3 VÝZKUMY Z HLEDISKA TEORETICKÝCH KONCEPTŮ A PERSPEKTIV	22
2. CHARAKTERISTIKY RODINNÉHO PROSTŘEDÍ JAKO MOŽNÉ DETERMINANTY NEROVNOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.1 DETERMINANTY RODINNÉHO PROSTŘEDÍ.....	25
2.2 NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ	27
2.3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ K VYROVNÁVÁNÍ NEROVNOSTÍ.....	28
3. BÖHNISCHOVA KONCEPCE VÝCHOVNÉ POMOCI KE ZVLÁDÁNÍ ŽIVOTA.....	31
3.1 APLIKACE BÖHNISCHOVY KONCEPCE VÝCHOVNÉ POMOCI KE ZVLÁDÁNÍ ŽIVOTA.....	33
3.1.1 ŽIVOTNÍ SITUACE	33
3.1.2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU Z POHLEDU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V RODINĚ PRARODIČŮ V ROLI RODIČŮ.....	37
3.1.3 VŠEDNODENNÍ AKTIVITY	43
4. SHRUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	47
5. METODOLOGIE VÝZKUMU.....	50
5.1 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	50
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY.....	51
5.3 PRŮBĚH VÝZKUMU	53
5.3.1 PŘÍPRAVNÉ OBDOBÍ A REALIZACE VÝZKUMU	54
5.3.2 KRITÉRIA NA ÚČASTNÍKY VÝZKUMU	56
5.3.3 METODY SBĚRU DAT	58
5.3.4 CHARAKTERISTIKA ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMU	61
5.3.5 ANALÝZA DAT	72
5.3.6 DŮKAZY KREDIBILITY A ETICKÉ ZÁSADY VÝZKUMU	78
6. VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ	80
6.1 VE STÍNU BIOLOGICKÉHO RODIČE.....	80
6.1.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ VE STÍNU BIOLOGICKÉHO RODIČE.....	81
6.1.2 VÝCHOVNÁ POMOC UČITELEK K PŘIJETÍ ODLIŠNOSTI JEDINCE V JEHO ŽIVOTNÍ SITUACI	83
6.2 NA DÍTĚ (PŘÍLIŠ) ZAMĚŘENÝ PŘÍSTUP?	88

6.2.1	OCHRANÁŘSKÝ PŘÍSTUP PRARODIČŮ	89
6.2.2	VÝCHOVNÁ POMOC UČITELEK K SAMOSTATNÉMU ZVLÁDÁNÍ VÝZEV.....	92
6.3	KAŽDODENNÍ AKTIVITY V DIGITÁLNÍM SVĚTĚ	96
6.3.1	STAROMÓDNÍ KAŽDODENNOST PRARODIČŮ V DIGITÁLNÍM SVĚTĚ	97
6.3.2	VÝCHOVNÁ POMOC UČITELEK K BYTÍ SPOLU NAVZÁJEM.....	99
7.	ÚČINNÁ VÝCHOVNÁ POMOC V PROSTŘEDÍ UČÍCÍHO SE SPOLEČENSTVÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	103
7.1.1	MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO UČÍCÍ SE SPOLEČENSTVÍ	104
7.1.2	UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL JAKO KLÍČOVÍ AKTÉRI UČÍCÍHO SE SPOLEČENSTVÍ	109
8.	ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE	113
	ZÁVĚR	122
	SEZNAM LITERATURY	124
	SEZNAM TABULEK	133
	SEZNAM OBRÁZKŮ	134
	SEZNAM PŘÍLOH	135

**„V životě jsou chvíle, kdy lidé musejí vědět, kdy nesmějí někoho pustit.
Balónky byly vytvořeny proto, aby to naučily malé děti.“**

(Terry Pratchett)

ÚVOD

Tato disertační práce se věnuje tématu příbuzenské pěstounské péče, která v České republice stojí na okraji zájmu odborníků pedagogické komunity. Zaměřila jsem se na rodinné prostředí rodin, kde se prarodič dostává do role rodiče, a na pedagogické působení učitelů mateřských škol, které je rodinám určeno.

Účastníci výzkumného projektu jsou prarodiče ve věku 52-70 let. Tito lidé se dostávají do situace, kdy se z podporující role v rodině přesouvají do role vedoucí a stávají se rodiči druhé generace potomků. Žádný z prarodičů neplánuje vychovávat druhou generaci potomků. Ti, kteří se pro tuto péči rozhodnou pod tlakem kritické rodinné situace, na sebe berou obrovskou zodpovědnost. Musejí poskytovat každodenní soustavnou péči svým vnukům, a tím je ušetřit pobytů v ústavech či v zprostředkované náhradní péči (Dannison, 1999). V důsledku pokročilejšího věku a jiné životní situace jsou prarodiče pěstouni vystaveni mnohým stresorům (Hayslip et al., 2020). Navíc děti svěřené do jejich péče mohou mít následkem původní rodinné dysfunkce závažné problémy, které mohou výchovu v náhradních příbuzenských rodinách významně komplikovat (Hayslip & Kaminski, 2005).

Prarodiče pěstouny vedle zdravotníků, psychologů a sociálních pracovníků podporují také učitelé, kteří hájí zájmy opuštěných dětí ve školách a s náhradními rodiči mohou spolupracovat. Příslušní učitelé by o situaci v náhradních rodinách tohoto typu měli mít náležité povědomí a adekvátní informace, aby porozuměli situacím v rodinách či kontextům v rodině a aby dokázali v rodinách efektivně intervenovat, prarodiče vzdělávat a spolupracovat s nimi na základě svých kompetencí v nejvyšším zájmu dětí. Velkou oporu mohou pěstounům poskytnout zejména učitelé mateřských škol. Jejich kompetence, přístup a nabídky mohou těmto rodinám výrazně pomoci a dokonce vyrovnat případná znevýhodnění. Právě předškolní vzdělávání má unikátní potenciál vyrovnávat šance dětí pocházejících z méně podnětného rodinného prostředí.

První kapitola je uvedením do problematiky. Jsou zde definovány základní pojmy – náhradní péče, příbuzenská pěstounská péče a prarodiče pěstouni, kterým jsou vnuci svěřeni do péče. Součástí této kapitoly je literature review, které analyzuje prarodiče v roli rodičů jako předmět zkoumání. Kapitola je rozčleněna do podkapitol, v nichž jsou studie kategorizovány podle typu

výzkumů, významných studovaných oblastí, konceptů a teorií, které již cíleně hledají charakteristiky těchto rodin a začleňují je do systému. Součástí rešeršní strategie bylo objevit i bílá místa, kterým nebyla věnována pozornost, aby tak bylo možné nasměrovat vlastní výzkum a stanovit jeho cíl.

Druhá kapitola uvádí předmět zkoumání do širších souvislostí. Zabývá se hodnotou a charakteristikami rodinného zázemí, na základě kterých se děti mohou odlišovat a které mohou způsobovat nerovnosti ve vzdělávání. Dle výzkumných zjištění však předškolní vzdělávání může tyto disproporce vyrovnávat působením kvalitně připravených profesionálů, intervencemi a nabídkou, přičemž děti ze znevýhodněných a ohrožených prostředí mohou dle výzkumů z tohoto kompenzačního vlivu těžit nejvíce.

Třetí kapitola definuje samotný koncept, který se stal rámcem pro uspořádání a strukturu interpretovaných dat. Vycházela jsem z Böhnischovy koncepce výchovné pomoci ke zvládnutí života, která je zaměřena na sociálně znevýhodněné děti. Navíc byl během analýzy odhalen významně fenomén pomoci. Pro porozumění tohoto jevu jsem studovala různé prameny. Implikace pro pedagogiku jsem našla právě v již zmíněném Böhnischově konceptu výchovné pomoci ke zvládnutí života. Snažila jsem se jej pak aplikovat na situaci prarodičů v roli rodičů a jejich rodin a také učitelů, kteří s těmito rodinami pracují.

Výchovná pomoc je chápána jako pomoc zaměřená na posílení jedince vzhledem k životní situaci a vývojovému období. Böhnischova koncepce rozděluje výchovnou pomoc do tří zásadních subkategorií – je to výchovná pomoc v těžké životní situaci, dále pak výchovná pomoc v jednotlivých vývojových fázích a nakonec výchovná pomoc v každodenních aktivitách. Rodinné prostředí náhradních rodin tak bylo zkoumáno jako sociální rámec pro výchovnou pomoc učitelů mateřských škol.

V metodologii čtvrté kapitoly je popsána strategie výzkumného projektu. Konkrétně se zde vysvětluje analýza výzkumného problému, výzkumný design, který byl zvolen pro dosažení cílů, kritéria výběru participantů a jejich charakteristiky, metody pro sběr dat a jednotlivé fáze analýzy. Rovněž jsou zde uvedeny otázky související s kvalitou výzkumu a etické principy, jež bylo nutné dodržet a zachovat.

Cílem disertační práce tak je rozšířit existující výzkum týkající se tématu prarodičů v roli rodičů a jejich rodičovství o systematickou a strukturovanou analýzu rodinného prostředí tohoto typu rodin, které se stává rámcem a sociální realitou pedagogického působení a výchovné pomoci učitelů mateřských škol, neboť rodinné prostředí a současně prostředí předškolního vzdělávání je nutné zkoumat a analyzovat společně, neboť tato dvě prostředí jsou spolu v interakci a významně modelují a ovlivňují děti předškolního věku.

Pro naplnění cíle byl zvolen kvalitativní výzkumný design, přičemž první metodou byly hloubkové rozhovory s šesti prarodiči v roli rodičů, kteří pečují o děti předškolního věku, tedy konkrétně ve věku 5-6 let. Druhou metodou bylo interview s fokusovou skupinou zahrnující tři sociální pracovníce a psycholožku. Hloubkové rozhovory s devíti učitelkami, které se chtěly účastnit výzkumu ve dvojicích, se pak staly třetí metodou výzkumu.

Přípravné období pro realizaci výzkumu bylo zahájeno v září roku 2020, kdy jsem se snažila získat nejprve prarodiče v roli rodičů. Hlavním kritériem bylo najít prarodiče z různých částí České republiky, kteří mají do péče svěřeného vnuka ve věku 5-6 let. Získala jsem šest účastníků různého věku, pohlaví, vzdělání, z různých měst a obcí. Šlo o pět žen a jednoho muže ve věku 52-70 let. V případě účastníků fokusové skupiny bylo hlavním kritériem spolupracovat s profesionály různých profesí z různých organizací, kteří pracují s těmito typy rodin. Sezení fokusové skupiny se zúčastnily tři sociální pracovníce a psycholožka. Dvě sociální pracovníce pracují na Orgánu sociálně právní ochrany dětí, dvě další pro doprovázející organizace. Poslední skupinou účastníků byli učitelé mateřských škol, kteří vzdělávají děti, vnuky prarodičů v roli rodičů, jež se výzkumu zúčastnili v první fázi. Šlo o devět učitelek, které projevily přání hovořit o svých zkušenostech ve dvojicích, což velmi obohatilo výzkum o cenná data vzešlá i z interakcí mezi samotnými učitelkami.

Výzkumná zjištění ukazují, že prarodiče jsou klíčovými aktéry rodinného prostředí. Jejich hlavním úkolem je vytvořit podmínky pro pozitivní rozvoj dětí, pro nějž je nezbytné, aby dítě vyrůstalo v prostředí, které je podnětné, rozvíjí kladné sebehodnocení a saturuje potřebu někam patřit. Z důvodu pokročilejšího věku prarodičů (52-70 let), jež jsou o dvě generace starší než jimi vychovávané děti, zdravotních problémů, traumatizace a jiných aspektů má jejich rodičovství svá omezení. Navíc v důsledku současného technologického pokroku nemusejí starší lidé vždy chápat probíhající proměnu

mateřské školy ani společnosti, kde se modifikují a zvyšují nároky na děti. Kvůli celospolečenským změnám a komplikovaným situacím v rodině pak prarodiče potřebují podporu.

Právě zde se jako významný podpůrný prvek jeví role mateřské školy, především učitelek mateřských škol, jako dalších klíčových aktérů, kterým jejich profesní kompetence umožňují prarodičům a dětem výchovně pomoci. Těžiště jejich působení se nachází především ve schopnosti s rodiči komunikovat a spolupracovat, a tak je posílit v rodičovských kompetencích v nejvyšším zájmu o blaho dětí. Významným aspektem spolupráce prarodič – učitel je proces učení. Zde velmi výrazně závisí nejen na schopnosti učitelek komplikovanou situaci pochopit, ale také na zajištění partnerského přístupu.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že pomoc od učitelek přijímají prarodiče daleko lépe než pomoc od jiných institucí, které ve vztahu k nim plní spíše funkci kontrolní a monitorovací. V tomto smyslu je významná lidská rovina profese, jelikož se učitelky snaží reagovat empaticky a porozumět těžké situaci rodin. Na tomto základě pak mohou efektivně působit a zúročit své profesní kompetence a rodiny kvalitně podpořit, pomoci jim, případně v nich intervenovat.

Pomoc a podpora učitelek je zaměřena na konkrétní výchovné působení a zvyšování kompetencí dětí a prarodičů, ale přechází z této individualizované roviny do roviny společenské. Pro kvalitní a efektivní vývoj, výchovu a vzdělávání je totiž důležité, aby vznikla učící se komunita, jejíž existence povede k optimálnímu vývoji dětí a pohodě všech zúčastněných. Prarodiče tak mohou rozšiřovat svůj sociální rádius a na tomto základě se obohacovat o nové zkušenosti a podněty, díky nimž pak zkvalitňují péči o děti. Právě mateřská škola vytvořením učícího se společenství tento přesah umožňuje, neboť je to prostor každodenního setkávání se společnou sdílenou vizí, důležitými vazbami a místem, kde se všichni mohou společně učit.

1. PRARODIČE JAKO ZDROJ PODPORY

Prarodiče jsou nenahraditelnou součástí života vnoučat, i života rodiny jako takové. Jsou důležitými pečovateli a jednotkami ve výchově dětí, podnětem k rozvoji a vzdělávání potomků. Pro prarodiče jsou vnoučata zdrojem silných emočních prožitků. Poskytují možnosti uplatnění a rozvíjení vlastních schopností a zkušeností, které již možná byly zapomenuty a teď mohou být dál předávány. Život s vnoučaty přináší nové podněty. Navíc prarodiče mohou působit jako prostředníci v konfliktech mezi rodiči a dětmi. Pokud jsou schopni zaujmout objektivní postavení mezi rodičem a dítětem, mohou pomoci najít řešení, které bude prospěšné všem. Mají možnost využít svou roli k usnadnění komunikace, ale mohou také poskytnout klidný a nestranný pohled na tento problém (Statham, 2011).

Nároky na pomoc ze strany prarodičů v rámci mezigenerační solidarity se během posledních let výrazně zvýšily z důvodu výrazných socioekonomických změn, změn v rodinné struktuře a zdravějšího života (Dolbin-MacNab, & Keiley, 2006). Podstatnou změnou v tomto směru je trend, kdy narůstá počet prarodičů významně se podílejících na péči o vnuky a na jejich výchově (Hamplová, 2012). V tomto směru lze odlišit dvě významné skupiny prarodičů pečující o vnuky, a to podle intenzity jejich péče:

První skupinou jsou babičky, které hlídají svá vnoučata předškolního a mladšího školního věku, pečují o ně a vychovávají je. V tomto kontextu je významná studie Hamplové (2012), která si dala za cíl zjistit, jak rozšířené je hlídání vnoučat českými prarodiči ve srovnání s dalšími evropskými zeměmi a v jaké intenzitě. Zkoumala míru zapojení prarodičů do péče o vnoučata z mezinárodního srovnávacího projektu SHARE (Study of Health and Retirement in Europe). Z hlediska hlídání vnoučat se dle této studie zdají být zásadní tři charakteristiky pro zapojení prarodičů do péče a výchovy: dostupnost zařízení péče o děti předškolního věku, zaměstnanost žen a délka mateřské a rodičovské dovolené. Tato studie ukazuje i charakteristiky poskytovatelů této péče, kdy jsou vnoučata hlídána spíše babičkami než dědečky staršími 70 let věku. Zdravotní stav hraje významnou roli jen v případě, kdy prarodiče označili své zdraví za špatné. Do hlídání se zapojují především prarodiče, kteří pracují na poloviční úvazek nebo nepracují vůbec.

Existují však situace, kdy jsou prarodiče v neformální roli rodičů a pečují o dítě po dobu kratší i delší než jeden rok na základě například práce

rodiče/rodičů v zahraničí či jiných důvodů, ale nejedná se „jen“ o hlídání. V tomto případě však není vzájemný poměr v rodině upraven právně, nýbrž na základě ujednání mezi prarodičem a rodičem.

Druhou skupinou jsou prarodiče pečující o děti, kdy je poměr upraven právně a jde o proces svěřením dítěte do péče prarodičů. Děti jsou umístěny do péče příbuzných, kteří jsou zodpovědní za jejich výchovu a vzdělávání, protože biologičtí rodiče se nejsou schopni o děti z vážných důvodů starat a saturovat jejich potřeby. Jde o pěstouny, kteří jsou o dvě generace starší než svěřené děti. Obvykle se stávají rodiči náhle, často v důsledku smrti rodiče či dlouhodobých problémů v původní rodině v souvislosti s rizikovým chováním biologického rodiče nebo jeho snížené rodičovské kompetence. Limitujícími faktory příbuzenské pěstounské péče jsou také psychická traumata, která se táhnou generacemi rodin pěstounů v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti. Tato traumata jsou významným zdrojem psychické zátěže všech zúčastněných osob (Kubíčková, 2020). Tyto skutečnosti s sebou přináší specifické problémy a potřebu specifické podpory při výkonu pěstounské péče.

1.1 Legislativní rámec příbuzenské pěstounské péče

Pěstounská péče je upravena zákonem č. 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí a zákonem č. 89/2012 Sb. občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, kde je přesně definováno a vymezeno pěstounství. Zastává významné místo v systémovém řešení situace dětí v tíživých poměrech v rodinách, kdy se biologičtí rodiče nejsou schopni, nechtějí nebo neumějí o děti postarat (Kubíčková, 2020). Výchova dítěte v rodině, třeba i té náhradní, má přednost před výchovou dítěte v ústavním zařízení. Na náhradní rodiče jsou kladeny velké požadavky. Za úspěšnou náhradní péči je považována taková péče, kde je náhradními rodiči zajištěno bezpečné a milující rodinné prostředí, kde jsou naplňovány fyzické, emocionální, psychické, intelektuální, sociální a rodinné potřeby dětí a kde je umožněn růst všech zúčastněných, nejen dětí (Buehler et al., 2010).

Pokud jde o formy péče, česká legislativa zná dvě formy péče – pěstounskou péči a pěstounskou péči na přechodnou dobu. Pěstounská péče je dlouhodobým opatřením pro děti, o které se rodiče nemohou či neumějí starat. Pěstounská péče na přechodnou dobu je koncipována jako dočasné opatření na dobu maximálně dvanácti měsíců.

Novelou zákona č. 359/1999 Sb., provedená zákonem č. 363/2021 Sb., se pěstounská péče dělí na zprostředkovanou a nezprostředkovanou. Nezprostředkovaná pěstounská péče je péčí, kdy je dítě v osobní péči osoby příbuzné nebo blízké, případně si pěstoun sám dítě vybral a požádal o jeho svěření do své péče. Za prarodiče v roli rodičů česká legislativa považuje ty, které je možné zahrnout do skupiny pěstounů nezprostředkované pěstounské péče, kdy se biologičtí rodiče nejsou schopni postarat. Osobou blízkou vůči dítěti je příbuzný v řadě přímé (rodič, prarodič, praprarodič atd.) a sourozenec, ale za tuto osobu jsou považováni i další příbuzní (teta, strýc, bratranec, sestřenice atd.).

Autoři vědeckých článků využívají různé termíny: příbuzní v roli pěstouna, péče osob blízkých a příbuzných, příbuzenští pěstouni, péče příbuzných, péče osob příbuzných a blízkých dětí, péče příbuzných o ohrožené děti, pěstouni v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti, příbuzenští pěstouni, kteří mají uzavřenou dohodu o výkonu pěstounské péče, pěstouni, prarodiče v roli pěstounů, pěstoun prarodič (Kubíčková, 2020; Moštková, & Sobotková, 2016).

Zákon pak vymezuje i práva a povinnosti příbuzenských pěstounů, kteří jsou povinni a oprávněni o dítě osobně pečovat. Při výchově dítěte vykonávají přiměřeně povinnosti a mají práva rodičů. Jsou povinni a oprávněni rozhodovat jen o běžných záležitostech dítěte a v těchto záležitostech dítě zastupovat a spravovat jeho jmění. Pěstoun nebo osoba, která o dítě pečuje na základě soudního rozhodnutí, tak musí k podstatným záležitostem dítěte zajistit souhlas zákonného zástupce. Je-li získání takového souhlasu spojeno s těžko překonatelnou překážkou, pěstoun se může domáhat rozhodnutí soudu. Na základě návrhu pak může soud pravomocným rozsudkem rozšířit práva a povinnosti pěstouna. Pěstouni nemají k dítěti vyživovací povinnost, ta zůstává rodičům. Vyžadují-li to okolnosti, stanoví další povinnosti a práva pěstouna soud, např. právo zastupovat zákonného zástupce v záležitostech školní docházky (zák. č. 89/2012 Sb.).

V zahraničních studiích je možné nalézt pro prarodiče v roli rodičů několik ekvivalentů. Mezi nejčastější patří: *custodial grandparents, a grandparent as head-of household, grandparents as parents, grandparents raising their grandchildren, grandparents caregivers, grandparents headed-families, grandparents as second parents, grandparents who find themselves in the role of parents once again, Skipped generation parents, Grandparents who parent their grandchildren, grandparents rearing children, Second time around -*

grandparents raising grandchildren. Velmi zajímavý a trefný je anglický výraz „*recycled*“ ze studie Dannison et al. (1999), kde jsou prarodiče popsáni jako recyklovaní rodiče.¹

Blackhouse ve své disertační práci (2008) pak definuje prarodiče vychovávající vnuky jako ty, kteří poskytují péči na plný úvazek (full time parental care) svým vnukům v případě absence biologických rodičů. Choi et al. (2016) za prarodiče v roli rodičů považují ty, kteří jsou zodpovědní za základní potřeby dětí. Dále například v literárním přehledu autoři Kinsner et al. (2017) rozlišují čtyři typy prarodičů pečujících o děti na základě rozsahu péče. Zjistili, že existují čtyři skupiny prarodičů pečujících o děti (grandparents as caregivers), kdy za péči na plný úvazek (extended full-time care) je považována péče 30 a více hodin za týden po dobu nejméně jednoho roku nebo více jak 90 nocí za rok. Ostatní skupiny pak tvořili prarodiče na částečný úvazek (extended part-time care), prarodiče sporadicky pečující a prarodiče, kteří o své vnuky nepečují (Kinsner et al., 2017). V této přehledové studii je vymezeno i to, co prarodiče sami považují za péči, tj. jaký typ péče poskytují. Jsou zde rozlišeny dva aspekty – výchova (I'm raising them.) a hlídání dětí (babysitting).

1.2 Prarodiče v roli rodičů jako předmět zkoumání

Problematika příbuzenské pěstounské péče vyvolává v řadách odborníků velký zájem. „*Nicméně je v tomto ohledu nutné konstatovat, že ať již z hlediska zmíněného odborného poradenství, tak na poli výzkumu není tato oblast v České republice stále dostatečně rozvinutá ve srovnání se zahraničím*“ (Kubičková, 2020, s. 85).²

Pro literature review výzkumného projektu v první fázi byly zvoleny klíčové termíny: *grandparents as parents*, *grandparents raising their grandchildren*, *grandparents caregivers*, *grandparents headed-families*. Studie byly hledány v databázi EBSCO a pomocí Google Search. Byly sledovány i zdroje literatury,

¹ „*Grandparents are being recycled as parents.*“ (Dannison et al., 1999)

² V českém prostředí se problematice věnuje například Kubičková (2020). Autorka se zaměřuje především na zkoumání transgeneračního přenosu traumat v rodinách pěstounů v příbuzenském vztahu. Na dítě v péči prarodičů se orientují například Moštková a Sobotková (2016), Štěrbová a Kalábová (2009), a Uhlířová a kol. (2010), Matoušek (2017). V zahraničí mezi autory věnující se problematice prarodičů v roli rodičů patří například: Blackhouse & Graham (2012), Hayslip & Kaminski (2005) a Vis et al. (2017) aj.

ze kterých autoři jednotlivých článků čerpali. Tímto došlo k dalšímu nabalování literatury studovaného tématu. Články byly několikrát pročitány a tříděny do kategorií dle stanovených kritérií.

Bylo pátráno po významných výzkumnících, kteří se problematice věnují, dále bylo zjišťováno, jakými typy výzkumných strategií je problematika zkoumána a jaké metody a techniky jsou využívány. Druhou kategorií byla významná témata, kterým se výzkumníci věnují. Studie a výzkumná šetření se v případě prarodičů pečujících o své vnuky zabývají mnoha tématy, jako jsou jejich vlastní zkušenosti s péčí, charakteristiky péče, její důsledky a zdroje podpory. Další kategorií byly významné teorie, skrze které je na fenomén nahlíženo. Jejich je nahlížena a vysvětlována role prarodičů v roli rodičů a konflikt rolí, rodinný kontext, stresové zvládací mechanismy aj. Poslední kategorií, která vzešla z této fáze vyhledávání, bylo mapování „bílých“, neprozkoumaných nebo sporadicky prozkoumaných oblastí dle názorů výzkumníků. Cílem bylo získat celkový přehled o tématu a jeho specifikách, zmapovat neprobádané oblasti a na tomto základě nasměrovat výzkum k stanovení výzkumného problému a cílů výzkumného projektu. Výzkumný problém a cíle výzkumu se však začaly vynořovat až během realizace výzkumu v terénu a během postupné analýzy a interpretace dat.

Druhá fáze vyhledávací strategie zahrnovala již cílenější zaměření. Byly spojovány již zmíněné klíčové pojmy týkající se prarodičů v roli rodičů s termíny – *vzdělávání, předškolní vzdělávání, učitelé, učitelé mateřských škol, vzdělávací výstupy a jejich anglické ekvivalenty – education, preschool education, preschool teacher, educational outcomes, educator/s*. Na tomto základě pak bylo vytvořeno specifické téma týkající se souvislostí a podmínek začlenění členů těchto typů rodin do formálního vzdělávání, ale i téma pomoci těmto rodinám a jejich podpory ze strany učitelů.

1.2.1 Výzkumy z hlediska designu výzkumů

Problematika prarodičů v roli rodičů je zkoumána kvantitativně i kvalitativně. Mezi studiemi však bylo nejdříve pátráno po literárních a systematických přehledech problematiky, které umožnily základní vhled, zmapování klíčových oblastí, témat, významných modelů a teorií, ale i významných zdrojů literatury. Proto jsou přehledové studie uváděny na prvním místě.

Přehledové studie

Z hlediska přehledových studií jsou významné tři. První je přehledová studie autorů Hayslip a Kaminski (2005), která uvádí do celkové problematiky. Na ni navazuje systematické review kolektivu autorek vedená Choi et al. (2016). Tento přehled obsahuje 134 studií, které byly rozděleny do 9 základních kategorií podle témat. Stanovují aktuální rámec pro vysvětlení problematiky. Navíc je toto review obohaceno o teoretický model – Theoretical Model for Interventions, což je konceptuální model, kterým se autorky snažily definovat a ilustrovat základní prvky adaptivního procesu přechodu na rodičovskou roli, a to především stres, který tento proces provází, a možnosti jeho zvládnutí s cílem vytvořit systematický koncept pro efektivní intervence. Třetím přehledem je studie autorek Kinsner et al. (2017). Jde o projekt, který zkoumá benefity a výzvy tohoto typu péče a poskytuje informace o potřebách prarodičů a o způsobu, jak je nejlépe saturovat.

Kvalitativní typy výzkumů

Kvalitativní výzkum je vhodný zejména pro výzkum vědecky nepříliš podrobně probádaných témat, kterým problematika prarodičů vychovávajících vnuky rozhodně je. Přesto dle názoru autora disertační práce Martina (2016) tato oblast postrádá hlubší porozumění významům zkušenosti prarodičů, tak jak ji vidí oni sami.³

Pro porozumění zkušenosti prarodičů formulované jejich vlastními slovy jsou využívány polostrukturované rozhovory, hloubkové rozhovory a fokusové skupiny. Velmi podnětné a inspirativní jsou v tomto směru disertační práce Blackhouse (2009) a Martina (2016), ale i studie, které se zaměřují na vlastní zkušenosti prarodičů v roli rodičů. Další prací v této oblasti je diplomová práce Nosalové (2019), která se zabývá vztahy v rodině. Dále se tématu věnuje Žáková (2016), jež ve své diplomové práci zkoumá zkušenosti prarodičovských pěstounek a důsledky této péče. Významná je v tomto směru i zahraniční studie autorek Orb a Davey (2005), které se snažily zjistit, jaké jsou vlastní zkušenosti prarodičů vychovávajících své vnuky na plný úvazek a jaké tato role přináší emocionální, sociální a finanční problémy.

Kvantitativní a smíšené typy výzkumů

³ „This area lacks a deeper understanding of the meaning of...as seen as through the eyes of the grandparents.“ (Martin, 2016, s. 16).

Výzkumy kvantitativní se zaměřují na zmapování významných demografických údajů, jako jsou pohlaví a věk pečovatelů, jejich ekonomické zajištění a vedení domácnosti, komunikace s institucemi a spokojenost s institucemi, které by měly tyto rodiny provázet a nabízet jim podporu.

Studie jsou většinou zaměřeny na zdraví a wellbeing prarodičů. V zahraničí probíhaly a probíhají výzkumy v širším národním kontextu. Autoři Zhou et al. (2017) se zabývali negativními a pozitivními důsledky péče starších pečovatelů v oblasti fyzického zdraví. Zjistili, že péče o vnuky je velmi náročná emocionálně i fyzicky. Péče o vnoučata v neustálém stresu a vzdávání se vlastních aktivit a společenského života mohou mít negativní zdravotní důsledky a vést k osobnímu vnímání snížené životní spokojenosti.

Velmi zajímavá studie je výzkum rodičovského distresu, sensitivity a připoutání rodičů k dítěti ve výzkumu Poitras et al. (2017), kde jsou zkoumáni pěstouni příbuzenští i nepříbuzenští. Jsou použity nahrávky zachycující interakci dítěte s hračkou. Tento záznam je pak vyhodnocen krátkou verzí Maternal Behavior Q-Sort (MBQS). Tento dotazník obsahuje 25 položek, které posuzují kvalitu rodičovského chování vůči dítěti. Prarodičovské a nepříbuzenské pěstounské interakce jsou analyzovány za použití „This is My Baby“ interview. Toto dvanáctiminutové interview hodnotí, zda a do jaké míry přijímají pěstounští rodiče děti jako své vlastní. Obsahuje tři měřicí jednotky – přijetí dítěte, vztah k dítěti a uvědomění si vlivu. Je měřeno, jak se vztah k dítěti promítá do psychologického, emocionálního a vztahového rozvoje pěstounského rodiče.

Rozhovory jsou přepsány a kódovány za použití Likertovy škály od jednoho bodu do pěti. Psychologický distres byl měřen dotazníkem obsahujícím 90 položek a posledním měřítkem bylo chování dítěte (The Child Behavior Checklist, CBCL). Další výzkumy se zaměřují na konkrétní aspekty problematiky - depresi, osamocení, přizpůsobení, blízkost ve vztahu, preventivní péči, zdravotní stav, wellbeing a míru stresu u prarodičů (Sprang et al., 2014).

1.2.2 Výzkumy z hlediska témat

Při studiu byly identifikovány čtyři ústřední kategorie nastudovaných dat. Kategorie charakteristiky prarodičů a příčiny péče popisuje a analyzuje základní demografické údaje týkající se prarodičů a popisované příčiny péče. Druhá kategorie se zaměřila na rodinné konfigurace a vztahy. Třetí,

nejrozsáhlejší, se týkala wellbeing, kam byly začleněny všechny výzvy tohoto rodičovství a jeho dopady na pohodu a zdraví prarodičů. Čtvrtá kategorie se týkala podpůrných sítí.

Charakteristiky prarodičů a příčiny péče

V případě příbuzenské pěstounské péče jde o proces svěřením dětí do péče prarodičů. Významný je v tomto směru výzkum autorek Mošťkové a Sobotkové (2016), které zkoumaly příčiny svěřením vnoučete do péče prarodičů, reakce dítěte na odloučení od biologických rodičů a kontakty s biologickými rodiči. Budoucím začleněním dětí do společnosti, které byly vychovávány prarodiči, se zabývala Jahodová (2013). Další velmi zajímavou kvalifikační prací na toto téma je diplomová práce Nosalové (2019), která zvolila kvalitativní výzkumný design a zkoumala, jak naplňuje prarodič roli rodiče. Zabývá se analýzou proměny vztahu prarodič – rodič, v případě, kdy se dítě dostane do příbuzenské pěstounské péče, změnami v životě prarodičů, způsoby zvládání překážek či přínosy nové rodičovské role pro prarodiče. Také analyzuje, co se vzájemně od sebe jednotliví členové tohoto typu rodiny naučili. V zahraničí se příčinami péče zabývá disertační práce Blackhouse (2009) i jeho další zveřejněné konferenční příspěvky a studie.

Dalším významným tématem jsou analýzy rodinných vztahů a jejich význam. Jednou z významných analýz v českém prostředí je diplomové práce Nosalové (2019), která tyto vztahy v rodině charakterizuje a zaměřuje se i na dynamiku a proměnu těchto vztahů a jejich vývoj. Ve svém kvalitativním výzkumu dokládá silnější pouto mezi prarodiči a vnuky. Dolbin-MacNab, & Keiley (2006) zjistili, že prarodiče a vnuci jsou si emocionálně blíže. Významnou zahraniční prací na toto téma je i disertační práce Martina (2016), která se zabývá také vztahy mezi prarodiči vychovávajícími své vnuky na plný úvazek. Hlavním tématem této práce je „reconciliation“ jako znovunastolení vztahů v nových rodinných konfiguracích. Další výzkumníci zkoumají postavení prarodiče v novém typu rodiny a jeho role. Transitem rolí z prarodičovské role do role rodičovské u prarodičů vychovávající vnuky se zabývá disertační práce Blackhouse (2009). Tuto problematiku pak dále přibližuje v další studii, kde se s Graham (2012) zabývají konfliktem těchto rolí.

Wellbeing prarodičů

Nejrozšířenější a nejprobádanější kategorií je zaměření na výzvy tohoto typu rodičovství a dopady na wellbeing prarodičů, které zahrnují změny ve zdravotním stavu, symptomy deprese, stres a emocionální strádání. Tito prarodiče s větší pravděpodobností trpí významným funkčním omezením zdraví a jsou náchylnější k závislostem. Péče o vnoučata v neustálém stresu a vzdávání se vlastních aktivit a osobního života totiž mohou mít negativní zdravotní důsledky v osobním vnímání snížené životní spokojenosti (Orb, & Davey, 2005; Zhou et al., 2017, Ku, & Stearns, 2013). Kubíčková et al. (2020) se v této souvislosti věnují traumatizaci všech blízkých osob přijatých dětí a jejímu transgeneračnímu přenosu v těchto typech rodin. Smith a Palmieri (2007) upozorňují, že právě psychická tíseň prarodičů může být spojena s dysfunkčním rodičovstvím. Na tom se shodují s Kubíčkovou (2020). Na druhou stranu je rodičovství dalšího pokolení potomků velmi obohacující. Je to příležitost a druhá šance v rodičovství. Prarodiče mohou zakoušet pocit naplnění a smyslu tím, že si uvědomují, že nabízejí vnukům lepší možnosti než setrvávání ve stávajících nefunkčních rodinách biologických rodičů (Dolbin-MacNab, & Keiley, 2017; Di Gessa et al. 2016).

Systém podpory

Většina studií jako cíl svého bádání nabízí zmapování problematiky k pochopení tohoto fenoménu. Specifická a často komplikovaná situace v rodině a náročná role rodiče v nových podmínkách, může být pro prarodiče vyčerpávající a traumatizující. Prarodičům by proto měla být poskytnuta podpora při nábízení rodičovských dovedností, komunikačních dovedností týkajících se vlastní komunikace s dítětem, s jeho učitelem či lidmi vytvářející jeho sociální kontext. Důležité je i pomoci prarodičům v právních záležitostech, které zahrnují otázky týkající se práva nebo péče, a podpořit třeba také získávání informací o významných jevech současné společnosti, které mohou dítě ohrožovat - zejména o užívání drog a sexualitě (Hayslip, & Kaminski, 2005). Na základě studií vznikají další výzkumy zabývající se systémem podpory a intervencemi, zejména hodnocením nedostatečnosti a efektivnosti těchto podpůrných sítí. Prarodiče totiž většinou nedostávají dostatečnou podporu ze strany vládních organizací a institucí (Orb, & Davey 2005; Haylis, & Kaminski, 2005). Dle přehledové studie Choi et al. (2016) je ale nezbytně nutné zaměřit se na adresnost a účelnost této podpory a pomoci.

Prarodiče v roli rodičů ve školském systému

Výzkumy se příliš tematikou příbuzenských náhradních rodin se zaměřením na prarodiče a jejich rodinami ve školském systému nezabývají. Brunnisen et al. (2020) zkoumá v kvantitativním výzkumném šetření předpoklady a schopnosti prarodičů disciplinovat děti a saturovat jejich vývojové, sociální a vzdělávací potřeby. Ward (2017) se zabývá zkušenostmi a potřebami prarodičů, když podporují děti ve snaze o školní úspěšnost. Participanty byli prarodiče v roli rodičů a učitelé. Bylo zjištěno, že prarodiče nerozumějí o dvě generace mladším dětem. Rovněž nemají kompetence k rodičovství ve 21. století. Navíc nerozumějí ani systému, který by jim s výchovou mohl pomoci. Na druhou stranu učitelé nerozumějí, do jakých kontextů životních situací těchto rodin vstupují a jaké mají tyto rodiny předpoklady k začleňování do institucionálního vzdělávání.

Zajímavý je také výzkum autorů Davise a Patona zveřejněný jako prezentace na základě jejich studie. Jejich projekt poskytuje základ pro porozumění rozvoji dětí školního věku ve směru pozitivních úspěchů ve škole. Na základě zjištění výzkumníci došli k závěru, že jsou děti úspěšné i přes původní negativní zkušenosti v dysfunkčních rodinách. Prarodiče totiž mohou sloužit dětem jako modely, které zdůrazňují význam a prioritu vzdělávání a školní docházky, což potvrzují i Hayslip et al. (2017). Hagan et al. (2017) dále doplňují, že bezpečné a vroucí připoutání dětí k blízkým příbuzným je základem pro budoucí úspěch dítěte. Významná je i snaha prarodičů zajistit dětem stabilní a strukturované prostředí s rituály v každodenních aktivitách. Velmi pak oceňují snahu prarodičů vytvořit podmínky ke zvýšení odolnosti dětí, k učení a k rozvoji a jejich snahu uschopnit děti ke zdravému fungování. Pemberton et al. (2006) zkoumá v souvislosti s úspěšným partnerstvím a spoluprací rodiny a školy různé faktory z perspektivy samotných prarodičů účastných sezení fokusové skupiny. Prvním dílčím cílem výzkumu bylo zjistit pozitivní aspekty, ale i negativní stránky rodičovství prarodičů v roli rodičů. Druhým dílčím cílem pak bylo identifikovat bariéry a způsoby, jak škola může úspěšně asistovat prarodičům ve vzdělávání vnuků svěřených do péče.

1.2.3 Výzkumy z hlediska teoretických konceptů a perspektiv

Teoretické koncepty a perspektivy jsou popsány především v zahraničních disertačních pracích zabývajících se tématem prarodičů jako rodičů. Jsou využívány jako teoretické rámce pro interpretaci získaných dat. Buď jsou tyto teorie využívány jednotlivě, nebo jsou využívány jejich varianty a kombinace. V disertační práci Martina (2016) jsou do teoretického rámce vysvětlujícího

problematiku zakomponovány Ainsworthova a Bowlbyho teorie připoutání a Bowensova rodinná systémová teorie. Bowensova systémová rodinná teorie se zabývá jedincem v systému vztahů. Teorie tvrdí, že jedinci je možné porozumět na základě rodinného kontextu, kde jsou role a pravidla vzorci pro chování jedince (Martin, 2016).

