

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Specifika přípravy pedagogů MŠ na práci s dítětem stejnopohlavních
rodičů**

Specifics of preparing kindergarten teachers to work with children of
same-sex parents

Johana Raňšová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2023

Prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Specifika přípravy pedagogů MŠ na práci s dítětem stejnopohlavních rodičů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. července 2023

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení a poskytování rad v průběhu vypracování bakalářské práce. Rovněž chci poděkovat pedagogům MŠ za jejich ochotu a čas s nimi realizovat rozhovor. Také děkuji mé rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu psaní bakalářské práce podporovali.

ANOTACE

Bakalářská práce se věnuje specifickým přípravě pedagogů v mateřské škole na práci s dětmi stejnopohlavních rodičů, to zejména u pedagogů, kteří mají zkušenost s dětmi z tohoto typu rodinného uspořádání. Práce zároveň srovnává více typů rodin, popisuje potřeby dětí v předškolním období a zaměřuje se na komunikaci mezi rodinou a mateřskou školou a také možnosti dalšího vzdělávání pedagoga mateřské školy v oblasti specifík práce s dětmi z homoparentálních rodin.

Teoretická část je věnována tématu rodiny a její funkci, kde jsou popsány rozdíly mezi úplnými a neúplnými rodinami a uvádí alternativní formy rodinného soužití, včetně stejnopohlavních rodin. Zabývá se oblastmi založení rodiny, rodičovských rolí a postoji společnosti k nim. Současně také charakterizuje dítě předškolního věku z pohledu vývojové psychologie s důrazem na sociální složku. Zároveň je zde odkazováno na legislativu, která definuje rozdíl mezi manželstvím a registrovaným partnerstvím. Komunikace mezi rodinou a mateřskou školou je další oblastí, ve které jsou popsány způsoby interakce s dítětem a rodiči, včetně těch týkajících se stejnopohlavních rodin. Poslední část představuje možnosti vzdělávání pedagogů MŠ, které se zaměřují na práci s dětmi z homoparentálních rodin, včetně kurzů, seminářů a studia odborné literatury.

Praktická část využívá kvalitativního výzkumu metodou polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o pět pedagogů MŠ, kteří odpovídají na předem připravené otázky týkající se této problematiky, kde je zároveň možný prostor na doplňující otázky. Výběr pedagoga k rozhovoru byl podmíněn zkušeností s prací s dítětem z lesbické či gay rodiny a komunikací s jeho stejnopohlavními rodiči. Výsledky výpovědí tázaných respondentů jsou nejprve zvlášť analyzovány a poté mezi sebou porovnány.

KLÍČOVÁ SLOVA

Stejnopohlavní rodičovství, mateřská škola, gay rodiny, lesbické rodiny, spolupráce s rodinou, vzdělávání pedagoga MŠ

ANNOTATION

This bachelor thesis focuses on the specifics of preparing kindergarten teachers to work with children of same-sex parents, especially for teachers who have experience with children from this type of family arrangement. At the same time, it compares several types of families, describes the needs of children in the preschool period, focuses on communication between the family and the kindergarten and the possibilities for further training of kindergarten teachers in the area of working with children from homoparental families. The theoretical part is devoted to the topic of the family and its function, describing the differences between complete and incomplete families and presenting alternative forms of family cohabitation, including same-sex families. It discusses the areas of family formation, parental roles and societal attitudes towards them. It also characterises the pre-school child in terms of developmental psychology, with an emphasis on the social element. There is also reference to legislation defining the difference between marriage and civil partnership. Communication between the family and the preschool is another area in which ways of interacting with the child and parents are described, including those relating to same-sex families. The last section presents training opportunities for kindergarten teachers that focus on working with children from homoparental families, including courses, seminars, and studies of educational literature.

The practical part uses qualitative research using a semi-structured interview method. It involves five kindergarten teachers answering pre-prepared questions about the issue, with space for additional questions. The selection of the interviewed teachers was conditioned by their experience of working with a child from a lesbian or gay family and communicating with their same-sex parents. The results of the respondents' statements are first analysed separately and then compared with each other.

KEYWORDS

Same-sex parenting, kindergarten, gay families, lesbian families, cooperation with family, preschool teacher training

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Rodina a její funkce.....	10
1.1 Rodina úplná.....	10
1.1.1 Rodina přirozeně vzniklá (rodina tradiční)	11
1.1.2 Rodina úplná a rodičovské role	11
1.2 Rodina neúplná	13
1.2.1 Příčiny vzniku.....	13
1.2.2 Typy rodinného soužití v neúplné rodině	13
1.2.3 Rodina neúplná a rodičovské role	14
1.3 Alternativní formy rodinného soužití.....	14
1.4 Stejnopohlavní rodina	15
1.4.1 Možnosti založení rodiny stejnopohlavním párem.....	16
1.4.2 Biologické rodičovství.....	16
1.4.3 Sociální rodičovství	18
1.4.4 Biologický a sociální rodič.....	19
1.4.5 Lesbické rodiny	19
1.4.6 Gay rodiny.....	20
1.4.7 Rodičovské role v gay a lesbických rodinách	20
1.4.8 Postoj společnosti ke stejnopohlavním rodinám v evropském kontextu	21
1.4.9 Postoj společnosti ke stejnopohlavním rodinám v ČR	21
1.5 Rodina a česká legislativa	22
1.5.1 Manželství	22
1.5.2 Registrované partnerství	23

2	Dítě předškolního věku z pohledu vývojové psychologie.....	25
2.1	Emoční vývoj.....	25
2.2	Socializace.....	25
2.2.1	Rodina.....	26
2.2.2	Vztahy mimo rodinu.....	26
2.2.3	Sociální role.....	26
2.2.4	Pohlavní identita dítěte.....	27
2.3	Schopnosti a dovednosti.....	28
2.4	Kognitivní vývoj.....	28
2.5	Hra.....	29
3	Komunikace mezi rodinou a MŠ.....	30
3.1	Komunikace s dítětem.....	30
3.2	Komunikace MŠ s rodiči.....	31
3.3	Typy komunikace s rodiči.....	31
3.3.1	Hromadná komunikace.....	32
3.3.2	Individuální komunikace.....	32
3.4	Důvody komunikace MŠ s rodiči.....	32
3.5	Stejnopohlavní rodina a MŠ.....	33
4	Možnosti dalšího vzdělávání pedagogů MŠ.....	35
4.1	Organizace a instituce nabízející vzdělávací kurzy.....	35
II.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
5	Vymezení cílů výzkumu a stanovení výzkumných otázek.....	37
6	Metody výzkumu.....	38
7	Vlastní výzkum.....	39
7.1	Rozhovory s pedagogy MŠ.....	43

8	Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.....	58
9	Diskuse	62
	Závěr	64
	Seznam použitých zdrojů	66
	Literatura	66
	Elektronické zdroje	68
	Zákony a vyhlášky	71
	Seznam použitých zkratk.....	72
	Seznam příloh.....	73

Úvod

Rodinné soužití dvou stejnopohlavních rodičů společně vychovávající dítě je v současné době čím dál diskutovanějším tématem, neboť se jedná o nově vznikající typ rodinného soužití dnešní postmoderní společnosti. Homoparentální rodiče se ve výchově dětí mohou setkat s řadou výzev vzhledem ke společenské heteronormativitě. Jednou z nich může být styk se školskou institucí a v případě předškolního věku, jde povětšinou o první zkušenost. Tato skutečnost může být výzvou jednak pro stejnopohlavní rodiče, ale i pedagoga v předškolním zařízení. V případě, že do MŠ dochází dítě, které vychovává stejnopohlavní pár, staví se pedagog do pozice, kdy je třeba dbát na etickou stránku vzhledem k dítěti a jeho rodičům skrze efektivní komunikaci a spolupráci. Na tuto problematiku se pedagog může připravovat studiem odborné literatury či absolvováním seminářů a kurzů pod záštitou konkrétních organizací nebo institucí.

Volba tématu bakalářské práce pramenila z vlastního zájmu a touze se přiblížit k této problematice. Pojí se s tím vlastní uvědomění toho, že v průběhu profesní dráhy v MŠ se člověk může setkat s dítětem vychovávaným homosexuálním párem.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje na oblast rodiny a její funkci. Rodina v současné době může nabývat více podob, tudíž zde rozlišuje úplnou, neúplnou a další formy rodinného soužití, do kterých se řadí i stejnopohlavní rodičovství. Gay a lesbické páry se potýkají s problémem, jakým způsobem přivést své dítě do péče, se kterým je také spjato jejich právní postavení v pozici rodičů. Práce popisuje i legislativní rozdíly mezi manželstvím a registrovaným partnerstvím. Vzhledem k tomu, že děti stejnopohlavních párů mohou docházet do MŠ, jsou zde věnovány kapitoly vývojové psychologii dítěte předškolního věku, s důrazem na sociální oblast. V mateřské škole také probíhá komunikace mezi pedagogy a rodinou. V bakalářské práci jsou popsány doporučení a možná rizika, jak se stejnopohlavní rodinou v rovině MŠ komunikovat. K tomuto se pojí i jistá profesní připravenost pedagoga. Poslední kapitola tedy pojednává o možnostech vzdělávání v této problematice.

Praktická část představuje kvalitativní výzkum opřený o metodu polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy MŠ, mající zkušenost s dítětem z homoparentální rodiny ve třídě.

Cílem rozhovoru bylo zjistit, zda pedagog MŠ má být specificky připraven v případě, že je v jeho třídě dítě ze stejnopohlavní rodiny. Konkrétně, jakými způsoby se pedagog vzdělává v této problematice, průběh komunikace s rodinou, vedení skupiny dětí a uzpůsobování obsahových okruhů (např. téma rodiny). Výsledky z rozhovorů jsou jednotlivě analyzovány a následně shrnuty ve vztahu k výzkumným otázkám.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Rodina a její funkce

Rodina je nejstarší lidskou institucí, jejíž primárním účelem je plození a rozmnožování. U svých potomků plní funkci ochrannou, vzdělávací a připravuje je na život. (Matějček, 1994). Příkladem dalších funkcí je rozvoj společenských a psychologických složek osobnosti dítěte. Založení rodiny, tedy mít děti se považuje za přírodní zákonitost, zatímco bezdětnost je nepřirodní a nepřirozená (Matějček, 2017). Matoušek (2003) rodinu popisuje jako základní jednotku lidstva, která má biologický význam v udržení lidské společnosti.

Rodina uspokojuje základní duševní potřeby ve vztahu rodič – dítě a naopak. Mezi ně se řadí například potřeba životní jistoty či potřeba uznání. (Matějček, 1994) Zmíněné potřeby se vztahují k Maslowově hierarchii potřeb, jejichž značnou část nám poskytuje dobře fungující rodina se stabilním zázemím. Rodina dále poskytuje potřeby biologické, pocity bezpečí, lásky, vztahovou oporu a první poznatky o světě. V případě, že nejsou dítěti poskytovány, je pro něj začátek života obtížný (Kofátková, 2016).

Pojetí rodičovství ve vyspělých státech má především citový charakter, naopak v hospodářsky méně vyspělých oblastech plní funkci hospodářskou. V obou typech jsou rodiče zodpovědní za péči o dítě, což jim dává určitou společenskou hodnost (Matějček, 1994).

Matějček (1994) uvádí, že z pohledu dítěte svazky rodičů a počet osob, jenž o něj pečují, nemusí hrát klíčovou roli. Dítě potřebuje vrstát do láskyplného a přijímajícího prostředí, které mu umožní utvářet životní jistoty. Mezi životní jistoty se řadí sebejistota a sebevědomí, které se odráží do vývojových aspektů dítěte.

1.1 Rodina úplná

Rodina úplná se charakterizuje rodinným uspořádáním dvou rodičů a jejich dětí (Matějček, 1994). Sobotková (2007) popisuje, že děti pro zdravý vývoj (v tradičním pojetí) potřebují matku i otce, což se přímo vztahuje k utváření jejich pohlavních rolí.

1.1.1 Rodina přirozeně vzniklá (rodina tradiční)

Zaměříme-li se na definování rodiny tradiční, lze na ni pohlížet více pohledy. V historickém kontextu rozlišujeme rodinu tradiční, moderní a postmoderní. Jedním ze společných znaků je například přirozený vznik rodiny, tj. manželský pár v manželském svazku s jejich dětmi společně sdílející domácnost.

