

Prarodiče v roli rodičů předškoláků

PhDr. Mgr. Bc. Barbora Plisková, Ph.D.

Teze disertační práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Teze disertační práce

Prarodiče v roli rodičů předškoláků

Grandparents in a Parental Role with Grandchildren Preschoolers

Autor: PhDr. Mgr. Bc. Barbora Plisková, Ph.D.

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, srpen 2022

© PhDr. Mgr. Bc. Barbora Plisková, Ph.D.

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

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

ISBN 978-80-7678-093-4

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 zvládnání 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 pracovnice a psychologku. 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 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, podporu a pomoc své rodině a přátelům.

Obsah

1. Teoretická východiska.....	8
2. Metodologie výzkumu.....	10
2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	10
2.2 Průběh výzkumu	12
2.2.1 Výzkumné metody	12
2.2.2 Analýza dat	13
3. Výzkumná zjištění.....	17
4. Diskuse a závěry	20
Seznam literatury	27
Odborný životopis autorky	30
Seznam publikační činnosti	32

ÚVOD

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

(Terry Pratchett)

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 působením kvalitně připravených profesionálů, intervencemi a nabídkou, přičemž děti ze znevýhodněných a ohrožených prostředí mohou dle výzkumů z tohoto kompenzačního vlivu těžit nejvíce.

1. Teoretická východiska

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. 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).

Vycházela jsem z Böhnischovy koncepce výchovné pomoci ke zvládnutí života, která je zaměřena na sociálně znevýhodněné děti. Během analýzy byl 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 zvládnání života. Snažila jsem se jej pak aplikovat na situaci prarodičů v roli rodičů a jejich rodin a také učitelů, kteří s těmito rodinami pracují.

Böhnisch rozdělil výchovnou pomoc ke zvládnání života do tří dimenzí. První oblast se tak zaměřuje na těžkou životní situaci v rodinách (Lorenzová, 2017). 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 vzdělávání dětí. 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 (Syslová et al., 2019) 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.

2. Metodologie výzkumu

2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je rozšířit existující 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

Výzkumné otázky jsou formulovány v následujícím znění:

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

V této otázce budu zjišťovat názory participantů na životní situaci v rodinách. Konkrétně se zaměřuji na to, jak participanti 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 otázce 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 rodičů 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 působí a jaké jsou konkrétní nabídky výchovné pomoci rodinám prarodičů v roli rodičů předškoláků. Jak vlastně učitelé výchovně působí, kde 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 pracovnice a psycholožku. Hloubkové rozhovory s devíti učitelkami, které se chtěly účastnit výzkumu ve dvojících, se pak staly třetí metodou výzkumného projektu.

2.2 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 Vesniček¹. Oslovením dalších sociálních pracovníků 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 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.

2.2.1 Výzkumné metody

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.

Podarilo se mi tímto způsobem získat 6 prarodičů, 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.

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 psycholožku. Původně mělo jít o šest profesionálů, bohužel jsem z osobních a zdravotních důvodů musela několikrát skupinu odvolat, nakonec jsem se však setkání rozhodla

¹ 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.

uskutečnit. Rozhovor proběhl na půdě Fakulty humanitních studií UTB po rozvolnění opatření, za splnění všech hygienicko-epidemiologických opatření a se souhlasem vedení fakulty. Skupinový rozhovor trval 2 hodiny a 20 minut.

Hlubkové interview s devíti učitelkami probíhaly v prostředí pěti mateřských škol rozmístěných po celé České republice. Rozhovory se v mateřských školách uskutečňovaly ve vnitřních prostorách, 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.

2.2.2 Analýza dat

Data ze sezení fokusové skupiny i všech rozhovorů byla nahrána na diktafon a přepisována. Rozhovory byly přepisovány 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 fázích²:

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

² 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 pouze první fázi analýzy tohoto systému, kdy jsem kodovala jen pomocí tužky a papíru.

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.