Dalším uplatněným konceptem je perspektiva životního běhu, která zdůrazňuje dočasné a sociální kontexty, jež formují rodičovskou zkušenost prarodičů. Specificky pak toto druhé rodičovství prarodičů je konstruováno stárnutím, socioekonomickým statusem, rasou, pohlavím, předchozí rodičovskou zkušeností a historickým vlivem. Tato teorie se zaměřuje na přechody z tradiční role prarodiče do role rodiče vychovávajícího opět své vnuky (Dolbin-MacNab, 2006). Blackhouse (2009) se zabývá tématy na mikroúrovni - výchovou a vzděláním v rodinných rituálech, při komunikaci, společných činnostech a disciplinování dětí v rodině. Nahlíží je z hlediska Blumerova symbolického interakcionismu. Tato perspektiva umožňuje také studovat interakce mezi jednotlivými členy rodiny, kteří se identifikují na základě svých rolí při výchově a vzdělávání. V přehledové studii kolektivu autorů Choi et al. (2016) je použit a vysvětlen model pro zásahy v rodinách vedených prarodiči – Theoretical model for interventions. Jde o model, který se zaměřuje na koncipování rámce, díky němuž je vysvětlena situace prarodičů se zaměřením na adaptaci, stres a jeho zvládnutí. Tento model poskue vhled do problematiky a umožňuje řešit situace v rodině efektivněji. Poslední teorií je Bronfenbrennerův ekologický model, který byl využit při zmapování celkového kontextu rodin prarodičů v roli rodičů za účelem vytvoření efektivního programu s efektivními intervencemi, a to ve studii kolektivu autorů Dannison et al. (1999).

Na základě studia v této kategorii budou popsány oblasti dalších možných výzkumů podle názoru jednotlivých výzkumníků, jak je popisovali v přehledových studiích či v sekci diskuse. Jde především o následující tři významné okruhy:

První významnou oblastí je samotné rodičovství prarodičů a to, jak právě prarodiče sami pojmají toto rodičovství a své povinnosti. Nejsou totiž specifikovány dimenze tohoto rodičovství, tedy jak prarodiče k tomuto rodičovství přistupují a jak jejich zkušenosti s rodičovstvím u vlastních potomků ovlivňují rodičovství u druhé generace potomků (Dolbin-MacNab, & Keiley, 2006). Rovněž jsou zkoumány interakce prarodičů a vnuků,

komunikace mezi nimi, prarodičovské styly a postoje k výchově, ale i prarodičovské začlenění do školního života dětí. I zde však výzkumníci konstatují omezené zdroje (Sterns et al., 2016).

Druhou neprobádanou či sporadicky probádanou oblastí je zaměření na kvalitu péče ve smyslu pozitivního zodpovědného rodičovství a jeho vliv na pohodu, vývoj a rozvoj dětí. Nedostatečný důraz je kladen na to, které významné kompetence by prarodiče měli mít a které by u nich měly být rozvíjeny, neboť aspekty pozitivního rodičovství jsou zkoumány v tomto smyslu jen sporadicky. Ve výzkumu Dolbin-MacNab, & Keiley (2006) přitom prarodiče sami uvádějí jako významné prvky pozitivního rodičovství efektivní komunikaci, roli v edukačním procesu, poskytování emocionální podpory, zahrnutí a začlenění do komunity, citlivost k emočním potřebám vnuků.

Třetí oblastí je zkoumání podmínek rodin, v nichž se prarodič dostává do role rodiče v kontextu školského systému a formálního vzdělávání. Prarodiče nemusejí rozumět samotnému školskému systému. Mezi významné faktory, které se samozřejmě promítají do těchto typů rodin i do pojmání vzdělávání a vzdělání jako takového, patří tedy ztížená životní situace, sociální prostředí, hodnoty těch, kteří v rodinách žijí i postmoderní doba charakterizovaná pluralismem, individualismem a využíváním informačních technologií.

2. CHARAKTERISTIKY RODINNÉHO PROSTŘEDÍ JAKO MOŽNÉ DETERMINANTY NEROVNOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Děti jsou obecně dle Grosse a Grossové (Hegar, 1989) označeny za nejvíce přehlíženou skupinu ze všech minorit a sdílejí znaky marginalizovaných skupin. Navíc mohou být některé děti znevýhodněny vlastně dvakrát: nejen jako minorita (děti jako děti), ale i jako příslušníci jiné marginalizované skupiny (pohlaví, etnický původ,...). Rozsáhlý výzkum ukázal, že nerovnost postihuje děti již od raného věku a zanechává na nich trvalé psychické a společenské následky. Zároveň jsou děti z důvodů vývojových, kvůli nedostatku zkušeností a zdrojů závislé na dospělých, kteří saturují jejich potřeby (Hegar, 1989).

Severiensem et al. (2014) zdůrazňují, že je nutné, aby učitelé znali své studenty, znali obsahy vzdělávání a metody přizpůsobené individuálním potřebám, kde budou zohledněny rodinné podmínky. Studie se zaměřuje specificky na studenty jazykově a etnicky odlišné. Výzkumníci však rozšiřují a promýšlejí své pojetí do širších souvislostí. Zdůrazňují, že postoje učitelů k diverzitě významně předurčují to, jak učitelé vlastně učí. Autoři dovozují, že pokud učitelé vidí diverzitu jako pozitivní, obohacující a hodnotný zdroj učení, pak jsou schopni tento jev využívat a začlenit jej do edukačního procesu tvořivě a inovačně. Pokud naopak učitelé vnímají diverzitu jako jev negativní, stresový, odrazí se toto samozřejmě v jejich přístupu. Učitelé by tedy měli mít alespoň minimum základních znalostí týkajících se problematiky a podmínek, aby na tomto základě mohli začleňovat nová témata do vzdělávacích obsahů.

2.1 Determinanty rodinného prostředí

Rodina je přirozeným, primárním sociálním prostředím, které ovlivňuje a modeluje osobnost dítěte, ovlivňuje jeho hodnoty a postoje. Rodiny se liší svým životním stylem, chováním, způsoby komunikace, hodnotovým žebříčkem, odlišnými strategiemi k řešení problémů, způsoby trávení volného času, postoji ke kultuře a vzdělání. Právě na základě sociálního statusu lze vysledovat odlišnosti v mnoha oblastech, které se následně promítají do celkového přístupu k dětem a jejich výchově. Rodiče jsou primárními edukátory až do začátku vstupu do mateřské školy či jiného zařízení předškolního vzdělávání,

kdy se okruh vzdělavatelů rozšiřuje. Zůstávají však osobami s největším vlivem na učení dítěte. (Ceka, & Murati, 2016).

Výzkumy jasně ukazují hodnotu rodinného zázemí a důležitost rodinných charakteristik pro učení a vývoj v dětství. Bylo dokázáno, že různá rodinná zázemí poskytují dětem různé zkušenosti prostřednictvím různých aktivit a že děti jsou permanentně vystavovány různým vlivům a očekáváním ze strany všech těch, kteří tvoří jejich významný sociální kontext (Ceka, & Murati, 2016). Je to jeden ze základních diferenciálních faktorů pro otevřenost dětí k podnětům ze širšího sociálního prostředí, ovlivňuje také jejich schopnost participovat na aktivitách a zmocňuje dítě k seberealizaci.

Ne všechny rodiny jsou však schopny nabídnout kvalitní rodinné zázemí v sociálně příznivých výchovných podmínkách. Leseman (2002) specifikuje čtyři významné oblasti nepodnětného a nefunkčního rodinného prostředí, které hodnotí jako klíčové kontextové determinanty pro rozvoj dítěte.

První oblastí a determinantem je možnost zvýšené akumulace rizikových faktorů v některých rodinách. V kombinaci s nefunkčností kompenzačních mechanismů v rodině a nedostatečnou sociální podporou je rodina ohrožena jako efektivní fungující systém a jedinec v rodině je ohrožen patologickými jevy.

Velmi důležitým druhým faktorem je také nedostatečný přístup podnětů v těchto rodinných prostředích, která tím pádem jedinci nenabízejí dostatek podnětů a stimulace. To se odráží v nízké, případně nižší úrovni jazykových, čtenářských a kognitivních dovedností. V této souvislosti je také nutné poukázat na to, že některé předškolní děti z rodin socio-kulturně nepodnětných neovládají ani při vstupu do školy základní socializační a hygienické návyky, což je značně brzdí v osvojování dalších dovedností, a to školních.

Je také účelné zmínit rozdíly v pojmání výchovy. Někteří rodiče zastávají tradiční hodnoty a přistupují takto k výchově bez ohledu na aktuální či většinové sociokulturní kontexty. Jejich hodnoty a přístupy tak nemusejí plně korespondovat s požadavky společnosti na rozvoj jedinců pro cíle té které majoritní společnosti a kultury.

Poslední významný determinant, který se k této problematice váže, je osvojování jazyka. Děti z rodin sociálně slabých mohou disponovat

nedostatečně rozvinutými komunikačními dovednostmi. Ty jsou charakterizovány horší úrovní vyjadřování (Weisleder, & Fernald, 2014).

Bohužel tyto faktory rodinného zázemí, které ohrožují výchovu dítěte, je obtížné zachytit. Na druhou stranu obrovská kapacita a adaptabilita dětí poskytuje efektivní startovací bod pro preventivní intervence jako část širší sociální inkluzivní strategie, kdy děti budou chráněny před újmou a získají možnost učit se ve zdravém prostředí (Sattar, & Taimur, 2019).

2.2 Nerovnosti ve vzdělávání

Během posledních tří desetiletí se nashromáždila rozsáhlá literatura o prvních letech života dětí. Zjištění výzkumů potvrzují, že tyto roky jsou kritickým obdobím intenzivního učení dětí, které poskytuje základ pro pozdější studijní a sociální úspěchy (Watters, 2015). Raný a předškolní věk je pro dítě jedním z nejdůležitějších, má nepopiratelný vliv na formování osobnosti dítěte, na získání kvalitního vzdělání, poté pracovního uplatnění, a v neposlední řadě ovlivňuje také to, jak se člověk začlení do společnosti. Absence příležitostí neformálního vzdělávání v domácích podmínkách je důvodem rozdílů v úspěšnosti dětí.

Celý koncept nerovností, a to jak v širším sociálním, tak v užším vzdělávacím kontextu, se ve své podstatě odvíjí od myšlenky spravedlnosti, rovného zacházení ve vztahu ke všem členům, o něž usiluje soudobá společnost (Bárta, 2013). Rovnost ve vzdělávání znamená, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování vzdělávacího potenciálu (spravedlnost) a že všichni jednotlivci získají alespoň základní úroveň dovedností (inkluze) (Polechová, 2018).

Greger (2010) uvádí tři hlavní koncepty spravedlnosti ve vzdělávání.

Jsou jimi za prvé, rovnost v přístupu ke vzdělávání. Zde se jedná o dostupnost vzdělávání všem lidem bez rozdílu a to tak, že všichni budou mít zaručený stejný přístup ke vzdělávání. Rovnost se projevuje také tím, že vzdělávání zohledňuje různé vzdělávací potřeby žáků. Druhým konceptem je rovnost podmínek vzdělávání, kde dochází k neustálému zkvalitňování jeho jednotlivých složek. Třetí koncept se soustředí na rovnost výsledků vzdělávání. Je o zacílení na prosazení spravedlnosti na základě minima, které by v ideálním

případě měli dosáhnout všichni žáci či studenti při výstupu ze školního systému.

Ve vzdělávacích systémech založených na rovnosti dostane naprostá většina dětí příležitost získat velmi kvalitní vzdělání bez ohledu na osobní nebo sociálně-ekonomické podmínky, ve kterých žije (Bárta, 2013). Školy a jiná institucionální zařízení tak mohou dlouhodobé účinky deprivace výrazně omezit vysokou kvalitou a soustavností péče, tj. trvalejšími kontakty se stejnými pečovateli, kteří mají na děti dost času, kvalitou podnětů danou vybavením, interakcemi i emočními reakcemi. Škola nabízí více stimulace, interakcí a vzdělávacích činností pro děti, k nimž by se jinak nedostaly z důvodu znevýhodnění (Hill, 2003). Dosáhnout rovných podmínek pro všechny děti předškolního věku a lepších vzdělávacích výsledků je možné jedině při zajištění vysoké kvality služeb v předškolním vzdělávání, které je základem učení a také investicí do vzdělávání a odborné přípravy. Bez vysoce kvalitního předškolního vzdělávání se mezi dětmi s různým socioekonomickým zázemím vytvářejí rozdíly v rozvoji a schopnostech již velmi brzy, čímž se posiluje cyklus mezigeneračního přenosu znevýhodnění (Evropská komise, 2018).

2.3 Předškolní vzdělávání k vyrovnávání nerovností

Předškolní věk může být potenciálním zdrojem rizika pro určité skupiny dětí, a dokonce dočasná deprivace potřeb může mít dalekosáhlé a nevratné dopady na vývoj. Výzkumné studie ukazují, že nejvyšší potenciál vyrovnávat handicap, které si dítě přináší do života, má předškolní vzdělávání. Na předškolní institucionální zařízení je pak možné v tomto kontextu nahlížet jako na intervenci ke zlepšení života a vývoje specifických skupin, zvláště dětí, které žijí v nepodnětných rodinných prostředích (Green et al., 2021). Napravit vzniklé disproporce později je totiž mnohem těžší a nákladnější než zasáhnout včas. Vyplácí se proto investovat do vzdělávání znevýhodněných dětí již v předškolním věku. Předškolní vzdělávání má zcela unikátní potenciál vyrovnávat šance dětí pocházejících z méně podnětného rodinného prostředí a dát jim šanci na školní úspěch podmiňující jejich následné pracovní a životní uplatnění (Bauchmüller et al., 2014). Navíc je předškolní vzdělávání stále více považováno za prostředek k formování dovedností pro celoživotní vzdělávání (Greter et al., 2020).

Melhuish et al. (2015) zmiňují sedm elementů k zajištění kvality předškolního vzdělávání

- kvalitní interakce mezi pedagogy a dětmi,
- kvalitní učitele,
- bezpečné a hygienické pomůcky, které jsou dostupné i rodičům,
- různorodé kolektivy, které umožňují učitelům vhodně pracovat s dětmi,
- posílení učitelů kvalitní podporou a vytvářením podmínek, které zajišťují stabilitu a zlepšují pracovní prostředí,
- vytvoření a revize kurikul s kvalitním obsahem, který zajišťuje optimální rozvoj, a
- zajištění mentoringu a vzdělávání učitelů.

Dle Melhuishe et al. (2015) lze cíl vyrovnání šancí u dětí z různých rodinných prostředí naplnit jen za předpokladu, že všechny děti budou mít kvalitní učitele. Učitelé se musejí snažit o optimalizaci prostředí, aby dokázali utvořit podmínky ke kvalitnímu a efektivnímu vzdělávání. To znamená zajistit přátelské a bezpečné prostředí ve třídě, které bude charakterizováno pozitivními mezilidskými vztahy. Jen tak se toto prostředí stane místem, kde se každý cítí bezpečně a dobře (Petegem et al., 2005). Emocionální zátěž učitelů je dána především investováním sebe ve formě altruismu, empatie a investováním svých emocí (Nias, 1996). Navíc každodenní interakce s dětmi zahrnují velmi náročnou roli být modelem, což vyžaduje, aby se učitelé chovali a mysleli tak, jak je sociálně žádané a přijatelné. Učitelé si uvědomují, že jsou neustále pozorováni a jako modely také napodobováni (Vorkapic, 2012). Možná cesta ke zlepšení podmínek pro kvalitní pedagogickou práci škol spočívá také v individualizaci a zacílení podpory. Je nutné poskytovat dětem mnohostranné podněty k aktivnímu rozvoji v prostředí, v němž se mohou cítit bezpečně a spokojeně na základě individualizované péče (Simonová et al., 2017).

Významným prediktorem kvalitního předškolního vzdělávání je také spolupráce s rodiči. Spolupráce rodičů a učitelů mateřských škol zahrnuje všechny formy interakcí a je jedním z významných prediktorů kvality předškolního vzdělávání. Ale nejen jich. Dochází k nárůstu výzkumů týkajících se zapojení školy, rodiny a komunity do výchovy dětí a mládeže (Evans, 2013).

Tento trend lze přičíst řadě faktorů. Špatné studijní výsledky a vysoká míra předčasného ukončování školní docházky, zejména u chudé a marginalizované mládeže, vedly především pedagogy k tomu, aby si více uvědomovali důležitost zapojení rodiny a komunity (Rudo, & Dimock, 2017).

V předškolním věku se významnou institucí stává mateřská škola. Dle Viskovic a Višnjić (2017) je jejím primárním úkolem nabízet inspirace k různorodým rozvojovým aktivitám, a podpořit tak rodiče v zajištění vhodných podnětů pro vzdělávání dětí v domácím prostředí. Syslová et al. (2016) uvádí šest základních funkcí mateřské školy – výchovnou, personalizační, socializační, integrační, hodnotovou a kvalifikační. Aby však mateřská škola splnila své poslání a funkce, musí v ní být vytvořena taková kultura, která bude toto poslání podporovat. V kontextu nových nároků na vzdělávání dětí předškolního věku se tak mateřská škola musí stát učící se organizací. Učící se organizaci je charakterizována jako atmosféra, klima a kultura školy, kde vedení podporuje experimentování, výměnu zkušeností a sdílení informací. Významné jsou všechny aktivity podporující spolupráci s rodinou, v rámci síťování mateřských škol, spolupráce se zřizovatelem, školskými poradenskými zařízeními, se základní školou a s neziskovými organizacemi (Syslová et al., 2016).

Hlavním smyslem učící se organizace je rozvoj dítěte, jeho předpokladů, schopností a dovedností. Rozšiřují se i možnosti k rozvoji všech dalších členů, včetně samotných učitelů, kdy cílem učící se organizace je profesní rozvoj zaměřený na zvyšování osobní a profesní spokojenosti, posilování motivace a výkonu (Syslová et al., 2016), neboť především oni jsou těmi hlavními nositeli kvalitního vzdělávání a zodpovídají za kvalitní, uspokojující, reciproční a kooperativní vztahy (Viskovic, & Višnjić, 2017).

Úspěšná učící se organizace tak funguje systematicky, stanovuje cíle a měří pokrok, je zaměřená na výkon. Dává příležitost ke vzájemnému učení, kdy se učíme ze zkušeností jiných. Podporuje, pomáhá a usnadňuje postup a rozvoj všech svých členů (Benjamin et al., 2019). Dle Syslové et al. (2016) právě schopnost mateřské školy otevřít se veřejnosti a přijímat impulzy zvenčí, ale i učit se ze zkušenosti vlastní, je pevným základem pro předškolní vzdělávání, jeho kvalitu a produktivitu.

3. BÖHNISCHOVA KONCEPCE VÝCHOVNÉ POMOCI KE ZVLÁDÁNÍ ŽIVOTA

Speciální oblastí zájmu pedagogiky je péče o ohrožené děti, nejen ve smyslu uspokojení jejich potřeb, ale zejména ve smyslu práva na výchovu, podporu potenciálu jedinců, skupin a komunit tak, aby se podařilo překonat omezení. Pedagogika ve smyslu poskytování výchovné péče musí být založena na porozumění situaci jak v jejím významu pro jedince, tak v jejích celkových souvislostech. Proto je nutné analyzovat společenské podmínky výchovy a lidského rozvoje a zaměřit se na nejméně privilegované (Lorenzová, 2017). Prostředí rodiny i prostředí školy by však mělo být zkoumáno paralelně, neboť obě prostředí jsou významná pro formování dítěte (Kluczniok et al., 2013).

Během analýzy dat se velmi významně ukazoval faktor pomoci, a to jak u prarodičů v roli rodičů, tak u učitelů mateřských škol. Snaha o hlubší pochopení problematiky mě vedla k překročení hranic pedagogiky směrem k psychologii. Latané a Darley (1970) navrhli vysvětlení pomáhajícího chování zpracováním informací, které se odehrává v několika stadiích v procesu rozhodování o tom, zda druhému poskytnout pomoc. Analyzovali faktory, které ovlivňují rozhodnutí poskytnout pomoc v kontextu psychologickém. Jde o zaznamenání situace vyžadující pomoc, definování této situace jako stavu nouze, přebírání odpovědnosti, rozhodování, jak pomoci, a jednání podle zvoleného způsobu pomoci (Hill, 2003). Hledání implikací pro výchovu a vzdělávání jsem pak našla v Böhnischově pojmu výchovné pomoci ke zvládnutí života (*Lebensbewältigung*). Ten poskytl základní rámec pro analyzovaný problém.⁴

⁴ V Böhnischově koncepci výchovné pomoci ke zvládnutí života mne zaujaly pojmy i struktura, kterou tato koncepce nabízela na základě erudovaného českého zpracování v habilitační práci Sociální pedagogika-věda, praxe, profese paní doc. Jitky Lorenzové (2017). Ve své práci uvádí 7 publikací Böhnische (Lorenzová, 2017, s. 325). Autorka čerpala z publikace *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters: eine Einführung*. V českém prostředí publikace nevyšla a je pouze dostupná v archivu Teologické fakulty v Českých Budějovicích. Další jeho práce vyšla v roce 2017 pod názvem *Social work: a problem-oriented introduction*. Z toho důvodu jsem přesvědčena, že je koncepce stále aktuální.

Böhnischova sociálně pedagogická koncepce výchovné pomoci ke zvládnání života je orientována na zmocnění dětí a mladých lidí. Záměrem je především rozšířit orientační horizont a repertoár jednání dětí a mladistvých. Cílem pomoci při výchově je zvládnout život a fungovat v něm. Böhnisch uvádí výchovnou pomoc ke zvládnání života do vztahu k nárokům procesu socializace a individuace. Je si vědom, že pluralizace podob dětství a mládí přinesla problémy, s nimiž jsou děti a mladí lidé vzhledem ke svým možnostem různě konfrontováni. Navzdory odlišnosti těchto podmínek však platí, že dětství a mládí však musejí být zvládnuty (Lorenzová, 2017).

Tuto pomoc nahlíží Böhnisch ve třech rovinách. Zaprvé jako individuální strategii, kdy je pátráno po schopnosti jedinců poradit si s životními obtížemi a zatěžujícími všednodenními situacemi. Druhou rovinu tvoří rovina socializační. Zde jde o zvládnání života jako management socializačního procesu. Poslední rovina - rovina životní situace je zaměřena na zvládnání života jako sebeprosazení (uplatnění se) v rámci daných společenských poměrů na základě vlastních biografických možností jedinců (Lorenzová, 2017).

Na výchovnou pomoc ke zvládnání života Böhnisch systémově nahlíží ve třech základních rovinách (Lorenzová, 2017):

- První rovinou je podpora zvládnání všednodenních aktivit. V této kategorii jde o rovinu skutkovou. Funkčními oblastmi pomoci jsou mimoškolní výchova, volný čas, výchovné poradenství a výchovná péče. Tento koncept uvedl původně Thiersch. Snažil se do sociální práce vnést citlivější vnímání každodenního života klientů. Právě jeho koncept umožnil realisticky interpretovat sociální realitu dětí a mladých lidí a pochopit jejich jednání v každodenních souvislostech.
- Pomoc při zvládnání přechodových fází dětství a integračních problémů přesahujících dětskou všednodennost je druhou rovinou systému. V této rovině jde o nároky socializačních přechodů, pomoc v tranzitorních fázích a pomoc při zvládnání konfliktů. Dle Böhnische se jedná o funkční oblasti pomoci v sociální práci ve škole, kariérovém poradenství a práci s ohroženou mládeží.
- Individualizovaná pomoc v sociální životní situaci, která se orientuje na biografické šance a rizika, ale také na možnosti a právo volby, je třetí rovinou konceptu.

Dle Böhnische (1979, in Lorenzová, 2017) je cílem rozšířit orientační horizont a repertoár jednání dětí a mladých lidí. Nejde tedy jen o nápravu a kompenzaci nedostatků. Jde o zmocnění dětí a mladých lidí k participaci na společenském životě na základě pedagogického vcítění a pochopení sociální reality života dětí a mládeže.

3.1 Aplikace Böhnischeovy koncepce výchovné pomoci ke zvládnání života

Na základě vymezení Böhnischeovy koncepce výchovné pomoci ke zvládnání života jsem pak pro účely disertační práce vymežila vlastní pořadí, chápání a obsahy jednotlivých kategorií tak, aby bylo možné je aplikovat na obě zkoumané instituce – rodinu i mateřskou školu. Charakteristiky a specifika rodinného prostředí a prarodičů jako aktérů tohoto prostředí se tak stávají společenskými podmínkami pro pedagogickou práci učitelů mateřských škol.

3.1.1 Životní situace

Těžká životní situace rodiny

Rodina je zjednodušeným modelem světa, v němž získává dítě první zkušenosti a ověřuje si reakce světa na své chování. Ne vždy je rodina schopna nebo ochotna funkce plnit, popř. je plní neúplně či patologickým způsobem. Pokud je rodina v některém ohledu dysfunkční, některé důležité potřeby člověka zůstanou pravděpodobně neuspokojeny. (Vágnerová, 2014). Dysfunkční rodiny vyvolávají stav nadměrného zatížení nebo ohrožení, spojeného s úbytkem uspokojení a ohrožujícího celkovou tělesnou i duševní pohodu dětí i prarodičů.

K důvodům těchto krizových situací patří např. závislosti, zneužívání, nezletilost rodiče, bezdomovectví, AIDS a jiná vážná onemocnění, či dokonce smrt rodiče (Choi et al., 2016). Jedinci tak mohou produkovat maladaptivní chování nebo z důvodu jiných okolností nejsou schopni plnit rodičovské povinnosti a je ohrožen zdravý vývoj dítěte a celý rodinný systém. Pěstouni přijímají do své péče dítě sociálně opuštěné (Bubleová et al., 2018), ale ne natolik, aby jeho biologickým rodičům byla odebrána všechna rodičovská práva. Není vyloučen styk biologických rodičů s dítětem. Děti svěřené do péče tak vlastně patří mezi dvě rodiny, dva světy. Podle Shklarski (2017) je důležité, aby tyto dva světy dokázaly spolu spolupracovat a komunikovat v nejvyšším

zájmu dítěte. Tyto kontakty však mohou být dalším zdrojem konfliktů a zátěže také pro prarodiče. Biologičtí rodiče totiž často nerespektují daná ujednání z toho důvodu, že dítě je svěřeno do péče blízkému příbuznému. Pokud nejsou schopni prarodiče stanovit pevné hranice a vyžadovat plnění ujednání, biologičtí rodiče narušují domácnost svými nečekanými návštěvami a působením (Martin, 2016)

Rizika jsou však i na straně samotných prarodičů. Stávají se rodiči náhle a nečekaně. Nemají čas se na rodičovství v důsledku rychlých změn připravit (Bubleová et al., 2018). Mohou se ocitnout ve značně negativním duševním rozpoložení v důsledku situace, do které se dostali. Pro mnohé je role rodiče velmi stresující. Musejí se psychicky vyrovnat s problémovým chováním biologického rodiče. Mezi další rizikové faktory patří nedostatečná podpora, sociální stigma, izolace, narušené plány (Hayslip et al., 2020). Zakoušejí hněv, rozpolcenost, úzkosti, deprese, podrážděnost, vinu. Výzkumy ukazují, že psychická tíseň, kterou prarodiče procházejí, je spojena s dysfunkčním rodičovstvím, což negativně ovlivňuje psychickou pohodu a fungování dětí (Smith, & Palmieri, 2007).

Navíc děti mohou přicházet do náhradních rodin s traumaty, zdravotními problémy, problémy s chováním a s jinými problémy v důsledku prenatální expozice návykovým látkám či v důsledku abúzu návykové látky u biologických rodičů aj. Symptomy se mohou projevovat v rovině somatické i psychické. Děti mohou trpět úzkostí, nespavostí, agresivitou, vyžadovat zvláštní péči. Nedostatek pocitu bezpečí a jistoty může u dětí způsobit chronický strach z opuštění, postupně pak hanbu a společenské stigma. Problémy se mohou projevit v interakcích s lidmi, větší inklinací k návykovým látkám a závislostem (Carpenter Aeby et al., 2017; Smith, & Palmieri, 2007). Neuspokojení základní citové potřeby mění hodnoty dítěte i jejich postoj k jiným lidem a k realitě (Říčan et al., 1995).

V některých případech prarodiče pocítují hanbu a stigmatizaci. Také z toho důvodu, že se rodinné záležitosti stávají veřejnými (Smyke, & Breidestine, 2019). Kvůli pocitu jinakosti a nepatřičnosti se mohou tyto rodiny dostávat do izolace. Okolní prostředí a vztahy jsou pro pěstounské rodiny samozřejmě významné. Je podstatné, jak pěstounští rodiče vnímají přijímání sami sebe i dětí, o které pečují. Pokud je prostředí podpůrné, usnadňuje celé rodině

adaptaci, učí je vytvářet si vztahy s jinými dospělými, jako jsou prarodiče, sousedé, rodiče vrstevníků, vrstevníci a jiní. Pokud rodina z okolního prostředí cítí nepřijetí až nepřátelství, případně pokud vnímá prostředí jako nebezpečné a škodlivé, izoluje se. Pro děti toto však může znamenat problémy s adaptací a socializací (Buehler et al., 2006).

Do rodinných vztahů však z okolí vstupují ještě další účastníci, a to profesionálové a instituce, které se velmi výrazně začleňují do rodiny a podílejí se na péči, výchově a vzdělávání (Rogers, 2021). Náhradní rodina je v neustálém kontaktu se sociálními pracovníky, učiteli mateřských škol, psychology, lékaři a dalšími profesionály, kterým podává zprávy a komunikuje s nimi. V předškolním věku je pak významnou institucí mateřská škola. Mateřské školy a jiné institucionální zařízení může dlouhodobé účinky deprivace výrazně omezit vysokou kvalitou a soustavností péče, tedy trvalejšími kontakty se stejnými učiteli, kteří mají na děti dost času, kvalitou podnětů danou vybavením, interakcemi i emočními reakcemi. Škola nabízí více stimulace, interakcí a vzdělávacích činností pro děti, ke kterým by se jinak nedostaly z důvodu znevýhodnění (Hill, 2003).

Diversita rodin v mateřské škole

Skladba rodin se mění, což je snadno patrné v rozmanitosti rodin dětí, které vstupují do škol, a pak konkrétně v jednotlivých třídách. Otázky rodinné rozmanitosti nabývají dnes na kritickém významu, protože demografie rodin se významně celosvětově vyvíjí (Huston, & Holbrooke, 2001). Zavedení diskuze na téma rodiny a rodinných podmínek, z nichž děti vycházejí, poskytuje další rozměr rozšíření vzdělávací nabídky poskytující většině dětí a studentů určitou míru ztotožnění se s tématem prostřednictvím jejich osobních blízkých zkušeností (Turner-Vorbeck, 2005).

Je však nutné rozšířit definici rodiny a posunout její percepci. Učitelé si musejí být vědomi toho, že učebnicové popisy rodin a rodinného života jsou i dnes stále zaměřeny na tradiční, nukleární rodinu, s několika etnickými variacemi tohoto tématu. Tyto popisy rodin představují i v současné době standard rodiny, podle kterého máme všichni poměřovat své vlastní. Turner-Vorbeck (2005) dovozují, že jde o nedostatečnou inkluzivnost různorodých forem rodiny do vzdělávání. Dále komentují, že nové náhledy na diversitu rodin vyžadují, aby se rozšířilo povědomí učitelů o rozmanitosti v rodinách. Je

třeba, aby nové pojetí rodiny zahrnovalo pestrost její struktury, protože složení rodiny se drasticky změnilo a nadále se vyvíjí. Dalším významným bodem je zkoumání samotných předsudků učitelů týkajících se dětí z různorodého rodinného prostředí a poskytování způsobů, jak se s těmito předsudky vypořádat. Autoři studie dále uvádějí, že je nutné, aby učitelé předškolního vzdělávání referovali o promýšlení a možnostech zpracování tématu a postupech tohoto zpracování. Rovněž upozorňují na význam zprostředkování zkušeností učitelů a spolupráci učitelů zaměřenou na zvyšování povědomí týkající se heterogenity dnešních moderních rodin.

Současně s tím, jak vzrůstá heterogenita rodin, objevuje se jako poměrně nový fenomén i diagnostika rodiny, zhodnocení rodiny a rodinných podmínek (Krauss, 2020). Syslová et al. (2019) uvádějí, že chceme-li adekvátně rozvíjet osobnost dítěte, musíme ji nejprve dobře poznat. Toto poznávání se netýká jen individuální roviny, ale významný je i širší sociální kontext. Autorky v knize upozorňují na význam diagnostických činností učitele, které považují za klíčový komponent edukačního procesu. Význam rodinné diagnostiky spočívá v tom, že se explicitně zaměřuje na rodinu a její atributy, protože rodina a její členové nejvíce ovlivňují a formují dítě. Přestože adekvátní screeniny sociálního znevýhodnění v důsledku rodinných podmínek nejsou v institucích příliš užívány, výzkumy dokazují význam těchto metod pro zajištění kvalitního vzdělávání dětí (Krauss, 2020).⁵

Mezi významné prvky, které jsou konkrétními prvky těchto screeningů, patří rodinná historie a fungování, širší rodina, bydlení, zaměstnání, příjem, sociální integrace a komunitní podpůrné zdroje (Krauss, 2020). Zaměřují se také na identifikaci rodičovské kapacity a schopnosti vytvořit bezpečné, podnětné a emocionálně vřelé prostředí. Právě zaměření na kompetence rodičů a jejich potřeby v této oblasti může být významnou pomocí, na jejímž základě může být péče dále individualizována. Konkrétně se screening zaměřuje na silné stránky rodiny, zdroje a potřeby. Na základě screeningů jsou pak stanoveny

⁵ V České republice byla představena Škála sociálního znevýhodnění POD (Seifert et al., 2021). Jde o standardizovanou dotazníkovou diagnostickou metodu, zaměřenou na posouzení míry sociálního znevýhodnění dětí v mateřské a základní škole rodičem (pečovatelem) dítěte a učitelem dítěte. Dotazník pokrývá socioekonomický status rodiny, kulturní odlišnost rodiny, sociální a kulturní kapitál rodiny a také konflikty ve vztahu ke škole/vzdělávání. Zajímavá je možnost porovnání vůči normě a porovnání hodnocení rodiče a učitele.

intervenční programy, které jsou uzpůsobeny specificky a individuálně s přihlédnutím k charakteristikám a fungování rodiny a jejích možností (Krauss, 2020).

Teoreticky je diagnostika rodiny konceptualizována především ve třech přístupech. V Bronfenbrennerově ekologickém modelu, který zohledňuje vlivy prostředí na vývoj dítěte. Druhým přístupem jsou teorie zaměřující se na adaptaci jednotlivých členů rodiny a její zvládací mechanismy v krizových situacích. Jednou z významných je teorie Pearlina a kol. (Krauss, 2020). Třetím významným pojetím jsou přístupy zaměřující se na posílení rodiny a kompetencí jejích členů právě ze strany profesionálů. Jedním z prvních, kdo se zabýval právě na rodinu zaměřeným přístupem (family-centred approach), je dle Krausse (2020) Dunst a kol. (1986).

Cílem diagnostiky rodinného prostředí je na jejím základě identifikovat specifické způsoby, kterými mohou profesionálové rodině pomoci a intervenovat v případě zjištění problémů. Právě tyto zdroje pomoci mohou rodinu posílit v její schopnosti stimulovat, poskytovat adekvátní podněty a podporu k optimálnímu rozvoji a vývoji dítěte. Je však důležité, aby tato pomoc a její cíle byly v souladu s rodinnými hodnotami a prostředí a lidé kolem dítěte postupovali jednotně (Krauss, 2020). Caspe et al. (2011) na základě svého studia výzkumů zjišťují, že pro pochopení rodin jsou klíčové dva postupy k zjišťování informací o rodině – komunikace a pozorování. Aby učitel, který obvykle provádí primární screening, dokázal odhalit skutečné příčiny vzdělávacích potíží žáka, musí nejprve rozpoznat projevy. Dále se zaměřuje na okolnosti a souvislosti, kdy se projevy objevují, posuzuje jejich intenzitu a frekvenci a vyhodnocuje, zda dochází ke zmírnění či zhoršení projevů.

3.1.2 Dítě předškolního věku z pohledu výchovy a vzdělávání v rodině prarodičů v roli rodičů

Raný a předškolní věk je pro dítě jedním z nejdůležitějších, má nepopíratelný vliv na formování osobnosti dítěte, na získání kvalitního vzdělání, poté pracovního uplatnění a v neposlední řadě ovlivňuje také to, jak se člověk zapojí do společnosti. Na druhou stranu předškolní věk může být potenciálním zdrojem rizika pro určité skupiny dětí a dočasná deprivace potřeb dokonce může mít dalekosáhlé a nevratné dopady na vývoj dítěte (Watters, 2015).

Předškolní období trvá přibližně od 3 do 6 let. Je možné jej charakterizovat také dvěma významnými životními mezníky, které však nejsou striktně

vymezeny věkem, ale zralostí a připraveností dítěte. Prvním mezníkem je vstup dítěte do předškolního zařízení. Konec tohoto období je pak dán druhým mezníkem, a to nástupem do školy, tj. sociálním aspektem, kdy dítě přijímá sociální roli školáka (Syslová et al., 2019). Toto období je příznačné dramatickými životními změnami. Děti předškolního věku jsou velmi zvědavé a učí se překonáváním limitů, které jim klade do cesty prostředí. Získávají tak nezávislost a schopnost toto prostředí kontrolovat. Dochází k postupnému uvolňování vázanosti a připoutanosti k rodině. V tomto období je pro další vývoj dítěte významná vrstevnická skupina, v níž děti navazují kontakty s vrstevníky. Ti se pro ně stávají zdrojem množství podnětů a dané sociální interakce mají význam pro vývoj dětských poznávacích procesů (Vágnerová, 2012).

Pokud jde o potřeby dítěte předškolního věku, děti potřebují mít kromě uspokojení biologických potřeb, které jsou základními podmínkami života, také uspokojeny základní citové potřeby. Porozumění emocionálním potřebám dětí předškolního věku ze strany rodičů a učitelů mateřských škol může pomoci k vytvoření prostředí, které podpoří saturaci těchto potřeb, a tím zdravý vývoj dítěte. Dítě potřebuje mít kladný a opěťovaný vztah se stálou vychovávající osobou, ale také s ostatními členy rodiny. Důležitá je i potřeba emoce vyjádřit. Děti předškolního věku pak postupně začínají rozumět svým pocitům. Na druhou stranu své emoce neumějí ještě dostatečně kontrolovat. Když se situace neodvíjí podle jejich představ a přání, často se rozzlobí a vystresují. Kolem tří až pěti let se začíná rozvíjet empatické cítění, kdy děti začínají vnímat, že lidé kolem nich mají také pocity. Učí se na ně přiměřeně reagovat, začínají vnímat druhé lidi kolem sebe (Graham, 2015 in Plisková, 2019).

Mezi základní podmínky vzdělávání dítěte dle Allen et al. (2002) pak patří hra, přístup k adekvátním zkušenostem a hracím materiálům, chyby a selhávání, vzory chování a být součástí aktivního jazykového společenství. Charakteristickým rysem celého předškolního období je právě potěšení ze hry a z pohybové aktivity. Dle Graham (2015) je nutná zejména podpora hry a aktivního zkoumání, která utužuje zvědavost dítěte a dává mu svobodu (Plisková, 2019). Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměření na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Vnímání dětí v předškolním věku je značně vázáno na vnímané a představované prvky, protože děti potřebují oporu reality. Jejich myšlení je symbolické, názorné a intuitivní. Děti

interpretují realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, snadno tak mezery v chápání překlenují fantazií. Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje i sebepojetí. V předškolním věku děti začínají chápat sebe sama jako subjekt, uvažují o sobě, postupně si uvědomují vlastní jedinečnost a odlišnost. Součástí identity se stává cokoliv, co k dětem určitým způsobem patří - lidé, k nimž mají vztah, věci, které jim patří, a prostředí, v němž žijí (Vágnerová, 2012).