Označením „tradiční rodina“ v kontextu rodinného uspořádání chápeme jako rodinu „úplnou nukleární“, kterou tvoří manželský pár složený z muže a ženy, domácnosti a jejich dětí (Možný, 1990). Tradiční rodina v historickém pojetí se datuje do období průmyslové revoluce, která stavěla na patriarchálních hodnotách a měla funkci náboženskou, dělby práce či ekonomickou (Možný, 2002). Sokolová (2004) zároveň upozorňuje na kulturní a historickou neměnnost této rodiny.

Moderní rodina se vymezuje od období po průmyslové revoluce, kdy následovaly postupné změny společenských hodnot, do 60. let 20. století. Vyznačuje se větší rovností pohlaví, angažovaností ženy v pracovním trhu, odsouvání mateřství, regulace podoby rodiny, odmítání manželství a zaměřením se na profesní kariéru (Jandourek, 2012).

Počátek formování postmoderní rodiny se datuje od 60. let 20. století do dnešní doby (Možný, 2002). Prohlubuje tendence odkládat sňatky a rodičovství. Zároveň si páry pořizují menší počet dětí. Je to dané zaměřením se na zájmy individuální než na rodinné. Krize rodiny je záležitostí i postmoderní rodiny, především kvůli zvyšování rozvodovosti, nepořizováním si dětí či zakládáním rodiny neformálně (tedy bez legálního sňatku) (Matoušek, 2003).

1.1.2 Rodina úplná a rodičovské role

Historicky se role muže a ženy v západní společnosti začaly proměňovat v průběhu průmyslové revoluce v 18. století, což souviselo s postupným formováním moderní rodiny. Odlišné pohledy na mužskost a ženskost se mimo jiné promítaly v období romantismu, kdy muž měl identitu založenou na úspěšné kariéře a finančním zabezpečení, a naopak žena se stane něčí manželkou, posléze podporující a pečující matkou. Postupem času začala ve společnosti nastávat individualizace jedinců a uvědomění si vlastní hodnoty a svobody v kontextu skupiny, tedy i rodiny (Janošová, 2008).

Janošová (2008, s. 13) rovněž uvádí: „*Důraz na rodové rozdíly je velmi dobře viditelný u přírodních a tradičních společenství, kde muž má svou přesně vymezenou roli, svá vlastní práva a povinnosti a žena taktéž. Oba přijímají nároky své společnosti, podobně jako je přijímali jejich předkové. Usnadňuje to jejich komunikaci v rámci partnerství a rodiny, a život společnosti se i do budoucna odvíjí takřka neměnným způsobem.*“. Z toho plyne, že znalost kulturního kontextu v rolích jednotlivého pohlaví je klíčová pro pochopení jejich fungování. Otec původně plnil ochránářskou funkci, kdy zajišťoval rodině obživu a ochranu před hrozícím nebezpečím. Dnes je situace znatelně jiná, neboť role otce spočívá v odpovědnosti, věrnosti a spolehlivosti. Dalo by se tedy říct, že otec v kontextu dnešní společnosti se učí porozumět své ženě a svému potomkovi, poněvadž jim poskytuje citovou oporu. Je patrné, že otcovská role se historicky výrazněji proměnila oproti roli mateřské (Matějček, 2017). Janošová (2008) upozorňuje na krizi mužské role, kdy muž tráví čím dál více času v práci a žena se stala tou, jež řídí domácnost. V očích dětí se otec stává tzv. sváteční autoritou, kterou obdivují a zároveň ztrácí povědomí o jeho náplni dne.

Janošová (2008), stejně jako Matějček (2017) vnímá výraznou proměnu mužské role v kontextu dnešní doby, avšak zaměřuje se spíše na časové vytížení otce v zaměstnání. K mužům bývají připisovány nároky jako schopnost si sám poradit se svými emocemi, problémy nebo vybudováním dobré profesní kariéry.

Péče o dítě bývá především považováno za roli mateřskou, neboť žena má již v průběhu těhotenství k dítěti intimní vztah. S tím se pojí kojení a její neustálá blízkost k dítěti (Matějček, 2017). Problém, se kterým se matky potýkají, je skloubení mateřského a profesního života. Podle Janošové (2008, s. 18) „*jsou ženy obecně méně vychovávány k tomu, aby se u nich vytvořily vlastnosti, které jsou pro dosažení lukrativních profesí důležité*“. Mezi vlastnosti, které bývají tradičně připisovány k ženám se řadí skromnost, pasivita, podřízenost, sebeobětování. Tento pohled vychází v euroamerické společnosti z křesťanských hodnot odkazující na Ježíšovu matku, Marii. Ženy paradoxně volící mužskou roli bývají společensky více tolerovány než naopak muži volící ženskou roli. U chlapců se podporuje soutěživost a potlačování emocí. Tyto složky rozvíjí především otec, matka se více zaměřuje na femininní rysy, jako je citlivost či empatie.

1.2 Rodina neúplná

Rodina neúplná bývá složena z jednoho rodiče nebo jiného rodinného příslušníka a jednoho dítěte (či více dětí). Absencí druhého rodiče se výchovné působení stává jednostranným (Matějček, 2017).

1.2.1 Příčiny vzniku

Existence tohoto typu rodinného uspořádání je datováno již od pravěku, důvodem byla smrt jednoho z rodičů. Během středověku byla ochrana vdov a sirotků dokonce důkazem rytířství a zbožnosti. Dnes jsou příčiny vzniku mnohem rozmanitější. Řadí se mezi ně úmrtí, rozvod, emigrace, pobyt v nemocnici, ve vězení nebo citové odcizení rodičů (Matějček, 2017). Sobotková (2007) řadí mezi hlavní činitele změny hodnotové orientace ve společnosti následující:

- úpadek rodinných náboženských konvencí ve společnosti,
- tolerance mimomanželských vztahů,
- zvýšení rozvodovosti.

V současné době má děti v péči okolo 90 % svobodných matek a 10 % osamělých otců (Sobotková, 2007). Matějček (2017) dokonce uvádí 94 % svobodných matek, zbytek tvoří otcové či jiní příbuzní. Rozvodem rodičů dítěti schází potřeba jistoty a bezpečí, tudíž se může intenzivněji dožadovat pozornosti lásky od rodičů (Vágnerová, 2021).

1.2.2 Typy rodinného soužití v neúplné rodině

Svobodné matky bývají pod zvýšeným stresem z vedení rodinného života. Tíží je například finance, zaměstnání nebo vedení domácnosti. Na tyto úkony jsou většinou samy a vlivem nahrazování druhého rodiče bývají přetíženy. Dítě si zvyká na soužití pouze s jedním rodičem. V tradičním pojetí rodiny děti potřebují pro zdravý vývoj i roli otce. Existují však výjimky, kdy je pro dítě lepší vyrůstat s jedním rodičem než rodinu úplnou, avšak nefunkční či konfliktní (Sobotková, 2007). Děti obecně mohou mít sklony k menší citové zralosti v rodině, kde chybí autorita. Na dívky absence otce může mít horší dopad při hledání budoucího partnera (Matějček, 2017).

Osamělý otec se může dostávat do obtížnější pozice po stránce péče o děti a chodu domácnosti než svobodná matka. Učí se přebírat to, co většinou mívala na starosti matka.

Případnou pomoc vyhledává u prarodičů. Babičky v tomto kontextu mohou nahrazovat matku dítěte. V obou případech platí, že dítě přebírá jednostranný pohled rodičovských rolí, které se pokouší hledat mimo rodinu (Matějček, 2017).

1.2.3 Rodina neúplná a rodičovské role

V rodině s osamělým otcem jednoznačně chod domácnosti a péči o děti přebírá otec. Má sklony se chovat více jako matka, neboť její roli zastupuje (Sobotková, 2007). Stává se, že ve výchově, pokud je to možné, přirozeně využívá dopomoci prarodičů, tedy v případě babiček dochází i k nahrazení ženské role (Matějček, 2017).

Osamělé matky mohou vlivem zvýšené zátěže podléhat větší míře podrážděnosti, menším projevováním citů a důslednosti ve výchově. V případě dětí může docházet k nerespektování autority vlivem chybějícího otce. Při absenci mužského vzoru mohou mít dívky během dospívání problém utvořit si komplexní představu o svém budoucím partnerovi. Chlapci v neúplné rodině přebírají mužskou roli a může se stát, že budou k novým partnerům matky ostražití. Výchova se stává náročnější, protože v ní aktivně chybí druhý rodič. Matka tedy svůj čas vyplňuje prací a výchovou zároveň (Matějček, 2017).

1.3 Alternativní formy rodinného soužití

Alternativní forma rodinného soužití se stala současným fenoménem společně s příchodem postmoderní rodiny. Matoušek (2003) upozorňuje na budoucí možné rozšíření následujících typů rodinného soužití:

- *rodina složená z jednoho dítěte a jednoho rodiče,*
- *rodina složená ze dvou homosexuálních „rodičů“, přičemž biologickým rodičem je jeden z nich*
- *rodinu s několika dětmi z různých manželství*
- *rodinu, v níž se o děti budou starat jen prarodiče a rodiče budou zcela pohlceni pracovní kariérou*
- *třígenerační rodinu, v níž bude z každé generace jen jeden člen.*

(Matoušek, 2003, s. 38)

Možný (2006) hovoří o rodinách rozvedených a o opakovaném manželství, které zejména u mužů vzniká krátce po rozvodu, kdy často mohou vyhledávat ženy mladších ročníků. Žena

je ve složitější pozici, neboť má omezenější možnost si najít mladšího partnera. Může se také stát, že pro někoho z partnerů se manželství stane násobně opakovaným, tím hovoříme o **rodině rekonstruované**. Z pozice dítěte v této rekonstruované rodině rázem vzroste počet rodinných příslušníků (vlastní a nevlastní rodiče, vlastní a nevlastní sourozenci atd.).

Mezi další typy rodinného soužití patří:

Bezdětní neboli „singles“ žijí v samostatné, povětšinou jednočlenné, domácnosti. Jejich rozhodnutí nezaložit si rodinu může mít více příčin. Patří mezi ně neorientace na rodinný život (přílišné odkládání rodičovství), neplodnost nebo touha po mladistvém životním stylu.

Nesezdaná soužití (neboli konkubinátní soužití) mohou nabývat různých podob. Může se jednat o matky s dítětem žijí společně s matčíným partnerem, bezdětní partneři nebo partneři mající dítě žijící ve společné domácnosti.

Osamělé rodičovství je blíže popsáno v kapitole 1.2.2.

1.4 Stejnopohlavní rodina

Stejnopohlavní rodinu řadíme do alternativní formy rodinného uspořádání vznikající v postmoderní společnosti (Matoušek, 2003). Homosexualitu Sloboda (2016, s. 156) definuje jako „*sexuální, citová a partnerská preference osob stejného pohlaví i genderu*“. Uvádí se, že v populaci jsou přibližně 4 % homosexuálů. Sobotková (2007) **tvrdí**, že homosexualita může být buď vrozená nebo získaná. Bývá uváděno různé pojmenování, například již zmíněná stejnoplavní rodina, dále rodina homosexuálních partnerů, gay či lesbické rodiny. Setkáme se i s pojmenováním „duhová rodina“, které Sloboda (2016) považuje za hojně užívané v euroamerické společnosti. Mezi další často užívaný termín pro tento typ rodinného soužití patří homoparentalita (z francouzského homoparentalité), jenž byl použit v polovině 90. let francouzskými aktivisty (Polášková, 2009).

V České republice byl v posledních 20 letech zaznamenán značný nárůst zakládání rodinných soužití stejnoplavními páry (Kutálková, 2015). Tyto rodiny často mohou mít pocit, že patří do odlišné sociální skupiny než většina lidí, mají tedy sklony se sdružovat do komunit (Sobotková, 2007).

V homoparentálních rodinách rozlišujeme biologického a sociálního rodiče, kteří jsou v kontextu legislativy České republiky stavěni do nerovné pozice. Je to podmíněno tím, že biologickým rodičem se může stát pouze jeden rodič a u druhého, sociálního, legislativa neuznává jeho postavení (Nešporová, 2022).