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 sebenaplňujícího prorocství, kdy dochází k modelování dítěte na základě postojů významných referenčních dospělých osob ve směru Pygmalion a Golem efektu.³

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

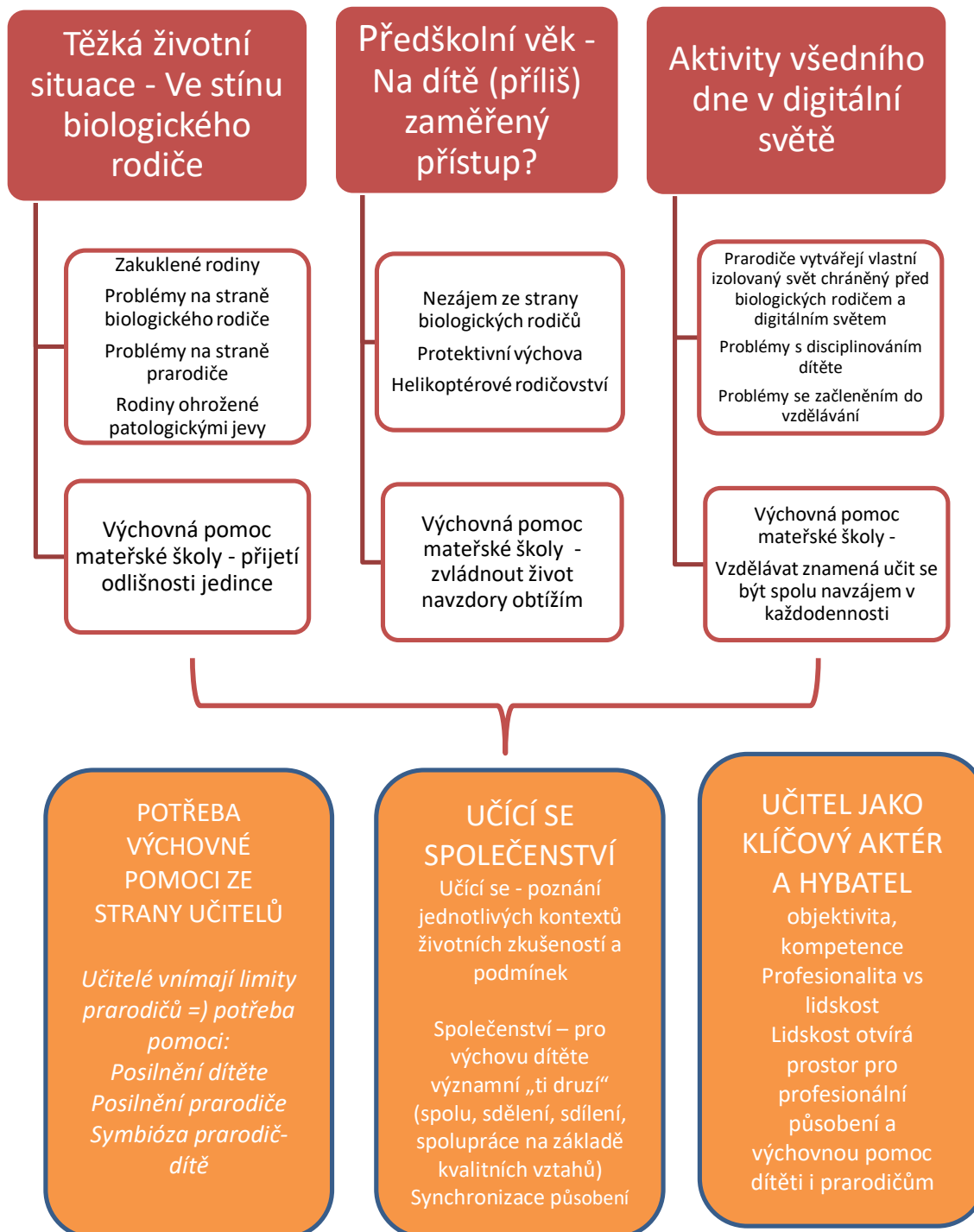
³ Definice sebenaplňujícího prorocství říká, že na základě očekávání významných osob se jedinec začne chovat tímto způsobem a naplní a potvrdí tak tato očekávání svým chováním (Bouderbane, 2020). V tomto mechanismu hrají významnou roli očekávání významných referenčních osob, jakými jsou pro děti předškolního věku rodiče i učitelé.

data, promýšlet jednotlivé případy na individuální úrovni v jejich specifikách, ale i v celkovosti a celistvosti.