Základními podmínkami osobnostního rozvoje dítěte je pak saturace potřeby úcty a sebevědomí. Pro saturaci těchto potřeb je nutné, aby dítě vyrůstalo ve vlídném a vstřícném prostředí, kde je uznána jeho jedinečnost a podporováno jeho sebehodnocení. Dítě potřebuje být respektováno, zažít úspěch, být chváleno, potřebuje, aby bylo oceněno jeho úsilí a soustředění (Allen et al., 2002).

V případě dětí vychovávaných prarodiči v roli rodičů je však nutné si uvědomit zásadní možné rizikové faktory vyplývající ze vztahové patologie. První skupina problémů je na straně biologických rodičů, kteří nejsou schopni saturovat potřeby dítěte. Může tak docházet k deprivaci a k vývojovým problémům. Nezáměr rodiče, zvláště chybějící či nedostatečný zájem matky o dítě, má dalekosáhlé důsledky na dítě v rovině emoční, kognitivní a sociální (Říčan et al., 1995). Podle Hilla (2003) jsou důsledky psychické deprivace závislé na vlastnostech dítěte, v čemž hrají výraznou roli pohlaví a temperament. Pokud jde o věk, zvláště zranitelné jsou děti mezi 7 měsíci a 3 roky (Maccoby, 1981). V otázce pohlaví bylo zjištěno, že chlapci reagují na separaci hůř než dívky. Významná jsou také zjištění ohledně temperamentu, kdy se vlastnosti mohou deprivací zesílit (agresivita). Mezi faktory s pravděpodobným vlivem na závažnost dopadů deprivace dle Hilla (2003) patří i typ dostupné péče, délka trvání deprivace, temperament a nezdolnost dítěte. A posledním důležitým aspektem jsou předchozí zkušenosti s odloučením, kdy děti zvyklé na krátkodobé pobyty např. u příbuzných jsou odolnější vůči účinkům deprivace (Hill, 2003).

V důsledku nedostatku stimulace a nezbytných životních prožitků dochází k narušení kognitivního, řečového a motorického vývoje dítěte. Může docházet k intelektové retardaci různého stupně v závislosti na závažnosti deprivací zkušenosti. U velmi těžkých forem může dojít i k poruchám somatického vývoje a k vývojovému trpaslictví v důsledku nedostatečné výživy. Může se objevit i pomočování, které bývá spojováno hlavně se stresem během prvních šesti let života (Hill, 2003).

V důsledku emoční deprivace a nepřijetí dítěte může vzniknout citově chladná psychopatie, protože dítěti chybí citově pozitivní zpětná vazba. Citově deprivované děti bývají emočně ploché a nedůvěřivé. V důsledku deformity vztahů uvnitř rodiny, nepřátelství, konfliktů či nedostatku náklonnosti dochází k narušení vztahů k blízkým lidem až k antisociálnímu chování (Hill, 2003). Děti se mohou projevovat sociální hyperaktivitou, kdy velmi snadno navazují kontakty s dospělými a aktivně se dožadují jejich pozornosti, často mohou sociálně provokovat a jednat agresivně. Nebo jsou takové děti naopak v kontaktu se sociálním prostředím pasivní, až apatické, a mohou být zaměřeny na uspokojování biologických potřeb (jídlo, masturbace aj.) (Říčan et al., 1995).

Problematiku psychického zatížení dětí - vnuků vychovávaných prarodiči zkoumá několik studií. Ghuma et al. zjistili, že 22% z 233 mladých lidí navštěvujících centrum duševního zdraví pro léčbu psychických obtíží bylo vychováváno prarodiči (Smith, & Palmieri, 2007). Další studie Dubowitz a kol. (2007) ukazuje, že děti v příbuzenské pěstounské péči mají více behaviorálních, emocionálních poruch a problémů ve škole než děti obecně.

Recyklované rodičovství a jeho specifika

Výchova dítěte v rodině, třeba i té náhradní, má přednost před výchovou dítěte v ústavním zařízení. Za úspěšnou náhradní péči je považována taková péče, v níž je náhradními rodiči zajištěno bezpečné a milující rodinné prostředí, kde jsou naplňovány fyzické, emocionální, psychické, intelektuální, sociální a rodinné potřeby a je umožněn růst všech zúčastněných, nejen dětí (Buehler et al., 2010). Náhradní rodiny, kde se prarodiče stávají rodiči a z podporující role v rodině se dostávají do role vedoucích, mohou být velmi specifické.

Teorie rolí (Merton, 1957) rozšiřuje porozumění prarodičů v roli rodičů, zdůrazňuje, jak se význam rodičovství posunul v případě výchovy druhé generace potomků, a popisuje vliv výše popsaného na wellbeing prarodičů. Ve srovnání s jejich původní rolí rodičů jako rodičů a rolí rodičů jako prarodičů charakterizovali autoři tuto roli jako „off-time role“ (Landry-Meyer, & Newman, 2004), kdy je pro ně velmi náročné v roli rodičů plnit roli prarodičů, a z toho důvodu pociťují ztrátu a zakoušejí konflikt rolí. Výsledkem je, že prarodiče bojují o smíření rolí, přičemž se snaží být v roli prarodiče chápajícími a shovívavými, ale zároveň si uvědomují, že v roli rodiče musejí vychovávat a disciplinovat. Prarodiče musejí o vnučata pečovat a saturovat jejich potřeby,

musejí děti modelovat a formovat, být schopni nastavit hranice a musejí být schopni začlenit se do vzdělávání dětí (Dolbin-MacNab, & Keiley, 2006; Blackhouse, 2008).

Pěstouny prarodiče ovlivňuje při péči, výchově a vzdělávání jejich zdravotní stav, jsou starší a nemocnější než typičtí rodiče a mohou zemřít dříve, než děti, o které pečují, dosáhnou samostatnosti a dospělosti. V důsledku dysfunkce v rodině a problémů s biologickými rodiči, jejich vlastními potomky, mohou trpět oni sami pocity viny, emocionálními krizemi a traumatizací, protože si nesou vlastní pomyslný ranec bolesti z ran v minulosti (Purvis et al., 2013). Trauma, ale i konflikt, kdy se prarodiče dívají na to, jak jejich vlastní děti trpí a nejsou schopny se postarat o další potomstvo, je jedním z významných témat, která vykryštovala i z dat disertační práce Martina (2016). Traumaty a jejich transgeneračním přenosem se však zabývá i Kubíčková (2020). Výzkumy ukazují, že psychická tíseň, kterou prarodiče zakoušejí, je spojena s dysfunkčním rodičovstvím, což negativně ovlivňuje psychickou pohodu a fungování dětí (Smith, & Palmieri, 2007). Významnými stresory promítajícími se do péče také mohou být nedostatečně rozvinuté výchovné kompetence, neschopnost uplatnit vhodné rodičovské postupy a strategie, opakování neadekvátních výchovných postupů, neochota vyhledat pomoc odborníků a řídit se jejich doporučeními (Kubíčková, 2018). K významným stresorům patří i právní a finanční problémy spjaté s přijetím dítěte do rodiny, izolace a stigmatizace (Martin, 2016).

Prarodiče mohou mít různé pohledy na styl výchovy, který je dán prostředím, v němž byli sami vychovávaní a ve kterém vychovávali své vlastní děti. Rodičovské postoje k rodičovství jsou produktem znalostí, vlastní prožité zkušenosti, hodnot a cílů nebo očekávání, která mají. Tyto postoje jsou formovány vlastními zkušenostmi, hodnotami, postoji, kulturním a sociálním kontextem (Iruka et al. 2015). Vzhledem k tomu, že jsou prarodiče o dvě generace starší než děti, mohou zastávat odlišné postoje k výchově a vzdělávání. Dalším z významných faktorů je špatná orientace prarodičů ve vzdělávacím systému jako takovém, kdy starší pěstouni mnohdy neumějí využívat informačních zdrojů. Dále jde také o neochotu vyhledávat odbornou pomoc a menší otevřenost k doporučením odborníků (Kubíčková, 2020).

Zjišťování potřebných informací a jejich zhodnocení

S individualizací vzdělávání je neodmyslitelně spjata zjišťování potřebných informací o osobnosti dítěte, o jeho potřebách, jeho rozvoji, jeho individuálních možnostech a pokrocích. Požadavek na diagnostickou činnost učitele souvisí s paradigmatem osobnostně orientovaného předškolního vzdělávání, v jehož centru stojí dítě a jeho celkový rozvoj ve vztahu k jeho individuálním předpokladům a možnostem (Syslová et al., 2018). Proto je nutné, aby působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte a sociální situace, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí. Dítě se tak prostřednictvím vzdělávacích aktivit postupně rozvíjí v základních dovednostech (Jabůrková, 2019), neboť *„nejde už o porovnávání výsledků dítěte se stanovenými normami, ale o diagnostiku, která podporuje učení dítěte a jeho rozvoj ve všech oblastech, které ovlivňují kvalitu jeho života“* (Syslová et al., 2019, s. 99). Pedagogickou diagnostikou se tedy nemyslí pouhé rozpoznání stavu, srovnání s normami a stanovení prognózy. Jedná se o proces, který podporuje učení. Diagnostika slouží i jako podklad pro další plánování a evaluaci vzdělávání. Současné pojetí diagnostiky se zaměřuje na pokroky dítěte v určitém výkonu nebo činnosti. Výsledky diagnostiky by učiteli měly pomoci stanovovat učební cíle pro jednotlivce i celou skupinu (Syslová et al., 2019).

Na téma pedagogické diagnostiky se úzce váže téma hodnocení dětí. Smysl pedagogického hodnocení v předškolním vzdělávání spočívá v tom, že učitel průběžně sleduje, jak se dítě vyvíjí, jak se zdokonaluje ve svých dovednostech, jak si při hrách a běžných činnostech vede, jak se cítí, a vyhodnocuje, zda a jaké pokroky ve vzdělávání dělá (Nathaniel et al., 2018). Podle toho, co učitelka zjišťuje o jeho rozvoji, mu pak nabízí takový program činností, který dítě ve vývoji a učení posouvá. Slouží k tomu, aby dítěti mohla být zajištěna optimální péče. Díky tomu může být optimálně využíván jeho individuální potenciál, dítě může dosáhnout maxima svých rozvojových a vzdělávacích možností (Syslová et al., 2018).

Významným prvkem diagnostiky a zhodnocení dítěte je však spolupráce s rodinou k získání potřebných informací. Aby učitelé mohli efektivně a kvalitně činit rozhodnutí a stanovit cíle individuálního plánu, je kritickým elementem identifikace potřeb a silných stránek dítěte (Öztürk, 2013). Významnou, ne-li nejdůležitější, roli zde hraje začlenění rodiny do celého procesu. Učitelé by měli být schopni získat potřebné informace od rodinných

příslušníků. Swick (2006) pak ve své studii formuloval tři zásadní faktory, které umožňují kvalitní začlenění rodin v souvislosti se zjišťováním potřebných informací – pozvání rodin, uznání a respekt k rodinám a kvalitní vztahy mezi školou a rodinou. Öztürk (2013) pak dále dovozuje, že jen na základě kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou je možné kvalitní zhodnocení potřeb, možností a pokroků dítěte.

3.1.3 Všednodenní aktivity

Všední den je metodicky náročný sociálně pedagogický koncept. Umožňuje propojit porozumění konkrétním situacím a každodenní zvládnání života dětmi a mladými lidmi s objektivními společenskými nároky (Lorenzová, 2017). Děti předškolního věku jsou velmi citlivé na svá prostředí. Jejich interakce s ostatními dětmi a dospělými jsou jiné v jiných situacích. Z toho lze vyvodit, že děti mají v různých sociálních prostorech jiné možnosti učebních příležitostí, jelikož tato prostředí nabízejí jiné aktivity, které by děti měly zakusit a zvládnout (Vitiello et al., 2012)

Všední aktivity normálního dne rodin

Každodenní aktivity, rutiny a rituály v domácím prostředí odrážejí osobní a kulturní hodnoty, ale i rozpory, tlaky a zdroje prostředí. V těchto všednodenních aktivitách je konkrétně zformováno fungování rodiny a její struktura, navíc se v nich odráží, jak jsou rodiny schopny řešit problémové a krizové situace (Bernheimer, & Keogh, 1995).

Konkrétně se zaměřením na dítě se v každodenních aktivitách projevují cíle a očekávání vůči dítěti, ale i dalším členům rodiny. Tyto všednodenní aktivity dokládají rodičovské postoje k dětem, rodičovské styly, organizování rodiny. Skrze dialogy a sdílené aktivity jsou přenášeny hodnoty, zkušenosti, kognitivní i emocionální vzorce chování a také dovednosti, které pomáhají integrovat dítě do společnosti (Bernheimer, & Keogh, 1995).

Navíc se prarodiče musejí být schopni začlenit do institucionálního vzdělávacího procesu svých dětí. Aktivity týkající se plnění povinností tvoří významnou část dne a jsou součástí rodičovství (Ceka, & Murati, 2016). Rodičovské začlenění má několik forem a možností a odráží se v několika aspektech. Je důležité nejen pro úspěch dětí ve škole, ale i jejich chování a postoje, zvyšuje rodičovskou jistotu, self efficacy a spokojenost, zlepšuje však i vztahy mezi učiteli a rodiči, celkové školní klima (Hornby, & Rafaele, 2011)

a celkové klima vedoucí k rozvoji dětí (Ceka, & Murati, 2016). Domácí začlenění zahrnuje několik typů aktivit, jež se projevují v několika rovinách. Domácí začlenění reprezentuje rodičovské aktivity, které se vztahují k pomoci a asistenci dětem s domácí přípravou a povinnostmi, jako je zajištění klidného místa ke studiu, pomoc při domácích úlohách a studiu, rozhovory o každodenním životě ve škole, povinnostech, úspěších, ale i návštěvy kulturně vzdělávacích aktivit. Začlenění na vyšší úrovni pak zahrnuje kontakty se školou, účast na třídních schůzkách a rozhovory s učiteli, účast na školních aktivitách (Pomerantz et al., 2007), ale i ve školských radách. Tyto skutečnosti jsou zakotveny i v teoretických konceptech. Epstein (1996) vnímala například rodičovské zapojení do školního života dětí v šesti formách: v účasti na výchově dětí a vytvoření zdravých podmínek pro rozvoj dětí, v komunikaci o školních záležitostech, dobrovolné účasti rodičů na aktivitách školy, začlenění rodičů do vzdělávání v domácích podmínkách, v začlenění rodičů do rozhodování o záležitostech školy a kooperaci rodin a institucí při zajišťování potřeb dětí ve škole (Wells, 2006).

Je důležité porozumět denním aktivitám rodiny, v nichž se konkrétně zobrazuje chod rodiny a nároky na její členy. Rodiče promítají do těchto nabízených aktivit i svůj hodnotový systém daný kulturou. (Bernheimer, Keogh, 1995). Kultura se vztahuje ke všem způsobům myšlení, cítění a jednání, jimž se lidé jako členové společnosti učí od ostatních. Různé společnosti s různou kulturou mohou vykazovat interkulturní odlišnosti ve víře, tradicích, normách atd. Mohou tak mít různý pohled na význam a definování vzdělávání, v němž se budou odrážet různé kulturně vytvořené podmínky prostředí. Kulturní rozdíly ve výchově dětí jsou zpravidla důsledkem podmínek prostředí nebo sociálních norem (Hill, 2003). Vlivy prostředí a kultury mají dopad na rodičovské styly výchovy dětí a ty pak na schopnosti a chování dětí. Na druhou stranu i v rámci jedné kultury existuje spousta odlišností, stejně jako mezi jednotlivými kulturami.

Všední den v mateřské škole

Škola nabízí více stimulace, interakcí a vzdělávacích činností pro děti, ke kterým by se jinak nedostaly z důvodu znevýhodnění. (Hill, 2003). Děti předškolního věku jsou velmi citlivé k prostředím, která je obklopují, a jejich interakce jsou rozdílné. Mateřská škola nabízí jiné aktivity a interakce než nabízí, případně nenabízí, domácí prostředí, a rozšiřuje tak zkušenostní rádius dítěte (Vitiello et al., 2012). Děti potřebují příležitosti začlenit se do různých

aktivit a získat různé zkušenosti. Z toho je možné vyvodit, že je potřeba dětem pomoci rozvíjet rozličné dovednosti, ve kterých budou úspěšné.

Činnosti realizované v předškolním vzdělávání je možné rozdělit z hlediska míry jejich vedení učitelem mateřské školy. Při řízené činnosti v mateřské škole pracují děti pod přímým vedením učitele. K řízené činnosti učitel děti motivuje, činnost pak dále organizuje, koordinuje, rozhoduje o jejím průběhu. Jeho role je při řízené činnosti dominantní (Syslová et al., 2019).

V případě činností samostatných, které dítě vykonává bez přímého vedení učitele, můžeme rozlišovat dvě jejich kategorie. První kategorii představují spontánní činnosti, nejčastěji hry. Hru dítě realizuje z vlastní potřeby, na základě vnitřních motivů a zájmů. Ze svého rozhodnutí ji dítě provádí buď individuálně - hraje si samo, nebo ve spolupráci s ostatními dětmi - ve dvojicích, menších skupinách. Druhým typem jsou nepřímě řízené činnosti, které propojují výše zmíněné typy činností. Jde o aktivity, které sice učitel připravuje s nějakým záměrem, ale jejich realizace je již v kompetenci dětí. Činnosti jsou dětmi prováděny samostatně a jsou založeny na spolupráci dětí nebo ji tyto aktivity umožňují. Děti pak volí i postupy a mají možnost vybrat si pomůcky a materiály (Syslová et al., 2019). Dle Vitiello et al. (2012) výzkumy ukazují, že děti předškolního věku, které se aktivně začleňují do aktivit a úkolů, jsou motivované a nezávislé, jsou úspěšnější než děti, které se začleňují méně aktivně, případně se začleňovat odmítají. Právě pozitivní začleňování do aktivit a úkolů funguje i jako protektivní faktor u dětí znevýhodněných, protože se právě tímto minimalizuje problémové chování a posiluje zdravé sociální fungování.

Úspěch v předškolním vzdělávání je však velmi závislý na osobnosti a schopnosti učitele. Jde především o učitelovu jazykovou komplexitu a úroveň instrukcí, dále schopnost učitele vytvářet zajímavé aktivity, které děti zaujmou. Významná je také pozitivní atmosféra ve třídě, tedy atmosféra vřelá a podporující (Farran et al. 2017). Podstatná je i schopnost učitele podpořit a povzbudit rodiče k domácím aktivitám, jako je čtení s dětmi a pomoc s domácími úkoly, což je významným prediktorem úspěchu ve škole. Pokud si učitelé uvědomují význam rodičů při edukačním procesu jako významného prvku kvalitního vzdělávání a disponují dovednostmi a strategiemi, jak přimět rodiče ke spolupráci, daleko více povzbuzují a posilují rodiče k začlenění. Když si naopak učitelé neuvědomují tento významný faktor a nemají dostatečné kompetence k efektivnímu začlenění rodičů, spíše rodiče

k začlenění nepodporují a neposilují (Caspé et al., 2011). Z longitudinální studie U.S. Department of Education (Wood, 2001 in Caspé et al., 2011) bylo zjištěno, že se méně úspěšné děti výrazně zlepšily ve čtení a matematice, když byli jejich učitelé aktivní při podpoře a posilování rodičovského začlenění. Učitelé využívali k podpoře začlenění individuální setkání, poskytnutí materiálů a telefonování v případě problémů, ale i v případě, že žádné problémy nebyly. Další aktivity spočívaly v bližším poznání rodiny, její kultury a specifik, což umožnilo pracovat se zkušeností dítěte a uplatnit individuální přístup.

4. SHRnutí TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Jedním z významných typů současných rodin jsou rodiny, v nichž se prarodiče stávají náhradními rodiči dítěte. Jde o pěstouny, kteří jsou o dvě generace starší než svěřené děti, obvykle se stávají rodiči náhle, často v důsledku dlouhodobých problémů v původní rodině v souvislosti s rizikovým chováním biologického rodiče nebo jeho snížené rodičovské kompetence (Krtičková, 2019). Limitujícími faktory příbuzenské pěstounské péče jsou také psychická traumata, která se táhnou generacemi rodin pěstounů, jež jsou v příbuzenském vztahu k přijatému dítěti. Tato traumata jsou významným zdrojem psychické zátěže všech zúčastněných osob (Kubíčková, 2020). Tyto skutečnosti s sebou přinášejí specifické problémy a potřebu specifické podpory při výkonu pěstounské péče.

Předškolní vzdělávání má pro děti v ohrožení či ze znevýhodněného prostředí obrovský význam. Může vyrovnávat šance a redukovat znevýhodnění. (Bauchmüller et al., 2014). Mateřská škola má z hlediska výchovy a vzdělávání naprosto specifickou a jedinečnou roli pro dítě předškolního věku. Mateřská škola totiž vytváří významný sociální kontext s interakcemi důležitými pro dítě i pro prarodiče. Představy učitelů o rodinách však mohou ovlivňovat jejich vlastní postoje a přístupy k těmto rodinám. Toto se pak výrazně promítá do jejich schopnosti začleňovat tyto rodiny do edukačního procesu a vůbec do poskytování kvalitního vzdělávání (Severiensem et al., 2014)

Böhnischova koncepce výchovné pomoci ke zvládnutí života se stala rámcem pro zaměření disertační práce svým obsahem pojmů, strukturou a rozdělením. Pokud toto aplikujeme na situaci rodiny prarodičů v roli rodičů, z nastudované literatury vyplývá, že prarodiče v roli rodičů získávají jedinečnou zkušenost, neboť nároky rodičovství jsou v některých situacích značné. Právě objasnění výchovné reality v tomto typu náhradní rodiny, analýza skutečnosti toho CO JE!, je nutná, neboť zde vznikají u dětí dispozice k chování a další předpoklady pro rozvoj a celoživotní učení. Právě zkoumání těchto specifických sociálních podmínek se stává rámcem pro pedagogickou práci. Na tomto základě a při popsání těchto podmínek je pak možné zodpovídat pedagogické otázky a uskutečňovat výchovnou pomoc ze strany učitelů (Lorenzová, 2017).

Böhnisch rozdělil výchovnou pomoc ke zvládnutí života do tří dimenzí. První oblast se tak zaměřuje na těžkou životní situaci v rodinách. V našem případě jde o zkoumání celé rodiny jako celku a pochopení sociálně-kontextových

faktorů, které ovlivňují pedagogickou práci. V této kategorii půjde také o zjištění, jaké mají učitelé informace o situaci v rodinách a jaké si vytvářejí představy o situaci v rodinách. Dalším významným aspektem ze strany mateřské školy je identifikace rodinných podmínek. Pokud chce být mateřská škola institucí, která vyrovnává šance a posiluje roli rodiny, musí znát prostředí, kde svou nabídkou a intervencemi může pomoci. Musí být schopná vyhodnotit možnosti rodiny a její potenciál. Jen tak je možné maximalizovat příležitosti k učení a k efektivitě případných intervencí (Jennings et al., 2014).

Na potřeby dítěte je zaměřena druhá kategorie výchovné pomoci, kdy se zkoumají potřeby jedince v jednotlivých vývojových fázích a nároky na něj. V našem případě se jedná o předškolní věk. Děti přicházející z ohrožených rodin mohou být ohroženy deprivací, která může mít vliv na prožívání a chování dítěte. Významnými proměnnými jsou nejen míra deprivace, ale i pohlaví, věk, temperament a zdravotní stav (Carpenter Aeby et al., 2017).

Neuspokojení základních potřeb mění hodnoty dítěte i postoj k jiným osobám a k realitě. S výchovou a podporou „pomocného prostředí“ může dítě rozvíjet schopnost zvládat rizika a traumatizaci původního dysfunkčního rodinného prostředí (Říčan et al., 1995). Prarodiče maximálně saturují potřeby dětí. Faktory jako je věk, zdravotní stav, traumatizace aj. však mohou péči v některých případech limitovat. Učitelé tak mohou v této situaci výrazně pomoci a mohou posílit prarodiče v jejich snažení. Děti se v novém kolektivu učí překonat negativní či zkreslená přesvědčení o sobě samých, druhých a světu kolem sebe, uvádí Lorenzová (2017).

Třetí, poslední kategorie, je zaměřena na konkretizaci života rodiny v každodenních aktivitách. Právě zde je možné najít velmi důležité spojitosti, které učitele mohou přivést na důležité informace týkající se dítěte i celé rodiny. Právě v denních aktivitách se totiž konkretizuje to, jak rodina funguje, jaká mají prarodiče očekávání a aspiraci na dítě, jakou hodnotu dávají samotnému vzdělávání (Dunts et al., 2000). Na základě poznání těchto skutečností je pak možné informace vyhodnotit a případně rodině pomoci, posílit ji v jejím zapojení do edukačního procesu. Právě vytvářením ryze individuální nabídky, šité na míru dítěti i rodině, lze dosáhnout zefektivnění výchovné pomoci tak, aby nabídka či případné intervence byly efektivní a cíleně směřovaly k optimálnímu vývoji dítěte, ale i rozvoji a učení prarodičů a pohodě všech zúčastněných.

Výsledkem této práce by tedy mohlo být zmapování situace rodin v konkrétních doménách z perspektivy těch, kteří se v této situaci přímo nacházejí, tj. prarodičů samotných jako zásadního rámce a pedagogické reality učitelů mateřských škol. Je však také nutné věnovat pozornost samotným učitelům mateřských škol v získávání potřebných informací a dovedností pro práci s dětmi ze znevýhodněného prostředí. Z toho důvodu je nutné zkoumat jako další podstatný aspekt, jak učitelé vnímají situaci těchto rodin, jak tyto rodiny konkrétně podporují a kde spatřují bariéry v jejich začlenění. Cílem tohoto posouzení je, aby docházelo k vyrovnávání šancí a byla snižována nerovnost ve vzdělávání. Navíc by učitelé měli být schopni identifikovat rodinné prostředí, neboť dítě formuje především právě toto prostředí, které má největší vliv na vývoj a rozvoj.

5. METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část připravila ukotvení problematiky prarodičů v roli rodičů předškoláků a zakomponovala problematiku do rámce, ve kterém budou rodinné prostředí a podmínky náhradních rodin prarodičů v roli rodičů zkoumány jako realita výchovné pomoci učitelů mateřských škol. V této části bude popsána analýza výzkumného problému, budou charakterizováni participanté, metody pro sběr dat a jednotlivé fáze analýzy. Rovněž zde budou uvedeny otázky související s kvalitou výzkumu a etické principy, kterých bylo nutné se držet.

5.1 Formulace výzkumného problému

V první fázi výzkumného projektu se nabízelo zaměřit se na samotné rodičovství prarodičů v roli rodičů tak, aby byl získán hlubší vhled do problematiky a aby byl vnímán celkový kontext a klíčová specifika těchto rodin. Považovala jsem za podstatné vytvořit a definovat samotný koncept rodičovství prarodičů, odkrýt jeho zásadní charakteristiky týkající se procesu, aktivit a interakcí, které směřují k zajištění potřeb, rozvoje a pohody všech zúčastněných. Toto se nabízelo i na základě nastudování literatury, kde je tento koncept nedostatečně popsán.

Druhou možností bylo zaměřit se na aktérství prarodičů v roli rodičů. Prarodiče v roli rodičů jsou významnými činiteli výchovy a vzdělávání, protože mají důležitou roli v edukačním procesu. Zmapovat jejich postoje a názory na samotnou výchovu se zaměřením na aktivity a činnosti jako takové se rovněž nabízelo. Právě aktivity a činnosti, jež samotné rodičovství obnáší, ale i začlenění do institucionálního vzdělávání by bylo přínosným obohacením tematiky příbuzenské pěstounské péče.

Po zrealizování a analýze prvních rozhovorů s prarodiči a fokusové skupiny profesionálů se však otázky, na něž odpovědi vyžadovaly zahrnout do výzkumu třetí skupinu, tj. učitele mateřských škol. Učitelé mateřských škol jsou s dětmi ve velmi úzkém každodenním kontaktu a jejich pozorování jsou skutečně cenná pro identifikování důležitých témat, jimž by měla být v souvislosti s předškolním vzděláváním věnována pozornost. Právě svými postřehy a profesní zkušeností mohli učitelé přispět k lepšímu chápání celkové

problematiky a poskytnout cenné informace vedoucí k porozumění důležitým vztahům se zaměřením právě na sociální kontext dítěte předškolního věku.

Pátrání v literatuře, ale i diskuse s kolegy podpořily toto nasměrování a vedly nakonec k volbě předkládaného výzkumného problému. Postupně to dospělo k záměru zkoumat rodinné prostředí tohoto typu rodin jako podmínky pedagogického působení učitelů mateřských škol. Otázkou však zůstávalo, jaký ústřední koncept využít a případně aplikovat na problematiku tak, aby došlo k jejímu celostnímu chápání a umožnilo to propojení dat.

Během analýzy dat se jako velmi významný ukazoval faktor pomoci, a to jak u prarodičů v roli rodičů, tak u učitelů mateřských škol. Implikace pro výchovu a vzdělávání jsem pak našla v Böhnischově konceptu pomoci při výchově, výchovné pomoci ke zvládnutí života. Ten poskytl základní rámec pro analyzovaný problém. Aplikace Böhnischovy koncepce tak umožnila propojit dva významné celky – rodinné prostředí prarodičů v roli rodičů předškoláků a výchovnou pomoc učitelů mateřských škol při práci s těmito typy rodin. Böhnischova koncepce se svým zaměřením na těžkou životní situaci rodiny, dítě v jeho jednotlivých vývojových stádiích a aktivity všedního dne, přímo nabízela rámec, který vyhovoval zaměření tématu. Rozdělení do tří dimenzí tak umožnilo podchycení všech významných atributů celkové problematiky v jejím kontextu, ale i specifikách.

5.2 Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumného projektu tedy je rozšířit existující výzkumné poznání týkající se tématu prarodičů v roli rodičů o systematickou a strukturovanou analýzu rodinného prostředí tohoto typu rodin. To se stává sociálním rámcem konkrétní výchovné pomoci učitelů mateřských škol, která by měla přispět k vyrovnávání nerovností, a tím ke zkvalitňování předškolního vzdělávání.

Tento hlavní výzkumný cíl byl pak dále specifikován do čtyř dílčích cílů:

- **DC1:** Identifikovat, jaká jsou specifika životní situace rodin, kde prarodiče vystupují v roli rodičů předškoláků.
- **DC2:** Odkrýt, jaké výchovné přístupy prarodiče v roli rodičů předškoláků uplatňují.
- **DC3:** Popsat, jaké jsou konkrétní činnosti učitelů v rámci výchovné pomoci rodinám vedeným prarodiči v roli rodičů předškoláků.

- **DC4:** Identifikovat, jaké jsou konkrétní činnosti aktérů výchovné pomoci rodinám vedeným prarodiči v roli rodičů předškoláků.

Výzkumné otázky jsou formulovány v následujícím znění:

- **SVO1: Jaká jsou specifika životní situace rodin, kde prarodiče sehrávají roli rodičů předškoláků?**

V této výzkumné otázce budu zjišťovat názory participantů na životní situaci v rodinách. Konkrétně se zaměřuji na to, jak participanté minulé i současné události vnímají, jak o nich uvažují a jaké jsou faktory, které ovlivňují jejich chování a působení.

- **SVO2: Jaké výchovné přístupy prarodiče v roli rodičů předškoláků uplatňují?**

V této oblasti se zaměřuji na přístupy, které prarodiče ve vztahu k dítěti uplatňují. Zajímá mě, jak se k dítěti vztahují a jak přistupují k jeho výchově. Dítě od prarodičů postupně přejímá jejich návyky, životní postoje a přístup k životu jako takovému, proto je důležité tyto otázky pokládat.

- **SVO3: V čem jsou specifické běžné aktivity obyčejného dne rodin vedených prarodiči v roli rodičů předškoláků?**

Každodenní aktivity přímo konkretizují život rodiny. V nich se přímo ukazuje, jak rodina funguje, jaká mají prarodiče očekávání a aspirace, jak prarodiče rodinný život organizují a jaké nabídky poskytují. Zde mne zajímají specifika aktivit v rodinách prarodičů v roli rodičů.

- **SVO4: Jaké jsou konkrétní činnosti aktérů, kteří poskytují výchovnou pomoc rodinám vedenými prarodiči v roli rodičů předškoláků?**

Poslední dílčí výzkumnou otázkou zjišťuji, jak učitelé jako aktéři výchovně působí a jaké jsou konkrétní nabídky výchovné pomoci rodinám prarodičů v roli rodičů předškoláků, kde učitelé spatřují možnosti podpory, ale i bariéry a omezení prarodičů v roli rodičů jako klíčových výchovných činitelů.

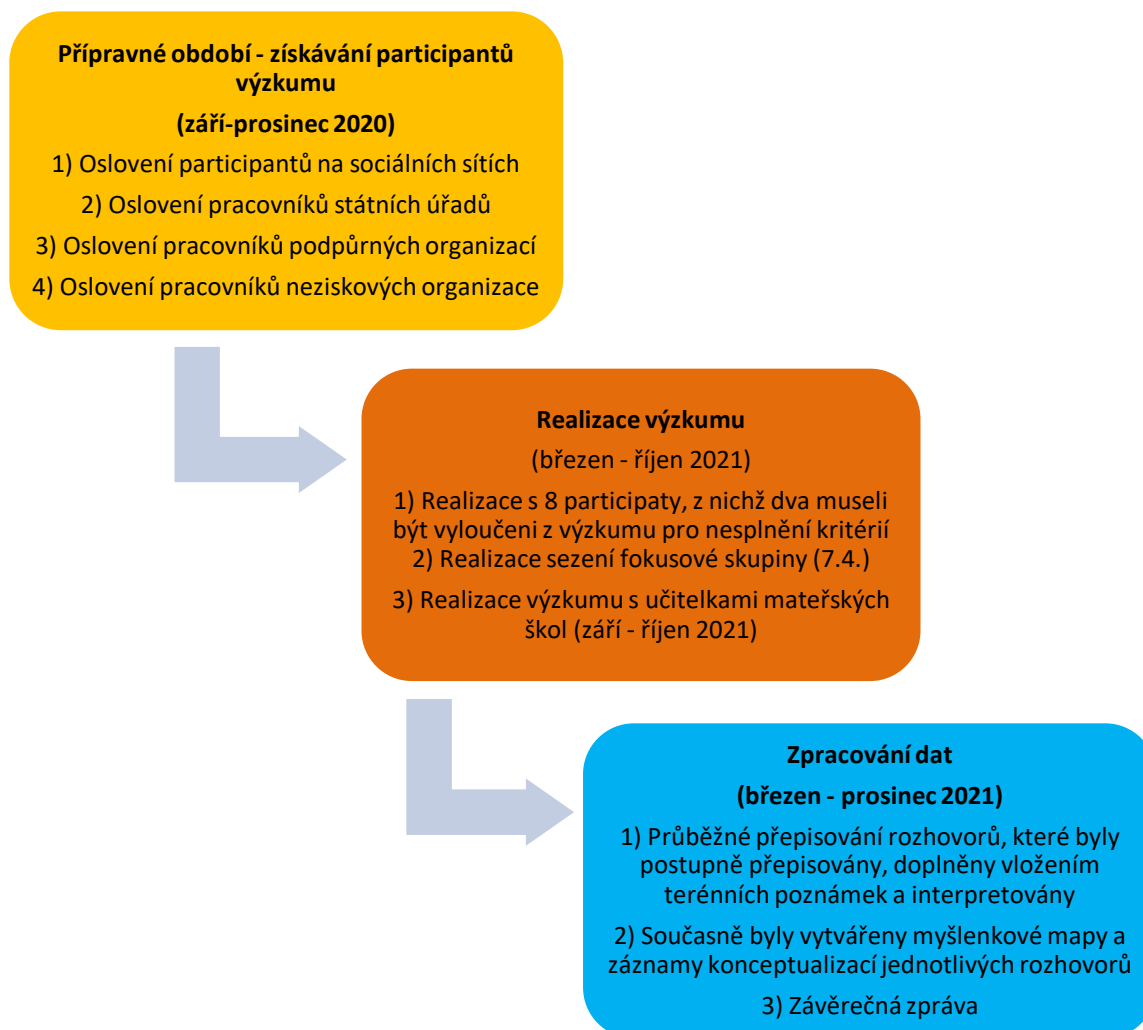
Pro naplnění cíle byl zvolen kvalitativní výzkumný design, přičemž první metodou byly hloubkové rozhovory s šesti prarodiči v roli rodičů, kteří pečují o děti předškolního věku, tedy konkrétně ve věku 5-6 let. Druhou metodou bylo

interview s fokusovou skupinou zahrnující tři sociální pracovníce a psycholožku. Hlubkové rozhovory s devíti učitelkami, které se chtěly účastnit výzkumu ve dvojicích, se pak staly třetí metodou výzkumného projektu.

5.3 Průběh výzkumu

V září roku 2020 jsem zahájila přípravné období pro realizaci výzkumu. Snažila jsem se získat nejprve prarodiče v roli rodičů. Hlavními kritérii bylo, aby oslovení prarodiče byli z různých částí České republiky a aby měli do péče svěřeného svého vnuka ve věku 5-6 let. Vstup do terénu mi byl nakonec umožněn panem ředitelem SOS Vesniček⁶, který mi poskytl kontakty na vhodné sociální pracovníce. Oslovením dalších sociálních pracovníc se mi pak otvíraly další prostory pro výzkum a pro zrealizování setkání fokusové skupiny. Do mateřských škol jsem se dostala až v září až říjnu roku 2021 z důvodu restriktivních opatření v důsledku Covid 21. Musela jsem opět oslovit prarodiče, aby mi setkání s učitelkami vzdělávajícími jejich vnuky umožnili. Celkem jsem získala 19 účastníků výzkumu. Postupně pak docházelo k systematizování a strukturalizování získaných zjištění na základě aplikace Böhnischova konceptu. Ten se stal pro analýzu rámcem, ale také pomohl najít hledanou „červenou nit“ analytického příběhu s jeho vyústěním.

⁶ SOS dětské vesničky jsou nestátní nezisková organizace. Jejich posláním je poskytovat alternativní péči dětem, které nemohou vyrůstat ve své vlastní rodině. Poskytují také podpůrnou pomoc pěstounům.



Obrázek 1 Vizualizace průběhu výzkumu – zpracovala Plisková

5.3.1 Přípravné období a realizace výzkumu

Přípravné období pro realizaci výzkumu bylo zahájeno v září roku 2020, kdy jsem se snažila získat účastníky výzkumu z obou skupin.

Coby autorka práce jsem vstupovala do terénu jako doktorandka, univerzitní učitelka a maminka tří dětí. O problematice prarodičů v roli rodičů jsem měla informace nastudované pouze z literatury. V posledních čtyřech letech jsem ale v kontaktu s pěstounskou rodinou, která pečuje o dva chlapce drogově závislé neteře. Realizovala jsem s nimi rozhovory a prohlubovala si znalosti týkající se příbuzenské pěstounské péče. Situace této rodiny je ale odlišná od problematiky prarodičů v roli rodičů. Konkrétní náhradní pěstouni mě navedli na myšlenku dostat se do tohoto prostředí přes kurzy a školení, které pořádají různé organizace. V tomto směru jsem se však setkala zpočátku spíše s nevolí

a s argumentem, že mi pracovníci údaje nemohou poskytnout a také, že „nemám šanci“ se do tohoto prostoru dostat, neboť v něm nepracuji. Nešlo mi o údaje, šlo mi o zprostředkující roli sociálních pracovníků, jimž jsem poskytla své telefonní číslo. Žádala jsem je o oslovení participantů a předání kontaktů na mě, aby se mi účastníci, kteří by projevíli zájem, mohli ozvat.

Po neúspěšných pokusech jsem oslovila cílové skupiny na sociálních sítích ve skupinách zabývajících se pěstounskou péčí obecně, kde členové skupin probírají své problémy, diskutují a podporují se. Zde se mi však nepodařilo získat vhodné účastníky. Na příspěvek odpověděla pouze jedna paní, která je pěstounkou na přechodnou dobu. Byla vysokoškolsky vzdělaná a nabídla mi skrze svou reflexi situace zajímavé podněty a myšlenky. V její péči jsou často děti v minulosti týrané, zneužívané a zanedbávané. Zatelefonovala mi, protože cítila potřebu podělit se se mnou o svou zkušenost s učiteli mateřských škol, kteří dle jejího názoru situaci a specifika těchto rodin neznají a nerozumí jim. Charakterizovala tyto děti dle své zkušenosti. Rozhovor s ní mě navedl na důležitou myšlenku a centrální bod, jelikož jsem se při analýze pořád sama sebe ptala a snažila se přijít na to, jaké jsou vlastně charakteristiky dětí vychovávaných prarodiči a jaké jsou rozdíly mezi nimi a dětmi z „klasické“ rodinné náhradní péče. Zajímavé ale bylo, že jsem na své příspěvky získala hodně reakcí ve formě „lajků“ a komentářů, jejichž pisatelé sdělovali, že zabývání se problematikou a popsání situací těchto rodin a dovození do pedagogické praxe je nesmírně důležité a potřebné.