Podle Janošové (2000) 30-50 % homosexuálních párů touží založit rodinu. Z výzkumu Nešporové (2021) zaměřující se na gay a lesbické rodičovství v ČR vyplynulo, že touha po rodičovství pramení z dlouhodobého společného soužití. Lesbické páry vnímaly rodičovství jako ženskou potřebu, zatímco gay páry k tomu museli dospět. Rovněž zaregistrovala vysokou ochotu homoparentálních rodin se do výzkumu zapojit. Motivaci vnímaly v pomoci sobě a jiným rodinám, ale i možnost přiblížit širší veřejnosti poznatky o jejich životě. Sloboda (2016) uvádí, že podle statistik ČSÚ z roku 2011 žilo v ČR 925 domácností tvořených z párů stejného pohlaví, avšak nevyvrací možnost, že reálný počet je vyšší. Skutečnost s nepřesným počtem homosexuálních párů vychovávajících dítě potvrzuje i Janošová (2008) a také Kutálková (2015).

1.4.1 Možnosti založení rodiny stejnopohlavním párem

Založení rodiny stejnopohlavním párem bývá předem plánovanou záležitostí, poněvadž jejich možnosti (především u gay párů) jsou odlišné od heteroparentálních rodičů (Kutálková, 2015). Rozlišujeme zde již zmíněné biologické a sociální rodičovství (Sloboda, 2016), které je více popsáno v následujících kapitolách.

1.4.2 Biologické rodičovství

Biologické rodičovství vzniká za předpokladu, že „*dítě je biologickým potomkem jednoho z partnerů/ek*“ (Sloboda, 2016, s. 112). Způsoby biologického rodičovství jsou následující:

Surogátní mateřství neboli **náhradní** je jedním ze způsobů založení rodiny. Hobzová (2016) uvádí, že rozlišujeme surogaci částečnou (genetická) a plnou (gestační). V případě částečné (genetické) je dárkyně vajíček zároveň náhradní matkou. U plné (gestační) v sobě náhradní matka nosí darované oplodněné vajíčko buď od biologických rodičů nebo vajíčko od cizího dárce oplodněné jedním z rodičů. Surogátní matky jsou zprostředkovávány prostřednictvím agentur, u kterých Kutálková (2015) uvádí, že před zákrokem nejdříve komunikují s budoucími rodiči. Nejprve musí projít důkladným vstupním testem který

zkoumá připravenost párů na rodičovství. Agentura budoucím rodičům nabídne hodící se kandidátku, která musí udělit souhlas. Nedílnou součástí je po celou dobu aktivní spolupráce s náhradní matkou. Mezi státy nabízející možnost surrogátního mateřství se řadí například Thajsko, Indie či USA (eticky nejvládnějším státem).

Po legislativní stránce není v ČR surrogátní mateřství zakázáno, avšak chybí legislativní úprava, která by ho blíže definovala. Nejbližší je formulován zákon č. 89/2012 Sb § 804, který je popsán v následujícím znění:

§ 804

Osvojení je vyloučeno mezi osobami spolu příbuznými v přímé linii a mezi sourozenci. To neplatí v případě náhradního mateřství.

(Rodinné právo, zákon č. 89/2012 Sb.)

Dalším způsobem k založení rodiny je **sdílené rodičovství**, které nastává, když se „*dva páry opačného pohlaví domluví a společně počnou dítě*“ (Nešporová, 2021, s. 27). Záměrem stejnopohlavních párů je, aby dítě mělo zapsané rodiče v rodném listě, tedy matku a otce. Dítě tímto má dva biologické a dva sociální rodiče, z toho plyne i bohatost v počtu dospělých, kteří o něj pečují a poskytují dobré finanční zabezpečení. Mezi možná rizika se řadí zhoršená domluva nebo případné spor (Kutálková, 2015).

Asistovaná reprodukce může mít dvě formy; klinická nebo dosažená tzv. podomácku (Sloboda, 2016). V České republice jsou **kliniky asistované reprodukce** dostupné pouze pro neplodné páry tvořící muže a ženu, kteří nemusí být sezdaní. Dárce buď může být anonymní, známý nebo otec dítěte (Kadlecová, Kutálková, 2020). Nemohou ji podstoupit ti, co mají uzavřené registrované partnerství. Může se v některých případech stát, že mnozí do registrovaného partnerství nevstoupí i z důvodu omezené možnosti asistované reprodukce. Lesbické páry tuto situaci řeší neoficiální cestou, tedy nepravým vztahem s mužem (může se jednat o kamaráda či o rodinného příslušníka jedné z partnerek). Dalším úskalím je vyplnění kolonky opačného pohlaví v rodném listě. Druhým způsobem asistované reprodukce mohou páry dosáhnout tzv. **podomácku**, kdy se pomocí různých pomůcek sperma doputuje do dělohy (Sloboda, 2016).

Není vyloučeno, že v budoucnu nastane situace, že dítě zatouží poznat identitu druhého biologického rodiče, což může mít možné nepříznivé dopady na klima rodiny. Tyto okolnosti mohou být podmíněny i nepřímými vlivy společnosti, kdy je dítě obkloповáno heteronormativním nastavením. Heteronormativitou rozumíme normu a dominanci heterosexuálního nastavení ve společnosti (Sloboda, 2016).

1.4.3 Sociální rodičovství

Sociální rodiče jsou „*osoby, které žijí (alespoň nějakou část života dítěte) ve společné domácnosti a které vůči dítěti plní rodičovské role a které zároveň dítě skrze emocionální vazbu vnímá jako své blízké či jako svou rodinu.*“ (Sloboda, 2016, s 115). Náhradní rodinná péče je možná pouze za určitých podmínek. Pro osoby v registrovaném partnerství osvojení dítěte není možné, avšak v případě jedince taková možnost existuje (Kutálková, 2015).

Legislativně je uznáváno **soudní svěřením dítěte do péče** jednomu z rodičů v případě, že je příbuzensky spjato s biologickými rodiči. Důvodem může být úmrtí nebo nemožnost vykonávat rodičovské povinnosti (Sloboda, 2016).

V případě **osvojení** (adopce), plní rodičovskou povinnost a osvojitel je zapsán v matrice jako rodič. Jedná se především o manželský pár, jedinec pouze ve výjimečných případech. U jedince se nemůže jednat o někoho, kdo vstoupil do registrovaného partnerství (Kutálková, 2015).

Individuální adopce je možná pro osobu žijící ve stejnopohlavním páru mimo registrované partnerství. Nastane-li situace, kdy si jedinec dítě osvojí a poté vstoupí do registrovaného partnerství, právně stále zůstává biologickým rodičem (Sloboda, 2016).

K **přisvojení** dochází, když si rodiče osvojí nevlastní dítě. Například lesbické páry řeší přisvojení způsobem, že v rodném listě je jeden biologický rodič. Druhá kolonka zůstává prázdná a po přisvojení se dopíše rodič sociální (Sloboda, 2016). Kutálková (2016) upozorňuje, že právo na přisvojení se nevztahuje pro registrovaný pár.

Pěstounská péče je stejnopohlavním párům umožněna i přes registrované partnerství. Avšak pěstouny se mohou stát individuálně, neboť společná žádost není možná. Jestliže by se svěřenému něco stalo, nastává soudní řízení o svěřením dítěte (Kutálková, 2016).

1.4.4 Biologický a sociální rodič

V homoparentálních rodinách dochází k tomu, že jedním z rodičů je rodič biologický a druhý sociální. Hlavním rozdílem v ČR mezi nimi je jejich právní postavení, které v mnoha aspektech není vyvážené (Nešporová, 2022). Dalším rozdílem je, že není možné, aby v homoparentální rodině byli oba rodiče biologičtí nebo sociální. Může mezi nimi vzniknout nerovnováha, která je kompenzována střídáním rodičovských rolí. Je tedy důležité si ve vztahu nastavit funkční rovnoprávnost (Nešporová, 2021).

Biologický rodič je ten, který se stává pokrevně příbuzný s dítětem (Sloboda, 2016). S tím je spjat zápis matky či otce do rodného listu a stává se rodičovstvím zákonným (Nešporová, 2021). Podle Nešporové (2021) docházelo u lesbických párů k domluvě, která žen se stane biologickou matkou. Jedním z důvodů odstoupení od biologického rodičovství byla nejistota v porodu dítěte či jiné zdravotní problémy zabráňující těhotenství. U gay a lesbických párů v případě většího věkového rozdílu (v některých případech i zanedbatelného) obvykle mívá k biologickému rodičovství přednost starší jedinec.

Sociální rodič se po právní stránce dostává do „rodičovství druhého řádu“, jelikož k dítěti nemá pokrevní vazbu (Polášková, 2009). Zastupuje rodičovskou roli, ale nemůže se právně stát zákonným zástupcem, neboť česká legislativa neumožňuje jeho uvedení v rodném listě. Ve výchově dítěte bývá vystaven právní a sociální nejistotě (Nešporová, 2021). Tato skutečnost se projevuje v běžném životě, kdy je v kontaktu s pracovníky veřejných institucí (lékaři, pedagogové, úředníci, aj.). Po rozpadu partnerství nemá nárok na různé příspěvky, například výživné nebo dědění majetku (Sloboda, 2016). Nešporová (2021) rovněž přirovnává homoparentálního sociálního rodiče k rekonstruovaným rodinám tvořící heterosexuální pár, avšak s tím, že na rozdíl od homosexuálních párů mají možnost osvojení.

1.4.5 Lesbické rodiny

V období formování vztahu se první fáze fungování lesbického vztahu pojí s otázkami rozhodování, zda ve vztahu setrvávat. Ve druhé fázi začínají se sexuálním životem a zároveň se potýkají s možnými konflikty vztahující se k rozdílnému pohledu na svět. Když se vyřeší, tak dochází k větší stabilitě ve vztahu. Ve vrcholné fázi dospívají ke vzájemné spolupráci a vstupují do výchovy svých dětí. Lesbické páry udrží vztah delší dobu v tajnosti než gay páry. Je to způsobeno tím, že společnost lépe toleruje fyzický kontakt dvou žen (Sobotková, 2007).

Mnoho lesbických žen vnímá založení rodiny jako biologickou potřebu, neboť v mateřství hledají naplnění (Sloboda, 2016). Určení, kdo vstoupí do role biologického nebo sociálního rodiče je blíže popsáno v kapitole 1.4.4.

1.4.6 Gay rodiny

Dynamika vztahu v gay páru může být poměrně odlišná oproti vztahu lesbickému. V první fázi trávající průměrně 2-3 roky si pár prochází intenzivní zamilovaností a oba partneři postupně připravují své rodiny na skutečnost fungování jejich vztahu. Ve druhé fázi přecházejí do hlubšího vztahu, která souvisí se vzájemnou spoluprací a upevňováním důvěry (Sobotková, 2007).

V otázkách založení rodiny, mají gay páry omezenější možnosti než páry lesbické. Z důvodu možné nedosažitelnosti buď rodičovství odkládají nebo se ho zřeknou úplně (Sloboda, 2016). Náhradní mateřství je finančně nákladné a ve výsledku do rodného listu je zapsán pouze jeden partner. Dále je možnost svěřit dítě do náhradní rodinné péče, tedy například individuální osvojení, ke kterému v ČR dochází v ojedinělých případech, přisvojením nebo pěstounskou péčí. V případě finančního zabezpečení rodiny si mohou vlivem dvou mužských platů lépe zajistit rodinu, což potvrzuje Janošová (2008). Ve výchově dětí gay páry kladou větší důraz na vůli a rozvoj rozumových schopností.