Postupně pak docházelo k systematizování 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. 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 koncepce 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 podmínky 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.

**Böhnischova koncepce
výchovné pomoci
ke zvládnání života**



Obrázek 1 Schéma aplikované Böhnischovy koncepce – vypracovala Plisková

3. Výzkumná zjištění

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.

Blízké dospělé osoby se tak 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. 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.

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 posilnění zvládnout nároky současné společnosti a postmoderního světa s technickou převahou tak, aby všichni byli lépe připraveni.

Pro rodiny s dítětem předškolního věku je významným centrem právě mateřská škola, která se stává skutečným zlomem z hlediska sociálních interakcí. Zápisem do mateřské školy se tak sociální prostor dětí markantně rozšiřuje o dětský kolektiv vrstevníků dítěte, učitelky mateřských škol a rodiče mladšího věku. 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. Prarodiče jsou zde ve všech případech přijati do společenství, které nabízí mateřská škola, dle možností a svých sil se zde realizují.

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.

Z výzkumu je však patrné, že na rozvoj a úspěch dětí mají obrovský vliv učitelky. Tento vliv si uvědomují a reflektují je. 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.

Tabulka 1 – Shrnutí výzkumu – vypracovala Plisková

<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 psycholožku. Hloubkové rozhovory s devíti učitelkami, které se chtěly účastnit výzkumu ve dvojicích, se pak staly třetí metodou výzkumu.</p>		
Cíl výchovné pomoci ke zvládnutí života	Kontext výchovy a vzdělávání v rodinách	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
V předškolním věku - zvládnutí života navzdory obtížím. „Aby tam nebylo takové to ustrašení.“	Na dítě (příliš) zaměřený přístup? Narušené připoutání k biologickému rodiči Protektivní výchova dítěte ze strany prarodiče Helikoptérové rodičovství Závislostní chování dětí, submise	Důvěryhodné a vřelé vztahy v mateřské škole Učitelky jako modely, aktéři a hybatelé Pozitivní oceňující přístup k dítěti Význam chyb, kolizí a krizí k rozvoji, překonání závislosti k samostatnosti
V každodennosti – učit se být spolu navzájem v každém dni	Prarodiče vytvářejí izolovaný svět, který děti chrání 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
Učí se společenství v prostředí mateřské školy – „ti druzí“ x „ti všichni spolu navzájem“ Rozvoj jedince a jeho potenciálu Posílení dítěte a prarodičů	Výchova prarodičů má své limity a omezení, přesto hodnocení jako bezproblémoví rodiče, snaží se a vděční za jakoukoliv pomoc	Učitelky jako zásadní aktéři a hybatelé změn Učí se společenství – sdílení, sdělení, spolupráce, synchronizace vlivů na základě kvalitních vztahů

4. Diskuse a závěry

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 zvládnání života. Měla jsem několik důvodů pro tuto volbu. Za prvé, koncept **zohledňuje společenské podmínky výchovy**. 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. 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. Zároveň Böhnischův koncept akcentuje **myšlenku významu 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. Znamená možnost rozšíření životního prostoru, což je pro všechny inspirativní, obohacující a přináší rozvoj.

Naším úkolem je však také upozornit na další významné spojitosti, které z provedeného výzkumu vyplynuly a které bychom předložili k další diskusi 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 důležitým 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 selfkonceptu 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 autority, 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 pozitivní třídní klima. 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 sbližování všech zúčastněných, jako významný prostředek zkvalitňování předškolního vzdělávání, spolupráce a komunikace. 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 upozorňují 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 v prostředí 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 Ilieb (2016) zdůrazňují nutnost propojení, efektivnosti a funkčnosti podpůrných institucí spolupracujících s náhradními rodinami. 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.

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 pracovníce i psycholožka 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 vzhled 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.

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 péře prarodiče, neboť rodina vytváří důležité edukační prostředí. Tím se rodina stává zajímavou i pro pedagogiku. „*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. Bez lidské roviny kvalitního vztahování však dle mého názoru není možné tyto profesní dovednosti rozvinout, neboť učitelství je vztahovou profesí směřující k tomu druhému a má za cíl rozvoj potenciálu jedinců, ale i jejich posílení a spokojenost.

Děti, a nejen děti, 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

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

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

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.