Vstup do terénu mi byl nakonec umožněn panem ředitelem SOS Dětských vesniček⁷, kterému jsem nastínila téma disertační práce a situaci. Pan ředitel byl velmi ochotný, řešení problému považoval za vysoce aktuální. Jeho kontakty mi pomohly získat tři klienty, kteří byli rozptýleni po celé České republice. Podařilo se mi tímto způsobem získat prarodiče, kteří splňovali kritéria, navíc byli s různým dosaženým vzděláním, s různými socio-ekonomickými podmínkami, kulturou rodiny, měli různé důvody k převzetí dětí do své péče, ale byli i z různých míst - žili jak ve velkoměstě, tak ve městech a na vesnicích.

⁷ SOS dětské vesničky jsou nestátní nezisková organizace. Jejich posláním je poskytovat alternativní péči dětem, které nemohou vyrůstat ve své vlastní rodině. Poskytují také podpůrnou pomoc pěstounům.

Za pomoci blízkých a přátel se mi pak podařilo obdržet ještě kontakty na další dvě sociální pracovnice, které mi pomohly získat prarodiče v roli rodičů. S jejich pomocí jsem se potom dostala k dalším třem vhodným participantům-prarodičům. Jedna ze sociálních pracovnic pak i přesvědčila své kolegyně, aby se zúčastnily sezení fokusové skupiny. Šlo o tři sociální pracovnice a psycholožku. Dvě pracovnice působí na úřadu OSPOD, dvě pak pracují pro podpůrnou organizaci.⁸

Do mateřských škol jsem se dostala až v září a říjnu roku 2021. Během července a srpna jsem znovu oslovovala prarodiče. Přiznám se, že jsem měla obavy z toho, že budou nepřístupní a tato setkání mi neumožní, neboť šlo o další zjišťování informací týkajících se jejich těžké životní situace. Překvapilo mě, že byli všichni ochotní. Ve čtyřech případech poskytli prarodiče telefonní kontakty, v jednom případě prarodič dokonce do školy osobně zašel a schůzku mi vyjednal. Šestý prarodič se po telefonickém kontaktování již neozval. O tři měsíce později mi však volal a omlouval se mi, že se schůzky z důvodu vážného onemocnění nemohl zúčastnit.

Realizace výzkumu byla uskutečněna během února až října 2021. Byla zkomplikována restriktivními opatřeními z důvodu pandemie Covid 19, proto jsem participanty vždy kontaktovala telefonicky. Do vzdálenějších míst mi v některých případech byly nabídnuty videohovory, ale já jsem chtěla uskutečňovat rozhovory osobně, abych se mohla zaměřit i na samotnou komunikaci a interakce.

5.3.2 Kritéria na účastníky výzkumu

První výzkumný soubor tvořili prarodiče, kteří mají v pěstounské péči svá vnoučata. Kritéria pro zahrnutí do výzkumu byla:

1. Prarodič, který má v pěstounské péči alespoň jedno nezletilé vnouče, tedy dítě svého biologického dítěte.
2. Nezletilé vnouče v pěstounské péči je ve věku od 5 do 6 let.

⁸ V případě OSPOD je práce s rodinou spíše kontrolního charakteru, i když nabízejí i podpůrnou roli, jejich role je převážně monitorující a kontrolní. U doprovázejících organizací se jedná čistě o podpůrnou roli. Jde o všestrannou podporu rodiny v jejím správném fungování v nejširším slova smyslu.

3. Délka trvání pěstounské péče by měla být alespoň 1 rok, aby prarodiče měli s výkonem této role již nějakou zkušenost, byli schopni ji reflektovat a poskytnout svou jedinečnou výpověď.
4. Další atributy: vzdělání, socio-ekonomické podmínky, kultura rodiny, důvod převzetí do péče.
5. Prarodiče, kteří budou s účastí ve výzkumu souhlasit.

Druhým výzkumným souborem byli profesionálové, kteří se situací rodin prarodičů v roli rodičů zabývají, pracují s nimi a mají zkušenost. Kritéria pro zahrnutí v jejich případě byla:

1. Profesionálové, kteří se specificky zabývají problematikou příbuzenské náhradní péče.
2. Délka trvání jejich praxe je minimálně 7 let, a to z toho důvodu, aby danou problematiku dokázali reflektovat.
3. Další atributy: rozdílné profese, které na základě vzájemné interakce během skupinového rozhovoru poskytnou osobní a profesní zkušenosti a odkryjí témata významná pro výzkum.
4. Profesionálové, kteří budou s účastí ve výzkumu souhlasit.

Třetím výzkumným souborem byly učitelky mateřských škol, které pracují s konkrétními, již do výzkumu zahrnutými prarodiči, a budou s účastí ve výzkumu souhlasit. Kritéria pro zahrnutí do výzkumu byla:

1. Učitelé mateřských škol, kteří mají zkušenost s rodinami příbuzenské náhradní péče.
2. Učitelé, kteří konkrétně pracují s rodinami prarodičů v roli rodičů účastníky v tomto výzkumném projektu.
3. Učitelé, kteří budou s účastí ve výzkumu souhlasit.

Před zahájením výzkumu byly účastníkům poskytnuty základní informace o výzkumu a jeho účelu, nahrány a podepsány souhlasy s výzkumem a bylo zdůrazněno, že nebude zveřejněno jméno žádného z účastníků výzkumu ani jmen dětí. Poté byli účastníci povzbuzeni, aby sdíleli své zkušenosti a perspektivy.

Na začátku rozhovorů jsem vždy participanty vyzvala, aby se mi představili. Hlavní otázka pak byla jediná:

- a) V případě prarodičů: Jaké to je, když prarodič vychovává svého vnuka?
- b) V případě jednotlivých profesionálů: Jak nahlížíte na výchovu prarodičů v roli rodičů?

Během rozhovorů jsem se však doptávala tak, aby participanti rozvíjeli své myšlenky a témata, která souvisela s cíli výzkumného projektu. Pokud se rozhovor odchýlil, snažila jsem se vždy navodit otázky související s tématem, jímž bylo rodičovství druhé generace potomků, případně širší kontext problematiky.

5.3.3 Metody sběru dat

1. *Hlubkové rozhovory s prarodiči v roli rodičů*

V první fázi výzkumu byla použita metoda hloubkového interview, kterou byla získána důležitá data od prarodičů v roli rodičů.

Všichni participanti mi umožnili, abych se s nimi setkala doma, v jejich domácím prostředí. Ve všech případech byly doma i děti z důvodu uzavření mateřských škol, což pro mě bylo také obohacující, neboť jsem mohla pozorovat i vzájemné interakce v rodině. Během výzkumného šetření byli účastníci tázáni otevřenými otázkami na jejich zkušenost s recyklovaným rodičovstvím dětí předškolního věku ve věku 5-6 let.

Ve všech případech jsem pokládala základní otázku: Jaké to je, když prarodič vychovává svého vnuka?

Účastníky jsem nechávala, aby verbalizovali své zkušenosti, a doptávala jsem se na podrobnosti, aby mohli rozvinout své myšlenky v souladu se stanovenými cíli. Někdy jsem musela rozhovor usměrnit, pokud se ubíral směrem, který cílům odporoval. Poté jsem sumarizovala jednotlivé odpovědi a zobecňovala výstupy tak, aby byl respektován účel šetření, demografická data, proces a doporučení. Prarodiče byli připravení, chtěli mi poskytnout co nejvíce informací. V některých případech až polovinu času mluvili o tom, jak se dítě dostávalo do jejich péče, především se zaměřením na biologické rodiče, potomky prarodičů. Někteří na druhou stranu o tomto tématu nechtěli na začátku mluvit. Je ale zajímavé, že jsme se k tématu vždy dostali. Potřeba sdílet zkušenost byla silnější než neochota a v některých případech i než zakoušené trauma.

V případě prarodičů jsem byla překvapená, jak rychle se mnou prarodiče navazovali vztah a byli ochotní zprostředkovat mi svoji zkušenost. Udivilo mě, že přes počáteční nedůvěru a respekt k mé osobě se po prolomení bariér participanti otevřeli a všichni byli velmi ochotní k další spolupráci. Na základě další reflexe se domnívám, že je možné, že se ke mně mohli vztahovat podobně, jako se vztahují k učitelům mateřských škol. Je možné, že těmto učitelům říkají podobné informace a vztahují se k nim jako ke mně – učiteli, který má zkušenost s dětmi. Mohli to takto vnímat. Mohlo na to mít vliv i omezení sociálních kontaktů v důsledku lockdownů a jejich pocit osamělosti vyústující až v intenzivní potřebu kontaktu, přičemž setkání brali jako obohacení a potvrzení vlastní důležitosti.

Tři rozhovory trvaly 2 hodiny. Další rozhovory trvaly zhruba jednu hodinu. Pokud jsem cítila, že prarodiče jsou již unavení, témata se opakují či výzkum narušuje běh rodiny a nezbytnou péči, výzkum jsem ukončila. Celkem bylo získáno 9 hodin nahrávky.

2. Fokusová skupina se sociálními pracovníci a psychologkou

Druhou metodou získávání dat byla fokusová skupina se čtyřmi profesionály. Fokusové skupiny zahrnují explicitní použití skupinové interakce k získání dat a vhledu, který by byl bez této skupinové interakce méně přístupný. Získala jsem čtyři účastnice – tři sociální pracovníce a psychologku. Původně mělo jít o šest profesionálů, bohužel jsem z osobních a zdravotních důvodů musela několikrát skupinu odvolat, nakonec jsem se však setkání rozhodla uskutečnit. Rozhovor proběhl na půdě Fakulty humanitních studií UTB po rozvolnění opatření, za splnění všech hygienicko-epidemiologických opatření a se souhlasem vedení fakulty.

Rozhovor probíhal v uvolněné atmosféře. Čtyři pracovníce byly ochotné a snažily se přinést informace a vhled do problematiky. Účastnice poskytly cenné informace k porozumění důležitých vztahů a souvislostí. Během rozhovorů se vzájemně doplňovaly, snažily se mě upozorňovat na významné kontexty a aspekty své práce s těmito typy rodin. Zajímavé byly i jejich poznámky týkající se pěstounské péče jako takové, srovnávání specifik rodin; sociální pracovníce také upozorňovaly na zásadní souvislosti, což pro mne bylo velmi přínosné. Skupinový rozhovor trval 2 hodiny a 20 minut.

3. Hlubkové rozhovory s učitelkami pěti mateřských škol

Hlubkové rozhovory s devíti učitelkami probíhaly v prostředí pěti mateřských škol rozmístěných po celé České republice. Rozhovory se v mateřských školách uskutečňovaly ve vnitřních prostorech, v jednom případě na hřišti. Rozhovory trvaly 30-40 minut. Byly ovlivněny provozem mateřské školy. Všechny probíhaly se souhlasem prarodičů a ředitelů mateřských škol. Oslovené učitelky mateřské školy vždy chtěly, aby rozhovoru byly přítomny i jejich kolegyně, které se dětem věnují či věnovaly. Přály si, aby rozhovory probíhaly ve dvojicích. V jednom případě byl přítomen asistent pedagoga, vyjádřil se však pouze jednou. V jednom případě učitelka poskytla rozhovor individuálně, neboť druhá se rozhovoru nemohla z epidemiologických důvodů zúčastnit.

Všechny učitelky byly na rozhovor o tématu připravené. Bylo vidět, že situaci rodin promýšlely. Měla jsem pocit, že rozhovor byl pro všechny zajímavý a přínosný. Jako by si učitelky potřebovaly utřídit informace a sdílet zkušenosti, a toto pro ně byla příležitost. Reflektovaly situaci rodin a ve všech případech na ni s pochopením a tvořivě reagovaly. Přispěly tak velmi cennými postřehy k chápání celkové problematiky. Ve dvou případech zazněla ze strany učitelek i potřeba mluvit s jinými profesionály k osvětlení situace a specifik různých typů rodin. V jednom případě mi po rozhovoru paní učitelka velmi vážně a zamyšleně řekla: „*UŽ VIDÍM TEN VÝZNAM, PROČ TO DĚLÁTE...!*“ (U1)

4. Doplnující metody a techniky sběru dat

Pro doplňující metody a techniky sběru dat byla využity technika poznámek v terénu. Pro zaznamenávání vlastních postřehů jsem využívala svůj deník v počítačové aplikaci Evernote, kde si uchovávám poznámky, postřehy, mema a jiné. Tato aplikace umožňuje lineární psaní poznámek, ale zároveň je možné jednotlivé stránky přetransformovat do karet, které se dle kritérií uspořádávají. Dalšími funkcemi jsou skenování, nahrávání a režim rychlých psaných poznámek. Při analýze jsem využívala také aplikaci myšlenkových map Coggle, která mi pomáhala odkrývat vrstvy jednotlivých dat. Podstatnou doplňující technikou pro mne byly i zprávy sepsované pro jednotlivé doktorské semináře. Umožňovaly utřídit si informace během psaní, interpretovat je a hledat nové a nové významy.

5.3.4 Charakteristika účastníků výzkumu

Charakteristika prarodičů v roli rodičů

1. Paní 1 (53 let)

Paní 1 jsem navštívila v jejím dvoupokojovém bytě, kde žije pouze s vnukem X. Je jí 53 let. Byla krejčovou a v současné době nepracuje, postihla ji mrtvička. Z nahrávky pak vyplývá, že má složité vztahy s oběma svými dětmi, synem i dcerou, což je velmi zatěžující okolnost. Její bývalý manžel byl alkoholik, se kterým se paní 1 rozvedla. X. je synem jejího problémového syna, jenž byl i ve vazbě. Neuměl se o něho starat ani on, ani jeho na drogách závislá partnerka. Vztah mezi partnery je komplikovaný. Otec syna nepřijal, protože se domníval, že není jeho biologickým potomkem. Nemá k dítěti žádný vztah ani potřebu se s ním setkávat či se o něho starat. Matka dítěte nejeví žádný zájem. Pětiletý X. má diagnostikovaný autismus. Navštěvuje speciální mateřskou školu. Když jsem se posadila do obývacího pokoje, hned mi ukazoval, co staví. Má rád stavebnice, ale musejí být takové, kde může pouštět kuličky.

2. Paní 2 (60 let)

Paní 2 pečuje o tři vnuky svého syna v bytě ve městě - osmiletého X., sedmiletého X. a pětiletého X., takže její péče je velmi intenzivní. Všichni tři vnuci jsou děti jejího syna, které měl s partnerkou Romkou, jež se o děti nedokázala postarat. Zlomovým bodem byla situace, kdy dva starší chlapci, tehdy ve věku čtyř a dvou let, zapálili byt. Matka dětí má v současnosti nového partnera a o své děti se příliš nezajímá, přijde je navštívit jednou za rok. Otec dětí má novou partnerku a další dvě děti, o ty ale pečuje. O tři děti z původního manželství se však bohužel příliš nezajímá. Paní 2 má pouze základní vzdělání. Bývala umělkyní, artistkou, která procestovala s rodinným cirkusem svět. Je velmi kultivovaná a má smysl pro rodinnou soudržnost, protože se v cizích zemích mohla často spolehnout pouze na svou rodinu. Velmi důležitá v tomto směru je právě pomoc ostatních členů rodiny.

3. Paní 3 (52 let)

Paní 3 je 52 let a žije v Praze. Pečuje teprve rok o dceru své dcery, která trpí závažnou nevy léčitelnou duševní poruchou. Ta jí zabraňuje žít běžný život a bohužel slovy paní 3: *„ty léky...bere...tak je pak jako usazená...ale v podstatě*

jinak nepoužitelná.“ Má středoškolské vzdělání a pracuje dva dny v týdnu v luxusním butiku, je rozvedená, má dlouhodobý vztah s přítelem již 18 let. Její pohled na recyklované rodičovství byl velmi racionální. Pro ni byl vstup malého dítěte do jejího života „vichřicí“. Rodičovství vnímá svým způsobem jako ztrátu, protože netušila, že ještě bude muset takto přemýšlet. Prozatím má práci, která ji těší a má ji ráda. Nechce se jí vzdát, i když si uvědomuje, že tato změna může v budoucnu přijít, a z důvodu péče o dítě bude muset hledat práci na zkrácený úvazek. X. je šestiletá dívka, připravuje se do školy, do mateřské školy však začala chodit až po intervenci babičky. Maminka si ji po porodu druhého děvčátka nechávala až téměř do pěti let doma.

4. Pan 4 – (60 let)

Pan 4 se začal starat o dceru své drogově závislé dcery už od jejího narození, kdy, jak řekl, málem i „kojil“. Je v důchodu. Vnučka začala chodit do mateřské školy, ale pobyla tam jen krátce, neboť kvůli restriktivním pandemickým nařízením již pak zůstávala s dědečkem doma, což si spolu „užívají“. O rodinu jako takovou se stará jeho manželka, která ještě pracuje. Po práci zabezpečuje domácnost, vaří pro všechny. Dle svých slov pan 4 o své vlastní děti příliš nepečoval, věnoval se svým zálibám, především hudbě, často navštěvoval hospodu. Jeho žena byla na všechno sama – rodinu, děti, starost o domácnost. Jeho přístup k vnučce je dle jeho slov úplně odlišný, než když vychovával své vlastní potomky. V této rodině byla největším tabu a bolestivým tématem právě drogová závislost dcery, o které nechtěli vůbec mluvit.

5. Paní 5 (60 let)

Paní 5 bydlí s pěti dětmi své na alkoholu závislé dcery v malé vesničce. Tam se přestěhovali před rokem, aby paní 5 ochránila svoji rodinu před závislostí dcery, která do rodiny docházela, ale její přítomnost byla velmi toxická. To vedlo paní 5 k odstěhování se a nastavení velmi tvrdých pravidel styku matky s dětmi. Stará se o pět dětí ve věku 13, 12, 9, 7 a 5 roků a péče je pro ni velmi náročná, v některých případech přímo vyčerpávající. Děti po odebrání skončily v ústavní péči. Konflikty v rodině byly natolik vyhrcoané, že paní M. jako babičce její dcera dokonce zabraňovala děti v ústavu navštěvovat. Původně měly jít dvě nejmladší děti k druhé babičce, ale ta je nakonec odmítla. Všechny proto skončily u paní 5, která o ně již dva roky pečuje v pěstounské péči. Vzdala se kvůli tomu práce, kterou milovala, a velmi těžce to nese.

6. Paní 6 (70 let)

Paní 6 je prababičkou, která pečuje již pět let o svou pravnučku X., která je dcerou její vnučky, mladé matky neschopné postarat se o dítě. Dostala se do party, kde zřejmě užívala drogy. Navíc ji její partner fyzicky i psychicky týral. Holčička X. se nejprve dostala do pěstounské péče na přechodnou dobu, kdy se čekalo, zda se mladá maminka k dítěti vrátí. Ta si ale našla jiného partnera, se kterým má další dvě děti. O X. z původního partnerství nemá zájem, také z toho důvodu, že holčičku z prvního vztahu odmítá současný partner. Biologická matka se k rodině vrací pro peníze a požaduje další věci. Dokonce ani po telefonu již X. nevyhledává. X. je na svůj věk velmi inteligentní, vnímá, dle slov babičky, že je opuštěná a nerozumí tomu, proč nemůže být s maminkou a dalšími svými dvěma sourozenci. Vztah prababičky a X. je velmi hezký, vzájemně se podporují a učí se od sebe. Tady jsem měla nejvíce dojem, že se paní I. k X. vztahuje jako prababička. Prababička dlouho věřila, že se vnučka pro X. vrátí. V současné době dle svých slov už ví, že je to zbytečné, že musí být zdravá a neumřít, protože by X. neměla kam jít.

Zde bych však chtěla v souvislosti s charakteristikami participantů prarodičů upozornit na charakteristiky a specifika jednotlivých skupin prarodičů. Na tento aspekt mě přivedl můj věk, který jsem si v souvislosti se zkoumanou problematikou vůbec neuvědomovala. Přiznám se, že jsem se na cílovou skupinu prarodičů dívala jako na věkově vzdálenou skupinu, jejíž problémy se mě netýkají. Hned při prvním rozhovoru jsem si ale uvědomila, že prarodiče nejsou skupina homogenní, ale výrazně věkově rozptýlená. Přestože nejmladšímu účastníkovi ze skupiny prarodičů bylo v době realizace mého výzkumného projektu 52 let, jejich věk může být daleko nižší. Prarodiči mohou být poměrně „mladí“ lidé produktivního věku, jejichž dospívající děti se mohou stát nezletilými rodiči. Začala jsem více vnímat rozdíly mezi skupinami, a to:

1) **Skupinu čtyřicátníků** mohou podle současného trendu tvořit fyziologicky ještě „starší“ matky s malými dětmi, a na druhou stranu „velmi mladé“ babičky s vnuky. Tato skupina se ve výzkumu neobjevila. Přesto tento faktor začal významně ovlivňovat můj náhled na tuto problematiku a uvažovala jsem o tom, co všechno by pro mě znamenalo v mém věku pečovat o malé dítě. Je zřejmé, že takto mohou přemýšlet i některé ženy ve skupině následující, tedy skupině padesátníků i šedesátníků.

2) **Další významnou skupinou** je skupina padesátníků, kteří ještě pracovali a rodičovství vnímali spíše v dimenzích ztráty práce a koníčků. Tento věk brali jako poslední možnost, kdy člověk může ještě něco výrazně změnit svou soběstačností a nezávislostí. Již jsou si ale vědomi, že se jejich život překlápí do poslední třetiny, také mohou mít první vážnější zdravotní problémy.

3) U **šedesátníků** jsem při výzkumu vnímala spíše dobré naladění participanta v důchodu - pokud jsou totiž tito lidé přiměřeně fyzicky zdraví a soběstační, péče o děti je vlastně v pozici sebenaplnění a omládnutí, těžká, ale obohacující. Na druhou stranu pro šedesátiletou babičku, která pečuje o pět svých vnuků, je péče vysilující a náročná. Její potřeby, touhy a ambice v práci ustoupily kvůli pěstounství úplně do pozadí.

4) Nejvíce mě zasáhl osud **sedmdesátileté participantky**, která velmi silně projevovala obavu o vnučku v případě ubývajících sil, jejího závažného onemocnění a smrti, což se tak výrazně u jiných participantů neobjevovalo. Rozhovor s ní mě ještě inspiroval k intenzivnějším úvahám o tom, jaké jsou rozdíly v nehomogenní skupině prarodičů v roli rodičů mezi jednotlivými skupinami a vlivy kulturně-sociálního kontextu, kdy každá skupina vychází z jiných základů a její péče a výchova se bude významně lišit. Podle svědectví sociálních pracovníků však mají jako klienty i prarodiče starší než sedmdesát let. Podle jejich zkušenosti bylo nejstaršímu klientovi, který pečoval o vnuky, 84 let.

Tabulka 1 Charakteristika prarodičů v roli rodičů předškoláků

Účastník výzkumu	Poměr k biologickým rodičům	Věk	Vzdělání	Počet dětí v péči	Bydliště - Město	Důvod péče	Délka péče	Označení
Paní 1	Matka syna bez zájmu o dítě	53 let	Vyučena	1 – vnuk s dg. autismem (6 let)	Město na Moravě s 45 tis. obyvateli	Alkoholová závislost ze strany matky i otce dítěte	5 let	P1
Paní 2	Matka syna bez zájmu o děti	60 let	Základní	3 vnuci (10, 7, 6 let)	Město na Moravě se 45 tis. obyvateli	Nezájem ze strany matky (Romka) i otce dítěte	6 let	P2
Paní 3	Matka dcery s onemocněním	52 let	Středoškolské	1 vnučka (6 let)	Velkoměsto - Praha	Onemocnění dcery	1 rok	P3
Paní 4	Babička vnučky bez zájmu o dítě, drogy, alkohol, týraná žena	70 let	Vyučena	1 pravnučka (6 let)	Město na Moravě, 80 tis. obyvatel	Nezájem ze strany matky/vnučky dítěte	5 let	P4
Paní 5	Otec dcery drogově závislé	60 let	Vyučený	1 vnučka (5 let)	Město na Moravě, 11 tis. obyvatel	Drogová závislost dcery, nezájem ze strany otce dítěte	5 let	P5
Paní 6	Matka dcery závislé na alkoholu	60 let	Středoškolské	5 vnuků (13, 12, 10, 7, 5 let)	Vesnice na Moravě, 2 tis. obyvatel	Alkoholová závislost dcery, nezájem otce i partnera	2 roky	P6

Charakteristika účastnic fokusové skupiny

1.) Paní F1 (54 let) pracuje jako psycholožka, je jí 54 let, má vysokoškolské vzdělání, vystudovala dvě vysoké školy- jednooborovou psychologii a speciální pedagogiku. Má letité zkušenosti s prací s dětmi i s péstouny v péstounských rodinách. Pracuje v kanceláři, ale dojíždí i do rodin, případně komunikuje s institucemi, pokud mají péstouni zájem. Dříve pracovala v neziskové organizaci, která se zabývala preventivní činností mezi dětmi a mládeží. Má zkušenosti i se vzděláváním péstounů.

2.) Paní F2 (47 let) je sociální pracovnící Orgánu sociálně-právní ochrany dětí již 12 let. Absolvovala pomaturitní studium oboru Sociálně-právní činnost. Byla to právě ona, kdo mi zprostředkoval další participanty i setkání svých kolegyně. Během rozhovoru mi nejvíce vysvětlovala rozdíly a uváděla mě do problematiky.

3.) Paní F3 (47 let) má vystudované Učitelství pro 1. stupeň základních škol jako první vysokou školu, navíc pak speciální pedagogiku. Pracuje také na Orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Celý profesní život pracovala jako kurátorka pro děti a mládež a od roku 2013 pracuje jako sociální pracovníce pro náhradní a rodinnou péči.

4.) Paní F4 (44 let) je terénní sociální pracovník v podpůrné organizaci již 10 let. Má vysokoškolské vzdělání v oboru Poradenství v sociální práci. Pracuje v poradně pro rodinné a partnerské vztahy. Dojíždí do rodin a sleduje přímo v terénu péstounské rodiny.

Tabulka 2 Charakteristika účastnic fokusové skupiny

Účastník výzkumu	Pozice	Délka praxe na aktuální pozici	Vzdělání	Vystudovaný obor	Označení
Paní F1 (54 let)	Psycholog podpůrné organizace	11 let	Vysokoškolské – Dvě vysoké školy	1. Psychologie 2. Speciální pedagogika	F1
Paní F2 (47 let)	Sociální pracovník OSPOD	12 let	Pomaturitní studium	Pomaturitní studium – Sociálně právní činnost	F2
Paní F3 (47 let)	Sociální pracovník OSPOD	8 let	Vysokoškolské – dvě vysoké školy	1. Učitelství pro 1. stupeň základních škol 2. Speciální pedagogika	F3
Paní F4 (44 let)	Terénní sociální pracovník podpůrné organizace	8 let	Vysokoškolské	Poradenství v sociální práci	F4

Charakteristika učitelek mateřských škol

- 1.) Paní učitelka 1** (42 let) – má vystudovanou Střední pedagogickou školu. V praxi je 15 let. S dítětem pracuje 2 roky. Paní učitelka byla velmi citlivá a kultivovaná. Při práci v mateřské škole kladla velký důraz na charakteristiky učitelů a nutnost lidskosti a lásky k dětem. Velmi laskavá paní učitelka, která mi poskytla velmi cenné informace k výzkumu.
- 2.) Pan učitelka 2** (52 let) – má vysokoškolské vzdělání v oboru Speciální pedagogika. Dva roky je ve funkci ředitelky mateřské školy v malém městečku. Velmi kultivovaná a inspirativní žena. S dítětem pracovala 1 rok.
- 3.) Paní učitelka 3** (24 let) – vystudovala Střední odbornou pedagogickou školu se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. V praxi je jeden rok, kdy pracovala s dítětem. Velmi živelná paní učitelka.
- 4.) Paní učitelka 4** (52 let) - vystudovala pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, obor Učitelství prvního stupně základní školy. Po vystřídání různých profesí se v 45 letech rozhodla k působení v mateřské škole. Doplnila si středoškolské vzdělání v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. V mateřské škole pracuje 6 let, s dítětem 1 rok.
- 5.) Paní učitelka 5** (39 let) - vystudovala bakalářský obor Sociální pedagogika a na střední škole obor Učitelství pro mateřské školy a volnočasové aktivity. V mateřské škole pracuje 12 let. Ve třídě měla tři děti, které byly svěřeny do péče prarodiče. Poskytla velmi cenné informace k výzkumu.
- 6.) Paní učitelka 6** (43 let) – vystudovala vysokou školu pedagogickou, obor Vychovatelství, v celoživotním vzdělávání má vystudovaný pak obor Učitelství pro mateřskou školu. V mateřské škole pracuje 8 let. 5 let již pracuje s jedním z chlapců svěřených do péče prarodiče. Poskytla velmi cenné informace k výzkumu.
- 7.) Paní učitelka 7** (47 let) – má vystudovanou střední ekonomickou školu. I ona působila v různých profesích. Nakonec se rozhodla změnit úplně směřování, doplnila si vzdělání v pedagogice. V mateřské škole působí 4 roky. Dva roky učila dítě svěřené do péče prarodiči. Je to velmi citlivá žena, která klade důraz na etický rozměr vzdělávání a kvalitní vztahy ve školce. Poskytla cenné informace k výzkumu.

8.) Paní učitelka 8 (55 let) - má vystudovanou střední pedagogickou školu. Ve školství pracuje asi 35 let. S dítětem pracuje 4 měsíce v malé vesnické škole.

9.) Paní učitelka 9 (23 let) - má vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro 2. stupeň. Doplnuje si vysokoškolské vzdělání pro předškolní pedagogiku. V mateřské škole pracuje rok, s dítětem pracuje 4 měsíce v malé vesnické škole.

Tabulka 3 Charakteristika učitelek mateřských škol

Účastník výzkumu	Délka práce s dítětem	Délka praxe	Vzdělání	Označení mateřské školy	Označení účastníka
Učitelka 1 (42 let)	1 rok	15 let	Středoškolské - Střední pedagogická škola	MŠ 1	U1
Učitelka 2 (52 let) – na pozici ředitele	1 rok	20 let	Vysokoškolské vzdělání - Speciální pedagogika	MŠ 1	U2
Učitelka 3 (24 let)	1 rok	1 rok	Středoškolské - Střední odborná pedagogická škola se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku	MŠ 2	U3
Učitelka 4 (52 let)	1 rok	6 let	Vysokoškolské - Učitelství prvního stupně základní školy a středoškolské - v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika	MŠ 2	U4
Učitelka 5 (39 let)	Ve třídě tři děti svěřené do péče v délce od 2 do 5 let	12 let	bakalářské studium Sociální pedagogika a na střední škole obor Učitelství pro mateřské školy a volnočasové aktivity.	MŠ 3	U5
Učitelka 6 (43 roků)	5 let	8 let	Vysokoškolské – Vychovatelství V celoživotním vzdělávání – Učitelství pro mateřskou školu	MŠ 3	U6
Učitelka 7 (47 let) – na pozici ředitele	2 roky	4 roky	Střední ekonomická škola Střední pedagogická škola	MŠ 4	U7

Učitelka 8 (55 let)	4 měsíce	35 let	Střední pedagogická škola	MŠ 5	U8
Učitelka 9 (23 let)	4 měsíce	1 rok	Vysokoškolské vzdělání – Učitelství pro 2. stupeň Doplňuje si vzdělání pro předškolní pedagogiku	MŠ 5	U9

5.3.5 Analýza dat

Data ze všech hloubkových rozhovorů i ze sezení s fokusovou skupinou byla nahrána na diktafon a přepisována. Transkripce rozhovorů probíhala postupně. Vždy po dokončení rozhovoru byly jednotlivé rozhovory přepsány do dokumentu Word. Ten pak byl rozdělen na tři sloupce, kdy levý nejširší obsahoval vlastní přepsaný text, dva další sloužily k poznámkám a interpretacím. Poslední sloupec sloužil ke kódování. Současně byla vytvářena zpráva z každého interview zachycující kontextové charakteristiky rozhovoru, základní poselství rozhovoru a klíčové body týkající se zodpovězení otázek vztažených k cílům výzkumného projektu.

Vlastní analýza dat probíhala ve dvou fázích⁹:

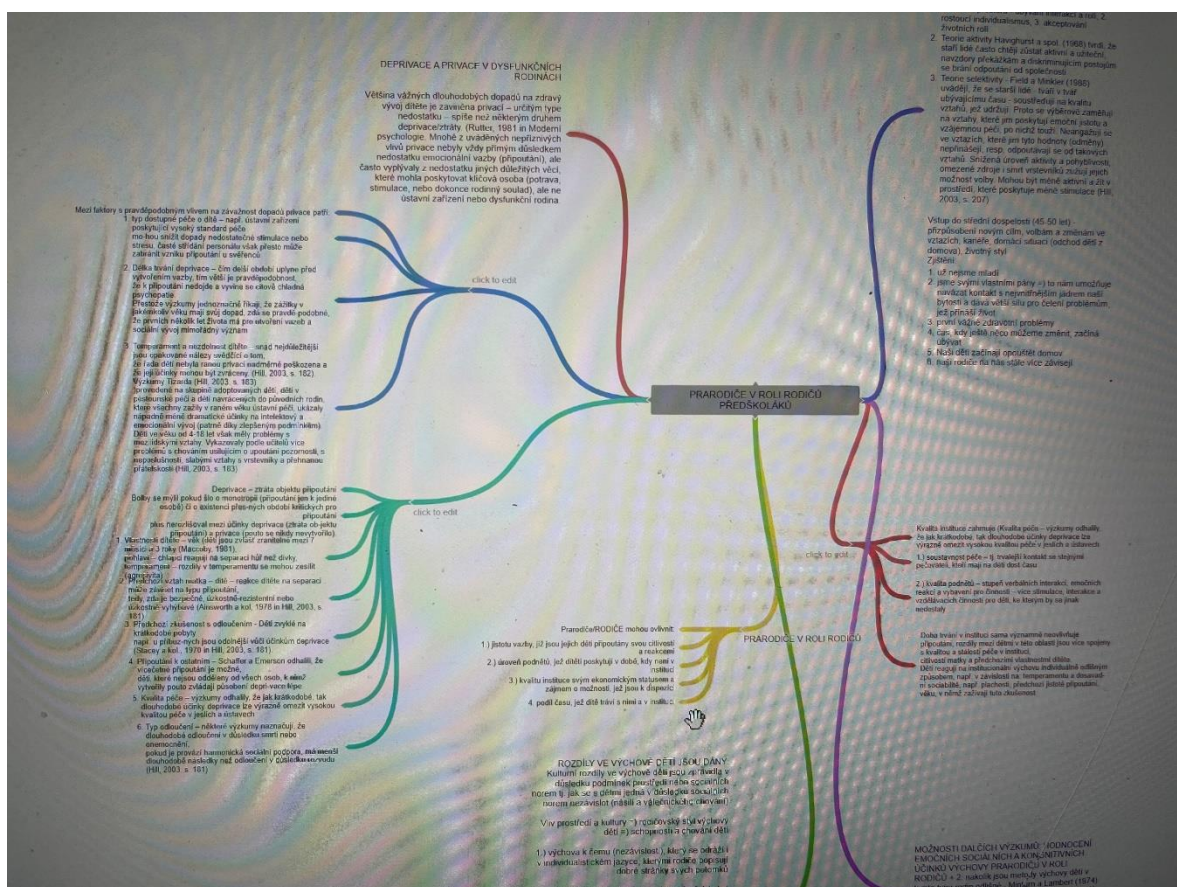
1. První fáze analýzy

Proces analýzy začal okamžitě po zrealizování prvního interview a pokračoval se všemi případy, dokud nedošlo k nasycení dat. Byly postupně identifikovány základní významové jednotky, které byly reprezentovány slovem, větou nebo i celým odstavcem. Těmto jednotkám jsem přiřazovala kódy, při jejichž formulaci jsem využila odborné termíny, slova z citátů, ale i tzv. in vivo kódy, tedy výstižné výrazy participantů tak, abych si tímto způsobem zpřístupňovala zkušenost participantů. Byly vytvořeny seznamy kódů.

Postupně jsem pak tyto kódy slučovala v subkategorie a kategorie. V následujících krocích jsem vytvářela vztahy a vazby mezi vzniklými kategoriemi. Paralelně jsem si vytvářela myšlenkové mapy, které postupně odkrývaly jednotlivé a další vrstvy dat a umožňovaly hlubší analýzu, ale i porozumění a následnou interpretaci.

⁹ Námětem pro analýzu dat se stal systém QUAGOL, systém kvalitativní analýzy dat dle Leuvena, který diktuje přesný počet kroků, které jsou rozděleny do dvou fází. Každá fáze obsahuje pět kroků. První část je přípravou kódování pomocí tužky a papíru. Pro druhou fázi analýzy výzkumník využívá digitální sofistikovaný systém kódování. Metoda je systematická, nikoliv rigidní. Umožňuje výzkumníkovi hlubokou analýzu, stimuluje výzkumníkovu intuici a kreativitu (Dierckx de Casterlé et al., 2012). V mém případě jsem však využila jen některé prvky systému.

V druhé části této fáze jsem stejným způsobem analyzovala přepsaný rozhovor s fokusovou skupinou. Z dat byly identifikovány významové jednotky, přiřazovány kódy a slučovány postupně do kategorií. Hledání vztahů a souvislostí mě pak nutilo vracet se zpátky k jednotlivým případům a znovu hledat nové a nové významy. Vznikaly přehledové tabulky, schémata a nové myšlenkové mapy, v nichž docházelo ke konceptualizaci. Vznikala již konceptuální schémata jednotlivých případů, schémata z komparací jednotlivých případů a sezení s fokusovou skupinou na abstraktnější úrovni.