1.4.7 Rodičovské role v gay a lesbických rodinách

Nedbálková, Polášková (2004) uvádí, že homosexuální rodiče mají tendence se odchylovat od tradičních rodičovských rolí. Je tedy důležité si dané úkony v chodu domácnosti rozdělit, což potvrzuje Sokolová (2004). Sloboda (2016) poukazuje na skutečnost, že na rozdíl od heterosexuálních párů, kde bývají genderové role více předurčeny, se musí homosexuální páry domlouvat na rolích vztahujících se k chodu domácnosti nebo péči o dítě. Důležité je, aby se oba ve své domluvené roli cítili dobře. Nedbálková (2011) došla ke zjištění, že ne všem lesbickým párům dělení rolí vyhovuje, neboť v řadě situacích dochází ke spoléhání se na společensky podmíněnou ženskou roli, někdy naopak k utlačování stereotypního chování. V kontextu dětí, které jsou vychovávány stejnopohlavním párem, Janošová (2008) hovoří o menší míře stereotypního chování, zvláště ve výběru hračky, oblečení a povolání u dívek (netrvaly na „holčičím“). U chlapců se může projevat větším vyjadřováním citů.

1.4.8 Postoj společnosti ke stejnopohlavním rodinám v evropském kontextu

Podkapitola je zaměřena na státy EU (členské i nečlenské) a společenskému mínění o stejnopohlavním rodičovství. Podle Nešporové (2021) se zahraniční výzkumy hojně zaměřují na zkoumání identity rodičů a odlišnosti mezi nebiologickými a biologickými rodiči. Situace v jednotlivých zemích je podmíněna společenským a kulturním kontextem.

Mezi lety 2002-2008 byl proveden mezinárodní longitudinální výzkum, zkoumající postoj společnosti gay a lesbického rodičovství 26 států Evropy s důrazem na státy EU a východní Evropu. U dotazovaných respondentů byl zohledněn věk, gender, náboženské vyznání, dosažené vzdělání, politické názory, genderové role a tolerance k jiným národnostem. Vyšlo najevo, že mladší generace byla k tomuto rodinnému uspořádání otevřenější než starší. Z genderového hlediska ženy v porovnání s muži vykazovaly nepatrně vyšší míru přijetí stejnopohlavního rodičovství. Respondenti s dosaženým vysokoškolským vzděláním měli vyšší míru otevřenosti než ti se základním. Po stránce náboženského vyznání, měli nejliberálnější postoj příslušníci protestantské církve, konzervativnější postoj si zachovali muslimové a pravoslavná církev. Dále bylo poukázáno na skutečnost, že řada států s postsocialistickou minulostí, zvláště ty východní (Ukrajina, Rumunsko, Rusko, ...), se staví ke stejnopohlavnímu rodičovství odmítavěji, a to i po právní stránce, než státy západně od nich (Dánsko, Švédsko, Nizozemsko, ...). Země, rovněž postsocialistické, ale orientované ve středu Evropy (Česká republika, Slovinsko, ...) a některé státy jižní Evropy (Řecko, Portugalsko, ...) se pohybovaly přibližně ve středu (Takács, Szalma, 2011). Nelze tedy generalizovat celoevropské postoje, poněvadž každý stát disponuje jinou historií, sociokulturním nastavením a náboženskými hodnotami.

1.4.9 Postoj společnosti ke stejnopohlavním rodinám v ČR

Problematika homoparentálního rodičovství se v ČR stala předmětem zkoumání na počátku 21. století. Rodiny tohoto typu se ojediněle formovaly v 90. letech 20. století, kdy se postoj české veřejnosti k homosexualitě začal postupně proměňovat (Nešporová, 2022). S přijetím zákona o registrovaném partnerství v roce 2006 se homoparentální rodičovství stalo diskutovanějším tématem v širší veřejnosti (Polášková, 2009).

Polášková (2009) uvádí tzv. „podmínečnou toleranci“ v lidské společnosti. Vyznačuje se akceptováním homosexuální menšiny většinovou společností, dokud nepřekročí jisté

hranice, do kterých například patří tradiční pojetí manželství. Postoje k homosexualitě jsou podmíněny věkem, místem bydliště, náboženským vyznáním, pohlavím a dosaženým vzděláním.

Sloboda (2016) popisuje **možný kritický pohled české společnosti** k tomuto alternativnímu typu rodinného soužití a uvádí názory vyjadřující znepokojení nad absencí biologické matky a druhého pohlaví jako vzor pro dítě, obava z kázeňských problémů a šikany ve škole, podobně jako píše Sokolová (2004). Dalším úskalím pro homosexuální páry vychovávající děti může také být odmítavý postoj veřejnosti mající strach z vyhovujícího psychického vývoje dítěte (Janošová, 2000).

V současné době se v ČR hojně hovoří o přijetí „manželství pro všechny“, neboli „rovných sňatcích“. Z průzkumu postojů veřejnosti k právům homosexuálů (2019) 75 % českých občanů podporuje uzavírání registrovaného partnerství a 47 % vyjádřilo podporu pro uzákonění možnosti uzavřít sňatek. (SOÚ AV ČR, 2019) Podle souhrnných dlouhodobých průzkumů se ukazuje, že největší podporu zastupuje věková skupina do 29 let, a podpora postupně narůstá. (Jsme fér, 2019)

V roce 2023 proběhl čtvrtý pokus o přijetí zákona o rovných sňatcích v poslanecké sněmovně. Je bezpochyby zjevné, že návrh tohoto zákona vzbuzuje rozporuplné debaty (iRozhlas, 2023).

1.5 Rodina a česká legislativa

Legislativu vztahující se k rodinnému právu nalezneme zahrnutou v zákoně č. 89/2012 Sb., Občanského zákoníku. Účinnosti nabyl dne 1.1. 2014. Předchozí úprava byla v Zákoně o rodině (zákon č. 94/1963 Sb.), který byl účinný v letech 1964-2013.

1.5.1 Manželství

Zákon č. 89/2012 Sb. uvádí podle § 655 manželství v následujícím znění:

§ 655 Všeobecné ustanovení

Manželství je trvalý svazek muže a ženy vzniklý způsobem, který stanoví tento zákon. Hlavním účelem manželství je založení rodiny, řádná výchova dětí a vzájemná podpora a pomoc.

(Rodinné právo, zákon č. 89/2012 Sb.)

Jandourek (2012), s. 149 definuje manželství jako „*právní vztah zavazující muže a ženu ke společnému životu.*“ Přímo se odkazuje na právní stránku, a „společný život“ zákon uvádí v konkrétních oblastech s ním spojených. Ke vzniku manželství dochází svobodným rozhodnutím muže a ženy, které je stvrzeno obřadem za přítomnosti svědků. Sňatek lze uzavřít jako občanský v orgánu veřejné moci za přítomnosti matrikáře nebo církevní. Před uzavřením sňatku mají snoubenci povinnost se dohodnout na užívání příjmení, stvrzují znalost jejich zdravotního stavu a budoucích majetkových poměrů (zákon č. 89/2012 Sb.). Do práv a povinností manželů patří majetková stránka a společné jmění. Zákon mluví o rovných právech obou rodičů, podíl na chodu domácnosti a ochraně dětí (Burešová, 2020).

1.5.2 Registrované partnerství

Jandourek (2012), s 174 popisuje o registrované partnerství jako „*legálně uznaný svazek podobný manželství*“. Zákon o registrovaném partnerství č. 115/2006 Sb. definuje soužití v §1, odst. 1 a 2.

§ 1 Všeobecné ustanovení

(1) Registrované partnerství je trvalé společenství dvou osob stejného pohlaví vzniklé způsobem stanoveným tímto zákonem (dále jen "partnerství").

(2) Partnerem se v tomto zákoně rozumí osoba, která uzavřela partnerství.

(Zákon o registrovaném partnerství č. 115/2006 Sb.)

V České republice se vztahuje pouze k homosexuálním párům, které právně nemohou být sezdány a oproti manželům mohou užívat pouze některá práva. Zákon o registrovaném partnerství vešel v platnost dne 3. 4. 2006 a nabyl účinnosti dne 1. 7. 2006. Slovo registrované vychází z latinského slova *registrum* a *regeró* (zapsat, zanést) a odvozeného slova *regestum* (seznam). Vznik partnerství je uveden v §2 v následujícím znění:

§ 2 Vznik partnerství

(1) Partnerství vzniká projevem vůle dvou osob stejného pohlaví činěným formou souhlasného svobodného a úplného prohlášení těchto osob o tom, že spolu vstupují do partnerství (dále jen "prohlášení").

(Zákon o registrovaném partnerství č. 115/2006 Sb.)

Uzavírá se prostřednictvím souhlasného prohlášení, a to pouze před matričním úřadem. Církev tuto možnost neumožňuje (Burešová, 2020). V současné době lze vstoupit do registrovaného partnerství v krajských matrikách, avšak nově od 1. 1. 2024 bude možné ho uzavřít na každém matričním úřadu (MVČR, 2023). Podmínkou je prokázat státní občanství, s tím, že alespoň jedna osoba musí mít občanství v ČR. Cizinci partnerství uzavřít nemohou, neboť zákony k uzavření registrovaného partnerství ve světě nejsou jednotné (Burešová, 2020). Právně se k nim nevztahuje dědické a sirotčí právo, společné jmění, rodičovské a možnost užívat společné příjmení (Nešporová, 2022). Účelem registrovaného partnerství je společné soužití, avšak založení rodiny do toho nespadá (Burešová, 2020). Zánik partnerství vzniká buď smrtí jednoho z partnerů nebo rozhodnutím soudu (Burešová, 2020). Další možnou formou (nejen) homosexuálních párů je neformální (konkubinální) soužití, které umožňuje genderově neutrální soužití. Po právní stránce se na něj vztahuje naprosté minimum práv a povinností (Burešová, 2020).

2 Dítě předškolního věku z pohledu vývojové psychologie

Předškolní období z hlediska věkového vymezení chápeme vícero způsoby. V širším slova smyslu se jedná o období od narození po nástup na základní školu. V užším slova smyslu jím rozumíme období, kdy dítě dochází do mateřské školy, tedy od tří do šesti (sedmi) let a v nejužším slova smyslu se jedná o rok před nástupem do školy (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhanová, Štěpánková, 2019). Langmeier, Krejčířová (2006) označují předškolní věk v užším slova smyslu jako „věk mateřské školy“. Kapitola je zaměřena na předškolní období v užším slova smyslu.

Matějček (2005) definuje předškolní věk jako období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Vymezuje se od prvotního začlenění do dětského kolektivu v MŠ po nástup do školy, doprovázeno přijímáním nároků formálního vzdělávání a postupnou přípravou na školní věk.

Základní potřeby přísluší všem dětem bez ohledu na pohlaví, věk či etnikum. Při strádání některých potřeb v tomto období hrozí vznik komplikací ve fyzickém a psychickém vývoji (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhanová, Štěpánková, 2019).

2.1 Emoční vývoj

V předškolním období dochází k rozvoji emoční regulace, která je doprovázena snížením četnosti negativních emocí, a zároveň se zlepšuje schopnost porozumět vlastním emocím. Děti tedy prožívají vztek a zlost v menší míře, projevit se můžou při frustraci. Strach jde ruku v ruce s rozvojem představitosti a může být ovlivněn vlivem špatné zkušenosti. Dítě dovede vyjádřit smysl pro humor a v souvislosti s pochopením funkce budoucnosti je schopno se na něco těšit. Emoční prožívání je přímo propojeno s typem temperamentu dítěte. Dochází k rozvoji schopnosti autoregulace vlastních emocí, čímž je toto období charakteristické (Vágneová, 2021).

2.2 Socializace

Socializací rozumíme proces, kterým jedinec prochází po celý život a do níž patří interakce s druhými lidmi. Od ní se odvíjí tzv. socializační proces, který má tři oblasti. První je sociální reaktivita, která zahrnuje tvorbu emocionálních vztahů s ostatními lidmi. Druhá oblast je sociální kontrola, kdy si jedinec osvojuje a přijímá společenské hodnoty a normy. Pro dítě

předškolního věku je charakteristické přijímat příkazy a zákazy od dospělých za své. Třetí se věnuje osvojováním si sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V předškolním období se rovněž probíhá rozvoj vlastního já, kdy hrají klíčovou roli vrstevníci. Dítě si osvojuje sociální role (uvnitř rodiny i mimo ni) a upevňuje si vazby s rodinou (Mertin, Gillernová, 2015).