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.

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

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.

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).

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

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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>

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

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

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

Řičan, P., Krejčířová, D. a kol. (1995). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.

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.

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

ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORKY

Jméno: Barbora Plisková rozená Křížová

Datum narození: 4. 2. 1977

Mail: bpliskova@utb.cz

- **Pracovní zkušenosti**

2022 – dosud Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky; pozice: Akademický pracovník

2016 – 2021 Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav zdravotnických věd; pozice: Akademický pracovník

2006 – 2018 Církev československá husitská v Kvasicích, pozice: pastorační asistent

- **Vzdělání a odborná kvalifikace**

1998 - 2003 Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy v Praze; Obor: Husitská teologie – psychosociální studia. Diplomová práce: Rodina se sluchově postiženým členem

2007 – 2009 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci; Obor: Doplnující pedagogické studium zaměřené na přípravu učitelů; Závěrečná práce: Křesťanská etika ve výchově

2013 – 2016 Fakulta humanitních studií, Ústav zdravotnických věd, Univerzita T. Bati ve Zlíně; Obor: Všeobecná sestra; Bakalářská práce: Vysokoškolské studium ošetrovatelství z pohledu absolventů gymnázií

2019 Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Univerzita T. Bati ve Zlíně; Rigorózní práce: Jak pracují učitelé s chronicky nemocnými dětmi v mateřských školách při nemocnicích

- **Další vzdělávání**

Rešeršování (nejen) pro kvalitativní design. Lektor: Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D. (2021)

Přehledová studie a kvalitativní design. Lektor: Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D. (2021)

ATLAS.ti: Workshop pro začátečníky. Lektor: Mgr. Michal Šindelář (2020)

Smíšený design a analýza kvalitativních dat I., II. Lektor: doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčová, Ph.D., Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D. (2020)

- **Jazykové znalosti**

2004 Jazyková zkouška FCE - First Certificate in English

2004 Státní jazyková zkouška z angličtiny

- **Výuka předmětů v rámci doktorského studia**

Filozofické a antropologické pozadí výchovy

Podpora zdraví a výchova ke zdraví

Péče o děti chronicky nemocné

Škola a rodina

SEZNAM PUBLIKAČNÍ ČINNOSTI

- **Odborné články**

Pliskova, B. (2022). Teachers Work Design At Hospital Kindergarten. *Lifelong education: the 21 century Учредители: Петрозаводский государственный университет*, (1), 105-117.

Pliskova, B. (2021). The Teacher's Wellbeing In Teacher-Student Interactions. *Непрерывное образование: XXI век*, 1 (33), 103-115.

- **Články ve sbornících**

Plisková, B. Osobnostní a kvalifikační nároky na učitele mateřských škol při nemocnicích. In Pavelková, J., Plisková, B., & Kolínská Koutníková, M. (2019). *Fórum mladých výzkumníků VII.*, (s. 41-52). Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

- **Konferenční příspěvky**

Plisková, B. (2019). Elderly Foster Parents and Parental School Involvement. In *12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2019)*. Iated-Int Association Technology Education & Development.

Plisková, B., Juřeníková, P., & Koutníková, M. (2019). Hospital Preschool Teachers in the Czech Republic. In *12th annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2019)*. Iated-Int Assoc Technology Education & Development.

- **Publikace**

Plisková, B., & Snopek, P. (2018). Rozvoj klíčových kompetencí studentů ve zdravotnické problematice. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Snopek, P., Plisková, B., Filová, A., & Koutecký, V. (2018). Jak učitelé pracují s chronicky nemocnými žáky mladšího školního věku. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

- **Další tvůrčí činnost (včetně projektů)**

2019: Projekt MŠMT Předcházení šoku z reality u budoucích učitelů mateřských a základních škol v období profesního startu

2018: Projekt MŠMT Předcházení šoku z reality u budoucích učitelů mateřských a základních škol v období profesního startu

PhDr. Mgr. Bc. Barbora Plisková, Ph.D.

Prarodiče v roli rodičů předškoláků

Grandparents in a Parental Role with Grandchildren Preschoolers

Teze disertační práce

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,

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

Náklad: vyšlo elektronicky

1. vydání

Sazba: Autor

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2022

ISBN 978-80-7678-093-4