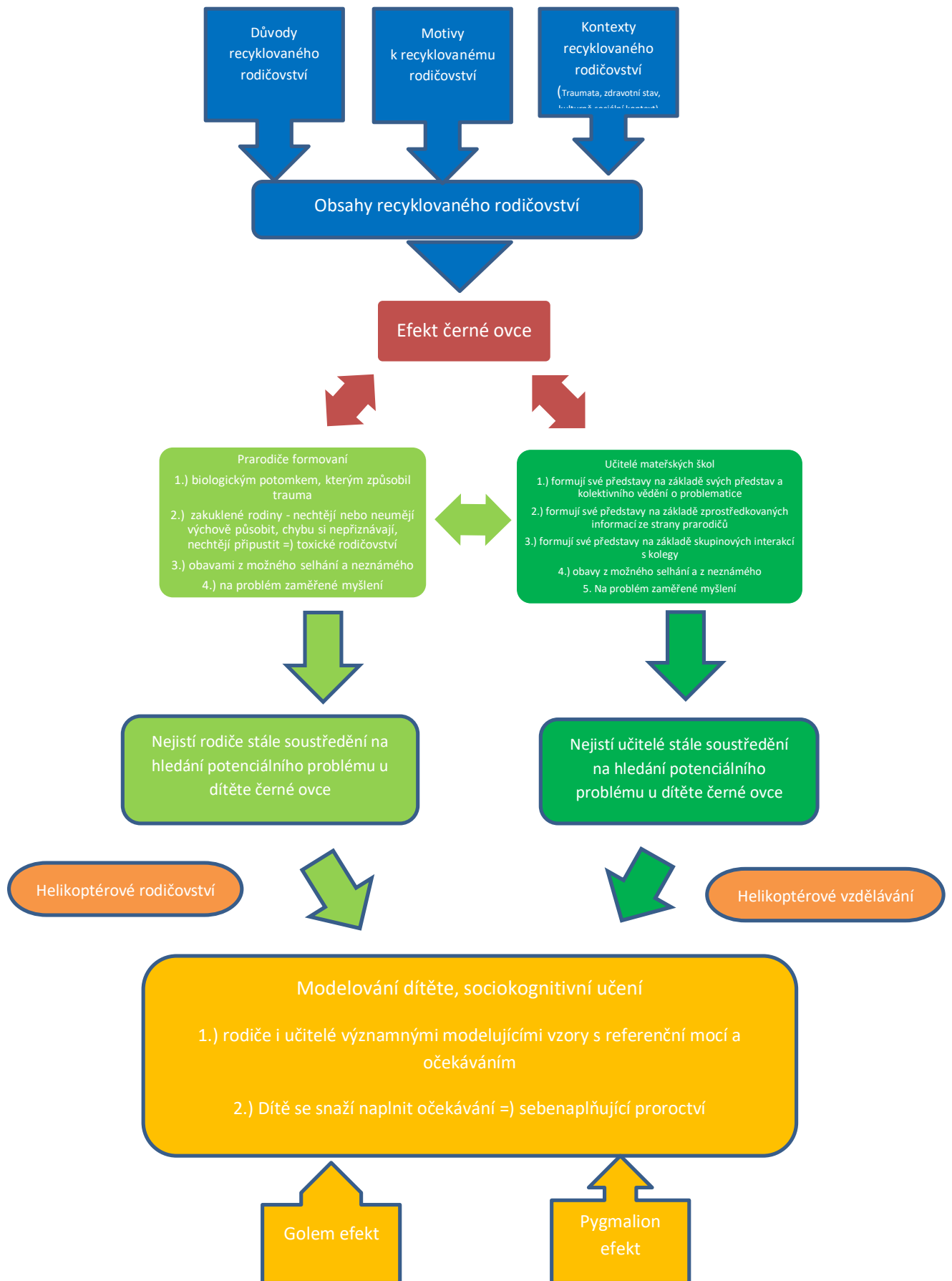
Obrázek 2 Konceptualizace z komparací jednotlivých případů pomocí myšlenkové mapy v aplikaci Coggle.it

Z této fáze byla napsána zpráva, v níž jsem se snažila zodpovědět původní výzkumnou otázku, tj. jaké jsou charakteristiky rodičovství druhé generace potomků? Psaní této zprávy zmiňuji proto, že také nutila autorku znovu pročitat případy, analyzovat, sumarizovat, znovu kategorizovat a dívat se na data z jiného úhlu. Tato fáze skončila vytvořením zprávy, pro kterou byly z analyzovaných dat vybrány klíčové kategorie a subkategorie vztažené

k původní výzkumné otázce. Konkrétně analýza odhalila motivy prarodičů pro rodičovství, dále kontexty a obsahy rodičovství druhé generace potomků. Zde také došlo k promýšlení tématu ve směru konceptu sebenaplnujícího proroctví, kdy dochází k modelování dítěte na základě postojů významných referenčních dospělých osob ve směru Pygmalion a Golem efektu.¹⁰

Níže přikládám vizualizaci zmíněného schématu.

¹⁰ Definice sebenaplnujícího proroctví říká, že na základě očekávání významných osob se jedinec začne chovat tímto způsobem a naplní a potvrdí tak tato očekávání svým chováním (Bouderbane, 2020). V tomto mechanismu hrají významnou roli očekávání významných referenčních osob, jakými jsou pro děti předškolního věku rodiče i učitelé. Aplikováno na děti předškolního věku – je zásadní, jakým způsobem se referenční osoby, kterými jsou rodiče a učitelé mateřských škol, budou k dětem vztahovat a na jakých základech jsou tyto vztahy založeny, neboť tímto budou velmi výrazně předurčeny vzorce, strategie a veškerý další vývoj a rozvoj ve směru Pygmalion či Golem efektu.

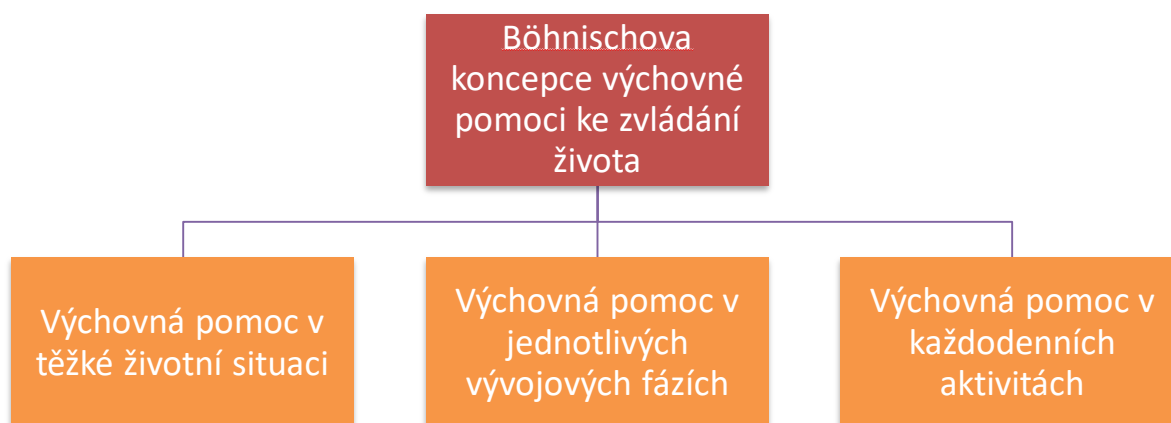


Obrázek 3 Recyklované rodičovství – zpracovala Plisková

2. Druhá fáze analýzy

V druhé fázi byla přepsána a analyzována sesbíraná data z interview s učitelkami mateřských škol. Nejprve byly sepsány shrnující zprávy z interview. Přepsané rozhovory byly pročitány. Následoval proces kódování. Poté byla vytvářena jednotlivá konceptuální schémata v myšlenkových mapách. Hledání vztahů a souvislostí mezi kategoriemi mě pak opět nutilo znovu pročitat všechna data, promýšlet jednotlivé případy na individuální úrovni v jejich specifikách, ale i v celkovosti a celistvosti.

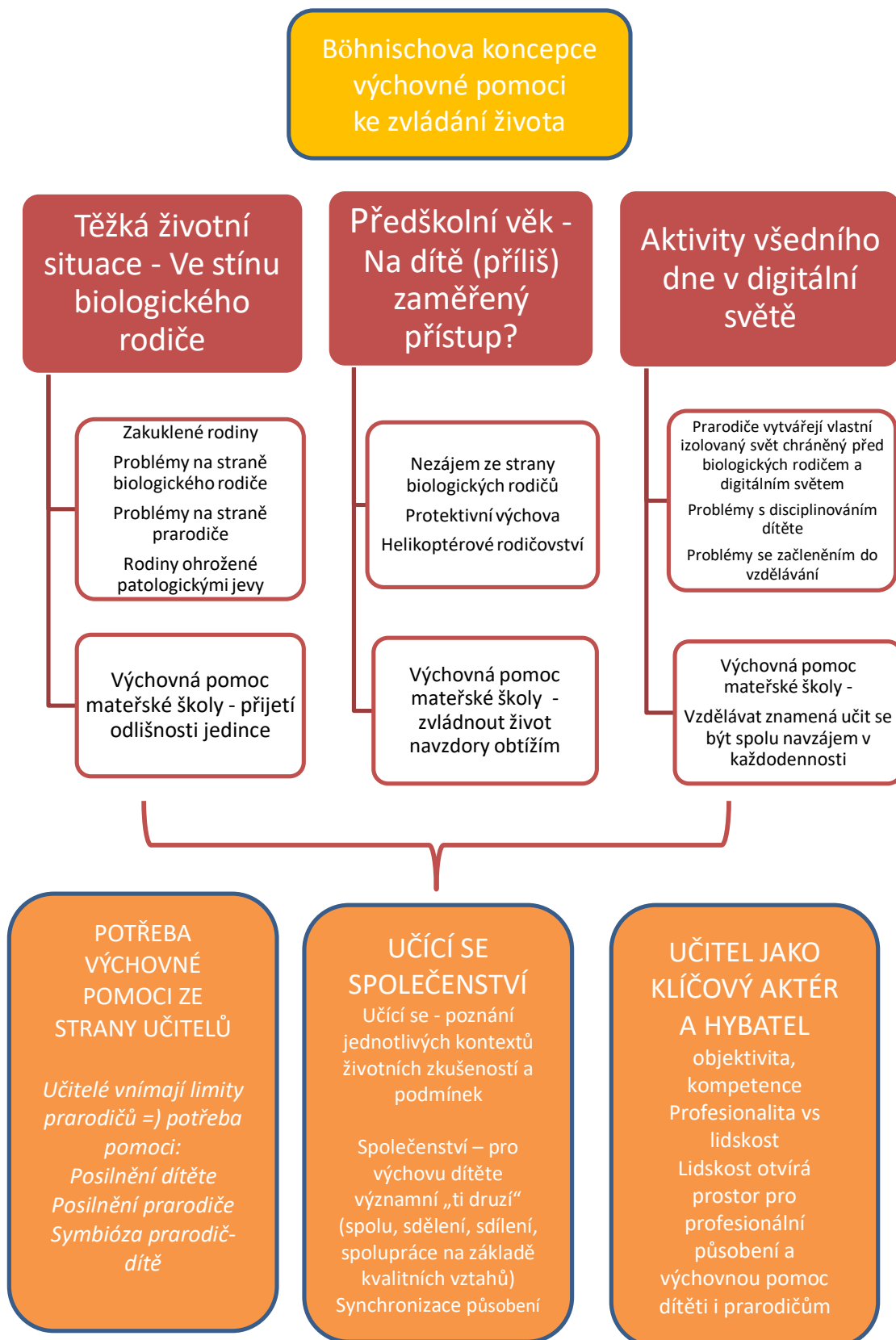
Postupně pak docházelo ke kategorizaci získaných zjištění na základě aplikace Böhnischova konceptu. Ten se stal pro analýzu rámcem, ale také pomohl najít hledanou „červenou nit“ analytického příběhu s jeho vyústěním.



Obrázek 4 Böhnischova koncepte výchovné pomoci ke zvládnání života – zpracovala Plisková

Na tomto základě pak byly hledány významné a relevantní pasáže a ty byly zařazeny do souvislého strukturovaného analytického příběhu tak, aby dokladovaly výzkumná zjištění a bylo možné korektně zodpovědět stanovené výzkumné otázky.

Při strukturování výzkumných zjištění jsou tedy tři ústřední kategorie Böhnischovy koncepte vždy popisovány ze dvou úhlů pohledu. Nejprve ze strany prarodičů tak, jak situace oni sami percipují. Přinášejí tak náhled do rodinných podmínek prarodičů z jejich subjektivní perspektivy. Tyto rodinné souvislosti se pak stávají výchozím kontextem pro výchovnou pomoc a reflexi učitelů. Některá zjištění byla ještě doplňována analyzovanými a interpretovanými daty z reflexí a pracovních zkušeností účastnic fokusové skupiny.



Obrázek 5 Podmínky v rodinách prarodičů v roli rodičů a výchovná pomoc učitelů mateřských škol – zpracovala Plisková

5.3.6 Důkazy kredibility a etické zásady výzkumu

Pro prezentování hodnověrnosti prozatímních dat jsem využila několik způsobů, abych zajistila a předložila, že výsledky práce jsou hodnověrné a co nejvíce odpovídají skutečnosti.

Práce byla teoreticky zakotvena v dostatečném množství kvalitní literatury. Snažila jsem se prezentovat kvalitní přehled zkoumané problematiky a získala obraz zkoumaného jevu tak, jak byla problematika dosud zkoumána v předložených studiích a výzkumech.

Byly využity různé metody sběru dat k získávání kvalitních výsledků a k naplnění cílů práce na základě využití metody hloubkových rozhovorů, metody fokusové skupiny a metody rozhovoru ve dvojicích. K popsání reality jsem se snažila docílit rozptylu účastníků a získat bohatá data na základě přesných kritérií, ale zároveň jsou participanti různého věku, z různých částí České republiky, různého vzdělání i z různého socioekonomického prostředí. Rovněž existují různé důvody k pěstounské péči, i když se zde objevily „pouze“ tři typy – závislost, nezájem a onemocnění biologických rodičů.

Dalším důkazem kredibility je získání 19 participantů z různých skupin. V případě prarodičů šlo o 6 participantů, prarodičů různého věku, vzdělání, pohlaví, z různých oblastí naší země, s různým počtem dětí. V případě fokusové skupiny to byly 4 participantky z různých profesí, které měly také různé vzdělání, pracovaly na různých pozicích, dvě měly i vzdělání pedagogické, dále sociální, psychologické a právní. Na druhou stranu omezením při realizaci fokusové skupiny byl menší vzorek participantů, jelikož nebylo možné získat více účastníků. Z důvodu tehdy platných restriktivních opatření o omezení počtu lidí ve skupinách to ani nebylo možné. Navíc mi dva participanti sezení těsně před uskutečněním odmítli nebo se ze zdravotních důvodů nemohli účastnit. Ve třetí fázi výzkum doplnilo devět učitelek mateřských škol různého věku, různé doby praxe i vzdělání z pěti mateřských škol rozptýlených po celé České republice. Dvě účastnice byly ve vedoucí pozici, což dále data obohatilo o další náhledy a zkušenosti. V jedné skupině učitelek byl přítomen i asistent pedagoga, do výzkumu však zahrnut nebyl.

V případě účasti na výzkumu se všichni participanti výzkumu účastnili dobrovolně. Před zahájením každého rozhovoru jsem informovala o výzkumu, jeho cílech a jeho účelu. V příloze disertační práce bude formulář pro

podepsaný poučený souhlas. Souhlasy jsou také součástí nahrávek. Veškerá data a citlivé osobní údaje byly anonymizovány, rozhovory jsem přepisovala sama, neboť některé nahrávky obsahují velmi citlivé údaje, které si někteří participanti nepřáli zveřejňovat. Po přepsání všech rozhovorů a kontrole přepsaného byly rozhovory vymazány. Jakákoliv konkrétní místa, kde sběr dat probíhal, jsou také anonymizována. Z důvodu citlivosti údajů nemohou být také přepsané rozhovory součástí příloh disertační práce ke zveřejnění. Účastníci výzkumu si toto nepřáli.

K minimálním etickým zásadám výzkumné práce patří etické zásady vztahující se ke korektní práci s literaturou a citacím předložených využitých děl. Práce obsahuje seznam literatury dle citace APA.

6. VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ

Tato část si klade za cíl, podívat se podrobněji na informace, které poskytlí všichni účastníci, ze subjektivní perspektivy aktérů tak, jak je žita a zakoušena z jejich pohledu. Domnívám se, že tyto výpovědi mohou zprostředkovat detailnější vhled do toho, jak účastníci o náhradní příbuzenské péči přemýšlejí a jak ji prožívají.

Tabulka 4 Výchovná pomoc učitelek v těžké životní situaci zpracovala Plisková

Cíl výchovné pomoci ke zvládnutí života	Kontext výchovy a vzdělávání v rodinách prarodičů v roli rodičů	Konkrétní výchovná pomoc učitelek mateřských škol
V těžké životní situaci - přijetí jedince v jeho odlišnosti a učení se z diverzity	Rodinné podmínky ve stínu biologického rodiče Patologický jev v rodině Rizikový biologický rodič Rizikový prarodič Modifikované sociální vztahy a interakce v rodinách Státní orgány monitorující a zasahující do fungování rodiny Stigmatizace, předsudky	Poznání životního kontextu dítěte a rodiny Otevřená komunikace o životní situaci dítěte a rodiny Implementace nových témat Obohacení všech – učení se přijetí odlišnosti Pěstování empatie a senzitivity k životní situaci druhého

6.1 Ve stínu biologického rodiče

Těžká životní situace je dána stavem, kdy se biologický rodič neumí, nemůže nebo nechce postarat o dítě, které svým způsobem fyzicky a v některých případech i vztahově opouští. I přesto, že není přítomný, zjevuje se jako fantom a kouř, ovlivňuje myšlení prarodičů, jejich emoce, chování a veškeré vztahování se ke světu, specificky pak jejich výchovný styl, náhled na výchovu a vzdělávání. Působí však i náhled na rodinu ze strany okolí, která se tímto může dostávat do izolace, může být stigmatizována a vylučována ze společnosti, nebo na ni naopak může být nahlíženo přísnější čoučkou, čoučkou jinakosti, ale vždy ve stínu rodiče fantoma. A fantom ovlivňuje i vědomí učitelů, s kterými se dítě i prarodiče dostávají do styku v mateřské škole. Záměrně hovořím o fantomovi, chtěla jsem tímto označením ilustrovat jeho vliv a působení na všechny osoby pohybující se kolem dítěte, které spíše přistupují k tomuto elementu zastíráním, zamlčováním, s obavou. Těžká životní situace je však způsobena i okolnostmi situačními a kontextovými na

straně prarodičů v důsledku náročnosti péče, zhoršení zdravotního stavu a případné nemohoucnosti či smrti, což jsou faktory, které mohou mít pro dítě tragické důsledky.

6.1.1 Rodinné prostředí ve stínu biologického rodiče

Problémy spojené s nevhodným působením biologické rodiny jsou prvním tématem, které náhradní prarodiče začnou jako významný aspekt zmiňovat. Riziková rodice jsou v rodinách bolestivým tématem. Pěstouni hodnotí rodičovství v případě patologického chování v rodině jako rodičovství, které svým způsobem neexistuje, děti jako nechtěné a nežádoucí, neboť se ani jeden z biologických rodičů neumí/nechce o dítě starat. Ve dvou případech jde o závislé rodiče, kdy touha po návykové látce ústí v neschopnost se o dítě postarat. „*Jako dcera byla drogově závislá, byla jako závislá...*“ (P5). Droga je silnější než mateřství a rodičovství. U matky s duševním onemocněním je situace jiná, matka o děti zájem má, i v současné době, bohužel zdravotní stav jí neumožňuje poskytovat jim adekvátní péči. V ostatních případech je podstatným faktem absolutní nefunkčnost a nezájem rodičů o vlastní děti, kdy převažují egocentrické tendence. Projevují se právě v neschopnosti připoutat se k dítěti a saturovat jeho základní potřeby.

Ve všech případech se prarodiče snaží řešit neutěšenou situaci v rodině. Je zde patrný vliv rodičovské zodpovědnosti a nutnosti pomoci v případě, že to potomek nedokáže, neumí nebo nechce ze závažných důvodů, jako je závislost na návykových látkách, duševní onemocnění, sociální nezralost. Jde o zákroky ve směru pomoci s rodičovstvím a s péčí o domácnost. Participanti vstupují do domácností, aby své potomky učili rodičovství, objevovali problémy a chyby a napravovali je. Všichni participanti přirozeně a samozřejmě přebírají péči, pomáhají původní dysfunkčně fungující primární rodině s péčí o dítě, snaží se o stabilizaci a řádné rodinné fungování. „...*protože my jsme doufali, my jsme nechtěli napřed si ju brat, protože jsme si mysleli, že se dá do kupy, že pak se jí to nakupilo, vlastně ještě byla ve výkonu...*“ (P4)

Postupně však situace eskaluje natolik, že jsou prarodiče nuceni řešit ji razantním způsobem. Ve dvou případech udávají vlastního potomka úřadům, „...*že musí vlastně volit mezi tím ohroženějším vnoučetem, které je prostě malé, a mezi tím svým dítětem, kterému by oni ještě nějakou šanci dali...*“ (F1) Legalizování poměru a vztahu mezi prarodičem a dítětem je přirozeným

pokračováním procesu. Právní ukotvení pěstounství je participanty vnímáno spíše jako praktický krok a má podle nich opodstatnění i z důvodů finančních.

Biologičtí rodiče se však k rodině vracejí, v některých případech vraceli, „protože jsou děčka a jdou domů...“ (F3). Pro prarodiče je velmi těžké nastavovat v rodinách hranice. „A hlavně si myslím, že ji neumí vůbec ukočírovat...a stanovit si ty hranice...jo, jestli si je tam pustit, nebo nepustit. Oni asi ví, že by to nebylo dobře a mají...mají tam ten servis, pokud potřebujou...“ (F1). Participantky fokusové skupiny upozorňovaly na skutečnost, že pro prarodiče může být velmi problematické vymezení hranice proti vlastnímu potomkovi ve prospěch vnuka. Někteří prarodiče si uvědomují destruktivnost tohoto stavu pro ně samotné i pro vnuka. Ve dvou případech prarodiče přiznali, že nebyli schopní situaci řešit a rozhodli se pro radikální krok - odstěhování se do jiného místa. „Jí vlastně vadilo, že ti kluci nemají ten režim. Že ten táta si tam řukne k ní do bytu, přejde, vezme si kluky a že jí to nevyhovovalo. Takže ona na to zareagovala, že si našla opravdu podnájem a dojíždí...a mají s těmi kluky samostatný..., že ona z toho prostředí utekla...“ (U5). Jeden prarodič přiznal, že přijal s vděkem, že se biologický rodič odstěhoval sám.

Složitost situace v těchto rodinách může být ještě umocněna faktem, že někteří prarodiče se navíc mohou starat o své vlastní rodiče. „My třeba donedávna jsme řešili pořád tu mámu. My jsme museli se postarat...pak se vyřizoval domov pro seniory. Pak se tam muselo jezdit...Pak se tam zase už nemohlo...že jo...Jako jo...Že mají rodiče, o které se starají...že jsou nemocný a teď se starají...o děti... A jsou lidi, co si vezou toho rodiče domů...“ (P3). Takže k recyklovanému rodičovství se jako přitěžující faktor může ještě přidružit sendvičové rodičovství. Navíc osamělé pečující babičky upozorňovaly na skutečnost, že jsou často na péči samy. Nemají kde požádat o pomoc a výpomoc. „Já jsem v nevýhodě, řekla bych..., zásadní nevýhoda pěstounů prarodičů je ta, že už nemá babičky, kam by mohla to dítě odložit...“ (P3). Jedna z participantek toto vnímala jako zásadní atribut recyklovaného rodičovství. V některých rodinách však významně fungují jiní členové širší rodiny – sourozenci biologického rodiče, prarodiče, přítel jedné z participantek. „...Ale on tím, že nemá svoje děti, tak on se hodně upnul na tu X.“ (P3) Do těchto rodin pak v důsledku těžké životní situace zasahují instituce, neboť mají rozhodující, dohlížečící, poradenskou a vzdělávací funkci. Zde získávají prarodiče potřebnou pomoc a podporu, a to nejen ve věcech

týkajících se samotných dětí. Na druhou stranu prarodiče k těmto institucím přistupují s výrazným respektem. Jedna ze sociálních pracovník přístup prarodičů během setkání fokusové skupiny vysvětluje: „*Musíme fakt řešit věci, které nejsou vždycky úplně příjemné. (F3)*. Státní instituce rodiny sledují, kontrolují a navštěvují. Pokud prarodiče o institucích mluví, komentují jejich činnosti věcně a stručně, uvědomují si jejich funkci a dohlížecí roli. Jinak však prarodiče předškoláků vnímají mateřskou školu.

6.1.2 Výchovná pomoc učitelek k přijetí odlišnosti jedince v jeho životní situaci

Všechny učitelky o situaci v rodinách věděly, ale nebyly schopny identifikovat zdroj a přesnost informací. Detailní a spolehlivé informace neměly. Během rozhovorů se však zamýšlely nad tím, jaké informace by učitel mateřské školy měl mít o situaci v rodině obecně. Upozorňovaly, že nepotřebují detailní ani hluboké znalosti o poměrech v rodině. „*Ale víme jako střípky,...a STAČÍ TO!*“ (U3). Přestože tedy o těžké životní situaci v rodině mají často jen mlhavé a povrchní představy, informace, které se k nim dostaly, jsou dle jejich názoru dostačující pro kvalitní práci s dítětem.

Při popisu událostí v rodině se učitelky nezaměřovaly detailně na informace popisující skutečnosti v rodině a její případnou dysfunkci, ale zajímaly se o to, jak tuto situaci hlavně dítě prožívá a jak ji zakouší v rámci pohody či nepohody. Učitelé by však dle jejich názoru měli znát kontext – kdo patří mezi nejbližší členy rodiny, kteří dítě obklopují a dodávají mu jistotu a bezpečí, a jak dítě biologického rodiče a celou situaci vnímá. Jedna mladá učitelka reflektovala, že pokud dítě situaci přijímá přirozeně a prožívá spokojené dětství, rozsáhlé a detailní informace učitelé nepotřebují. Učitelky popisovaly, jak poznávaly jednotlivé rodiny. „*Já myslím, že abychom s tím dítětem mohly pracovat, tak pro nás je důležité s kým,... jak,..., s kým jakoby žije,... V jakém je vztahu,... jak to dítě přistupuje v tý svý... Jak vlastně má ten vztah k tomu..., jestli je z toho špatná, jak to vnímá to dítě a to myslím,..., že bohatě jako nám stačí...potom se to tady už dotvoří...už jakoby nemáme pozici moc do toho zasahovat. A hlavně nám ta informace už jakoby nic nepřidá, my ten vztah s tím dítětem stejně se vždycky nějak nastaví potom až v té třídě.*“ (U3). Na druhou stranu v některých případech by některé učitelky potřebovaly detailnější informace, jelikož verbalizovaly složitost situace a jisté obavy, což potvrzuje i sociální pracovníce během setkání fokusové skupiny. „*No, a oni někdy můžou řešit i ty učitelky..., kdo to děcko může vyzvedávat..., že to třeba může být*

soudem určené, kdo může a teď, ony už když se to doví, komu můžou a komu nemůžou, tak sou ve stresu...takže to děcka vnímají už jinak jenom kvůli tady tomu...“(F4)

Užívaly různé metody, především však formální a neformální rozhovory a pozorování. Věří, že informace o rodině jim mohou pomoci k hlubšímu a komplexnějšímu pochopení dítěte a kvalitnější saturaci jeho potřeb. Na tom základě je pak možné lépe individualizovat péči.

Prarodiče mohou mít v tomto smyslu informační a referenční moc a jsou významným zdrojem informací. Přesto prarodiče v důsledku výše zmíněných okolností o situaci mluvit nemusejí a nechtějí. Učitelky zde verbalizovaly, že chápou, že prarodiče o situaci říkají minimum informací. „... *Já bych taky vůbec na první schůzce, nebo prvních čtrnáct dní...jako bych nesdílela takovouhle důvěrnou informaci...fakta.*“ (U1). Učitelky však upozorňovaly, že prarodiče byli v průběhu času sdílnější, pokud jde o informace o těžké životní situaci. Zvláště při neformálních setkáních se s některými učitelkami o svých problémech rozprávěli, potřebovali své zkušenosti někomu sdílet a sdílet je. „*A když jsme měli slavnost, máme různé slavnosti, tak my jsme se vedle sebe ocitli...asi jsme si nějak povídali. A velmi se rozprávěl teda o té rodině...*“ (U2). Toto potvrzují i další učitelky. „*Já jsem vždycky čekala, co mi babička vždycky jenom řekne, nevyptávala jsem se jí.*“ (U7).

Nejdůležitějším zdrojem informací jsou však pro učitelky děti, které své zážitky komunikují otevřeně a přirozeně, a to verbálně, při kresbě, při hře, při aktivitách, v interakci s učitelkami, ale i s jinými dětmi. Některé učitelky přiznaly, že se dostaly několikrát do překérných a složitých situací, kdy nebyly schopny zareagovat na sdělení dětí. „...*Že to mě zarazilo,... To bylo hned na začátku školního roku,.... s tou svojí jistotou sobě vlastní nám říkala... No já jsem se ptala: Kam jedete na výlet? Nebo... No... A ona: My se jedeme podívat na maminku. A to říkala, právě,... a říkala právě... Maminka je ve vězení, maminka kradla.*“ (U4). Druhá paní učitelka také potvrzovala složitost situace, kdy příliš nevěděla, jakým způsobem vhodně zareagovat. „...*ale X. se mě často ptala, proč maminka má u sebe ty dvě holčičky a mě ne... A že babička, a že babička jí slíbila, že si ji jednou vezme...*“ (U7). Děti tyto informace prezentují nejen učitelům, ale i před ostatními dětmi. „*Ona právě říkala tam toho bylo jakoby vícA ona jak o tom mluvila a brala to v pohodě, tak tak i ty děti to nijak neřešily.*“ (U3).

Dalším zdrojem informací pro učitelky je chování dítěte. V některých případech děti své biologické rodiče navštěvují, což může mít dopad na prožívání a chování dítěte, jak si mnohdy učitelky nemohly nevšimnout. „*Ten X., tam bylo vidět, že byl u tatínka... No ale v to pondělí, když přišel, tak bylo náročnějšího dát ho jakoby do pořádku. Že bylo vidět, že neměl ten režim, neměl takové ty hranice, co může, co nemůže. Tatínek si ho vzal jednou za čas, tak si to chtěli asi spolu nějak užít. Takže pro nás třeba to bylo náročnějšího zase říct - ted' už jsi ve školce, tady už máme naše pravidla, tady se musíš nastartovat na ten režim náš, protože vždycky byl takový rozhozený. Asi si mohl nevím, jestli si mohl dělat, co chtěl...“ (U5).*

Učitelky také pozorovaly interakce mezi prarodičem, dítětem a v některých případech i biologickým rodičem, pokud občas do mateřské školy přišel. „*My jsme ji viděly, poprvé, ... už asi jednou, jsme ji viděly, ale vím, že X. plakala... A nevěděly jsme proč, bylo to dopoledne, tady plakala... Byla hodně lítostivá a my jsme jako by vůbec nevěděly... My jsme jako.... Jsme se jako ptaly, moc jsme se toho nedozvěděly. A pak jsme si teda všimly, že na tu besídku teda... Přišla i ta maminka. (U4).*

Informace ale učitelé získávají také od dalších osob, zaměstnanců školy. „*... Takže ta informace šla i tedy přes tu paní uklízečku, jak to vlastně v té rodině je.*“ Informace si předávaly mezi kolegyněmi, o situaci v některých případech diskutovaly a konzultovaly ji, aby věděly, jak mají reagovat. „*My si sdělujeme ty zkušenosti s těmi kolegyňky na zahradě takže tam co je potřeba říct tak jsme se také dozvěděly.*“ (U4).

Během školního roku učitelky potvrzovaly, že o rodinných záležitostech s dětmi komunikují, zvláště při tématech jako je rodina, oslavách různých typů svátků a událostí. V tomto smyslu byl ze strany učitelek zvýrazněn význam rodiny a rodinných hodnot pro dítě dle názoru učitelek, dokonce více a intenzivněji než v jiných moderních rodinách. Uváděly právě silnou vazbu dítěte na jeho rodinu. „*On velice dobře jako reaguje na tu rodinu. Ta rodina, ta rodinná vazba, ať je to vůči babičce a i těm sourozencům je fakt silná, bych řekla a on byl vždycky smutný a takový jiný. A když ty děti jenom zahlédne, ... že třeba v jídelně nebo venku na hřišti, tak tak on vždycky tak jako ožije a okřeje...“ (U5). Některé učitelky si všímaly i začlenění širší rodiny do péče o dítě. „*...že ona má přece ty sestřenice různé... a, a ty tedy a tam ta komunita mám pocit, že žije pěkně..., že že tak jako dýchá. Já teda nevím, jak je to... A vždycky když pro ni přijdou nebo jdeme na procházku, tak oni jsou takový**

jako...velice bujarý a takový jako, že jde vidět, že už je tam ten vztah jako je... “ (U1). A jako významné zmiňovaly učitelky i začlenění dalších členů rodiny do péče. „Je tam důležité ještě, ten mladší, ten strejda...Tím, že tam mají toho strejdu, tak ten zas jim do toho vnáší to oživení, zas trošku jiné ty aktivity.“ (U5).

Dle jejich výpovědí je však úlohou učitele, aby byl schopen tato specifika diagnostikovat, poznat, správně interpretovat a začlenit do celkového rámce a pracovat s nimi tak, aby dítě v procesu interakce bylo přijato a došlo naplnění osobně a společensky, „aby ta X. nepoznala, že je v něčem odlišná.“ (U7). „Ten X. to vnímal velice...a byl, a byl úplně naměkko... “ (U5). Životní prostory a situace považují učitelky za klíčové. Děti se dostávají do různých interakcí a získávají zkušenosti, které je učí fungovat s různými lidmi a přijmout jedince s různými životními situacemi a v životních prostorech. Prožitek jinakosti kladou do vzdělávací nabídky. Vytvářejí tak prostory pro zážitky a usnadňují komunikaci v rámci skupiny. Učí tak děti již od předškolního věku strategiím rovnosti a přijetí odlišnosti.

Právě rodinu a diversitu typů současných moderních rodin považují za významný námět k učení se respektu vůči odlišnosti. Učitelky komentovaly, že právě toto otevřelo prostor k diskusi mezi dětmi, k učení se vidět i jiné typy rodin, jiné typy členů rodiny, kteří vychovávají. „...jo takže to je tak, jakoby kdyby to bylo jediný, tak by to bylo zvláštní..., ale v podstatě nás to nějak, že vůbec ne... “(U5).

Další svoji roli vidí ve vytváření prostoru pro kvalitní interakce a otevřenou komunikaci o diversitě v rámci sociálních prostorů, ve kterých se děti nacházejí a ve kterých žijí. Komunikují s rodiči na přípravě materiálů pro výukové nabídky. Komunikují s dítětem v kolektivu o jeho zkušenosti. „...že to bylo opravdu, když jsme dělali právě, když jsme dělali právě téma, kde bydlím a s kým, tak tam nosily děti fotky té rodiny, těch lidí s kterými žijou rodiče, sourozenci... Tak X. normálně přinesla fotku, tam byla babička přítel ona někde na nějakém trhu. A nepoznali byste to, že to nejsou jakoby rodiče. To zastoupení toho prostředí, ty role, ta máma táta, ta tam nějakým způsobem byla, že tam nebyla sama s babičkou a myslím, že to bylo znát, jo?...“(U3). Při komunikaci o rodinách učitelky zmiňovaly, že tuto rodinnou soudržnost a podporu dítě výrazně vnímá. Upozorňovaly i na další vztahy v rodině, které jsou pro děti velmi podporující a které je nutné brát v potaz.

Během rozhovorů ve třídě učitelky uváděly příklady, jakým způsobem přizpůsobovaly vzdělávací nabídky tak, aby byla uznána zkušenost dítěte, jeho rodinné poměry a situace. „*No, a když byl ten den matek, tak jsme k tomu přistupovali, takže někoho vychovávají babičky, někoho prostě tety...Někdo je v dětském domově, že jsme to tak jako rozvedli i před ostatními dětmi, aby věděly, že není samozřejmost, že každý má rodiče...*“ (U7). Doplnovaly, že nad některými aktivitami intenzivně přemýšlely, jak je nabídnout, aby žádné z dětí nebylo znevýhodněno a aby nedošlo k nežádoucím situacím, kdy se děti budou cítit přehlížené, případně jak aktivity nabídnout takovým způsobem, aby jim nebylo ublíženo. „*...Ale, když bylo třeba téma – maminky měly svátek, tak jsem přemýšlela nad tím, jak budu přistupovat k X.*“ (U7). Na druhou stranu učitelky považovaly tyto zkušenosti za velmi přínosné pro ně samotné. Uváděly, že o situaci komunikovaly s jinými kolegyněmi, vyhledávaly si informace na internetu a účastnily se diskusních fór. „*Ještě k tomu tématu rodina...Ona to byla výzva i pro nás jako učitelky si to připravit tak, aby to nebylo zatěžující právě pro to dítě, ...,protože jsem si to téma právě na skupinách, jsem to téma různě sledovala...a neřešila jsem to sama.*“ (U5). Navíc se během přípravy a práce s dětmi objevovala nová témata, což pro samotné učitelky bylo také zajímavé a podnětné.

Nové zkušenosti a informace však byly dle názoru učitelek velmi důležité nejen pro ně samotné, ale i pro děti v kolektivu. „*Doptávaly se..., potom to dva tři dny ještě odeznívало...A pak ještě – a paní učitelko, jak je to možné, že někdo nemá jako svoji maminku?*“ (U7). Děti získaly povědomí o odlišných zkušenostech svých vrstevníků týkající se rodiny, o jiných rodinných strukturách a podmínkách. „*Takže se snažím i na ty životní situace, které jsou nepříjemné...On totiž život není jenom růžový.*“ (U7). Byly významné také pro pěstování empatie a sensitivity všech zúčastněných k životní situaci druhého. „*...Takže oni to tak brali úplně v pohodě...Jsem vypožorovala, že ty děti získaly k X. takový, jak bych to řekla, že těm dětem to bylo trošku líto, že..., že X. je s babičkou. Oni o tom nemluvili, ale pak se k ní chovali tak jako citlivěji. Pohládili ji, nosili jí hračky... jo? Že i ty děti měly takový ten..., řekla bych ten sociální...nebo ty emoce které oni zpracovali. Že vlastně ta X. žije prostě s babičkou. Ale je to můj pocit.*“ (U7).

6.2 NA DÍTĚ (PŘÍLIŠ) ZAMĚŘENÝ PŘÍSTUP?

Rodiče se stávají v roli rodičů významnými modely, rodina je významným sociokognitivním prostředím, kdy právě prostřednictvím pozorovaných blízkých získává dítě porozumění a vědění světa a sobě. Totéž je v případě učitelů, kteří mají v předškolním věku rovněž významnou referenční moc. Právě tyto interakce jsou rozhodující a klíčové pro rozvoj dítěte.

Účastnice fokusové skupiny dle svých profesních zkušeností upozorňovaly, že jsou prarodiče, ale i učitelé svým způsobem zaměřeni a orientováni na problém a patologický jev v rodině, který se odráží v přístupu k dítěti.¹¹ „...*A ještě když je v pěstounské péči, tak to už JE URČITĚ ADHD.*“ Jsou zaměřeni na pozorování a diagnostikování. „*Oni někdy se ty učitelky toho bojí, že třeba vědí, že se v té rodině něco stalo...a už...z toho důvodu, že je to dítě v pěstounské péči, tak ho víc pozorují...*“ (F4). Klíčové sociální pracovnice při skupinovém rozhovoru v tomto směru dávaly několik příkladů. „*Tam jsou..., že oni sami už vymezují ti sami ti učitelé, že tím, že jsou z náhradní rodiny..., jo, tak jsou to ty předsudky, že už dávají těm dětem nějaké nálepky...že fakt k nim přistupují jinak, a že to fakt není ani potřeba...tak už JAKO SE VŠECHNO POSUZUJE!*“ (F1). Toto významně může ovlivňovat jejich přístup k dítěti a vztahování se.

Pro obě skupiny – prarodiče i učitele je dle účastnic fokusové skupiny patrný přístup k dítěti s jistým zatížením, kdy jsou prarodiče i učitelé svým způsobem zaměřeni a orientováni na problém, nikoliv na jeho řešení. Dle psychologičky dítě však toxicitu prostředí nemusí vnímat, v předškolním věku bere věci daleko přirozeněji. „*Ale mně to přišlo, že je to větší problém toho dospělého. On se toho bojí. To je, jak když s dětma mluvíte o smrti...jakože že ten dospělý se bojí toho tématu, ale to děcko to vezme tak nějak přirozeněji.*“ (F1). Je to

¹¹ Tento názor sociálních pracovnic může vyplývat ze skutečnosti, že se setkávají každodenně s těmito typy rodin a je jim zprostředkována různá zkušenost od různých skupin prarodičů. Učitelky si tuto skutečnost nemusí uvědomovat, ale prarodič ji tak může vnímat a vysvětlovat si různě. Na tomto základě pak zprostředkovává informace sociálním pracovnícím. Druhým důvodem může být skutečnost, že do našeho výzkumu byli vybráni prarodiče, kteří byli velmi vstřícní, komunikativní, neproblémoví. Vybíraly je sociální pracovnice. Navíc několik prarodičů odmítlo setkání a někteří s výzkumem nesouhlasili, někteří ani vybrání být nemuseli, protože mohli patřit do rodin problémových.

dáno jeho vývojovým stadiem, kdy nevnímá rozdílnost a není schopno srovnání. Potřebuje svět, který je bezpečný.