2.2.1 Rodina

Dítě si od narození utváří rodinnou identitu, která je charakterizována poznáváním funkcí domova, se kterým se pojí pocit bezpečí a povědomí o tom, kdo jsou „jeho lidé“, tím jsou myšleni rodinní příslušníci dítěte. Po třetím roce dítě vstupuje do prostředí a společnosti mimo domov (Matějček, 2005), kde si výchovné působení rodičů osvojuje. Výchova dítěte jeho rodiči je podmíněna jejich předchozími zkušenostmi z rodin, ve kterých vyrůstali. Tento vliv se posléze promítá do vlastností a projevů jimi vychovanými dětmi (Mertin, Gillernová, 2015).

2.2.2 Vztahy mimo rodinu

Vágnerová (2021) hovoří o předškolním věku jako o „fázi přesahu rodiny“. Dítě se ocitá v přechodném období mezi rodinou a institucí a rodina primárně dítěti poskytuje jistotu v navazování dalších vztahů mimo ni. K identifikaci dítěte dochází ve třech následujících sociálních skupinách: rodina, vrstevníci a mateřská škola.

S nástupem do mateřské školy se dětem otevírají možnosti navazovat vztahy mimo rodinu, což pro mnoho z nich může být náročným úkonem (Lažová, 2013). S tím bývá spojeno přijetí učitelky jako dospělé autority a přizpůsobení se režimu dne v mateřské škole (Vágnerová, 2021). Ke konci období navštěvování mateřské školy dítě touží po širším sociálním poznání mimo rodinu, neboť vztahy v rámci rodiny pro něj nejsou v tomto kontextu dostačující (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2.3 Sociální role

Sociální role je jednou ze složek socializačního procesu dítěte, do které se řadí již zmíněná sociální reaktivita a sociální kontrola. (Langmeier, Krejčířová, 2006), na s. 93-94 uvádí, že *„sociální role jsou vzorce chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy*

společnosti, a to vzhledem k věku, pohlaví, společenskému postavení.“ V případě předškolního dítěte zastává jinou roli doma a v mateřské škole.

2.2.4 Pohlavní identita dítěte

Pro kultivaci pohlavních rolí dítěte je důležité mít ženský a mužský rodičovský vzor. Již od narození si dítě nejprve tvoří citový vztah k matce, okolo sedmého měsíce se tvoří i u otce. Dítě v předškolním věku vnímá matku jako osobu poskytující intimitu a ochranu, zatímco u otce pociťuje možnost aktivity a zábavy, neboť věci dělá jinak než matka (Matějček, 1994). V závislosti na prostředí v rodině, do kterého vrůstají, a vnímáním rodičovských rolí si dítě vytváří svou pohlavní a společenskou příslušnost. Mezi druhým a třetím rokem dítě postupně poznává svou roli, v této souvislosti přijímá i roli rodičů (Matějček, 2017). Kořátková (2016) popisuje osvojování si rolí pomocí prvotní nápodoby členů rodiny, která se může promítnout v dětské hře. Langmeier, Krejčířová (2006) také považují dětskou hru, konkrétně symbolickou, jako způsob porozumění sociálním rolím.

Na chlapce můžou být ze strany rodičů kladeny větší nároky, s ohledem na fakt jejich mužského pohlaví. Podle Janošové (2008) se dívky učí interakcí s matkou spontánně, vlivem trávení více času s ní a činností spojené s chodem domácnosti. Chlapci naopak mívají kontakt s otcem mnohem menší, kvůli časové vytíženosti otce v zaměstnání. Tuto skutečnost vidí místo „být s otcem“ jako „být jako on“. Langmeier, Krejčířová (2006) vnímají intenzivnější vliv na utváření mužské role u chlapců ze strany otců, kde jsou vyvíjeny větší nároky na jejich identitu. Janošová (2008) upozorňuje na skutečnost, že pokud u chlapců dochází k vychýlení od ryze mužského chování, může to vzbuzovat negativní pozornost. Zatímco u dívek nedochází k tak striktním nárokům k jejich genderové roli. Neodmyslitelnou součástí vlivu na pohlavní identitu dítěte je prostředí rodiny, výchova a sociální vliv.

Vágnerová (2021) hovoří o klíčovém významu přítomnosti obou rodičů ve výchově, poněvadž pro dítě je podstatné se identifikovat s genderovou rolí v rodině. V případě, že jeden chybí, dítě hledá náhradní vzor jinde, například v širší rodině či mezi vrstevníky. Rodič stejného pohlaví jako dítě v dítěti posiluje možnost napodobování a osvojování si genderové role. Naopak v případě opačného pohlaví se dítěti naskýtá možnost vnímat pohlavní odlišnosti mezi ním a rodičem.

2.3 Schopnosti a dovednosti

V období předškolního věku se výrazně zkvalitňují motorické schopnosti, konkrétně hrubá a jemná motorika, které se postupně utváří v dané dovednosti. Již od nástupu do MŠ je kladen důraz na samostatnost dítěte, tedy v oblékání, svlékání, samostatně se najíst, použít WC, aj. a po řečové stránce vyslovit své prožitky nebo přání. Zpočátku je dětská řeč s poměrně nepřesnou výslovností, postupem času dětská „patlavost“ mizí, rozšiřuje se slovní zásoba a dítě formuluje složitější věty. Získává poznatky z oblasti světa lidí, sebeidentifikace (dítě zná své jméno a pohlaví), pojmenování známých věcí, kterými je obklopeno, prvních početních schopností, dokáže naslouchat příběhu a poté ho převyprávět, zazpívá jednoduchou píseň, aj. Kresba je pro dítě prostředkem pro pochopení světa, která se postupně zkvalitňuje a zpřesňuje (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.4 Kognitivní vývoj

Podle Jeana Piageta jde o období intuitivního myšlení, přičemž nedochází k přesnému pochopení logických souvislostí. Dítě zpracovává informace v následujících oblastech s důrazem na výběr informací;

- Egocentrismus – představa vnímání vlastního názoru jako jediného správného;
- Fenomenismus – interpretace světa podle vnějších znaků;
- Prezentismus – vazba na současnou podobu světa „teď a tady“.

Dítě zpracovává a chápe informace;

- Magičnost – fantazijní představy nerozlišuje mezi skutečností;
- Animismus – přejímání živých vlastností k neživému, „polidšťování“;
- Arteficialismus – porozumění, že jevy na tomto světě „někdo udělal“;
- Absolutismus – představa jednoznačné platnosti.

(Vágnerová, 2021)

Mertin, Gillernová (2016) radí do složek kognitivního vývoje dítěte paměť, představy, emoční a sociální vývoj, socializaci a hru. Dítě v předškolním období disponuje konkrétní a krátkodobou pamětí. Zkvalitňuje se řečová oblast, skrze kterou se dorozumívá. Dovede vyjádřit jednoduše, jak se cítí.

2.5 Hra

Hra je nedílnou součástí potřeb předškolního dítěte, kdy podle Mertina a Gillernové (2016) se jedná o spontánní činnost dítěte přinášející radost, uspokojení a pocit svobody. Osvojuje si jemnou motoriku, rovněž pozitivně přispívá k utváření sociálních vztahů, kdy si děti například společně hrají nebo se o danou hračku musí podělit. Hrou si dítě posiluje rozvoj kognitivních struktur, udržení pozornosti, vytrvalosti nebo zodpovědnosti za své chování.

Koťátková (2016, s. 129) upozorňuje, že *„hra je základní potřeba dětí a předškolní období by ji mělo dovolit naplňovat v její intenzivní podobě“*. Dítě pomocí hry uspokojuje další potřeby v Maslowově pyramidě potřeb (potřeba bezpečí, sounáležitosti a kvality vztahů, uznání a úspěchu, kognitivní, estetické, seberealizace).

Langmeier, Krejčířová (2006) považují dětskou hru jako klíčovou pro socializaci dítěte. Stejně tak Koťátková (2016) hru považuje za základní potřebu. Matějček (2006) upozorňuje, prostřednictvím dětské hry děti rodičům nastavují „zrcadlo“ svých prožitků.

3 Komunikace mezi rodinou a MŠ

Mateřská škola poskytuje dětem, jejich rodičům a pedagogům bohatou síť sociálních vztahů. Komunikace patří mezi nedílnou profesní kompetenci pedagoga MŠ, neboť je v kontaktu s dětmi, jejich rodiči a spolupracovníky. Čapek (2013) upozorňuje, že vysokoškolsky vzdělaní pedagogové jsou pro komunikaci připravenější. Je důležité tvořit pozitivní klima ve třídě, s dětmi a jejich rodiči komunikovat s respektem a empatií. Nedílnou součástí je zohledňování jejich specifických potřeb (Mertin, Gillernová, 2015). Komunikaci rozlišujeme na verbální a neverbální. **Verbální** komunikace se vyznačuje ústním sdělením. Klíčovou zásadou je jednat s úctou a respektem. **Neverbální** rozumíme jednak řečí našeho těla, ale i oblékání a hlasovou modulaí (Lažová, 2013) Opravilová (2019). hovoří o důležitosti pravidelné komunikaci s rodiči, poněvadž pozitivně přispívá ku prospěchu dítěte.

3.1 Komunikace s dítětem

Pedagog v MŠ by podle Lažové (2013) měl k dětem mluvit laskavě a férově s otevřeným srdcem. Nežádoucí je povyšování se nad děti, hanlivé oslovení a dávání rozumů. Vzhledem k ne příliš dlouhému udržení pozornosti je dobré k dětem mluvit stručně. Je pro ně jasně čitelné, když pedagog projevuje emoce i v mluvené řeči. Dítě předškolního věku vnímá dospělého jako autoritu a vzor chování. Pedagog by měl zohlednit specifika jednotlivých dětí, do kterých se řadí ekonomické podmínky, ze kterých pochází, sociokulturní prostředí a povaha každého z nich. V začlenění dětí do kolektivu je pomoc dospělého klíčová. Je také důležité tvořit dítěti v MŠ bezpečné a láskyplné prostředí, neboť jde o jeho první zkušenost se vzdělávací institucí (Mertin, Gillernová, 2015).

Průcha (2011) se odkazuje na výzkum prof. D. Slančové, který se zaměřuje na jazykový profil pedagogů MŠ. Z hlediska komunikačních funkcí vyvodila, že jsou často užívány reaktivní komunikační funkce, do kterých se řadí povzbuzování, instrukce, aj. Dále vyšel najevo kooperační charakter řeči, jenž se vyznačuje kladnou komunikací k dětem (časté pochvaly, individuální oslovení), zjednodušování slov, užívání zdvořilých, tendence uzpůsobovat řeč podle věkové skupiny. Komunikace pedagogů v MŠ je také podmíněna charakterem kultury.

Kořátková (2016) popisuje nedirektivní přístup v komunikaci mezi dospělým a dítětem v prostředí MŠ, který vychází z principů humanistické psychologie. Tento přístup zdůrazňuje důležitost akceptace a porozumění dítěti, vyjadřování empatie, autenticitu projevů, aktivního naslouchání, empatického rozhovoru a vytváření pozitivního prostředí ve škole.

3.2 Komunikace MŠ s rodiči

Při nástupu dítěte do MŠ je důležité, aby rodič byl srozuměn s myšlenkou a režimem dané MŠ. Doporučuje se úvodní individuální setkání s paní ředitelkou, ve kterém proběhne seznámení. Rodiče pohovoří o osobnosti a zájmech jejich dítěte, tím zároveň dítěti usnadní proces adaptace v MŠ, neboť pedagogický personál již bude předem znát specifika dítěte (Lažová, 2013). Čapek (2013) vnímá rodiče jako partnera školy, a spoluaktéry ve vzdělávání. Je tedy důležité usilovat o kvalitní spolupráci mezi rodiči a MŠ, čehož lze dosáhnout pomocí zapojování rodičů do aktivit školy a častou komunikací. Podle Kořátkové (2016) může existovat riziko, kdy se rodiče formálně zapojují do aktivit MŠ, ale projevují pasivní zájem o její dění (neztotožňují se s MŠ, nemají prohloubené vztahy s pedagogickým personálem, nedůvěřují v prostředí školy), což může negativně ovlivnit komunikaci a podporu dítěte ve školním prostředí. Aktivní angažovanost rodičů a spolupráce se školou jsou důležité pro optimální rozvoj a vzdělávání dítěte

Čapek (2013) ve svých doporučeních pro efektivní komunikaci s rodiči poukazuje na oblasti, které ji aktivizují;

- Profesionalita
- Vhodná komunikace s rodičem
- Pozitivní postoj
- Vstřícnost

3.3 Typy komunikace s rodiči

Podle počtu osob, kterým chceme informaci předat, rozlišujeme komunikaci hromadnou a individuální. Hromadná komunikace plní funkci sdělení informací více osobám najednou a k individuální dochází v případě diskretního předání informací adresovaných na konkrétní

rodiče. Čapek (2013) mezi další způsoby řadí aktivní zapojení rodiče do vzdělávacího procesu, buď jako přihlížející nebo jako asistent.