Tabulka 5 Výchovná pomoc učitelek v předškolním věku dítěte – zpracovala Plisková

Cíl výchovné pomoci ke zvládnutí života	Kontext výchovy a vzdělávání v rodinách	Konkrétní výchovná pomoc učitelek mateřských škol
V předškolním věku - zvládnutí života navzdory obtížím. „Aby tam nebylo takové to ustrašení.“	<p>Na dítě (příliš) zaměřený přístup?</p> <p>Narušené připoutání k biologickému rodiči</p> <p>Protektivní výchova dítěte ze strany prarodiče</p> <p>Helikoptérové rodičovství</p> <p>Závislostní chování dětí, submise</p>	<p>Důvěryhodné a vřelé vztahy v mateřské škole</p> <p>Učitelky jako modely, aktéři a hybatelé</p> <p>Pozitivní oceňující přístup k dítěti</p> <p>Význam chyb, kolizí a krizí k rozvoji, překonání závislosti k samostatnosti</p> <p>Nebezpečí helikoptérového vzdělávání?</p>

6.2.1 Ochranařský přístup prarodičů

Prarodiče převzetím dítěte do péče zabránili působení faktorů, jež ohrožovaly zdravý vývoj dítěte, ze strany biologických rodičů. K péči prarodiče přistupují již jako zkušení rodiče druhé generace potomků. Prarodiče si nemusejí uvědomovat náročnost péče, neboť přebírají výchovu malého dítěte za jiných okolností. Jsou starší a nemocnější, prožívají trauma a zklamání z vlastního potomka, z dilematické volby mezi vlastním potomkem a vnukem, ale i z celkově těžké situace.

Primárním úkolem prarodičů je dle jejich vyjádření překonávání důsledků primárního rodinného dysfunkčního působení. Vzájemný vztah mezi dítětem a prarodičem se vytváří ve všech případech již od narození vnučete. V období přijetí dítěte je tedy vytvořené přirozené citové pouto, vyplývající z příbuzenského vztahu. „...Ale samozřejmě chápu, že pro ni to musí být těžký, že není normální. Že není, není s mámou. Má jako hodně silnou...hodně silnou vazbu máme na sebe...jako to...k sobě jako připoutaný...vona už jako mi říká...že jako...bude bydlet u mě....Ještě až mě bude osmnáct, bude bydlet u mě. Říkám – X,...pokud budeš chtít... - Tak já budu bydlet ještě, až mi bude dvacet pět...“ (P3). Hlavním cílem participantů je dítě chránit před nebezpečím především ze strany patologicky se chovajících rodičů, poskytnout bezpečí vnukům, neboť si uvědomují, že zůstali pro děti jedinými blízkými, kteří se o ně mohou postarat.

Prarodiče vnímají komplikovanost situace a snaží se vnukům vynahradiť veškerou lásku, kterou jim nemohou, neumějí nebo nechtějí dát jejich biologičtí rodiče. Dle jejich vyjádření a mých pozorování se prarodiče snaží dát dětem dostatek péče, něhy i celkové blízkosti, aby počáteční těžké období překonali a vytvořili u dětí základní důvěru v sebe, důvěru k druhým lidem i celému světu. Toto oceňují i všechny učitelky. „*Babička je velmi zodpovědná, pečlivá, kluky vychovává i jakoby slušně, k slušnému chování. Aby z nich byli samostatní, šikovní jedinci, aby byli připraveni do toho dalšího života, co budou potřebovat.*“ (U5).

Naslouchají dětem, jsou trpěliví, přijímající, podporující a dětem dávají veškerý svůj čas. Toto bylo u všech prarodičů, ať už u prarodičů v důchodu nebo prarodiče aktivně pracujícího, který ale věnoval dítěti všechn svůj volný čas. „*Když já jsem v poslední nějaký třetině...a...chtěla bych, aby ona ho měla jako lepší...udělat jim tu nejlepší cestu.*“ (U3).

Závažné události v rodině na prarodiče však působí a v některých případech mohou být výrazně traumatizující. „*Já si myslím, že tam, kde ten prarodič...dlouho...sleduje, jak to jeho dítě někam padá...na nějaké dno a postupně přebírá tu péči o dítě..., tak...*“ (F1). Paní psycholožka upozorňuje na skutečnost, že tato traumata z předešlých událostí v rodině mohou ovlivňovat přístup prarodičů, jejich nastavení, vztahování se k sobě, k vnukovi, ale i k celému rodičovství jako takovému. „*Mají to těžké v tom, že nemají zpracované ty svoje...traumata...a nějaké ty svoje zážitky s těma svýma dětma...*“ (F1).

Při rozhovorech s prarodiči je otázka biologických rodičů, jejich závislosti a dalšího rizikového chování formulována jako „*nějaké nesrovnalosti v životě*“ (P4), což však dále nechtějí detailněji rozebírat. „*No nechci to moc rozebírat...*“ (P4). Poté se při některých tématech více rozpovídali, ale bylo vidět, že jde často o tabu a že o něm mluví s nevolí a téma je provázeno velkou bolestí. V některých případech zastírali skutečnou situaci i před vnukem, „*...my ju sice šidíme tím, že...ona chodí do práce a kdesi cosi.... A kdy a kdy se vrátí ona z práce? – No,... až si vydělá penízky přijede...*“ (P1). Toto potvrzuje i sociální pracovnice, „*...že oni se snaží ještě je jako by odbývat s téma odpověďma.*“

Sociální pracovnice během rozhovorů upozorňovaly na skutečnost, že prarodiče problémy zastírají nebo si problémové situace nepřipouštějí, což

potvrzují i účastnice fokusové skupiny. „...*Oni si řeknou, budu se starat o dítě, a nějaká doprovázející organizace, nějaké práva, povinnosti, a co se týká té psychologie toho dítěte, co se v tom dítěti odehrává, na to oni vůbec nejsou připraveni.*“ (F2).

Dle tvrzení sociální pracovníce si pak prarodiče nemusejí uvědomovat, že se tyto skutečnosti mohou odrážet v jejich nastavení, vztahování se a komunikaci s dítětem. „...*A teď tady oni s tím svým, s nějakou tou svojí strašnou bolestí, naštvaností, zklamáním mají vychovávat malé dítě...tak...jako v nich se to strašně tak strašně...pere...a podle toho to pak i vypadá, co se v té rodině děje.*“ (F4) Navíc pracovníce upozorňují na fakt, že prarodiče nemusejí na rozdíl od profesionálních pěstounů podstupovat úvodní kurzy a testování, kde by případná traumata a dysfunkční vzorce významné pro rodičovství dítěte mohly být odhaleny a postupně korigovány. „...*Jo, to to vůbec nefunguje a potřebovali by to, ale, jak říká kolegyňka, to se spíš dohání v rámci toho povinného vzdělávání...*“ (F1). Prarodiče dle pracovníc sice další kurzy a vzdělávání podstupují, ale přistupují k nim spíše neochotně nebo s emocemi. Spíše jako setkání pro sdílení emocí a zkušeností, nikoliv jako cestu k překonání traumat, vyvarování se nevhodných strategií a výchovných mechanismů. Prarodiče jsou skutečně přesvědčeni, že výchovu zvládají - „*naučil jsem se všechno*“ (P5) a „*není s ní moc práce*“. (P5).

Kvůli zmíněným obavám však prarodiče přistupují k péči o dítě s větší úzkostí, dítě více hlídají a pozorují dle názoru sociálních pracovníc. *Oni to všechno víc pozorují...! Že se snaží až, až příliš děcka svazovat...a nedovolí jim věci, které by mohly přiměřeně tomu věku... Jo, že prostě, že jsou příliš takoví jako ostražití, příliš hlídají...* (F1). Mohou se tak stát nejistými rodiči, kteří se v podvědomí obávají přenosu nežádoucích osobnostních rysů a projevů z biologického rodiče na vnuka. „*Oni se možná víc bojí..., aby to nedopadlo zase špatně...že hledají, to, kdy se to začalo kazit...u těch rodičů...víc pozorují...!* (F1). Podvědomí pak zde ještě může způsobit, že prarodiče udělají možnou druhou chybu. Odráží se to v přístupu, ale i v samotné komunikaci s dítětem, kdy účastnice fokusové skupiny upozorňují, že prarodiče nejsou schopni vnukům vysvětlit jejich životní situaci. „...*Někdo mi říkal, že tam možná jsou...že tam mají naději, že to děcko je živé, že v pořádku...a zároveň, jak to pak vysvětlím tomu vnoučeti...jako, že to pro ně není fakt jednoduchá...situace...*“ (F1). Z výše zmíněného důvodu se však mohou stávat nejistými rodiči, kteří nejsou schopni k dítěti adekvátně přistupovat a

komunikovat s ním. Dle účastnic fokusové skupiny se tak stávají nejistými rodiči, kteří se v podvědomí obávají přenosu nežádoucích osobnostních rysů a projevů z biologického rodiče na vnuka. „*Oni se možná víc bojí..., aby to nedopadlo zase špatně.*“ (F4). Rovněž nejsou schopni dítěti šetrně a přiměřeně vysvětlit okolnosti jeho životní situace tak, aby tomu dítě rozumělo a mělo šanci se se situací postupně vyrovnávat. V případě onemocnění je situace jednodušší. Bohužel duševní onemocnění mohou být také významně společensky stigmatizující. I v případě participantky tohoto výzkumu, babička o situaci psychicky nemocné dcery nejprve mluvit nechtěla.

6.2.2 Výchovná pomoc učitelek k samostatnému zvládnání výzev

Učitelky hodnotily děti jako hůře připravené na pobyt v mateřské škole v důsledku změn ve fungování rodiny a výše zmíněných faktorů. Děti nemají dostatečně rozvinuté sociální dovednosti. „*Neměla takovou sociální zkušenost s těmi vrstevníky...jako když by byla...prostě...s maminkou, která má své vrstevnice s miminky. Tak to se musela X. učit. Musela to pozorovat. Takže jsem to vnímala, že jako by stojí a nasává tu situaci....Ona byla strašně ráda, že tam je to dětské, také to spontánní, ale možná nevěděla úplně přesně, jak se má chovat...*“ (U2). Problémy však některé učitelky spatřovaly i v dovednostech motorických. „*Já si pamatuji, že X. neuměl sejít schody, neuměl prostě překonat nějakou překážku na cestě, prostě překročit klacek nebo vylézt na průlezku.*“ (U5). Velmi významně všechny učitelky komentovaly nedostatečně rozvinuté jazykové dovednosti dětí. „*Slovní zásoba, to vyjadřování, je tam omezené. Nemá takovou pestrou slovní zásobu jako že by dokázala.... už už vzhledem k tomu, že vlastně víme, že je předškolák, tak to tam je na nižší úrovni, určitě. Aspoň teda z toho projevu, který byl vzhledem k nám.*“ (U2).

V případě emoční regulace byly děti hodnoceny jako výrazně senzitivní. V některých případech učitelky uváděly až zvýšenou senzitivitu a nestálost emocí, jež některé děti nebyly schopny ovládat, což se projevovalo v jejich chování, „*...jakoby spustila hodně velký taková ta exploze to..., že jako fakt brečela a nebylo to k zadržení. A v tu chvíli přišla babička, maminka a ten přítel babičky... A ona vlastně celou dobu a nebylo to... A ten brek vydržel celých těch 20 minut, co tady byli a vůbec,... nebyla jakoby k uklidnění...*“ (U3).

Ke specifickým obtížím, o kterých prarodiče většinou explicitně nehovořili a spíše vyplynuly z popisu chování dětí ze strany učitelek a z rozhovorů s

klíčovými sociálními pracovníci, můžeme zařadit především sociální staženost a uzavřenost „*Takové to dítě jako prostě, které stojí a dívá se jako..., jestli si ho všimnete nebo nevšimnete. A když si ho všimnete, tak je šťastné a vděčné. (U1).* „...*Takže, na mě, spíš působila taková jako - já nevím, jestli ano nebo ne....Jo, takové to... todle,...., ale to může to být povahou, může to být výchovou může to být... Jo, ale vděčná, velice vděčná....holčička...“ (U1).* V některých případech byla uváděna výrazná sociální staženost a uzavřenost, děti byly hodnoceny jako hůře se sociálně adaptující s narušeným sebehodnocením. „*Protože on je teda velice klidné, tiché povahy, když si nebyl jistý a přišla na něho v kroužku.... třebaže měl odpovědět. Tak on s námi nemluvil, nehovořil vůbec nahlas, šeptal. Takže teď se nám to daří,....vid’? (obrací se k druhé učitelce). Je to práce intenzivní.“ (U5).*

Mezi dalšími projevy bylo možné z dat identifikovat zvýšenou senzitivitu, nedostatek vnitřní pohody, pocit trvalého neuspokojení, emoční nestabilitu, sebezanedbávání v oblasti vlastních potřeb, narušené sebehodnocení a sebedůvěra. „*Ale on disponuje velice malým sebevědomím...“ (U5).*

Co se týká kognitivních dovedností, jsou děti hodnoceny různě. Ve dvou případech byly holčičky hodnoceny jako velmi inteligentní. V jednom případě je dívka hodnocena celkově jako velmi intelektově nadané a bezproblémové dítě. „*Ona byla nejšikovnější z té třídy, co se týkalo vyjadřovacích schopností, všeobecných znalostí. Takže, když se hrálo divadlo nebo bylo nějaké představení, tak X. patřila mezi ty přední, přední děti, které prostě se do toho tlačily...“ (U6).* V případě čtyř chlapců šlo vždy o hodnocení ve směru snížených kognitivních dovedností.

Velmi závažnou skutečností, kterou verbalizovaly učitelky, je přetrvávající zvýšená závislost dětí na dospělých osobách a jejich nižší schopnost čelit frustrujícím a negativním situacím. „*Tak ze začátku..., my jsme měli obrovské problém a ten vlastně ještě stále přetrvává... Vidět u chlapce, který bude mít za dva měsíce 7 let... Je tam obrovská citová závislost na té babičce,.. protože babička ho dostala do rukou v roce a půl. Od dvou let vlastně navštěvuje mateřskou školu. A ta závislost opravdu na té babičce, která převzala tu roli toho rodiče, je velká. Takže i my teď,... i my řešíme a pořád takový adaptační potíže při příchodu a odloučení jakoby od té babičky, při těch..., při té ranní předávce.“ (U5), „...že ji chránit i v tom,....v tom jejich projevu..., v těch... jakoby v tom chování k ní...“ (U1).*

Učitelky tuto závislost vysvětlovaly různě. V případě jedné rodiny měly možnost srovnávání tři chlapců, kdy dva byli výrazně závislí. Učitelky připisovaly tuto závislost povahovým vlastnostem, „*No, oni ti nejstarší a nejmladší jsou povahově stejní..*“ (U6), ale i času, který dítě strávilo v původní biologické rodině, a období, kdy dítě bylo opuštěno rodiči. „*Ten zažil asi i ten rodinný život s rodičema, takže tam to bylo asi trošičku jinak...*“ (U5). Jiná učitelka závislost přikládala právě absenci rodičů. „*...Tam právě asi teda ta situace, že tam chybí ten článek těch rodičů, že je tam abnormální ochrana jako taková ta podvědomá...*“ (U2). Učitelky také zmiňovaly výrazné napojení dětí na učitelky jako dospělé osoby, u kterých děti výrazněji hledají pomoc a zastání v případě jakýchkoliv nesnází a konfliktů. „*X. úplně automaticky žalovala. A ty děti to na ní věděly. A potom už se stávalo, že, že na ní byly i naštvání kvůli tomu, že prostě hodně žalovala. A, a bylo znát, že jim to vadí...*“ (U3).

Během rozhovorů viděly učitelky jako zásadní kvalitní sociální vztahy s dítětem. Klíčovým úkolem učitelek je dle jejich vyjádření navázání kvalitního vztahu s dítětem a adaptace dítěte na prostředí. Učitelky opakovaně mluvily o potřebě dětí být přijat a cítit se v bezpečí. „*Prostě ten pocit bezpečí, pocit přijetí, a ty děti to okamžitě cítí, jo? Že to dítě prostě přijde a vidí učitelku, jako.... Tak já nevím, to sami vidíme, že někde přijdem a teď máme ten pocit takový ten, že to není ono... Jo takový ten stísněný... a nikdo nám nedá ten vřelý...ten vřelý, jak ses dneska měla..., a to stačí, že 10 sekund stačí a už se cítím dobře... jo,...A víme, že prostě takové nejsou paní učitelky, všechny. Tak určitě takovéto přijetí, ten pocit bezpečí, ta vřelost, bezpečí.*“ (U2). Právě učitelky svým přístupem, pokud je dostupný, pozitivní a lidský, umožňují dětem tento rozvoj.

Učitelky však zdůrazňovaly především snahu děti učit a vést je k nezávislosti a schopnosti samostatně fungovat v pro dítě krizových a frustrujících okamžicích. Mateřská škola je tak bezpečným prostorem, ale je i prostředím, kde může docházet k napětí a konfliktům, a to je v pořádku. „*My ho vedeme k tomu, aby se bránil a uměl říct – mně se to nelíbí...on disponuje velice malým sebevědomím. A i tu asistentku má jako takovou průvodkyni, aby ho začlenila do toho prostředí, aby se naučil trošku prosadit v tom kolektivu.*“ (U6). Učitelky před sebou vidí rozhodující cíl a uzpůsobují tomu nabídky pomoci ve směru uschopnění dětí a zvládnutí života navzdory obtížím. „*My se snažíme vždycky, aby vést je k tomu aby když se něco stane tak je v prvním případě, učíme, jak si to vyřešit sami s těma dětma, aby se samy dokázaly, ohradit samy*

se nějak zaopatřit, obhájit. A teprve,.. když to je neúnosné, aby šly za námi, abychom jim s tím, s tím pomohly. (U3) Schopnost postavit se za sebe vnímaly všechny učitelky jako základ.

V této myšlenkové linii mluvila i učitelka, která ve své úvaze zdůraznila nutnost tréninku zvládnutí kolizí a frustrací jako prevenci závislostí a závislostního chování již od předškolního věku. *„Ale teď...Já třeba vnímám velkou šanci, že když si uvědomím, proč to dítě jde do těch drog,... Nebo ten jedinec...,a to si myslím, že se startuje tady v tom věku nula až šest. Právě to nastartování – JÁ TO ZVLÁDNU, JÁ JSEM TADY, Já jsem schopný se zorientovat, Já jsem schopný si vybrat dobře, já jsem schopný vykročit! Jo, a to prostě my tady neustále tady děláme!“ (U1).* Domnívá se, že právě v předškolním věku jsou položeny základy celkového směřování dítěte. Vztahy v mateřské škole jsou tak prostorem, kde děti získávají informace o svých schopnostech a významu. *„Teďkon, ty dva měsíce už to bylo lepší, ale myslím...,teda z mého pohledu nebo alespoň z mého pohledu, myslím si, že JE na tom potřeba pracovat. Jako takové to NAROVNÁNÍ SE NA TO, aby prostě v tom prostředí byla..., cítila se bezpečně. Naučila se v tom pochodovat, NAUČILA SE V TOM POSTAVIT A TAK...!“ (U1).* Právě mateřská škola je prostředím tréninku těchto schopností, *„Že ona potřebuje fakt ten trénink toho, toho. Prostě, dám to..., zvládnou to, jdu do toho...“ (U2).* Mateřská škola je prostorem, kde se děti učí překonat pocit bezmoci, učí se, že nejsou oběti a jsou schopny fungovat samy za sebe. Navíc se interakcemi učí, že jsou hodny zájmu druhých. Učí se, že jejich působení a činnosti mají vliv na okolí a mohou okolí ovlivňovat. Nejsou tedy oběťmi, ale aktivními a kompetentními účastníky celého procesu, aktéry!

6.3 KAŽDODENNÍ AKTIVITY V DIGITÁLNÍM SVĚTĚ

Podnětné prostředí poskytuje dítěti více možností, jak rozvíjet poznání a získávat zkušenosti a dovednosti. Každodenní činnost je zdrojem poznatků z jakékoliv oblasti života. Čím podnětnější je prostředí, tím více se dítě dozvídá o podstatě životních dějů, činnostech a přírodních zákonitostech. Dle odkrytých dat ve většině případů vytvářejí prarodiče vlastní izolovaný, dobře opevněný bezpečný svět, kde nejsou ohrožováni ani biologickými rodiči, ani vnějším, technikou prostoupeným světem a jeho vymoženostmi. Vnímají tempo tohoto světa. Protože se již však nejsou schopni přizpůsobit a držet krok, zvláště starší prarodiče, stahují se a žijí si svůj vlastní poklidný život.

Tabulka 6 Výchovná pomoc učitelek v každodenních aktivitách – zpracovala Plisková

Cíl výchovné pomoci ke zvládnutí života	Kontext výchovy a vzdělávání v rodinách	Konkrétní výchovná pomoc učitelek mateřských škol
Učit se být spolu navzájem v každodennosti	Prarodiče vytvářejí izolovaný svět chránící před biologickým rodičem a digitálním světem Staromódní každodennost v digitálním světě Výchova a vzdělávání jako nadstandardní vyčerpávající faktor pro prarodiče	Význam kolektivu dětí Význam individuálních aktivit Význam vrstevníků dítěte Podnětné prostředí mateřské školy Věku přiměřené aktivity v mateřské škole

Postoje, znalosti a praxe ve věci výchovy a vzdělávání jsou ovlivňovány v případě prarodičů nejen vlastními prožitými zkušenostmi, ale i zdravotním stavem. Významný je také sociokulturní kontext, ve kterém prarodiče byli vychováni a žili, což dokládají i účastnice fokusové skupiny. Tyto aspekty se však odrážejí také v aktivitách, které prarodiče dětem nabízejí. Účastnice fokusové skupiny vnímají tyto rozdíly ve své praxi. „*I ty všechny aktivity, ty volnočasové aktivity...nebo jakékoliv jiné jsou fakt...asi trochu jiné...jsou odlišné...od aktivit, které s nimi dělají prarodiče a mají sedmdesát let...*“ (F4). Učitelky však tyto rozdíly jako natolik odlišné nevnímaly.

O aktivitách v rodinách učitelky hovořily v celkovém kontextu a vysvětlovaly si je jako „odlesk z toho světa“, ke kterému je však potřeba přistupovat s pochopením. „...*Kdo ví třeba, jak s ní hovoří, kdo ví, jak s ní hovoří. Tam...si myslím...do jaké míry oni půjdou ze svého způsobu života? Rozumíte jo, jestli oni si tam pouštijou tu televizi, ona si tam tak...jako nějak poletuje, jo... Jo rozumíte, jak by moc....Hmm...že už tam, ten věk...oni mají*

rádi tu...oni už mají rádi to svoje.... Prostě ty zprávy, tu cigaretku, to kafe a ještě to dítě,....pokud má nějakou potřebu, tak mu řeknou - Počkej! Jo prostě, teď jsem já jakoby, ale ale už to, že si vzali a že jsou schopný.... prostě jako nějaký krok udělat, ale jak velkej, to my nenahlédnem...“(U1). Pokud učitelky mateřských škol registrovaly u prarodičů nějaké problémy, které mohou děti v aktivitách znevýhodňovat, pak o nich mluvily s neurčitostí, ale s pochopením. „Takže z naší strany má velký obdiv.“ (U6). Nikdy o rodinném prostředí prarodičů v roli rodičů nemluvily jako nepodnětném, i když registrovaly jisté deficity. Učitelky se spíše nad situacemi a prostředím zamýšlely, empaticky se do nich vcit'ovaly a reflektovaly je. „Babička v podstatě dělá první poslední tak, aby se měli kluci dobře.“ (U5).

Učitelky pozitivně hodnotily snahu prarodičů zabezpečit a zajistit dětem doma veškerý technický inventář tak, aby během distančního vzdělávání děti měly možnosti se tohoto typu vzdělávání účastnit a se školou komunikovat. U některých prarodičů však až posléze učitelky zjistily, že došlo k selhání komunikace. Někteří prarodiče situaci zvládali. „To zvládli úplně bravurně. Ještě měli navíc udělané věci. Takže ta babička říkala, že je z toho hodně unavená, ale říkala, že dokud může...pro X. něco udělat, tak udělá...“ (U7). Někteří prarodiče na druhé straně nebyli schopni informace ze škol zachytit a reagovat na ně, a tak docházelo k nedorozumění a nepochopení. „...Ti prarodiče nemají zkušenost právě tady s těmi sociálními sítěmi - t-mobile nebo mobil třeba... jak to používají... ale emaily... I přesto, že na našich stránkách, posílali jsme.... Tak oni vlastně vůbec třeba nevěděli, že se do školky nechodí. Že pan vlastně volal, že už teda přijde. A já říkám, ale máme zavřeno, ještě se jako do školky nechodí. “Aha, aha, my už jsme chtěli...“(U2). Všichni prarodiče měli telefonní čísla na ředitele nebo třídní učitelku. Přesto všichni přiznávali, že jim některé zprávy, i důležité, unikly.

6.3.1 Staromódní každodennost prarodičů v digitálním světě

Prarodiče zmiňovali mnohé aktivity, které s dětmi vykonávají a při nichž se dítě naučí mnoho dovedností potřebných pro praktický život (např. vaření, společné stolování, uklízení, pečení). Šlo spíše o aktivity praktičtějšího rázu, což potvrzují i učitelky. Mezi všední činnosti pak vyjmenovávali procházky, ale i každodenní hry dětí na počítači. Přiznávali, že tento čas často nejsou schopni redukovat a spíše jej považují za oddychový sami pro sebe. O tomto tématu mluvili více, než o času, který tráví s dětmi při společném čtení. Význam čtení pro dítě zmínila pouze mladší babička středoškolského vzdělání,

kteřá vnímala velmi výrazně nedostatky dítěte v této oblasti. Zmiňovala i význam komunikace s dítětem - po svěřeni do péče dítěti všechno komentovala a učila jej říkanky, protože dítě téměř nemluvalo. „*A víc s ní mluvit...no...jako to...a říkat takový ty říkanky...všechno prostě se naučila, sice obtížně...doted'ka trochu je tam nějaká vada...že úplně tu říkanku prvně neřekne hned, tak jak ji slyší...nějak to má takový...jo!*“ (P3). Jako významný pak hodnotila rozvoj schopností dítěte po nástupu do mateřské školy, jelikož se dítěti velmi výrazně rozšířila slovní zásoba. Čas, který děti tráví v mateřské škole, pak prarodiče považují za čas, kdy mohou relaxovat, načerpat další síly, zorganizovat domácnost, navštívit lékaře, což v přítomnosti dětí může být obtížné. „*Protože mi to bylo dost dáno najevo, že si nepřejí, abych chodila s dítětem do ordinace...nebo tak...*“ (P5).

Kromě naplňování základních potřeb jsou však na prarodiče kladeny daleko větší požadavky v případě vzdělávání dětí, zvláště u dětí připravujících se k zápisu do prvních tříd. „*...Jako taková ta základní péče...jo, navařit, umýt, spát...čist...dovést do školky OK, ale jak je to už něco nadstandardního...i ta předškolní výchova...v podstatě...všechny ty pracovní listy, to už je pro ně náročné...*(F3). Toto pak ještě bylo umocněno distančním vzděláváním při plnění úkolů do mateřské školy během uzávěry mateřských škol, kdy prarodiče také přiznávali těžkosti týkající se přístupu k dětem a práce s nimi.

Všichni prarodiče, kteří se připravovali distančně s dětmi do první třídy, potvrdili, že rodičovské začlenění vyžaduje adaptaci, učení se a nové strategie. Všechny mateřské školy zasílaly materiály, které si děti s prarodiči měly vypracovávat, přes internet. „*...tak jsem ráda, že nám posílají ty úkoly a doma to nevymyslíte, že jo? To, co oni s nima dělají a zase nasává to...od těch druhých dětí...i v tom kolektivu.*“ (P3). Prarodiče tento fakt přijali, všichni si zařídili za pomoci rodinných členů počítače, internet, požádali příbuzné, blízké a přátele o pomoc s vytištěním materiálů. Materiály pak sami často vozili do školy osobně.

Významná je jejich vnímaná schopnost self efficacy týkající se začleňování do školní přípravy a aktivit a schopnost roli „aktivního facilitátora“ zvládnout. Základní školu vnímali v tomto smyslu negativně. „*...Bude doma jakou dobu, a pak bude do školy? Která třeba ani nebude, bude online, nevím...jak se ti prvňáci...to teď si myslím, že je to hodně TĚŽKÝ se pak zajet....Mně je úplně líto, že budu odcházet...že je mně líto, že není mladší...že bych ještě...*“ (P3). Své role zde se většinou obávají a sami čekají, jaké důsledky to pro ně bude

mít, zda jsou připraveni a schopni se úkolu ujmout. Těžkosti s přípravou do školy potvrzují i účastnice fokusové skupiny a učitelky. Zde kolidoval přístup k rodičovství pohodový a úzkostný, kdy někteří participanti verbalizovali zvýšený výskyt úzkosti, nedostatek spánku, žaludeční problémy a další. Druzí zase přistupovali k problémům tohoto rázu s pohodovějším nadhledem. Všichni prarodiče se však snažili o zodpovědný přístup v rámci svých sil. „*Ted' třeba nás trošičku zaskočila situace s covidem, kdy se děti musely vzdělávat individuálně nebo spíš dálkově. Kdy babička k tomu zase přistoupila velmi zodpovědně a snažila se dostat se do té moderní doby, co se týče technologií...Protože většina prarodičů z toho má strach nebo nemají možnost. Babička všechno krásně zařídila, aby měly děti počítače, aby se vzdělávaly. Takže jim vlastně zařídila podmínky ke vzdělávání takové, jaké kluci potřebují.*“ (U6).

Během fokusové skupiny rovněž klíčové pracovnice upozorňují, že problémy nastávají i u mladších dětí, například u logopedie - při procvičování. Všechny děti logopedii navštěvovaly. Prarodiče však skutečně přiznávají, že cvičení doma jsou pro ně náročná. Často jsou přerušována neochotou dětí procvičovat a problémy prarodičů disciplinovat vnuky při těchto aktivitách, kdy jejich autorita selhává. Během setkání skutečně byla patrná malá autorita prarodičů k disciplinování dítěte. Sami prarodiče během rozhovorů připouštějí mírnější přístup. „*...ale byla jsem striktnější, víc jsem jako byla...příkazy...a jednoznačně...tady jako to takhle nejde...*“ (P3). Tento fakt připouštějí i klíčové sociální pracovnice ze svých pracovních zkušeností. Sociální pracovnice zhodnocují, že prarodiče spíše vždy směřují k extrémnějším variantám obou přístupů. „*A to taky není dobré...Neumí najít takový ten...střed...to může být ten problém.*“ (F1).

6.3.2 Výchovní pomoc učitelek k bytí spolu navzájem

Ve všech každodenních aktivitách se podle dat odráží snaha učitelek poskytnout dětem aktivity a zážitky, které je podněcují, obohacují a osamostatňují. Učitelky učí děti základním sebeobslužným a instrumentálním aktivitám, aby se děti dokázaly postarat samy o sebe, aktivitám vedoucím ke zdravému sociálnímu fungování a nezávislosti.

Děti si ve třídách osvojují nejrůznější výtvarné techniky, pracují s nejrůznějšími materiály. Různé činnosti jsou zaměřené na rozvíjení výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně-pohybového

projevu. Rozvíjí se řečové předpoklady, komunikativnost, intelektové schopnosti a dovednosti, poznávání i učení. Učitelky nabízejí takové aktivity, které vzbuzují potěšení, radost a chuť se zúčastnit, ale také jsou zdravé, kreativní a výchovné. Všechny mateřské školy byly dle pozorování kvalitně vybavené. Ve všech mateřských školách bylo velké množství hraček, knih, dalších materiálů k rozvoji, cvičební nářadí a pomůcky. Učitelky hovořily o podpoře dětí v různých aktivitách v prostorách mateřské školy, ale i venku.

Učitelky zmiňovaly i rozvoj akademických dovedností a intenzivní předškolní přípravu. Především mluvily v souvislosti s rozvojem gramotnosti a přípravou do základní školy o pěstování schopnosti soustředit se, regulovat emoce, myšlenky, chování, zvládnout stres, kontrolovat impulzy a naučit se postupně pracovat na plnění úkolů a cílů. *„Protože v té škole jednou budou řešit úkoly a budou se zase muset zastavit, soustředit se, nenechat se rušit, ... a to nám jde až do dospělosti. A tohle to je tak strašně narušené v této společnosti, pak jsou tyto děti v podstatě nešťastné samy ze sebe. Protože to neumí, nikdo je to nenaučil, s tím se nerodíme, to je věc, kterou si člověk musí nějakým způsobem tu dovednost osvojit. (U1).* Učitelky učí děti věřit ve vlastní schopnosti a pomáhají rozvíjet pocit úspěchu v každodenních aktivitách. Povzbuzují děti, aby pracovaly, jak nejlépe dovedou, snaží se, aby získaly sebevědomí a kvalitní práci při plnění drobných každodenních úkolů nabývaly zdravé sebevědomí.

Ve spolupráci s prarodiči pak děti zdokonalují tyto dovednosti tak, aby děti zakusily pocit z dobře vykonané práce. *„Ona ji učí systematickosti práce... Že vlastně, že všechno..., co jakoby odevzdaly, mělo nějakou velmi slušnou formu, ... velmi slušnou formu. A bylo vidět, že jako pracuji na tom obě, ... takže to bylo krásné...“ (U4).* Rovněž upozorňovaly na kvalitu odvedené práce u všech dětí připravujících se na nástup do základní školy. *„... Všechno měla precizně udělané a bylo vidět že, že je doma vedena k tomu aby úkol, který začne, dokončila ...“ (U7).* Zde také učitelky srovnávaly a v některých případech velmi negativně hovořily o problémech s moderními rodiči. Prarodiče v tomto kontextu byli nejen bezproblémoví, ale ve dvou případech byli dokonce hodnoceni v superlativech. *„Ona je strčí do kapsy, všechny.“ (U7).* Učitelky toto vnímají jako důsledek sociokulturního prostředí, kdy jsou prarodiče ovlivněni tradičními hodnotami.

Dalším typem aktivit, které učitelky považovaly za významné, jsou aktivity individuální, dle zájmu dítěte. Jedna u učitelek a zároveň ředitelka se k tomuto

vyjádřila. „...přijdu, co mám udělat? Aha, to je problém, ale já ho zvládnou. Bezva, vím, jak si poradit, můžu zavolat někomu a jdu dál ...“ (U1). Během rozhovoru upozorňovala na význam podpory zájmů dítěte ze strany učitelů mateřských škol. Dále dodávala, že je důležitou rolí učitele zajistit, aby každé dítě tento prostor mělo a učitelé poskytovali dětem co nejvíce příležitostí k učení. Zároveň je nutné sladit výše zmíněné s organizací ve třídě. Zde podotýkala, že při velkých počtech dětí ve skupině je někdy velmi těžké monitorovat všechny a zajistit podporu v těchto aktivitách všem. Tyto aktivity považovala za důležité nejen z důvodu podpory zájmu dětí, ale také, a to především, pro trénink soustředění, které může být omezeno v důsledku užívání mobilních a jiných technických aplikací. Dle jejího názoru to děti a mládež rozptyluje a odvádí od sebe samých. „Že spousta mladých lidí teď tak pozornost je tak strašně namáhaná a jakoby odváděná... vším tím jsou se společností se děje..., že ty malé děti se už neumí soustředit, t neumí... Takže jako myslím si, že to že bychom děti měly naučit se soustředit, aby byly samy se sebou se svým mozečkem s tou svou potřebou a... A to je ten posvátný okamžik, který vlastně v té školce bychom měli vůbec u nich jakoby vybudovat...“ (U2). Podporují vyptávání a zodpovídají otázky, vlastní zkoumání, rozhodujícím způsobem podporují motivaci, a učí děti, aby se nebály zkušenosti.

Velkou váhu ale učitelky konkrétně u dětí z rodin prarodičů v roli rodičů přikládaly kolektivu dětí a skupinovým interakcím a aktivitám ve třídě s vrstevníky. „Nebála se, myslím si, že neměla pocit ohrožení nebo nějaké... jak bych to řekla nějaké - kde to jsem a teď jsem tu ztracená, co se bude dít. To ne, spíš ji to zajímalo. Děti je velmi lákaly,... To ona byla strašně ráda, že tam jako je takové to dětské, takové to spontánní, ale možná nevěděla úplně přesně, jak se má chovat.“ (U1). Učitelky dle svých slov podporují interakce a spolupráci dětí při řízených a částečně řízených aktivitách. Během těchto aktivit se totiž děti učí komunikovat a fungovat ve skupině, což učitelky považovaly právě u dětí vychovávaných prarodiči za nejdůležitější. Děti se učí v sociálních interakcích a prozkoumáváním okolí potřebné modelové strategie pro život. Děti tak získávají dovednosti a poznávají, jak mají komunikovat, spolupracovat, být spolu navzájem, řešit konflikty.

Ve zmínkách o každodenních aktivitách mateřské školy se však vždy odráží z dat hlavní výchovný záměr všech učitelek, kterým je vést a uschopnit děti k sebeobsluze, samostatnosti a sociálnímu fungování ve společnosti, aby uměly žít zcela nezávisle a byly schopny se vyrovnat s nástrahami života. Snaží se

rozšířit orientační horizont dětí a repertoár jednání, aby se děti mohly aktivně účastnit společenského života. Velký důraz je v mateřských školách kladen na vnímání druhých, společenství, na širší společenské prostředí. Sociální vztahy učitelky považují za základ, ze kterého budou děti vycházet při vytváření dalších vztahů se svým okolím. Učitelky se snaží podporovat kvalitní mezilidské vztahy založené na pochopení. *„Takže já se snažím namotivovat ty děti vždycky tak já to mám hodně přes to sociální... jakože já mám hodně tady přes to sociální... Já je hodně vedu k té sebeúctě, k respektu... taktu,... aby uměly hezky požádat...když něco potřebují, aby se k sobě chovaly hezky, protože jim vždycky říkám, že když se k sobě budeme chovat hezky, bude nám tady hezky.“* (U7). Tímto vedou děti k překonávání sebestřednosti a k prosociálnímu chování. Rozvíjí hodnotovou orientaci a etické cítění.

7. ÚČINNÁ VÝCHOVNÁ POMOC V PROSTŘEDÍ ÚČÍCIHO SE SPOLEČENSTVÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Pokud si shrneme předešlé části, výchovná pomoc ve třech doménách znamená pro prarodiče původně pomoc s výchovou a podání pomocné ruky biologickým rodičům. Postupně ale přebírají odpovědnost za výchovu vnuků a stávají se recyklovanými rodiči. V případě vlastního vnuka jde o láskyplný vztah k vlastnímu příbuznému, který je v neutěšené situaci a potřebuje pomoc. Participanti při této situaci často zmiňovali aspekt genetické příbuznosti, a to velmi výrazně. „*Já to mám jednodušší o tom, že to je moje krev, čistě jako přímá a nemusím budovat žádný vztah.*“ (P3). Z odpovědí prarodičů je zřejmé, že si uvědomují závislou a znevýhodňující pozici dětí svěřených jim do péče danou patologickými jevy v rodině, ale i na jejich straně – jejich ubývajícím silami a problémy se stáří. Rovněž si uvědomují, že nemohou v životě dětí zcela nahradit biologické rodiče. Naopak v některých případech doufají, že se biologický rodič k dítěti vrátí. V některých případech je však chování biologického rodiče tak toxické, že jsou svazky velmi výrazně zpřetrhány, nikoliv však úplně. Všichni prarodiče jsou s biologickými rodiči v kontaktu. Obava a nejistota z budoucnosti nutí prarodiče mobilizovat síly a překonávat překážky, pečovat o své zdraví a šetřit se. Jsou vděční za jakoukoliv pomoc.

Učitelky velmi oceňují péči prarodičů, ale podotýkají, že prarodiče mají své limity. Učitelky si uvědomují, že rodičovství vyžaduje od prarodičů, aby měli mnoho sil vychovávat, vzdělávat, adaptovat se, učit se, aplikovat výchovné postupy. Navíc v nových kontextech, které mohou být naprosto odlišné od podmínek, v nichž oni sami vychovávali vlastní děti. Prarodiče nemusejí všechno umět nebo rozumět všem nárokům. „*Protože oni to jinak ani neumí...co mají změnit. Protože, oni kdyby to věděli, tak to už udělají před tím. Ale oni vždycky to dítě vychovávali nejlíp, jak to uměli. Takže oni zase to dělají nejlíp, jak uměli.*“ (U2). I učitelky charakterizovaly svoje působení slovy pomoc a podpora. „*...Pomoc jim...v té situaci.*“ (U1). Toto je pak vedlo během rozhovorů k úvaze, že mateřská škola v některých případech zastupuje, případně posiluje roli rodiny tam, kde prarodiče nejsou schopni svoji roli plnit.

Právě zde učitelky vnímaly, že vyrovnávají jisté limity a nedostatky, které mohou děti ovlivňovat. Konkrétně ve vztahu k dítěti, vnímaly tuto pomoc jako pomoc dítěti v těžké životní situaci, kdy se snaží nabídnout možnosti a zdroje,

kteřá v domácím prostředí toto dítě nemá. *Ale my jsme tu od toho, aby jsme jim dali tu možnost, to prostředí, aby to tam vzniklo. (U1).*

Tato pomoc je ale směřována i samotnému prarodiči, neboť je důležité, aby prarodiče byli schopní porozumět nárokům současné rodičovské role a zaujmout aktivní roli v rámci svých možností. *„Takové ty výchovné pomoci při té výchově, nějaké rady, doporučení...informace, protože my v tom žijeme. Zase je to pro nás úplně běžné...“ (U4).* Cílem je posílení rodičovských kompetencí, *„aby oni už věděli...“ (U2),* ale aby se i prarodiče rozvíjeli. *„Aby ti prarodiče, aby věděli, aby to taky jako posunovali někam...aby si nezůstali v tom svém...nepohodlí,ale v tom svém zažitém celoživotním rytmu...“ (U1).* Ve všech případech prarodiče tuto pomoc a podporu velmi vděčně přijímají. *„Ona vždycky moc děkovala, protože spousta lidí nejde..., že by..., takže ona si od nás i fotila, psala názvy, knížky, pracovních listů, ...Oni ví, co s nimi mají dělat, ale už tady toto takový trošku odbornější... Potřebují trošku poradit.“ (U4).*

Tabulka 7 Učící se společenství – zpracovala Plisková

UČÍCÍ SE SPOLEČENSTVÍ		
Učící se společenství v prostředí mateřské školy – „ti všichni spolu navzájem“ x „ti druhí“ Rozvoj jedince a jeho potenciálu Posílnění dítěte Posílnění prarodičů	Výchova prarodičů má své limity a omezení, přesto jsou prarodiče hodnoceni učitelkami jako bezproblémoví rodiče, snažíví a vděční za jakoukoliv pomoc	Učitelky jako zásadní aktéři a hybatelé změn Učící se společenství – sdílení, sdělení, spolupráce, synchronizace vlivů na základě kvalitních vztahů Učení se novým kontextům a ze zkušeností

7.1.1 Mateřská škola jako učící se společenství

Mateřská škola je pro prarodiče významným centrem, které svými aktivitami, určenými nejen pro děti, ale i pro prarodiče nabízí obohacení na základě sociálních interakcí. Prarodiče tuto skutečnost velmi intenzivně reflektovali a litovali, že se během epidemiologických opatření akce nekonají. *„...Že ten letošní rok úplně...ochuzenej, tam furt byly nějaký akce,....prostě...i pro rodiče...Na hřišti, všichni, že se scházeli....a teďko...všechno padlo...“ (P3).* Prarodiče vyhodnocovali, že mateřská škola svým přístupem a aktivitami během celého roku určenými jak dětem, tak rodičům, buduje pocit sounáležitosti a blízkosti, kdy jsou všichni prostřednictvím akcí zváni a přijímáni.

Tyto interakce hodnotili účastníci jako velmi významné a propojující, rozšiřující a oživující zaběhnuté rituály, obohacující, jelikož se cítí přijati a přítomní, což dokládá i paní ředitelka. „*Když měla narozeniny, měla udělané krásné balíčky pro každé dítě. Na každém balíčku, na takovém papírovém sáčku, X. namalovaly s babičkou pro každé dítě obrázek, jeho značku. Prostě to bylo krásné s nimi pracovat.*“ (U7). Zde bylo často vidět oživení prarodičů, i přestože výchovu hodnotí jako velmi náročnou, pýcha na děti, nové zážitky, ke kterým by se jinak nedostali, a komunitní náležení dává jejich životu nový směr, smysl a cíl, což potvrzuje i jedna paní učitelka. „*A řekla bych, že ty rodiče ze třídy od X., tak tu babičku měli rádi, rádi,...brali ji a hodně si s ní povídali...Dokonce se tam dělaly takové hloučky, že babička stála...Byli tam třeba rodiče od těch holčiček a domluvili si návštěvy. Jo..., že třeba babička si brala dvě holčičky k sobě domů.... Další týden zase šly X. s holčičkami na návštěvu, takže tam fungovalo přátelství, což bylo potom to krásné...*“ (U7).

Učitelky percipují, že prarodiče chápou mateřskou školu spíše jako sociální, společenskou instituci. Toto skutečně podle analyzovaných dat potvrzují i někteří prarodiče. Informace o mateřské škole prarodiče spíše redukovali na příchody, odchody, nástěnky, což potvrzovaly i některé učitelky. „*...Že prostě dají ju do školky, ona si tam hraje,...a je spokojená, zase si ju vezmou, ale v podstatě...*“ (U1). V některých případech se nad dalšími funkcemi mateřské školy prarodiče nezamýšleli, a to především u dětí pětiletých. V jednom případě dokonce do mateřské školy chodila dívka nepravidelně, jak hodnotily učitelky. „*Ona moc nechodila, ani když školky byly otevřené.*“ (U1). Šlo o účastníka v důchodu, který s dítětem mohl trávit čas doma. Účastnili se jen proto, že se to společensky očekává a že je to další prostředí, kde dítě získává další zkušenosti a může si hrát a získávat potřebné kontakty. „*...tak pan X. vlastně volal, že už je to doma dlouho, že už X. by potřebovala ty děti, jestli teda už v pondělí může přijít.*“ (U1). Prarodič vnímal mateřskou školu jako prostředí s dobrovolnou účastí a prostor k rozptýlení dítěte.

Učitelky však zdůrazňovaly význam sociálních interakcí v mateřské škole jako základ dalšího působení. „*Vždycky říkám, že když se k sobě budeme chovat hezky, bude nám tady hezky. Takže já vždycky říkám, že my jsme nejlepší školka na celém světě, protože se tady máme všichni rádi. A když se nemáme rádi, tak se aspoň respektujeme a umíme vedle sebe být.*“ (U7). Vedle toho však zdůrazňovaly proměnu mateřské školy ve vzdělávací instituci. Učitelky silně podtrhovaly význam soustavné péče o děti, věku přiměřených a podnětných

informací a komunikace. „*Pak už si myslím, že už to jde, ta základní škola se tak nebaví, VŮBEC tak, jak my tady komunikujeme s těma dětma...*“ (U1).

Prarodiče dle jejich názoru neporozuměli nárokům společnosti a změně konceptu vzdělávání již v předškolním věku, kdy „*možná ani neví, že se dělá nějaká grafomotorika, že se dělají nějaká sluchová cvičení a tak...*“ Učitelky intenzivně reflektovaly, že prarodiče mohou mít snížené nároky na děti, neznají vývojové požadavky ani vzdělávací obsahy, „*...protože neví, jak oni ví..., co je obsahem toho vzdělání, kam to dítě má dojít v předškolním...*“ (U2). Prarodiče tak mohou mít obtíže s porozuměním světu dětí v rychle se měnícím digitálním světě. Výchova zde dle názoru učitelek může narážet na limity, zejména v oblasti proměn hodnot, technických a informačních dovedností a celkových nároků na děti. „*Říct jim, že my potřebujeme, aby ta X. byla tam a tam a informovat je...kde se nacházíme my podle vývoje...*“ (U1). Přesto toto „neporozumění“ učitelky chápaly jako důsledek jejich věku a ubývajících sil, eventuálně komplikované péče v případě starosti o více dětí.

V rovině vzdělávací dimenze mateřské školy však nestačí být ze strany rodičů jen přítomný, ale i aktivně se účastnit a spolupracovat. Právě zde učitelky často zdůrazňovaly nutnost zintenzivnění spolupráce mateřské školy a prarodičů pro celkový rozvoj dítěte a synchronizaci působení všech aktérů formujících dítě. „*To dítě to potřebuje ze všech stran....*“ (U2). „*.... Ale že tam je důležité teda opravdu si potom to sjednotit, tady v těchto případech obzvlášť. Aby ti rodiče, aby věděli...*“ (U2). Učitelky potvrzovaly společné schůzky a setkání s rodiči obecně, přesto bylo během rozhovorů několikrát zmíněno, že potřeba setkat se s prarodiči je mnohem intenzivnější. Učitelky podporují aktivity a rodičovské začlenění. Prarodiče tuto pomoc dle svých slov vítají. U všech prarodičů je dle tvrzení učitelek patrná snaha zabezpečit dítěti nejlepší podmínky. Uzpůsobují tomu energii i čas. Je také důležité prarodičům zprostředkovávat informace o dění v mateřské škole, o tom, jak dítě tráví ve škole čas, o jeho úspěších a radostech.

Mateřská škola se tak stává prostorem, který je zároveň prostorem sociálním a vzdělávacím. Jedna z učitelek pak verbalizovala právě význam komplexnosti působení všech výchovných činitelů. „*Ale je pravda, že pokud vychovává ten...vychovávající nemá..., necítí tu úlohu...a tu roli a tu důležitost, tak to doma jako by, spadne....jakože to dítě to potřebuje cítit ze všech stran. Aha tak tady se to dělá takhle, ale vyjdu ze školky a doma se to dělá takhle...jo, že to vlastně*

to dítě nepojme jakože, tak je to celé společnosti.“ (U2). Je věcí celého společenství v prostředí mateřské školy – vrstevníků, dalších rodičů, profesionálů a dalších organizací. Jen tak je možné vyrovnat šance dětem a prarodičům z tohoto rodinného prostředí.

Rovněž několik učitelek při setkání se mnou během rozhovorů zdůrazňovalo potřebu komunikovat s jinými profesionály. Tato potřeba se ukázala jako velmi intenzivní během rozhovoru se mnou jako s výzkumníkem na základě vysvětlení některých jevů, kterým nerozuměly. *„No, to je zase pro nás tady ta situace zase obohacující, že vlastně, že my i přesto, že to to vlastně všechno víme..., tak možná jsme se na ně nikdy nezaměřili v tom, že by potřebovali ještě takovou tu...jiné vedení, jinou podporu...normálně bych měla chuť, teď jak se o tom bavíme, si s nimi chvíličku... TEĎ TU POTŘEBU ÚPLNĚ VNÍMÁM, ŽE TEĎ, JAK SE O TOM BAVÍME“ (U1). Toto bylo zmíněno několikrát během rozhovorů. „... Ale vezte si, jak je to strašně důležité se o tom bavit...A dát jim třeba člověka, třeba zajistit, aby jim v tom někdo pomohl. Protože to zas není automatika...no že jo...? UŽ VIDÍM TEN VÝZNAM, PROČ TO DĚLÁTE...!“ (U1).*

V prostředí mateřské školy se tak naživo setkává a učí celé společenství v nejvyšším zájmu dětí. Základem tohoto propojení a spolupráce jsou dle učitelek vztahy a lidský přístup. *„Fakt tak jako to cítím jako, že tam musí být vztah mezi námi...to je na základě vždycky všeho“ (U2), kdy je nejdůležitější napomáhat vytváření atmosféry, která se vyznačuje bezpečím, opravdovostí, uznáním a porozuměním. „A přijímat vlastně toho rodiče...ať je to prarodič, nebo rodič, takový, jaký je, prostě protože to jsou...jakoby, ten jeho život, ty jeho pravdy, ty jeho hodnoty a on je jakoby, a prostě on je takové má, a takové je předává i těm dětem... Prostě být k tomu tolerantní, protože... Jsme i v takové pozici, že.... že jako musíme pokud chceme, aby to fungovalo tak se takhle prostě musíme na ty lidi dívat, takhle jakoby...přijímat je takový jací jsou, jakou mají představu o tom životě. (U2). V tomto směru jde o vytváření pozitivní vstřícné atmosféry ve vztahu k prarodičům, kvalitní komunikaci mezi školou a prarodiči, jasnými požadavky školy a přijetím a pozváním na akce školy. Tato jasná a vstřícná gesta jsou pro prarodiče motivem, povzbuzením, uznáním jejich hodnoty, ale i autonomie. „...My nějakým způsobem působíme na ty děti, taky jsme přesvědčení, že je to správně, ale nemáme jakoby právo měnit jejich hodnoty nebo jejich nazírání...Můžeme si o tom povídat můžem, laskavým způsobem třeba ukázat, jak to jde, ale pokud tam cítím tu hranu, že to nejde,*

tak já ani... nějak nemůžu ani nechci do toho zasahovat. Přijmu to tak, jak to je, dám zpětnou vazbu, že je to v pořádku, tak jak si to myslí a to je všechno.“ (U2). Kvalitní spolupráce mezi učitelkami a prarodiči se pak dle verbalizovaného odráží hlavně směrem k dítěti, které tyto vztahy vnímá. *„Opravdu byla taková, že ona to vnímala, že jí je tady dobře. Ona vždycky říkala. Mně tady je moc dobře, mně je dobře u babičky i ve školce je mi dobře...“* (U7). To je ta pomoc a podpora, kterou tak významně prarodiče potřebují a které se pak odráží i v duši dítěte.

Partnerský přístup je dle názoru učitelek budován na kvalitní a efektivní komunikaci. Dle názoru jedné paní učitelky je efektivní komunikace nástrojem, který umožňuje pochopení a důvěru, neboť když si učitelé a rodiče rozumějí a věří, budou schopni lépe spolupracovat a podpořit dítě v jeho rozvoji a pohodě dle názoru jedné učitelky. *„...Tam je vlastně jedno, jestli je to dítě, rodič, prarodič, když se cítíme přirozeně, otvíráme se...a komunikujeme a podporujeme se, ale musíme si prostě důvěřovat...“* (U2). Učitelka toto vnímala jako odraz kvalitního vztahu. *„A myslím si, že ta podpora jako z naší strany...že ju tam prostě cítili, že to chápeme, tu situaci, že jsme nápomocni. Ale on tím pádem vlastně i třeba dokázal mluvit o tom, co se děje...“* (U2). Učitelky popisovaly každodenní komunikaci s prarodičem a dítětem při rutinních událostech i formálnějších setkáních, ale podtrhly i význam osobnějších neformálních setkání při akcích školy, které pro ně byly zdrojem důležitých citlivých informací, jež jim prarodič potřeboval sdělit a považoval je za bolestné, nepříjemné, citlivé.

Mateřská škola je tak prostorem, kde si mohou všichni vzájemně pomoci a kde se všichni vzájemně mohou učit na základě pochopení, sdílených informací a zkušeností. Učení je zde vnímáno v několika dimenzích. Za prvé učitelky velmi často zdůrazňovaly nutnost „získávání zkušeností“ ze strany dětí z rodin prarodičů v roli rodičů, a to zejména kvůli důvodům a specifikům, které samy vnímají. Jde o trénink dětí a získávání věku přiměřených zkušeností v prostředí mateřských škol. Mateřská škola je přirozeným a bezpečným prostorem, který nabízí nové impulzy a podněty, rozšiřuje zkušenostní, poznávací a sociální rádius dětí, ale nejen jich. Je příležitostí k učení, které je možné jen na základě zkušenostního učení. Díky zkušenostem, které z učení vzejdou, se tak lidé mění a zlepšují.

Za druhé jde o učení se vzájemným kontextům. Prarodiče nemusejí znát cíle a důvody působení učitelů, učitelé nemusejí kvůli nedostatku informací rozumět kontextu a podmínkám výchovy prarodičů. Další aktéři mohou mít také nedostatečné informace a vytvářet si tak vlastní interpretace. Jak potvrzují učitelky, učí se porozumět životní situaci a zkušenosti dítěte a jeho blízkých. Toto umožňuje jejich rozvoj. Některé učitelky samy přiznávaly, že se učí ze situací, znamenají pro ně pokrok a obohacení. „...že fakt vím, že v tom květnu jsem to byla...ta výzva i pro mě si to připravit tak, aby to bylo prostě jak to říct. No prostě, no prostě, aby neměl pocit přehlížení. (U6). Prarodiče se pak učí kontextům, které zprostředkovávají učitelky.

Za třetí jde o začlenění životních zkušeností jedince, na jehož základě je učení individualizováno a je umožněn rozvoj jedince na autentickém základu. Navíc se začleněním životní zkušenosti jedince do edukačního procesu učí i samotné společenství – vrstevníci dítěte, rodiče těchto dětí aj. Komunita je tím obohacena a učí se tolerovat odlišnosti a různosti jedinců a přistupovat k nim s respektem.

Fungující vzájemně učící se společenství je tak „zhmotněním, zpřítomněním“ výchovné pomoci, kdy jsou propojeni jednotliví činitelé výchovy jako síť. Jen na základě společného sdílení, porozumění vzájemných kontextů a spolupráce může dojít k zefektivnění výchovné pomoci, a tím k vzájemnému učení se a posílení.

7.1.2 Učitelky mateřských škol jako klíčoví aktéři učícího se společenství

Všechny učitelky se chápaly jako klíčoví aktéři, jež se významně podílejí na rozvoji dítěte z rodin vedených prarodiči v roli rodičů. Jedna z učitelek intenzivně verbalizovala, že pro práci v mateřské škole jsou významné kvality učitelů, kteří mají rádi svoji práci a práci s dětmi a jejich blízkými. „No ale já furt...jako teď mi jde v hlavě...jenom také mimo..., že záleží hrozně na charakteru té učitelky jako jo...? Jako moc...Na té lidsko...na tom, jak je schopná se na tu věc podívat...na té...být tam člověk trošku takový jako jiný...Ne takovej...LASKAVEJ! A FAKT OTEVŘENÉ SRDCE! (U1). Jsou laskavé, empatické, trpělivé a ochotné reagovat na potřeby dětí, ale i rodičů obecně. Uvědomují si svoji roli ve vztahu k dětem, ale i k rodičům, i jejich význam a prostředí. „Taky záleží moc, do jakého prostředí se to dítě dostane,

do té školky, co jsou tam za lidi, co jsou tam za lidi, co jsou tam za paní učitelky.“ (U2).

Učitelky si uvědomují svoji roli ve vztahu k dítěti. Z dat je patrně, že aktivně sbírají informace, snaží se hledat zdroje obtíží a do problémů nahlédnout a vyvozovat závěry. Situace reflektují na základě vlastních úvah, ale také diskutují s kolegyněmi v reálném či virtuálním světě internetu. Snaží se získat náhled na jevy a situace v dosahu jejich zodpovědnosti a hledají vysvětlení. Získané, reflektované poznání se pak snaží implementovat do jednotlivých situací tak, aby se dítě nikdy necítilo ve skupině znevýhodněno či vyloučeno. Další kvalitou pak byla schopnost věřit v každé dítě. Učitelky reálně popisovaly každé dítě – zmiňovaly jeho slabé stránky, ale hlavně ty silné.

Učitelky si uvědomují také svoji roli ve vztahu k prarodičům jako rodičům. Upozorňovaly na fakt, že jsou rodiči pozorovány a že je prarodiče vnímají jako autority, ale i vzory. „*Ona vnímala všechno, jak to tady je..., zajímala se...jak to tady funguje. Kolikrát stála ve dveřích a dívala se na naše reakce. Třeba, když přijde za námi dítě a něco chce, mluví na vás další dítě, dva se tam perou, tři chtějí jinou hračku, takže... Ona se dívala, jak my to řešíme ty situace a ona vždycky...Já vás obdivuju ...Ona tam vždycky stála jak.... Vy na to máte takové nervy...*“ (U7).“ Navíc učitelky upozorňovaly, že se prarodiče rádi dozvídají o perspektivách učitelek a také hledají nové strategie, jak se vypořádat s obtížemi tak, aby to bylo co nejvíce prospěšné pro dítě.

Právě kvalitní práce s konkrétním dítětem ve třídě, ale i přesah přes uzavřené prostory tříd, vytváří podmínky, kde jsou zahrnuti všichni, a nabízí nové možnosti a příležitosti k učení. Některé učitelky zdůrazňovaly význam společných aktivit a setkání při svátcích a významných událostech, kde se sejde celé společenství. Tato neformální setkání svou otevřeností umožňují navázání významným vztahů, které otvírají prostor pro další působení. Všichni zúčastnění si poskytují významné podněty a vzájemné zkušenosti.

V případě výchovné pomoci nejde „jen“ o překonání traumatu a nápravu a kompenzaci nedostatků v jednotlivých vývojových fázích. Jde o snahu učitelek zmocnit a posílit dítě, aby dokázalo vidět za problémy a situaci pochopit a na tomto základě řešit, aby si dokázalo v jeho světě poradit a „*aby tam nebylo takové to, takové to ustrašení.*“ Jde o posílení schopností dítěte situace zvládnout i s krizemi a nástrahami. „*Aby svět na ni nebyl moc velký.*“ (U1). Jde o uschopnění dítěte mít pod kontrolou svůj život, zvládnout jej a fungovat jako

samostatná jednotka. „*A my se teď snažíme, aby aby jako nedělal ty věci...se souhlasem asistenta. Tak ho vedeme k samostatnosti a aby uměl prodat to, co se naučil. Takže teď se už stane, že třeba, že máme hru společnou a on se i přihlásí, aby třeba vedl tu hru nebo byl v nějaké roli koordinátora. Takže se to tam...opravdu jde vidět, že obrovský posun k lepšímu, že kdyby on byl doma...*“ (U6). V mateřské škole je tak dán dle názoru učitelek základ, které umožňuje pokrok dítěte. „*...Proto já to vnímám jako velkou důležitost tady té mateřiny, a toho kolektivu a laskavých paních učitelek a vůbec pro vývoj sebe sama.*“ (U1). Tyto pokroky a posuny verbalizují samy učitelky, a je to pro ně obrovský úspěch a ocenění. „*Posun tam byl...já bych řekla, že posun tam byl, pro... prostě chce to prostě být tady...*“ (U1). Tyto pokroky a posuny pak reflektovali i prarodiče. „*...Vždycky mi řekne paní učitelka, že třebas X., že byl šikovnej, že se naučil básničku. A on vždycky, když dělal básničku...tak on byl takovej, takovej jako potichoučku, ne...? A NAJEDNOU TO TAM SPUSTIL...jo, no tak ho strašně chválila...(P2).* To vše díky učitelkám, které rodiny podporují, vzdělávají a přispívají k interakci všech zúčastněných navzájem. Tomuto je dán klíčový význam.

Učitelky zdůrazňovaly význam mateřské školy jako bezpečného prostoru, kdy se snaží všem přítomným dát najevo, že jsou v bezpečí. Snaží se vytvořit co nejoptimálnější podmínky pro vzájemnou komunikaci a spolupráci, kdy jsou citlivé k potřebám dětí i prarodičů a chápající jejich situaci. „*...Ten pocit bezpečí, pocit přijetí. A ty děti to okamžitě cítí, jo? Že to dítě prostě přijde a vidí učitelku jako...? Tak já nevím..., to sami vidíme, že někde přijdeme, a teď máte ten pocit, že to není ono...*“ (U2). Je to však zároveň úkol, kterému se musí všichni učit. Úkol, který vyžaduje učení, adaptaci a zoptimalizování situace a podmínek tak, aby bylo vytvořeno prostředí, které je podnětné, saturuje a uspokojuje potřebu bezpečí, emocionální potřeby a které umožňuje zvládat strachy, úzkosti a výzvy prostředí a kde je možné, aby těmto výzvám všichni společně čelili, učili se a rozvíjeli.

„*...A paní učitelka mi říká...Paní X. jenom mi X. doved'te, já to potřebuju...a on nakopne ty druhý (s hrdostí se usmívá)... že tak jako to bylo pro mě takový radostný, že zrovna jako TEN NÁŠ MÁ NĚKOHO NAKOPNOUT...Tak jsem každému telefonovala, že X. NAKOPNE. Každý řekl..., co? To pískle..., ne? Vždyť on nejde ani slyšet, když mluví..., ne...a on tam bude jak nějaký KÁJA ZPÍVAT, NE?“ (P2).*

SHRNUTÍ VÝZKUMU

<p>Cílem výzkumu bylo rozšířit existující poznání o téma prarodičů v roli rodičů. Předložila jsem strukturovanou analýzu rodinného prostředí těchto rodin. To se pak pro mě stalo rámcem pro zkoumání konceptu sociální výchovné pomoci učitelů mateřských škol.</p>		
<p>Byl zvolen kvalitativní výzkumný design. První metodou byly hloubkové rozhovory s šesti prarodiči v roli rodičů, kteří pečují o děti předškolního věku, tedy konkrétně ve věku 5-6 let. Druhou metodou bylo interview s fokusovou skupinou zahrnující tři sociální pracovníce a psychologku. Hloubkové rozhovory s devíti učitelkami, které se chtěly účastnit výzkumu ve dvojicích, se pak staly třetí metodou výzkumu.</p>		
<p>Cíl výchovné pomoci ke zvládnutí života</p>	<p>Kontext výchovy a vzdělávání v rodinách</p>	<p>Konkrétní výchovná pomoc učitelek mateřských škol</p>
<p>V těžké životní situaci - přijetí jedince v jeho odlišnosti a učení se z diverzity</p>	<p>Rodinné podmínky ve stínu biologického rodiče</p> <p>Patologický jev v rodině</p> <p>Rizikový biologický rodič</p> <p>Rizikový prarodič</p> <p>Modifikované sociální vztahy a interakce v rodinách</p> <p>Státní orgány monitorující a zasahující do fungování rodiny</p> <p>Stigmatizace, předsudky</p>	<p>Poznání životního kontextu dítěte a rodiny</p> <p>Otevřená komunikace o životní situaci dítěte a rodiny</p> <p>Implementace nových témat</p> <p>Obohacení všech – učení se přijetí odlišnosti</p> <p>Pěstování empatie a senzitivity k životní situaci druhého</p>
<p>V předškolním věku - zvládnutí života navzdory obtížím. „Aby tam nebylo takové to ustrašení.“</p>	<p>Na dítě (příliš) zaměřený přístup?</p> <p>Narušené připoutání k biologickému rodiči</p> <p>Protektivní výchova dítěte ze strany prarodiče</p> <p>Helikoptérové rodičovství</p> <p>Závislostní chování dětí, submise</p>	<p>Důvěryhodné a vřelé vztahy v mateřské škole</p> <p>Učitelky jako modely, aktéři a hybatelé</p> <p>Pozitivní oceňující přístup k dítěti</p> <p>Význam chyb, kolizí a krizí k rozvoji, překonání závislosti k samostatnosti</p>
<p>V každodennosti – učit se být spolu navzájem v každodennosti</p>	<p>Prarodiče vytvářejí izolovaný svět chránící před biologickým rodičem a digitálním světem</p> <p>Staromódní každodennost v digitálním světě</p> <p>Výchova a vzdělávání jako nadstandardní vyčerpávající faktor pro prarodiče</p>	<p>Význam kolektivu dětí</p> <p>Význam individuálních aktivit</p> <p>Význam vrstevníků dítěte</p> <p>Podnětné prostředí mateřské školy</p> <p>Věku přiměřené aktivity v mateřské škole</p>
<p>Učí se společenství v prostředí mateřské školy – „ti všichni spolu“ x „ti druzí“</p> <p>Rozvoj jedince a jeho potenciálu</p> <p>Posílení dítěte, prarodičů</p> <p>Posílení všech členů učícího se společenství</p>	<p>Výchova prarodičů má své limity a omezení, přesto hodnoceni jako bezproblémoví rodiče, snaží se a vděční za jakoukoliv pomoc</p>	<p>Učitelky jako zásadní aktéři a hybatelé změn</p> <p>Učí se společenství – sdílení, sdělení, spolupráce, synchronizace vlivů na základě kvalitních vztahů</p> <p>Učení se novým kontextům a ze zkušeností</p>

8. ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE

Cílem výzkumu bylo rozšířit existující výzkumné poznání o téma prarodičů v roli rodičů. Předložila jsem strukturovanou analýzu rodinného prostředí těchto rodin. To se pak pro mě stalo rámcem pro zkoumání konceptu sociální výchovné pomoci učitelů mateřských škol.

V disertační práci jsem se snažila upozornit na rodinné podmínky v prostředí, kde jsou prarodiče v roli rodičů předškoláka. Je nutné věnovat pozornost a citlivěji vnímat jedinečnou rodinnou situaci dítěte, která se stává významnou pro výchovné působení učitelů mateřských škol v konkrétním rodinném prostředí a v konkrétní situaci.

Jako podklad pro analýzy jsem si zvolila Böhnischův koncept výchovné pomoci ke zvládnutí života. Měla jsem několik důvodů pro tuto volbu.

Za prvé, koncept **zohledňuje společenské podmínky výchovy**. V případě rodin prarodičů v roli rodičů jsou tyto rodiny ohroženy patologickým jevem v rodině a jeho možnou transmisí. Toto významně ovlivňuje celé rodinné fungování. Navíc je rodinné fungování ohroženo traumatizujícími zkušenostmi prarodičů, jejich zdravotním stavem a nedostatkem sil. Prarodiče přebírají výchovu malého dítěte za jiných okolností, než když vychovávali vlastní děti. Jsou starší a nemocnější, prožívají trauma a zklamání z biologického potomka, který se nedokáže postarat o dítě, ale i vinu z možného chybného výchovného působení. Právě tyto obavy, trauma z předešlých událostí v rodině, sebeobviňování a výčitky mohou ovlivňovat přístup prarodičů, jejich nastavení, vztahování se k sobě, k vnukovi.

Za druhé je tato **výchovná pomoc zaměřena na děti a mladé lidi**, kteří se dostávají do těžké životní situace, jsou nějakým způsobem v ohrožení. V tomto bodě jsou zohledněny jednotlivé vývojové fáze dítěte a jejich významné mezníky, které je nutné úspěšně překonat. Zde se snažím také odhalit možné problémové aspekty přístupu k dítěti ze strany dospělých. Blízké dospělé osoby se mohou stát rizikovým faktorem ve vztahu k dítěti z důvodu nezpracování svých zkušeností a traumatizujících zážitků v případě prarodičů, v případě učitelů pak v důsledku předsudků a nedostatečných informací. Toto se může odrazit ve vztahování se a v přístupu k dítěti. Tedy nejen těžká životní situace jako fakt, ale i schopnost dospělých jedinců tuto situaci zvládnout a nahlížet situaci bez zatížení, jsou důležitými aspekty zdravého rozvoje dítěte. Výrazně

protektivní výchova byla pak verbalizovaná téměř ve všech případech, potvrzovaly ji účastnice fokusové skupiny, ale i učitelky. Děti ve většině případů byly velmi submisivní, výrazně se vztahující k prarodičům i učitelkám. V jejich případě učitelky verbalizovaly, že u nich děti často hledají pomoc v případě jakýchkoliv problémů, se kterými se setkávají v prostředí mateřské školy.

Ano, v tomto směru jsem překročila rámeček a na základě analyzovaných dat jsem tuto výchovnou pomoc rozšířila i směrem k prarodičům v roli rodičů předškoláků. I oni potřebují zvládnout život v životní situaci, která je často komplikovaná a ovlivňuje jejich prožívání a chování, i ve vztahu k dítěti. Prarodiče si problémovou situaci a své limity při výchově v některých případech uvědomují, v některých případech je zastírají. Pokud jde však o dítě, snaží se vždy zajistit nejlepší podmínky, protože k němu mají vroucí vztah a uvědomují se jeho těžkou situací. Někteří prarodiče se velmi významně k učitelkám jako k autoritám obracejí o pomoc, radu a podporu v nejvyšším zájmu dítěte. Někteří prarodiče si naopak o tuto pomoc říci neumí nebo nechtějí z různých důvodů. Zde vnímán významně schopnost učitelů tuto situaci detekovat a reflektovat, neboť prarodiče mohou „volat o pomoc“, aniž jim jsou schopni z různých důvodů verbalizovat. Navíc samy učitelky v datech reflektovaly své působení v této situaci jako pomoc a podpora ve směru pomoci dítěti a prarodiči. Podle toho uzpůsobují konkrétně nabídku pomoci. Intuitivně, ale i na základě reflexe promýšlí situace a inovativně výchovně působí. Hlavním cílem výchovné pomoci je posílení jedinců – dětí a prarodičů tak, aby zvládli život přes těžkou situaci, limity a krize.

V každodennosti jsou pak odkryty aktivity a činnosti, které přímo konkretizují, jakým způsobem tyto rodiny vlastně fungují a čím jsou tyto aktivity a činnosti z dat ovlivněny. Prarodiče vycházejí z odlišných prostředí, kde mají výrazný vliv situační a společenské kontexty, což jsou proměnné, které do aktivit výrazně zasahují. Prarodiče spíše vytvářejí vlastní, izolovaný a dobře opevněný bezpečný svět, kde nejsou ohrožováni ani biologickými rodiči, ani vnějším, technikou prostoupeným světem a jinými jeho vymoženostmi. Reflektují ale změny současného postmoderního světa především v oblasti moderních technologií, s nimiž se museli naučit zacházet hlavně prarodiče, kteří se online připravovali s dětmi do první třídy. I v aktivitách všedního dne, volnočasových aktivitách a například výběru dovolených výrazně figurují právě výše zmíněné skutečnosti, což může významně ovlivňovat zkušenosti

dětí. Zde jde v případě výchovné pomoci zvládnout život o posílení zvládnout nároky současné společnosti a postmoderního světa s technickou převahou tak, aby všichni byli lépe připraveni.

Zároveň Böhnischův koncept akcentuje **myšlenku významu společně utvářeného prostoru** jako životního rozměru, ve kterém aktéři fungují a mohou jej sami utvářet. Pro rodiny s dítětem předškolního věku je významným centrem právě mateřská škola, která se stává skutečným zlomem z hlediska sociálních interakcí. Mateřská škola pro všechny členy těchto typů rodin znamená možnost rozšíření životního prostoru, což je pro všechny inspirativní, obohacující a přináší rozvoj. Prarodiče jsou zde ve všech případech přijati do společenství, které nabízí mateřská škola, dle možností a svých sil se zde realizují. Pro dítě znamená nástup do mateřské školy možnost emancipace ve směru vlastních vrstevnických skupinových interakcí a získávání nových, věku přiměřených, vývojově významných zkušeností. Zde je nutné uvážit, že až do nástupu do mateřské školy byly děti v některých typech rodin v kontaktu pouze s rodinnými příslušníky dospělého věku – prarodiči, praprarodiči, vrstevníky prarodičů. Proto jsou tak tyto interakce významné, proto je klíčové, aby děti mateřskou školu navštěvovaly dle názoru učitelek. Zápisem do mateřské školy se tak sociální prostor dětí markantně rozšiřuje o dětský kolektiv vrstevníků dítěte, učitelky mateřských škol a rodiče mladšího věku. Všem se tak nabízí společný prostor určený konkrétním místem i časem, který může vést ke společně sdíleným zkušenostem a zážitkům, ke společnému učení se, ke zmocnění všech k nezávislému, aktivnímu bytí.

Naším úkolem je však také upozornit na další významné spojitosti, které z provedeného výzkumu vyplynuly a které bychom předložili k další diskuzi či jako podklady pro další možný výzkum v této oblasti.

Prvním významným námětem k diskusi je význam informací týkajících se rodinného prostředí. Situace v rodinách, kde přebírá prarodič roli rodiče, je složitou záležitostí. Tyto rodiny jsou ohroženy patologickými jevy a jejich kumulací v rodině, kterou mohou výrazně stigmatizovat. Mohou být ohroženy chováním biologického rodiče, ale i traumatizací, zdravotním stavem a ztíženější adaptací na straně prarodiče. V některých případech prarodiče neradi odhalovali vnitřní záležitosti rodiny a souvislosti výchovy dětí, což potvrzuje v obecné rovině i Majerčíková (2012). Učitelky skutečně často nevěděly konkrétně a přesně, z jakých rodinných poměrů dítě vychází. Informace měly spíše zprostředkované, a to z chování dítěte, z fragmentárních informací od

prarodičů a od jiných osob. Dle vlastních slov však učitelky hlavně potřebují vědět, jak přijímá situaci samo dítě a zda je situace neznevýhodňuje ve skupině, ve třídách. Dle svých slov jsou schopné životní situaci dítěte a rodiny vyhodnotit racionálně, ale i empaticky a intuitivně, a na tomto základě poskytnout individualizovanou kvalitní pomoc, podporu a intervence. To vše je poskytováno v rovině individuální, aby se dítě nikdy necítilo znevýhodněno. Považují za důležité, aby už od mateřské školy dítě mělo možnost svobodně a volně hovořit o vlastní životní situaci a vědělo, že mu někdo naslouchá a rozumí.

V rovině společenské je životní situace každého dítěte inspirací, protože se takto ve třídě všichni učí přijmout a respektovat jinakost člověka a přijmout jedince s různými životními situacemi, což potvrzuje i Gaias, et al. (2018). Děti se tak již od předškolního věku učí strategiím rovnosti a přijetí odlišnosti. Zde je potřeba souhlasit se Severiensem et al. (2013), který se ve své studii zabývá přístupem učitelů k diversitě. Pokud učitelé vnímají diversitu jako pozitivní, hodnotný zdroj k učení se, je to vždy obohacující a zabraňuje se tím znevýhodnění, poškození či ublížení v důsledku nepochopení a stigmatizace.

Druhým významným bodem diskuse je snaha upozornit na význam chyb, krizí a kolizí pro osamostatňování dítěte a jeho zdravý vývoj. Významným mezníkem předškolního věku je postupné překonávání absolutní závislosti na rodičích, osamostatňování se a připoutání k vrstevníkům. Interakce a podněty v mateřské škole jsou zdrojem radosti, učení a rozvoje, ale mohou být i zdrojem frustrace. Učitelky se však domnívají, že právě frustrace a kolize mají pro děti z rodin prarodičů své opodstatnění. Sledují totiž často protektivní výchovu prarodičů ve vztahu k dítěti. Často je výrazně protektivní chování prarodičů ve vztahu k vnukům pochopitelné. Je dáno obavami z prožitých událostí v rodině. Může však narušovat a znesnadnit vývoj jedince a jeho sociální fungování.

V mateřské škole se dítě setkává s novými podněty, setkává se s novými lidmi, na což se musí výrazně adaptovat. Dítě se dozvídá, že nemusí být hned vrstevníky přijato, že je potřeba se interakcím učit, usměrnit své chování a přijmout hodnoty, pravidla a přesvědčení té které skupiny. Anzenbacher (1989) dodává, že člověk se v konfliktech seberealizuje, překonává napětí, a tím roste. Doise a Mugny (1975, in Bertrand, 1998, s. 129) k tomu dodávají: „*Zdá se, že je třeba procházet určitými konflikty, máme-li se něčemu naučit. Konflikt stimuluje učení.*“. Zároveň se ale dítě učí skrze napětí a konflikty včleňovat do

společnosti. Díky mateřské škole jako „pomocnému prostředí“ může dítě rozvíjet schopnosti, zvládat případné deficity a rizika prostředí a sociální interakce. Učitelky dítě učí, jak se za sebe postavit, rozhodovat za sebe, učí jej autonomii. Lorenzová (2017) pak dále ve své práci upozorňuje na myšlenky zmocnění (empowerment) dětí a mladých lidí k jednání v jejich vlastním životním okolí. V tomto kontextu bych ráda rozšířila toto pojetí o přesvědčení, že cílem pomoci při výchově je samozřejmě uzdravení a překonání dopadů dysfunkčního rodinného prostředí, ale především jde o posílení a uschopnění k zvládnutí života, a to již od předškolního věku právě v mateřské škole. Shodně s Lorenzovou (2017) pak dále učitelky uváděly, že pomáhají dětem překonat negativní či zkreslená přesvědčení o sobě samých, druhých, světu kolem sebe. Tím, že kladou důraz na princip vlastní hodnoty, silné stránky dětí a saturaci jejich potřeb, formování pozitivního sebehodnocení a pozitivního přístupu, vytvářejí nabídky podporující vlastní hodnotu. Nabídky však směřují i ve směru posílení a podpory prarodičů a celé rodiny. Prarodiče jsou považováni za snaživé aktéry vděčné za pomoc a podporu. Učitelky uznávají prarodiče za partnery. Ve všech případech ve vztahu k prarodičům pracují s lidskou rovinnou vztahu s nedirektivním přístupem. Učitelky si uvědomují, že rodiny fungují v symbióze – děti velmi významně reagují na vztahy mezi učitelkami a prarodiči, případně jinými rodinnými členy.