3.3.1 Hromadná komunikace

Třídní schůzky plní funkci informační a organizační. Je zásadní, aby vystupování pedagogického personálu a ředitelky bylo přívětivé. Za předpokladu, že mluvčí nepůsobí vlídně, nemusí rodiče nabýt dobrého dojmu a hrozí přenesení obav na dítě. Na společné akci, kterou pořádá MŠ se nabízí možnost se s rodiči setkat a více se s nimi seznámit i po méně formální stránce. Výhodou je, že rodiče mohou mít možnost se aktivně zapojit do spoluorganizování, kde například mohou přispět občerstvením či vytvářením programu.

Mezi další způsoby se řadí **nástěnky** a vývěsky, které v šatně plní funkci informační a organizační. Elektronická komunikace formou emailu nebo webových stránek zajistí celoplošné informování, osobní kontakt však nenahradí (Lažová, 2013). Mezi další informační prostředky patří například vystavené dětské práce nebo časopis vydávající MŠ (Opravilová, 2016).

3.3.2 Individuální komunikace

Důvodem individuální konzultace mnohdy bývají případné problémy dětí, kdy je potřeba spolupracovat s rodiči a dojít ke společnému řešení. Základem je ji realizovat v domluveném termínu a adekvátním prostředí příjemné pro obě strany. Podstatné je se na ní dobře připravit, tedy mít písemné záznamy o dítěti a dát možnost rodičům do nich nahlédnout. V tomto případě se jedná o osobní setkání. Dalšími způsoby, jak s rodiči komunikovat individuálně, je s použitím písemné korespondence (e-mail, SMS) či telefonicky (Čapek, 2013).

3.4 Důvody komunikace MŠ s rodiči

Mezi klíčový aspekt se řadí spolupráce rodičů a MŠ. Čapek (2013) uvádí právo rodiče se zapojit do informovanosti a dění ve vzdělávací instituci, které jejich dítě navštěvuje, což může posilovat vztah a ochotu spolupracovat.

3.5 Stejnopohlavní rodina a MŠ

Jak již bylo výše zmíněno, nedílnou součástí docházky dítěte do MŠ je spolupráce s rodinou. Vzhledem k tomu, že obvykle dítě pochází z rodiny heterosexuálních rodičů a kontakt se stejnopohlavní rodinou se pro mnohé může jevit nestandardně, může docházet k různorodým situacím buď ze strany stejnopohlavních rodičů projevující se zvýšenou opatrností nebo k možnému nedorozumění ze strany pedagogů. Nešporová (2021) ve svém výzkumu hovoří o opatrnosti homoparentálních rodičů ve výběru školského zařízení. Někteří se i osobně sešli s ředitelem školy, aby zjistili, jaká má škola postoj k homoparentálním rodinám. Vypozorovala jejich obavy před vystavováním dětí prostředí, které by nepřijalo jejich rodinnou strukturu. Janošová (2008) upozorňuje na specifika komunikace stejnopohlavní rodiny se školou, kdy se páry snaží pečlivě vybírat školu, ve které se dočkají pochopení ze strany pedagogů k jejich rodinnému uspořádání. Avšak může nastat situace, že někteří svou rodinnou strukturu zatají. Mnohdy se školou jeden z rodičů vede otevřenou spoluprací a může se stát, že druhého kryje pod označením „rodinný přítel“. Jedná se o jistou formu prevence před případnou homofobií. Pedagogický personál často nemusí brát v potaz, že dítě či děti mohou pocházet z tohoto typu alternativního rodinného uspořádání. Proto je důležité předávání poznatků o rodině jim uzpůsobit. Jako řešení k otevřené komunikaci s homosexuálním párem uvádí otevřenost k odlišnému rodinnému uspořádání. Habr, Hájková, Vaníčková (2015) v metodice práce určenou pro asistenty pedagoga doporučují prvotní zmapování rodinné struktury. U homoparentální rodiny, kterou označují jako nově vznikající, nastává situace, že i přes chybějící legislativu k tomuto typu rodičovství by pedagogové měli brát v potaz jejich rodinné soužití. Důležité je s nimi jednat nehodnotícím přístupem, i když takové soužití může být v rozporu s přesvědčením pedagoga.

Problematické ze strany pedagogů může být dotazování na rodinné uspořádání či v extrémních případech odmítání zapojení rodiny do dění MŠ. Neochota otvírat v dětském kolektivu témata týkající homoparentality může rovněž pramenit z náboženského přesvědčení, nedostatku zkušeností s lesbickými a gay rodinami a odmítavý postoj ze strany pracovníků školy a rodičů. Při dostatečné přípravě pedagogů na práci s dětmi stejnopohlavních rodičů pedagogové cítí větší jistotu při komunikaci a řešení případných problémů s nimi. Školy ve svých osnovách počítají pouze s dětmi z heterosexuálních rodin.

Rovněž pro děti z homoparentálních rodin a děti adoptované z heteroparentálních rodin může být citlivé téma biologického rodičovství obou rodičů. Goldberg také upozorňuje, že studii týkajících se zkušenosti v interakci pedagogů se stejnopohlavními rodiči není mnoho (Goldberg, 2014).

Podle Kutákové (2015) je jedním z klíčových aspektů stejnopohlavních rodičů strach a nejistota z případné homofobie vůči nim a k jejich dětem, kdy dochází k možné uzavřenosti vůči okolí. Ta může pramenit ze špatné osobní zkušenosti, protože došlo k nepochopení od jedinců, kteří s homosexuály doposud nikdy nepřišli do kontaktu. Doporučuje se, aby rodiče obeznámili instituce o jejich rodinném uspořádání, jakožto prevenci před případným nedorozuměním. Kutáková také uvádí tendence stejnopohlavních rodičů udržet se v kontaktu s LGBT komunitou.

4 Možnosti dalšího vzdělávání pedagogů MŠ

Pro pedagogy MŠ je podstatné mít možnost se vzdělávat v různých oblastech pro vlastní seberozvoj a následnou aplikaci v praxi. Kapitola je zaměřena na nabídku vzdělávacích možností týkajících se specifik práce s dětmi z homoparentálních rodin skrze kurzy a semináře, které poskytují instituce či organizace. Potřebu proškolení pedagogický personál a další zaměstnance v pomáhajících profesích v oblasti homoparentálních rodin potvrzuje Kutálková (2015). Zaměřovalo by se na otázky fungování tohoto rodinného soužití a možností se postavit do pozice odborníků, aby takovým rodinám mohli být oporou. Mezi dostupnou formu sebevzdělávání je prostudování si kvalitní literatury na danou problematiku, o čemž hovoří da Silva (2014). Tedy v případě, že ve třídě máme dítě ze stejnopohlavní rodiny, je dobré se zaměřit na literaturu, která se zabývá homoparentalitou, aby pedagog měl povědomí o specifikách fungování těchto rodin.

4.1 Organizace a instituce nabízející vzdělávací kurzy

Sloboda (2016) popisuje existenci neziskových organizací poskytující semináře k této problematice. Mezi ně se řadí: Prague Pride, Amnesty International nebo PROUD, které disponují systematičností témat. Rovněž uvádí doporučení pro vytvoření LGBT inkluzivního prostředí ve školách. Vychází z konference pořádanou v říjnu 2014 pod názvem „Homofobie a transfobie jako téma pro českou školu“. Podílelo se na ní MŠMT, organizace PROUD a Ministerstvo pro lidská práva, rovné příležitosti a legislativu ČR. Mezi doporučení se řadí například:

- Metodická podpora od MŠMT
- Vzdělávání pracovníků ve školství
- Změna kurikula do RVP (MŠ, ZŠ, SŠ) o seznámení se s LGBT tematikou

CŽV na PedF UK nabízí kurz na téma *LGBT+ témata ve škole (psychologické aspekty)* pod vedením doc. PhDr. Ireny Smetáčkové, Ph.D. Pedagog MŠ si zde může odnést poznatky z oblasti základního vymezení LGBT+ komunity a vývoji identity těchto osob. Dále se obohatí o poznatky z oblasti prevence před homofobií nebo při řešení otázek postojů pedagogů k této problematice (CŽV, PedF UK).

Nezisková organizace **PROUD** v minulosti nabízela semináře určené pro edukování pedagogických pracovníků pod názvem „*Jak přispívat k bezpečnému a zdravému klimatu v prostředí školy na příkladu prevence homofobní šikany*“. Od roku 2020 byla činnost seminářů pozastavena. Na stránkách PROUDu je možnost se vzdělávat pomocí informací na webu, ale i příručky zaměřující se na homofobii ve školách. (Duhové školení, 2020)

Prague Pride, jakožto nezisková organizace v současné době nabízí možnosti vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích. V současné době nabízí například kurz akreditovaný MPSV *Specifika sociální práce s LGBT osobami*. Organizace rovněž nabízí možnost konzultace či poslání požadavku pro zorganizování jiné vzdělávací akce, než která je aktuálně v nabídce (Prague Pride, 2023).

In INSTITIA má k dispozici vzdělávací kurzy pro učitele, avšak zaměřuje se na prevenci homofobie ve školním prostředí (In INSTITIA, 2019).

Nakladatelství Portál vydává časopis *Psychologie dnes*, jehož články jsou dostupné v online archivu. Časopis nabízí možnost vyhledat články týkající se otázek homoparentality, či homosexuality obecně (PORTÁL, 2023).

V současné době lze nalézt mnoho vzdělávacích kurzů a seminářů pro pedagogy, avšak se spíše zaměřují na prevenci před homofobií ve školním prostředí. Prague Pride se snaží vzdělávat osoby v pomáhajících profesích s možností konzultace konkrétnějších otázek. Možné je též zažádat o zprostředkování jiné vzdělávací akce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Vymezení cílů výzkumu a stanovení výzkumných otázek

Cílem je zjistit, zda pedagog MŠ má být specificky připraven v případě, že je v jeho třídě dítě ze stejnopohlavní rodiny. Konkrétně, jakými způsoby se pedagog vzdělává v této problematice, průběh komunikace s rodinou, vedení skupiny dětí a uzpůsobování obsahových okruhů (např. téma rodiny). Jsou stanoveny následující **výzkumné úkoly**:

- 1) Zjistit, zda pedagog u tématu rodiny bere ohled na skutečnost, že děti mohou pocházet z různých typů rodin.
- 2) Zjistit, v jakých oblastech specifik práce se stejnopohlavními rodinami se může pedagog vzdělávat.
- 3) Zjistit, jaká jsou specifika v komunikaci mezi pedagogem MŠ a stejnopohlavními rodiči dítěte.

Z uvedených **výzkumných úkolů** se odvíjí následující **výzkumné otázky**:

1a) Jaký je rozdíl mezi začleňováním dětí z heteroparentálních nebo homoparentálních rodin do kolektivu?

1b) Jakým způsobem pedagog předchází případným negativním reakcím kolektivu k dítěti ze stejnopohlavní rodiny?

1c) Jak pedagogové s dětmi komunikují otázky týkající se modelů rodin?

2a) V jakých oblastech specifik práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se může pedagog vzdělávat?

2b) Jakým způsobem by měli být pedagogové připraveni na spolupráci se stejnopohlavními rodiči?

2c) S jakými institucemi či organizacemi zajišťující vzdělávání pedagogů v práci s dětmi ze stejnopohlavních rodin mají zkušenosti?

3a) Jakým způsobem se liší komunikace s heteroparentálními rodiči oproti homoparentálním rodičům? (př. Zapojování, informování.)

3b) Jaký je rozdíl v komunikaci s biologickým a sociálním rodičem stejnopohlavního páru? (př. Homoparentální rodina: 1 biologický otec, 1 sociální otec)

3c) Jakým způsobem pedagog komunikuje případné problémy dětí stejnopohlavním rodičům, v případě, že nastanou?