Podstatným bodem k diskusi je také význam mateřské školy pro jednotlivé členy tohoto typu rodin. Domnívám, že právě toto jsou klíčové prvky, na nichž lze při práci s těmito rodinami stavět.

Mateřská škola se stává pro členy těchto rodin významným zdrojem „zdravých“ a pro dítě věku přiměřených interakcí a je ideálním místem pro učení se a rozvoj z několika důvodů. Je to dáno samotným přirozeným prostorem mateřské školy jako takové. Sami prarodiče mateřskou školu považují za přirozený sociální prostor dítěte a vnímají jej velmi pozitivně ve všech případech. Je to místo dostupné, podnětné a přirozené. O jiných institucích mluví s respektem, vnímají jejich kontrolní a monitorovací funkci. Zde je vytvořen první významný předpoklad, na němž je možné stavět.

Druhým významným prvkem je vnímání učitelek, kterých si všichni prarodiče váží a značně je respektují jako authority, obracejí se k nim a v některých případech se k nim významně vztahují. Učitelky vnímají jako důležité činitele výchovy. Někteří prarodiče se na učitelky obraceli o pomoc, půjčovali si a kopírovali knihy a materiály, které jim učitelky doporučily.

Prarodiče byli za tuto pomoc velmi vděční. I samy učitelky tuto skutečnost reflektovaly.

Navíc jsou prarodiče velmi snaživí, proaktivní, v rámci svých možností a sil se angažují. Tento třetí bod je významný proto, že prarodiče vnímají mateřskou školu jako jistý prostor seberealizace, kde mohou zakusit úspěch a ocenění, kde si jich váží. I samy učitelky několikrát zdůrazňovaly, že prarodiče obdivují, jak vše zvládají i přes limity a problémy, které mohou mít. Všichni prarodiče s dětmi, hlavně s těmi, které se připravovaly se do první třídy, intenzivně pracovali. Snažili se, aby děti měly vše dokonale splněné, zajistili vše potřebné i k distančnímu vzdělávání. Do školy materiály sami vozili, s učitelkami komunikovali. Ve spolupráci se školou byli hodnoceni jako bezproblémoví ve srovnání s jinými rodiči, na které si učitelky často stěžovaly.

Je také nutné upozornit na větší integraci chápání problematiky a celkových souvislostí. Učitelky se vnímají jako výrazné činitelky výchovy, kdy významně doplňují rodinné prostředí. Jejich podpora a pozitivní přístup umožňuje dětem daleko lépe přistupovat k možnostem prostředí a získat co největší efekt z nabízených vzdělávacích příležitostí. Jsou to právě učitelky, kdo vytváří věcné i psychosociální podmínky podporující učení a rozvoj dítěte. Svým stylem vedení, který je partnerský, podporující, sympatizující a projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací, vytvářejí pozitivní atmosféru. Pomoc, podpora a posílení na základě kvalitních vztahů jsou dle názoru učitelek těmi nejdůležitějšími aspekty jejich práce a působení. Bez lidské roviny kvalitního vztahování není možné tyto profesní dovednosti rozvinout, neboť učitelství je vztahovou profesí směřující k tomu druhému a má za cíl vzdělávání, rozvoj potenciálu jedinců, ale i jejich posílení a spokojenost.

Samy učitelky si uvědomovaly také význam aktivit přesahující rámec třídy pro děti i prarodiče - setkávání při významných událostech a svátcích, vzdělávací činnosti realizované pro rodiče a další aktivity. Mluvily o těchto činnostech a aktivitách právě v souvislosti s těmito typy rodin, kdy rodinné interakce mohou být pozměněné. Učitelky je chápaly jako přirozený nástroj rozvíjení vztahů a sblížení všech zúčastněných, jako významný prostředek zkvalitňování předškolního vzdělávání, spolupráce a komunikace. Stoll et al. (2006) v tomto smyslu tvrdí, že to, co učitelé dělají mimo třídu, je stejně důležité jako to, co dělají ve třídě samotné, neboť ovlivňují zlepšení organizace a adaptaci, profesní růst a učení studentů. I prarodiče významně oceňovali

aktivity a interakce, které učitelky iniciují především mimo rámec třídy ve směru širšího společenství.

Učitelky však zmiňovaly také potřebu a nutnost komunikovat s jinými profesionály ze státních institucí – sociálními pracovníky, psychology aj. Jennings et al. (2014) například ve své studii upozorňuje právě na výsledky efektivní spolupráce mezi učiteli a jinými pracovníky. Tito pracovníci poskytují významné informace, návody a postupy rozšiřující a zkvalitňující vzdělávací nabídku. Na jejich základě pak mohou být do vzdělávací nabídky implementovány intervence, které doporučují jiní profesionálové právě pro prostředí mateřské školy. Domnívám se však, že je možné pojetí učícího se společenství na půdě mateřské školy ještě rozšířit o vysoké školy. Při rozhovorech často v některých případech docházelo k „aha efektu“, kdy jsem učitelkám vysvětlovala cíle a souvislosti výzkumu. Byla jsem v roli studenta, ale i akademického pracovníka. Na tom základě pak bylo několikrát vyřčeno, jak je přínosné i setkání s jinými profesionály, kteří by učitelům objasnili některé nejasnosti tak, aby situaci lépe porozuměli.

Serbanescua a Ilieba (2016) zdůrazňují nutnost propojení, efektivnosti a funkčnosti podpůrných institucí spolupracujících s náhradními rodinami obecně. Je nezbytné, aby tyto podpůrné sítě dokázaly efektivně komunikovat a kooperovat, aby všichni zúčastnění získali potřebnou pomoc a podporu. Nálezy je tak nutné uvést i do systémové perspektivy, aby pomoc a podpora a posílení byly co nejefektivnější. Proto jsem označila kategorii jako učící se společenství. Jde o kontextové chápání se zahrnutím všech možných významných výchovných činitelů na základě kvalitních vztahů. V tomto učícím se společenství jde o sdílení zkušeností, sdělování na základě důvěry, spolupráci všech a synchronizaci působení, kdy se všichni zúčastnění společně a spolu navzájem formují, učí a rozvíjí.

Autorce se při úvahách o využití disertační práce nabídly možnosti dalšího zkoumání identifikovaných subtémat tohoto typu rodin. Prvním z nich bylo téma již zmíněného **sebenaplňujícího proroctví** v případě dětí vycházejících z tohoto typu rodin, kdy je významné, jakým způsobem se referenční osoby, kterými jsou rodiče a učitelé mateřských škol, budou k dětem vztahovat, a na jakých základech jsou tyto vztahy založeny.

Druhým zajímavým tématem jsou samotní **učitelé a diversita rodinných podmínek** v prostředí mateřské školy. V současné době se variabilita rodin

velmi rozšířila. Učitelé se setkávají s novými typy rodin. Musí situace reflektovat a promýšlet. Během své práce jsou konfrontováni i s vlastními předsudky, nepřesnými informacemi, stereotypy a s neznámým jako takovým. Právě sebereflexe vlastních náhledů, případně i předsudků a hodnot, které zastávají při konfrontaci s různými typy rodinných prostředí dnes, by byla velmi zajímavým tématem k výzkumu.

Jako velmi podnětné pak vnímám zaměření na **zvyšování kompetencí učitelů** v této problematice zaměřené specificky na různost rodinných podmínek. Některé rodiny zakoušejí ztíženější životní situace a jejich členové mají specifické zkušenosti, které se promítají do jejich prožívání, chování a vztahování se. Učitelé by měli mít patřičné znalosti a měli by rozvíjet profesní kompetence, a na jejich základě zkvalitnit výchovu a vzdělávání dětí.

V disertační práci je možno nalézt množství dat o rodině a jejím významném okolí, které formuje dítě. Snažila jsem se tak nabídnout jistou část poznání o dalším typu současných rodin v komplexnějším pojetí podloženou daty ze tří metod kvalitativně orientovaného výzkumu se třemi skupinami participantů – prarodičů, učitelek mateřských škol a sociálních pracovníků a psychologů. Celkem šlo o 19 participantů. Všichni se snažili zprostředkovat svoje subjektivní i pracovní zkušenosti s problematikou.

Výzkumná část byla velmi výrazně ovlivněna restriktivními opatřeními a omezeními v souvislosti s pandemií Covid 19, která provázela celý výzkum. Navíc osoby zahrnuté do výzkumu jsem sama nevybírala. Účastníci výzkumu byli vybíráni na základě doporučení ochotných sociálních pracovníků. Byli vybráni prarodiče velmi komunikativní, bezproblémoví. Byli takto ve většině případů hodnoceni sociálními pracovníci, ale i učitelkami. Sociální pracovnice i psychologka však mluvily o zakuklených rodinách – *causa socialis*, kde se bohužel chybné výchovné postupy opakují a mají závažné dopady na děti. V některých případech účastnice dokonce uvedly, že péče prarodiče může být velmi toxická a jiná forma péče by byla pro dítě lepší variantou. Účastnice fokusové skupiny se znají, jsou kolegyně a pracovní spolupracují a komunikují. Učitelky si přály vždy rozhovory ve dvojicích. Jen v jednom případě byl rozhovor zrealizován individuálně.

Interpretovaná data byla kategorizována na základě Böhnischovy koncepce výchovné pomoci ke zvládnání života. Využitelné pro můj výzkum byly pojmy i struktura, kterou tato koncepce nabízela na základě erudovaného českého

zpracování v habilitační práci Sociální pedagogika-věda, praxe, profese paní doc. Jitky Lorenzové (2017). Ve své práci uvádí 7 publikací Böhnische (Lorenzová, 2017, s. 325). Autorka čerpala z publikace *Sozialpädagogik des Kindes und Jugendalters: eine Einführung*. V českém prostředí publikace nevyšla a je pouze dostupná v archivu Teologické fakulty v Českých Budějovicích. Další jeho práce vyšla v roce 2017 pod názvem *Social work: a problem-oriented introduction*. Z toho důvodu jsem přesvědčena, že je koncepce stále aktuální.

Limitem disertační práce je také kvalitativní strategie výzkumu, který si kvůli svému vytyčenému cíli nečiní u svých výsledků nároky na širší zobecnitelnost. Z výše uvedených důvodů není možné výsledky tohoto výzkumu jakkoliv zobecňovat, ani z nich vyvozovat širší závěry. Mým cílem je poskytnout vhled do situace pomocí popisu a interpretace zkušeností aktérů tak, jak ji subjektivně vnímají. Na základě zde vybudované teoretické základny a provedených rozhovorů lze tento výzkum použít jako odrazový můstek pro další dlouhodobější studie a bádání.

ZÁVĚR

Obsahem této disertační práce bylo prozkoumat, identifikovat, popsat a interpretovat podmínky výchovy v rodinách prarodičů v roli rodičů předškoláků jako sociální realitu pro výchovnou pomoc učitelek mateřských škol.

Na základě učiněných zjištění můžeme říci, že při péči, výchově a vzdělávání jsou prarodiče pěstouni klíčovými aktéry. Jsou však starší a nemocnější, mohou zemřít dříve, než děti, které jim byly svěřeny do péče, dosáhnou samostatnosti a dospělosti, a tyto své limity výrazně vnímají. Problémem v těchto rodinách jsou dopady dysfunkčního rodinného systému s patologickým jevem, který ovlivňuje všechny členy. Z výzkumu je však patrné, že na rozvoj a úspěch dětí mají obrovský vliv učitelky. Tento vliv si uvědomují a reflektují jej. Jsou to právě učitelky, kdo je iniciátorem významných změn, které jsou konkretizovány v jejich každodenním chování, přístupech a aktivitách překračující i prostory tříd ve směru učícího se společenství. Právě ony na základě empatického a lidského přístupu umožňují posílení a rozvoj nejen dětí, ale i samotných prarodičů, a rozvoj celé komunity, která se podílí na výchově dítěte. Pro výchovu a vzdělávání jsou významní i „ti další“ – vrstevníci dětí, rodiče těchto vrstevníků, další profesionálové aj. Všichni tito lidé vytvářejí v prostředí mateřské školy vzájemně učící se společenství, kde je možné sdílet a učit se z vlastních zkušeností a chyb. Na tomto základě pak všichni přispívají k vyrovnávání nerovností ve vzdělávání, a tím zkvalitňování předškolního vzdělávání.

Na závěr bych chtěla vyjádřit naději, že disertační práce se stane inspirativním materiálem k dalšímu bádání. Snažila jsem se o uvedení do problematiky rodin, kde je dítě svěřeno do péče prarodiče, neboť rodina vytváří důležité edukační prostředí. Tím se rodina stává zajímavou i pro pedagogiku. (Majerčíková, 2012). *„Síla rodinného prostředí dítěte je tak velká, že má význam i ve škole vyvíjet mechanismy, jak ji využít. Je mimořádně důležitým východiskem pro hledání efektivních platforem, v rámci kterých je možné rodiny a rodiče zapojit do dění v mateřských školách a kreovat tak společný výchovně- vzdělávací postup obou institucí.“* (Majerčíková, 2012). Rodinné prostředí někdy není schopno plnit z různých důvodů své funkce. Učitelé však mají profesní kompetence a jistý odstup a nadhled, aby se stali významnými osobami, které mohou deficity rodinného prostředí vyrovnávat. Je to však lidskost a chápaní vztahování, co otvírá prostor pro kvalitní profesionální

působení a výchovnou pomoc dítěti i prarodičům. Ti všichni se skrze působení významných referenčních osob učí a utvářejí si představu o fungování ve světě, pravidlech a principech, vztazích ve světě, jakož i představy o sobě samém. Učitelé jsou těmito referenčními osobami a jsou také těmi, kdo může stát u zrodu klíčových změn celého společenství! Tyto změny však není možné uskutečnit bez pochopení životních podmínek dítěte a jeho významných blízkých, v našem případě prarodičů v roli rodičů předškoláků.

SEZNAM LITERATURY

Allen, K. E., Marotz, L. R., & Vlčková, P. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.

Anzenbacher, A. (2010). *Úvod do filosofie*. Praha: Portál.

Backhouse, J. (2009). *Grandparents raising their grandchildren: impact of the transition from a traditional grandparent role to a grandparent-as-parent role*. Doctoral dissertation, Southern Cross University.

Backhouse, J., & Graham, A. (2012). Grandparents raising grandchildren: Negotiating the complexities of role-identity conflict. *Child & Family Social Work*, 17(3), 306-315.

Bárta, O. (2013). Vzdělávací nerovnosti v České republice a sociální změna. *Studia paedagogica*, 18(1), 105-118.

Bauchmüller, R., Gørtz, M., & Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457-470.

Benjamin, M., Jessup-Anger, J., Lundeen, S., & Lucia, C. (2019). Elon University Center for Engaged Learning Statement on Residential Learning Communities as a High-Impact Practice. Center for Engaged Learning.

Bernheimer, L. P., & Keogh, B. K. (1995). Weaving interventions into the fabric of everyday life: An approach to family assessment. *Topics in early childhood special education*, 15(4), 415-433. Dostupné z: <https://sci-hub.st/10.1177/027112149501500402>

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

Blanchard, A. L., Welbourne, J. L., & Boughton, M. D. (2011). A model of online trust. *Information, Communication & Society*, 14(1), 76–106.

Bouderbane, A. (2020). Student social background and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy. *Cross-Cultural Communication*, 16(1), 17-22.

Böhnisch, L. (1993). *Sozialpädagogik des Kindes-und Jugendalters: eine Einführung*. Juventa-Verlag.

Böhnisch, L., & Schröer, W. (2016). *Social work: A problem-oriented introduction*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Brunissen, L., Rapoport, E., Fruitman, K., & Adesman, A. (2020). Parenting challenges of grandparents raising grandchildren: Discipline, child education, technology use, and outdated health beliefs. *GrandFamilies: The Contemporary Journal of Research, Practice and Policy*, 6(1), 6.

Buehler C. , Rhodes K.W., Orme J.G., G. & Cuddeback (2006) The Potential For Successful Family Foster Care: Conceptualizing Competency Domains For Foster Parents”, *Child Welfare*, 85(3), 523-558.

Bubleová, V. (2011). Základní informace o náhradní rodinné péči. Praha: Středisko náhradní rodinné péče.

Carpenter-Aeby C., Aeby W.G., Cooper A., Kellam C., & Salter L. (2017) Academic Interventions For Children In Foster Care In The Professional Literature, *Acta Psychopathological* 3 (69).

Caspe, M., Lopez, M. E., Chu, A., & Weiss, H. B. (2011). Teaching the teachers: Preparing educators to engage families for student achievement. *Cambridge, MA: Harvard Family Research Project*.

Ceka, A., & Murati, R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 61-64.

Dannison, L. L. (1999). Grandparents as Parents: An Ecological Approach to Programming. *Michigan Family Review*, 04(1), 37.

Davis, M. L., Paton, M. *Educational Outcomes of children raised by grandparents Enrolled in the Healthy Grandparents program*. [PowerPoint slides].

Dierckx de Casterlé, B., Gastmans, C., Bryon, E., & Denier, Y. (2012). *QUAGOL: A guide for qualitative data analysis*. *International Journal of Nursing Studies*, 49(3), 360–371.

Di Gessa, G., Glaser, K., Tinker, A. (2016). The Impact of Caring For Grandchildren on The Health of Grandparents In Europe: A Lifecourse Approach. *Social Science & Medicine, Elsevier*, 152, 166-175.

Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European journal of social psychology*, 5(3), 367-383.

Dolbin-MacNab, M. L., & Keiley, M. K. (2006). A Systemic Examination of Grandparents' Emotional Closeness With Their Custodial Grandchildren. *Research in Human Development*, 3(1), 59–71.

Dolbin-MacNab, M. L. (2017). Grandparents to the Rescue: Raising Grandchildren in the Opioid Crisis and Beyond. Dostupné z: https://www.aging.senate.gov/imo/media/doc/SCA_Dolbin_MacNab_3_21_17.pdf

Dubowitz, H. and Sawyer, R.J., 1994. School behavior of children in kinship care. *Child Abuse & Neglect*, 18(11), 899-911.

Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164.

Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123-133.

Evropská komise (2018). Doporučení rady o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče.

Farran, D. C., Meador, D., Christopher, C., Nesbitt, K. T., & Bilbrey, L. E. (2017). *Data-Driven Improvement in Prekindergarten Classrooms: Report From a Partnership in an Urban District*. *Child Development*, 88(5), 1466–1479. doi:10.1111/cdev.12906

Gaias, L. M., Duong, M. T., Pullmann, M. D., Brewer, S. K., Smilansky, M., Halbert, M., & Jones, J. (2020). Race and ethnicity in educational intervention research: A systematic review and recommendations for sampling, reporting, and analysis. *Educational Research Review*, 31, 100356.

Graham, A. N. (2015). *Effects of childhood cancer and hospitalization on preschool aged children: Benefits of movement programming in child life departments*. Doctoral dissertation.

Green, M. J., Pearce, A., Parkes, A., Robertson, E., & Katikireddi, S. V. (2021). Pre-school childcare and inequalities in child development. *SSM-population health*, 14, 100776.

Greger, D. (2010). Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*, 22-37.

Hamplová, L. (2011). Hlídní vnoučat českými prarodiči. Taking Care of Grand Children: An International Comparison. *Data and Research – SDA Info*, 8(1), 25.

Harris, C., Vazsonyi, A. T., Özdemir, Y., & Sağkal, A. S. (2020). *Family environment and school engagement: An investigation of cross-lagged effects*. *Journal of Adolescence*, 84, 171–179.

Hayslip Jr, B., Knight, R. P., Page, K. S., & Phillips, C. (2020). Thematic dimensions of grandparent caregiving: A focus group approach. *GrandFamilies: The Contemporary Journal of Research, Practice and Policy*, 6(1), 5.

Hayslip, B., & Kaminski, P. (2005). Grandparents Raising Their Grandchildren: A Review of the Literature and Suggestions for Practice. *The Gerontologist* 45 (2), 262–269.

Hegar, R. L. (1989). Empowerment-based practice with children. *Social Service Review*, 63(3), 372-383.

Hill, G. (2003). *Moderní psychologie*. Praha: Portál.

Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers To Parental Involvement In Education: An Explanatory Model. *Educational Review* 63(1), 37–52.

Huston, P., & Holbrooke, R.C. (2001). *Families as we are: Conversations from around the world*. Feminist Press at CUNY. New York: The Feminist Press.

Choi, M., Sprang, G., & Eslinger, J. G. (2016). Grandparents Raising Grandchildren. *Family & Community Health, 39*(2), 120–128.

Iruka, I. U., Durden, T., & Kennel, P. (2015). Changing Faces: Parenting, Culture, and Child Learning and Development. *Zero to Three, 35*(4), 10-18.

Jabůrková, A. (2019). Hodnocení dětí v mateřské škole ve spolupráci s rodiči jako podpora individualizace a společného vzdělávání. Metodický portál RVP.CZ. Články [online].

Jahodová, P. (2013). Úskalí pěstounské péče prarodičů v souvislosti s budoucím začleněním dětí do společnosti. *Diplomová práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, Cyrilometodějská teologická fakulta.

Jennings, D., Hanline, M. F., & Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood, 40*(2), 13-23.

Kington, A., Gates, P., & Sammons, P. (2013). *Development of social relationships, interactions and behaviours in early education settings*. *Journal of Early Childhood Research, 11*(3), 292–311.

Kinsner, K., MacLaughlin, S.S., & Parlakian R. (2017). *Grandparents who care*. Zero to Three. The David Lucie Packard Foundation.

Kluczniok, K., & Schmidt, T. (2020). Socio-cultural disparities in the quality of children's interactions in preschools. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(4), 519-533.

Krauss, M. W. (2000). Family assessment within early intervention programs. *Handbook of early childhood intervention, 290-308*.

Krtičková, K. (2019). Příbuzenská pěstounská péče. Dostupné z <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/dite-mimovlastni-rodinu/pestounska-pece/pribuzenska-pestounska-pece.shtml#poruchy-rodicovstvi>

Ku, L. J., Stearns, S. et al. (2013). Impact of Caring for Grandchildren on the Health of Grandparents in Taiwan. *Journals of Gerontology, 68*(6), 1009-21.

Kubíčková, H. (2020). Specifika příbuzenské pěstounské péče v kontextu transgenerační psychické zátěže v rodině. *Sociální pedagogika/Social Education, 8*(2), 84–99.

Landry-Meyer, L., & Newman, B. M. (2004). An exploration of the grandparent caregiver role. *Journal of family issues*, 25(8), 1005-1025.

Latané, B., & Darley, J. M. (1969). Bystander" apathy". *American Scientist*, 57(2), 244-268.

Leseman, P. (2002). Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds. In *a paper for discussion at the OECD Oslo Workshop*.

Lorenzová, J. (2017). Sociální pedagogika-věda, praxe, profese. *K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky [Habilitační práce]*. Brno: Masarykova univerzita.

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006–1017.

Majerčíková, J. (2012). *Rodina s predškólakom. Výskum rodín s deťmi predškolského veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.

Martin, S. (2016). *Grandparents Raising Grandchildren. The Lived Experience of Extended Family Reconciliation*. Disertační práce. Walden University: Walden Dissertation and Doctoral Studies.

Matoušek, O. (Ed.). (2017). *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál.

Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. *CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*.

Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120.

Mošťková, Š., & Sobotková, I. (2016). Příbuzenská pěstounská péče: Když dítě vychovávají prarodiče. *Psychologie* 10 (4).

Nathaniel, O., Graceb, I. M., Nnennab, O., & Shehub, A. (2018). Evaluation and Assessment Practices in Early Childhood Care: A Theoretical Approach to Training. *International Journal*, 4(2), 67-79.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.

- Nosalová, L. (2019). *Prarodič v roli náhradního rodiče*. Diplomová práce. Brno: Masaryková univerzita.
- Polechová, P. (2018). OECD. Rovnost a kvalita ve vzdělávání: podpora znevýhodněných žáků a škol. *Orbis Scholae*, 7(3), 159-162.
- Orb, A., & Davey, M. (2005). Grandparents parenting their grandchildren. *Australasian Journal on Ageing*, 24 (3), 162–168.
- Öztürk, M. (2013). Family partnership in early childhood assessment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(3), 679.
- Pemberton, J., Rademacher, J., & Anderson, G. (2006). Grandparents raising grandchildren: What educators should know. *Cultural and Linguistic Issues*, 232-253.
- Petegem, K.V., Creemers, B.P.M., Rossel, Y., Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*. 40(2), 34-43.
- Plisková, B. (2018). *Jak pracují učitelé s chronicky nemocnými dětmi v mateřských školách při nemocnicích*. Rigorózní práce. Zlín: Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně.
- Poitras, K. Tarabulsy, G.M., Valliamée, E., Lapierre, S., Provost, M. (2017). Grandparents as Foster Parents: Psychological Distress, Commitment, and Sensitivity To Their Grandchildren. *GrandFamilies: The Contemporary Journal of Research, Practice and Policy*, 4(1).
- Purvis, K. B., Cross, D. R., & Sunshine, W. L. (2013). *Dítě v nové rodině*. Praha: Grada.
- Rogers, A. N. (2021). Grandparents in Parental Roles with Grandchildren and Social Work Practice. Dissertation. Walden University.
- Rudo, Z., & Dimock, V. (2017). How family, school, and community engagement can improve student achievement and influence school reform.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (1995). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In *Extending educational change* (pp. 202-222).
- Sattar, H., & Taimur, S. (2019). Foundations of Child Development as a Tool for Lifelong Well-Being. *Preschool Education: A Foundation for Lifelong Well-Being*.

Seifert et al. (2021). Představení diagnostické metody Škála sociálního znevýhodnění. Konference. Psychologická diagnostika Brno.

Serbanescua, L., & Ilieb, S. (2016). Better cooperation between the foster care system and school as way to increased employability for youth leaving foster care institutions. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7, 84-89.

Severiens, S., Wolff, R., & van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311.

Shklarski, L. (2017). Foster Parent Skills and Dilemmas: A Qualitative Study. *Child Welfare* 97(2).

Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2018). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71–91.

Smyke, A. T., Breidenstine, A. S., & Zeanah, C. H. (2009). Foster care in early childhood. *Handbook of Infant Mental Health*, 500-515.

Smith, G. C., & Palmieri, P. A. (2007). Risk of psychological difficulties among children raised by custodial grandparents. *Psychiatric Services*, 58(10), 1303-1310.

Sprang, G., Choi, M., Eslinger, J., & Whitt-Woosley, A. (2014). Grandparents as parents: Investigating the Health and Well-Being of Trauma-Exposed Families, Lexington, KY: University of Kentucky Center on Trauma and Children.

Statham, J. (2011). Grandparents providing childcare. Briefing paper. London: Childhood Wellbeing Research Centre.

Sterns, Lantz, E. Smith, A.C. & Nadorff (2016). Comparing Grandparents Raising Grandchildren to Foster Parents on Consistent Parenting Style and Child Attachment: Moderation by Religious Attendance. Conference: *Gerontological Society of America*.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v mateřské škole. Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.

Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Wolters Kluwer.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.

Swick, K. J. (2006). Families and educators together: Raising caring and peaceable children. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 279-287.

Turner-Vorbeck, T. A. (2005). Expanding Multicultural Education to Include Family Diversity. *Multicultural Education*, 13(2), 6-10.

Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). Dětství a dospívání. *Vývojová psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Vis, S. A., Lauritzen, C., Fossum, S., & Holtan, A. (2017). Parenting stress among Norwegian kinship and non-kinship foster parents, *Nordic Social Work Research*, 7(3), 249–259.

Visković, I., & Višnjic Jevtić, A. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1569-1582.

Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 210-220.

Vorkapić, S. T. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and Big Five dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37.

Ward, R. S. (2017). *The needs of custodial grandparents in helping their grandchildren experience school success*. Doctoral dissertation. Walden University.

Watters, A. (2015). Literature Review of the Impact of Early Childhood Education and Care on Learning and Development. Working Paper. Cat. No. CWS 53. *Australian Institute of Health and Welfare*.

Weisleder, A., & Fernald, A. (2014). Social environments shape children's language experiences, strengthening language processing and building vocabulary. *Language in Interaction. Studies in honor of Eve V. Clark*, 29-49.

Wells, S.P. (2006) *Foster Parents And Parental Involvement In The Education Of Children In Foster Care*. Dissertation. Oklahoma: The University Of Oklahoma.

Wood, P. A. (2001). The US Department of Education and Student Financial Aid for Distance Education: An Update. ERIC Digest.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku.

Zákon č. 363/2021 Sb., kterým se mění zákon č. 359/2021 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

Zhou, J., Mao, W., Lee, Y., & Chi, I. (2017). The impact of caring for grandchildren on grandparents' physical health outcomes: The role of intergenerational support. *Research on Aging*, 39(5), 612-634.

Žáková, A. (2016). *Prarodiče v roli rodičů: zkušenost prarodičovských pěstounek*. Diplomová práce. Brno: Masaryková univerzita.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika prarodičů v roli rodičů předškoláků	65
Tabulka 2 Charakteristika účastnic fokusové skupiny	67
Tabulka 3 Charakteristika učitelek mateřských škol.....	70
Tabulka 4 Výchovná pomoc učitelek v těžké životní situaci - zpracovala Plisková	80
Tabulka 5 Výchovná pomoc učitelek v předškolním věku dítěte – zpracovala Plisková ...	89
Tabulka 6 Výchovná pomoc učitelek v každodenních aktivitách – zpracovala Plisková...	96
Tabulka 7 Učíci se společenství – zpracovala Plisková	104

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Průběhu výzkumu – zpracovala Plisková.....	54
Obrázek 2 Konceptualizace z komparací jednotlivých případů pomocí myšlenkové mapy v aplikaci Coggle.it	73
Obrázek 3 Recyklované rodičovství – zpracovala Plisková	75
Obrázek 4 Böhnischova koncepce výchovné pomoci ke zvládnání života – zpracovala Plisková	76
Obrázek 5 Podmínky v rodinách prarodičů v roli rodičů a výchovná pomoc učitelek mateřských škol – zpracovala Plisková.....	77

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Důvody vzniku recyklovaného rodičovství

Příloha P II: Motivace k recyklovanému rodičovství

Příloha P III: Intervence prarodičů v roli rodičů

Příloha P IV: Specifika, kontexty a obsahy recyklovaného rodičovství

Příloha P V: Situační a socio-kulturní kontexty recyklovaného rodičovství

Příloha P VI: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: DŮVODY VZNIKU RECYKLOVANÉHO RODIČOVSTVÍ

DŮVODY RECYKLOVANÉHO RODIČOVSTVÍ	VZNIKU	
<p>Podstatný fakt absolutního nefunkčnosti a nezáměru o vlastní děti ze strany biologického rodiče</p> <p>Egocentrické tendence biologického rodiče, které se projevují v neschopnosti připoutání k dítěti a saturace základních biologických potřeb dítěte.</p>	<p>1.) Závislost na návykových látkách (drogy, alkohol)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - závislosti - oběti událostí, - nevhodně zvolení partneri s drogovou trajektorií, agresivní - partner je viníkem situace, - dcery závislé na partnerovi s patologickým chováním
	<p>2.) Absolutní nezáměr o dítě</p>	<ul style="list-style-type: none"> - pasivní, výrazně egocentrickí jedinci - v případě synů participantů muži vyličení jako oběti situací a nevhodně zvolené partnerky, která se nedokáže postarat o děti, domácnost, ale i partnera, syna participantů; - v případě žen, dcer participantů – oběti partnerů - zakládání nových rodin - zavržení dětí z původních vztahů
	<p>3.) Závažné onemocnění</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vřelý vztah k dítěti, ale neschopnost se postarat - snaha se léčit, situaci řešit, onemocnění bohužel nevléčitelné a závažně narušující kvalitu života

Zpracovala: Plisková

PŘÍLOHA P II: MOTIVACE K RECYKLOVANÉMU RODIČOVSTVÍ

<p>MOTIVACE K RECYKLOVANÉMU RODIČOVSTVÍ</p> <p>Významný faktor pomoci</p>	<p>1.) Pomoc vnukovi, malému dítěti</p>	<ul style="list-style-type: none"> - láskyplný vztah k vlastnímu příbuznému, který je v neutěšené situaci a potřebuje pomoc. - významný aspekt genetické příbuznosti
	<p>2.) Pomoc biologickým rodičům</p>	<ul style="list-style-type: none"> - pomoci s rodičovstvím a s péčí o domácnosti (jde o pomoc, než se biologičtí rodiče naučí a budou schopni o dítě postarat) - postupně ale péče přechází na prarodiče
	<p>3.) Pomoc rodině</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rodina pojímána jako intenzivně propojené společenství, které v případě selhání jednoho člena nastupuje a zasahuje ve prospěch ohrožených členů rodiny
	<p>4.) Pomoc sám sobě</p>	<ul style="list-style-type: none"> - snížení negativních emocionálních prožitků, případně jejich negování - přeorientování na pozitivně zakoušený emocionální prožitek směrem k vnukovi - vnuk „hromosvodem“ dlouhý čas kumulovaných rodinných problémů - snížení a odčinění viny a selhání

PŘÍLOHA P III: INTERVENCE PRARODIČŮ V DYSFUNKČNÍCH RODINÁCH

INTERVENCE PRARODIČŮ A PŘEVZETÍ DÍTĚTE DO PÉČE Fakt, kdy se z péče dočasné postupně stává péče trvalá, soudem ustanovená.	1.) Okamžité převzetí do péče	- touha po droze potomka silnější než touha po narozeném dítěti
	2.) Postupné přebírání dítěte do péče	- neutěšený stav dětí a nedostatek péče hodnocen jako zoufalé situace, - stále častější intervence v domácnostech - významné zlomové body, kdy volí mezi vlastním potomkem a vnukem - obava z ústavní péče
	3.) Dítě se dostává do pěstounské péče, až poté do péče prarodiče	- odebrání dítěte jako prostředek domněnky, že matka si ztrátu dítěte uvědomí a bude jej chtít vrátit, matce dítě však nechybí, zakládá novou rodinu

Zpracovala: Plisková

PŘÍLOHA P IV: SPECIFIKA, KONTEXTY A OBSAHY RECYKLOVANÉHO RODIČOVSTVÍ

SPECIFIKA RECYKLOVANÉHO RODIČOVSTVÍ	KONTEXTY RECYKLOVANÉHO RODIČOVSTVÍ	OBSAHY RECYKLOVANÉHO RODIČOVSTVÍ	
<p>RECYKLOVANÉ RODIČOVSTVÍ ZATÍŽENÉ TRAUMATEM, VINOUB, NEJISTOTOU A NEOCHOTOU</p> <p>Výchova a vzdělávání jako nadstandardní vyčerpávající faktor pro prarodiče</p>	<p>1.) Trauma způsobené potomkem a jeho rizikovým chováním</p>	<p>Narušený vztah k vlastnímu potomkovi a neschopnost vytyčení hranic vůči biologickému rodiči s patologickým chováním</p>	<p>- ambivalentní vztahy k biologickému rodiči - neschopni vytyčit hranice - nejistota, jak integrovat biologického rodiče do rodinného systému</p>
	<p>2.) Vina z minulého chybného výchovného působení</p>	<p>Narušený vztah s vnukem – vina, stigmatizace (Závislosti, nezáměr, onemocnění)</p>	<p>- prarodiče nejsou schopni dítěti šetrně a přiměřeně vysvětlit okolnosti jeho životní situace tak, aby tomu dítě rozumělo a mělo šanci se se situací postupně vyrovnávat („Osekánek“)</p>
	<p>3.) Nejistoty z možného budoucího výchovného působení</p>	<p>Narušený vztah s vnukem - strach, ohledy k dítěti</p>	<p>- extrémní v rodičovských stylech ve výchově (benevolentní x striktnější styl) - patologické výchovné styly</p>
	<p>4.) Neochota trauma zpracovat</p>	<p>Nepodstupují různé testy a vzdělávací kurzy, které jsou dostupné pro profesionální pěstouny ze zákona, neochota se vzdělávat</p>	<p>- nepodstupují psychologické testy a další vzdělávání a) cyklické opakování toxického rodičovství – „zakuklené rodiny“ b) neporozumí dítěti ani jeho případnému traumatu c) přenos patologických vztahů v rodině</p>

PŘÍLOHA P V: SITUAČNÍ A SOCIO-KULTURNÍ KONTEXTY RECYKLOVANÉHO RODIČOVSTVÍ

RECYKLOVANÉ RODIČOVSTVÍ OVLIVNĚNÉ SPECIFICKÝMI SITUAČNÍMI A SOCIÁLNĚ- KULTURNÍMI FAKTORY Prarodiče vytváří svůj vlastní izolovaný svět, který je chrání před biologickým rodičem a digitálním světem	1.) Zdravotní problémy	Nebezpečí, že o děti nebudou moci pečovat	- v případě recese onemocnění a případné hospitalizace - nemají nikoho dalšího, kdo by se o dítě postaral, a nemají, kam by ho umístili.
	2.) Stres	Náročnost péče	- schopni naplnit základní potřeby, ale problém s výchovou a vzděláváním dětí (výchova, logopedie, nástup do školy)
	3.) Technický dnešní svět	Současný svět vnímán jako subjektivně ohrožující u většiny participantů, pro jedinou participantku – 52 let, středoškolského vzdělání obohacující	- vytváření vlastního specifického světa postaveného na jiných základech odrážející se i v odlišném oblékání dítěte a nabízených podnětech, aktivitách i koníčcích
	4.) Stárnutí	Potřeba klidnějšího tempa a častějšího odpočinku, ale již zkušenější s nadhledem	- klidnější „pohodovější“ rodičovství

Zpracovala: Plisková

PŘÍLOHA P VI: INFORMOVANÝ SOUHLAS**Informovaný souhlas**

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu ve formě audio nahrávky rozhovoru pro účely disertační práce a studie na téma „Prarodiče v roli rodičů předškoláků.“

Výzkumu se mohou zúčastnit prarodiče, kteří mají ve své pěstounské péči dítě ve věku od 5-6 let, sociální pracovníci a učitelé mateřských škol spolupracující s těmito rodinami. Metodou sběru dat je maximálně dvouhodinový rozhovor, který je nahráván pro pozdější analýzu.

Vzhledem k soukromé povaze zkoumané problematiky jsou zde uvedena následující opatření, která se týkají etiky výzkumu a zajistí bezpečí informantů. Důraz je kladen na následující oblasti:

1. Anonymita účastníků výzkumu - účast ve výzkumu je anonymní a data v něm získaná budou použita jen pro účely disertační práce a popřípadě dalších odborných pracích. To znamená, že nikde nebudou uváděna jména účastníků výzkumu ani žádné jiné identifikační údaje mimo těch údajů, které jsou dotazovány na začátku rozhovoru a podle nichž nelze účastníka blíže identifikovat – tj. věk, profese, stupeň dosaženého vzdělání, bydliště pouze ve formě město/venkov. Účastník může v průběhu výzkumu (tj. od kontaktování účastníka výzkumu až po ukončení rozhovoru) od něj kdykoli odstoupit, v průběhu výzkumu (tj. od kontaktování účastníka výzkumu až po ukončení rozhovoru) kdykoli může ukončit spolupráci s výzkumníkem. Jednotliví účastníci pak budou uvedeni pouze pod číslem, které bude určeno podle pořadí, v jakém se výzkumu účastní.
2. Účastník výzkumu má právo rozhodovat, o kterých tématech v průběhu rozhovoru chce mluvit a o kterých nikoli. V případě, že je pro něj téma moc citlivé, nemusí se k němu vyjadřovat.
3. Záznam rozhovoru je přístupný pouze výzkumníkovi a je ihned po přepsání smazán.
4. Po přepsání rozhovorů dojde k autorizaci textu, tzn., že výzkumník má právo vyjádřit se k uvedeným údajům a upravit je (tj. jména účastníků výzkumu a jména veškerých uváděných subjektů). Přepisy rozhovorů budou po anonymizaci a následné autorizaci tvořit přílohy diplomové práce.
5. Výzkumník se zavazuje k mlčenlivosti ohledně osobních údajů o účastnících výzkumu, s výzkumným materiálem bude pracovat výhradně on.
6. Účastník výzkumu se zavazuje k souhlasu s použitím materiálu v této disertační práci, ale i v dalších odborných pracích.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto opatřením a žádám Vás o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Podpis:
Barbora Plisková

Udělují souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne Podpis:

Prarodiče v roli rodičů předškoláků

Grandparents in a Parental Role with Grandchildren Preschoolers

Disertační práce

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín.

Sazba: Barbora Plisková

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2022