6 Metody výzkumu

Hlavní využívanou metodou je polostrukturovaný individuální rozhovor s pedagogy (kvalitativní výzkum). Předem byli srozuměni s tím, že rozhovor bude nahráván na diktafon. Když obě strany souhlasily, rozhovory se konaly v osobní přítomnosti na domluveném místě. Před rozhovorem vyplňovali dotazník se základními informacemi o nich a MŠ. V případě, že se nebylo možné sejít osobně, ať už z časových nebo vzdálenostních důvodů, využila se možnost online rozhovoru. Rozhovory byly přepsány do textového dokumentu a z těchto dat získávány údaje vztahující se k otázkám.

K rozhovoru bylo vybráno pět respondentů, kteří jsou zároveň pedagogy v předškolním zařízení a mají zkušenost s dětmi ze stejnopohlavních rodinných uspořádání, tedy gay, lesbické páry a případně sdílené rodičovství.

7 Vlastní výzkum

Respondenti na rozhovor byli osloveni ve dvou rovinách.

- Prvním prostřednictvím dotazování se osob v mém okolí, kteří působí jako pedagogové v MŠ. Lze říct, že výběr nebyl záměrný, ale vzhledem k místu bydliště se mi převážně vyselektovali pedagogové z Prahy a okolí. Rozhovory probíhaly osobně v prostorách MŠ, kde pedagog pracoval. Ve dvou případech rozhovor proběhl po pracovní době a v jednom v dopoledních hodinách na zahradě MŠ.
- Druhým způsobem byli vybráni někteří členové skupiny pro pedagogy MŠ na sociální síti Facebook. Cíleně byli osloveni pedagogové mající zkušenost s gay páry. Celkem se ozvali dva respondenti a jeden náhradník. Rozhovory byly v předem domluvený čas realizovány prostřednictvím platformy Google Meet.

Respondenti obdrželi před domluveným rozhovorem okruhy otázek pro nastudování, na který se rozhovor zaměřoval. Respondenti na počátku rozhovoru vyplňovali své základní informace a údaje o MŠ. Důvodem bylo zasazení do kontextu v rámci rozhovoru.

1) Základní informace o pedagogovi zahrnovaly následující oblasti:

- pohlaví,
- věk,
- dosažené vzdělání,
- délka praxe v MŠ,
- délka zkušeností s dítětem/děťmi ze stejnopohlavní rodiny.

Respondenty tvořily 4 ženy a 1 muž ve věkovém rozpětí 30-55 let. Do kolonky dosažené vzdělání vyplnil jeden z nich středoškolské, tři bakalářské a jeden magisterské. Délka praxe v MŠ se pohybovala v rozpětí 4-37 let. Zkušenost s dítětem ze stejnopohlavní rodiny byla až trojnásobná a v celkovém časovém rozpětí 1-8 let.

2) Základní informace o MŠ obsahovaly následující údaje:

- místo MŠ,
- druh MŠ,
- počet dětí ve třídě,
- věk dětí ve třídě.

Čtyři z pěti respondentů uvedlo lokalitu mateřské školy Prahu a jeden uvedl Karlovarský kraj. U dvou předškolních zařízení se jednalo o dětskou skupinu a tři z nich byly státní MŠ. Počet dětí ve třídě byl v rozpětí 8-26 a podle věkového uspořádání se jednalo o dvě heterogenní a tři homogenní třídy. Z věkově homogenních skupin byly v jednom případě děti ve věku 1,5-3 let a ve dvou případech třídy předškoláků, tedy věkově 5-7.

Z pěti respondentů si dva nepřáli uvádět, zda se jedná o lesbický či gay pár. Jeden měl zkušenost s lesbickým párem ve sdíleném rodičovství, jeden s gay párem a další disponoval trojnásobnou zkušeností (gay a lesbický pár, z toho 2x sdílené rodičovství).

Vzhledem k citlivosti předávaných informací a etice respondenti udělovali souhlas týkající se realizace rozhovoru pro účely výzkumu v kontextu bakalářské práce. Před i po rozhovoru byli dotazováni, zda některou z jejich odpovědí si nepřejí v práci uvádět. Zároveň byli srozuměni s tím, že rozhovor bude nahráván na diktafon a jejich odpovědi použity čistě pro účely výzkumné části této bakalářské práce.

V průběhu rozhovoru byly otázky rozčleněny do tří oblastí s vazbou na výzkumné úkoly. První pojednávala o práci pedagoga s tématem rodiny a jeho úvahy o původu dítěte z homoparentální rodiny. Druhá se zaměřovala na vzdělávání pedagoga v práci s dětmi z homoparentálních rodin. Třetí zjišťovala možná specifika komunikace pedagoga se stejnopohlavními rodiči.

3) Otázky pro pedagogy:

1) Zjistit, zda pedagog u tématu rodina bere ohled na skutečnost, že děti mohou pocházet z různých typů rodin.

- 1a. S jakými rozdíly se potýkáte v začleňování dětí do kolektivu z heteroparentálních rodin oproti dětem z homoparentálních rodin?
- 1b. Jakým způsobem řešíte prevenci před homofobií ve třídě?
Jak děti reagují na skutečnost, že některé z dětí má stejnopohlavní rodiče?
- 1c. Jak s dětmi komunikujete otázky týkající se modelů rodin?

2) Zjistit, v jakých oblastech specifik práce se stejnopohlavními rodinami se může pedagog vzdělávat.

- 2a. V jakých oblastech specifik práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se vzděláváte?
(Např. specifika práce pedagoga v MŠ jsou; uzpůsobení tvorby tématu v MŠ, komunikaci s rodiči, vedení skupiny dětí, aj.)
- 2b. Jakým způsobem se vzděláváte ohledně toho, jak pracovat s dítětem z homoparentální rodiny ve třídě?
- 2c. S jakými institucemi či organizacemi zajišťující vzdělávání pedagogů v práci s dětmi ze stejnopohlavních rodin máte zkušenost?
(Další vzdělávací možnosti pedagogů jsou např. Národní pedagogický institut, CŽV v rámci univerzit, aj. Může se jednat o formu kurzů, seminářů či článků k této problematice)

3) Zjistit, jaká jsou specifika v komunikaci mezi pedagogem MŠ a stejnopohlavními rodiči dítěte.

- 3a. Jaké pociťujete rozdíly v komunikaci s heteroparentálními rodiči oproti homoparentálním rodičům? *(Např. zapojování, informování dění MŠ, komunikace problémů dětí)*
- 3b. Jaké vnímáte rozdíly v komunikaci s biologickým a sociálním rodičem?
(Např. gay rodiče: 1 biologický otec, 1 sociální otec)

3c. Jakým způsobem komunikujete se stejnopohlavními rodiči případné problémy dětí?

Otázky byly rozčleněny do tří oblastí na základě stanovených výzkumných úkolů. Celkový počet činil deset dotazů. Podle situace byl respondent doptáván na případné detaily skrze doplňující otázky. Všechny rozhovory byly realizovány v březnu a dubnu roku 2023.

7.1 Rozhovory s pedagogy MŠ

Rozhovory se realizovaly po předchozí domluvě na předem stanoveném místě a času. Pedagogové nejprve vyplnili dotazník vztahující k nim a k MŠ. Poté v deseti předem daných otázkách byli dotazováni na konkrétní oblasti problematiky. Pro zpřesnění odpovědi jim případně byla položena doplňující otázka.

Respondent A

Rozhovor proběhl osobně dne 16.3. 2023 v odpoledních hodinách a trval 13 minut.

- 1a. S jakými rozdíly se potýkáte v začleňování dětí do kolektivu z heteroparentálních rodin oproti dětem z homoparentálních rodin?

Respondent uznává, že individuální odlišnosti u dětí jsou různé, ale ne v oblasti začleňování dětí do kolektivu.

- 1b. Jakým způsobem řešíte prevenci před homofobií ve třídě?

Vzhledem k věkové skupině (1,5-3 roky) nevidí, že by se toto téma řešilo na denní bázi, avšak postupem času se k němu dostávali. Důvodem byl následný budoucí přechod do starší věkové skupiny dětí. Jako možnou prevenci vidí správně nastavenou komunikaci s rodiči.

- 1c. Jak děti reagují na skutečnost, že některé z dětí má stejnopohlavní rodiče?

Děti v tomto věku nemají žádné předsudky, protože věci berou tak, jak jsou. Na rozdíl od dětí je tato skutečnost větší výzvou pro pedagogy.

„...ty děti prostě berou tak, jak to je nastoleno a nehledají zatím nic víc.“

Pedagog také u konkrétního dítěte zaznamenal nejednoznačnost v oslovení rodiče, který si ho přijde vyzvednout. Postupně přicházely signály, že „je něco jinak“. Způsob komunikace tohoto tématu s dítětem se odvíjel po předchozí domluvě s biologickým rodičem.

- 1d. Jak s dětmi komunikujete otázky týkající se modelů rodin?

Děti v tomto věku spíše hledají pojmy. Například vymezují pro koho je tatínek tatínkem (jedná se o konkrétní osobu). K bližšímu vymezení modelů rodin v tomto kontextu nedošlo.

- 2a. V jakých oblastech specifík práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se vzděláváte?

„...v rámci této první zkušenosti, snažila jsem se zejména hledat informace k tomu, jak to usnadnit tomu dítěti, což samozřejmě vychází z toho, co běžně jako v práci učitelky člověk dělá neustále.“

Byla zde snaha se dítěti co nejvíce přiblížit a aplikovat otevřenou komunikaci s jeho rodiči.

Uvádí i prvotní obavy v komunikaci s rodinou ohledně původu dítěte, a dokonce popisuje i osobní připravenost na rozhovor s nimi. Díky prostudované odborné literatuře byl aplikován respekt k původu dítěte s důrazem na jeho vědění. Došlo i k nastudování si článků od paní docentky Ireny Smetáčkové.

- 2b. Jakým způsobem se vzděláváte ohledně toho, jak pracovat s dítětem z homoparentální rodiny ve třídě?

Z důvodu mladší věkové skupiny pedagog neměl potřebu se v tomto vzdělávat. Kladl spíše důraz na spolupráci s rodinou a zjištění, jakým způsobem rodina funguje a tím se učil. Respondent popisuje, že nastartování spolupráce probíhalo neformálně a bez problému.

- 2c. S jakými institucemi či organizacemi zajišťující vzdělávání pedagogů v práci s dětmi ze stejnopohlavních rodin máte zkušenost?

Má zkušenost s přednáškami od paní docentky Ireny Smetáčkové. Dále s odbornými články, které se zaměřují na tuto problematiku.

- 3a. Jaké pociťujete rozdíly v komunikaci s heteroparentálními rodiči oproti homoparentálním rodičům?

Respondent nevnímal žádné rozdíly. Také popisuje, že každá rodina je jiná, má svá specifika a neměly by se dělat rozdíly v přístupu k nim.

- 3b. Jaké vnímáte rozdíly v komunikaci s biologickým a sociálním rodičem?

Zpočátku bylo nejednoznačné, kdo je biologický a kdo sociální rodič. S biologickým probíhala komunikace jako první, pedagog popisuje, že byl velice otevřený po stránce

poskytování informací. Později si utvořili domněnku o rodinném uspořádání a ověřili jí u rodiny.

„Jo, samozřejmě, museli jsme to mít ošetřené tak, že jsme komunikovali důležité věci s biologickým rodičem, ale ten druhý rodič vlastně figuroval ve vyzvedávání.“

Znatelné rozdíly nevnímá, pouze že s biologickým rodičem komunikovali důležité věci a sociální se podílel na vyzvedávání.

- 3c. Jakým způsobem komunikujete se stejnopohlavními rodiči případné problémy dětí?

Komunikace se stejnopohlavní rodinou byla velice funkční a neshledával v ní zásadní rozdíly oproti heterosexuálním párům. Sociální rodič projevoval velký zájem o dítě a často konzultoval věci týkající se dítěte. Pedagog si zakládá na dobré komunikaci s rodiči v zájmu dítěte a být pro ně partnerem ve výchově.

- Doplnující otázka: Vyskytla se nějaká situace, kdy jste řešili konkrétní problém?

Byla situace, kdy se jiní rodiče zajímali o funkčnost stejnopohlavní rodiny. Pedagogové se snažili předejít případným komplikacím z možných pomluvách. Problém byl vyřešen přirozenou a neformální cestou, vyústilo to ve vzájemnou důvěru.

Respondent B

Rozhovor proběhl osobně dne 29.3. 2023 v odpoledních hodinách a trval 15 minut.

- 1a. S jakými rozdíly se potýkáte v začleňování dětí do kolektivu z heteroparentálních rodin oproti dětem z homoparentálních rodin?

Začlenění dítěte do dětského kolektivu považuje za čistě individuální oblast související s fungováním každé rodiny bez ohledu na homoparentalitu. Respondent nevnímá v tomto případě žádné rozdíly.

- 1b. Jakým způsobem řešíte prevenci před homofobií ve třídě?

Respondent popisuje, že se v MŠ s touto problematikou zatím nesešli, avšak myslí si, že se s tímto mohou potýkat pedagogové na základní škole, kdy děti bývají více ovlivněni například médií (internet). Jako prevenci aplikují heterogenní uspořádání tříd a kladení důrazu na individualitu každého dítěte. Heterogenní třídy vnímá pro děti jako přátelštější prostředí než homogenní, které naráží kupříkladu na soutěživost a tendence se srovnávat s druhými. Rovněž vidí výhody v inkluzivním prostředí, které MŠ poskytuje. Přijetí takového dítěte ve věkově homogenní třídě předškoláků nevyvrací.

- 1c. Jak děti reagují na skutečnost, že některé z dětí má stejnopohlavní rodiče?

Děti registrují rodinné uspořádání (i sourozence) daného dítěte, ale na tuto skutečnost nekladou značný důraz.

- 1d. Jak s dětmi komunikujete otázky týkající se modelů rodin?

V této odpovědi je dobré se pozastavit nad faktem, jakým způsobem MŠ spolupracuje s rodinou. Respondent uvádí, že kladou důraz na znalost jmen rodinných příslušníků a kdo v ní figuruje. Nevěnují se tolik tomu, jaký model rodina má. Zakládají si na spolupráci rodin mezi sebou v podobě, že se děti navštěvují a zažívají si prostředí jiné rodiny.

„My spíš hodně mluvíme o tom, co, jak se kdo jmenuje, kdo v těch rodinách figuruje, kdo v těch rodinách je. Hodně dbáme na to, aby děti hodně věděly o tom, o těch ostatních rodinách. Takže protože se jako zabýváme téma konkrétními vědomostmi, znalostmi a tím, co víme o těch ostatních. Naše děti se třeba hodně navštěvují napříč rodinami, včetně těch dětí, o kterých teď mluvíme. Jo, tak se prostě jako nejsme ti, kteří by se hodně věnovali tý modelový

stránce. Daleko důležitější je pro nás s těma ostatníma rodinama být, hodně o nich jako vědět a hodně se o nich bavit.“

- Doplnující otázka: Jak rodiče z heteroparentálních rodin reagují na přítomnost homoparentální rodiny?

MŠ poskytuje vstřícné a inkluzivní prostředí, které rodiče cíleně vyhledávali pro své děti. Postoj rodičů je tolerantní.

„My máme rodiče hodně vstřícný, protože přece jenom jsme škola s ne úplně běžnou pověstí a složení našich rodičů je velmi tolerantní. Koneckonců nás si jako sami našli. Našli právě proto, že i náš přístup je hodně otevřený a tolerantní vůči dětem i vůči rodinám, takže svým způsobem je to určitá jako není to úplně, nemusí to být úplně běžná skupina rodičů, kteří sem chodí jenom proto, že kolem bydlí, ale ty rodiče, který máme, tak se k tomuhle problému staví hodně podobně jako my. Není to pro ně důležité.“

- 2a. V jakých oblastech specifík práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se vzděláváte?

V žádných oblastech specifík práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se nevzdělává. Na každé dítě pohlíží jako na jednotlivce. Jediné odlišnosti vnímá v komunikaci mezi rodinnými příslušníky a jejich rozdělení daných úkonů v rámci jejich fungování. Popisuje, že i v případě řešení interních rodinných záležitostí, řeší stejně jako jakákoliv jiná rodina.

- 2b. Jakým způsobem se vzděláváte ohledně toho, jak pracovat s dítětem z homoparentální rodiny ve třídě?

Pedagog se nevzdělává v tom, jak s dítětem z homoparentální rodiny pracovat. Nevnímá to jako významný problém například v porovnání s dětmi s OMJ (kde to postihuje komunikaci) nebo z odlišného kulturního zázemí. Navíc na každé dítě pohlíží jako na jednotlivce.

- 2c. S jakými institucemi či organizacemi zajišťující vzdělávání pedagogů v práci s dětmi ze stejnopohlavních rodin máte zkušenost?

Odpověď na otázku se poměrně prolínala s předchozí, nespolupracuje s žádnou a dokonce nevěděl, že některá tuto možnost nabízí.

- 3a. Jaké pociťujete rozdíly v komunikaci s heteroparentálními rodiči oproti homoparentálním rodičům?

Když má pedagog ve třídě dítě z této rodiny, je potřeba s rodiči komunikovat bez předsudků. Navíc každá rodina aplikuje odlišný výchovný model podmíněný zkušenostmi a jejich historií. S rodinou komunikují bez rozdílů a nevidí v tom žádnou zvláštnost.

- 3b. Jaké vnímáte rozdíly v komunikaci s biologickým a sociálním rodičem?

V komunikaci jako takové nevidí zásadní rozdíl, avšak ze zkušenosti pociťuje, že pro biologického rodiče je kontakt s institucí citlivější, než tomu je u sociálního. Hovoří o užším vztahu s dítětem, který podmíněn genetickou příbuzností.

- 3c. Jakým způsobem komunikujete se stejnopohlavními rodiči případné problémy dětí?

Komunikace probíhá bez rozdílů. Na problém nenarazili, protože rodina dítěti poskytuje dobré zázemí. Popisuje i možný scénář, který sice v MŠ nenastal. Za předpokladu, že by se rodina setkala s předsudky „zvenčí“, tak by mohly mít vliv na dítě ve třídě a tento problém vnímá jako závažnější a potřebný řešit.

Respondent C

Rozhovor proběhl osobně dne 31.3. 2023 v dopoledních hodinách a trval 9 minut.

- 1a. S jakými rozdíly se potýkáte v začleňování dětí do kolektivu z heteroparentálních rodin oproti dětem z homoparentálních rodin?

Respondent neshledává žádné rozdíly. Naopak upozorňuje na skutečnost, že případný problém začleňování dětí do kolektivu (obecně) je podmíněn jinými faktory.

- 1b. Jakým způsobem řešíte prevenci před homofobií ve třídě?

Prevenci před homofobií řeší otevřenou komunikací s dětmi o tématu rodiny. Když si jiné děti všimají homoparentálních rodičů, tak jim je toto rodinné uspořádání vysvětleno.

- Doplnující otázka: Když jste měli téma rodina, tak jak jste to dětem předávala?

Pomocí komunikačního kruhu, vyrábění dárků a předmětů pro rodinu (u této aktivity označuje, že to předává zčásti).

- 1c. Jak děti reagují na skutečnost, že některé z dětí má stejnopohlavní rodiče?

Jsou děti, které to přijímají automaticky, avšak některé tuto skutečnost potřebují vysvětlit. Odpověď zakončuje, že ve výsledku se k tomuto děti staví „že to tak je“.

- 1d. Jak s dětmi komunikujete otázky týkající se modelů rodin?

„I tak ta situace je celkově taková pestrá, protože spousta dětí je rozvedených tak, jako že žijí sami s matkou nebo nevědí o svém otci vůbec nic. Takže to jsou témata docela složitá a komunikujeme tak, že vše je možné a vše je správné, že důležité jsou jiné faktory, než kolik členů ta rodina má.“

Do třídy dochází děti z různorodých rodinných uspořádání (například je zde převaha dětí z rodin, kde jsou rodiče rozvedení). Snaží se jim předat, že „vše je správné“ a netrvají na tom, kolik členů rodina má.

- 2a. V jakých oblastech specifik práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se vzděláváte?

Respondent neuvedl konkrétní oblasti, ve kterých se vzdělává, avšak zmínil, že vnímá mezi dětmi z homoparentálních a heteroparentálních rodin jisté rozdíly. Po profesní stránce k tomu přistupuje bez dělání rozdílů a vnímáním, že je to normální.

- Doplnující otázka: Uzpůsobujete podle toho dětem vzdělávací nabídku?

Při plánování myslí na možnou situaci, kde mohou vzniknout případná rizika (více informací respondent poskytl v odpovědi na následující doplňující otázku).

- Doplnující otázka: U jakého tématu to nastalo?

Uvádí téma rodiny, oblast emocí a vlastního prožívání, kde má dobrou zkušenost s dramatickou výchovou. S uvedenými oblastmi zmiňuje i práci s knihou.

- 2b. Jakým způsobem se vzděláváte ohledně toho, jak pracovat s dítětem z homoparentální rodiny ve třídě?

Obecně se pedagog snaží vzdělávat ve všech oblastech rovnoměrně, avšak se studiem této problematiky nemá žádné zkušenosti.

„Vzdělávám se tak, že se vzdělávám ve všech oblastech stejnoměrně, vlastně nevzdělávám se jako speciálně na tohle, to ani ne. Nevzdělávala jsem se ani nevzdělávám.“

- 2c. S jakými institucemi či organizacemi zajišťující vzdělávání pedagogů v práci s dětmi ze stejnopohlavních rodin máte zkušenost?

Nemá žádnou zkušenost se vzdělávacími institucemi či organizacemi, které by se zaměřovaly na tuto problematiku.

- 3a. Jaké pociťujete rozdíly v komunikaci s heteroparentálními rodiči oproti homoparentálním rodičům?

Rozdíl vidí například při příchodu a vyzvedávání, které řeší pouze jeden z rodičů, oproti klasické rodině, kde se oba rodiče střídají. Jelikož se jedná o sdílené rodičovství, tak se snaží, aby se ve třídě co nejméně rodiče střídali. Pedagog se domnívá, že u rodičů mohou panovat obavy z reakcí od jiných rodičů, proto volí tuto strategii.

- 3b. Jaké vnímáte rozdíly v komunikaci s biologickým a sociálním rodičem?

Biologický rodič bývá aktivnější a řeší všechny problémy, neboť se s ním častěji setkávají a mají možnost vyřešit většinu věcí.

- 3c. Jakým způsobem komunikujete se stejnopohlavními rodiči případné problémy dětí?

Komunikují je bez rozdílu, tedy stejně jako s ostatními rodiči. Navíc popisuje, že řeší stejné problémy jako heteroparentální rodiče. Možné specifikum je, že prvotně osloví biologického rodiče. K individuálnímu setkání rodičů s pedagogy využívají možnosti konzultačních hodin.

- Doplnující otázka: Jak případně reagují i jiný rodiče na ten fakt, že zde dítě má stejnopohlavní rodiče?

Nedošlo s žádnému konkrétnímu názoru od rodičů, ani že by tuto skutečnost řešili mezi sebou. Uvědomuje si, že je to „veřejné tajemství“. Domnívá se, že v rámci jiných rodin dochází ke komunikaci mezi rodiči a dětmi o tomto rodinném uspořádání.

Respondent D

Rozhovor proběhl dne 3.4. 2023 ve večerních hodinách online prostřednictvím platformy Google Meet a trval 37 minut.

- 1a. S jakými rozdíly se potýkáte v začleňování dětí do kolektivu z heteroparentálních rodin oproti dětem z homoparentálních rodin?

Pedagog nevidí žádné rozdíly. Opírá se o argument, že větší problém vidí u dětí adoptovaných, z rozvedených rodin nebo s dětmi vychovávanými jedním rodičem.

„...máme plnou školu dětí samoživitelů. Máme děti adoptované, máme děti, které vychovávají prarodiče. Nějaký dvě maminky a dva tatínkové, to není náš problém. Jsou jako daleko závažnější věci. Jsou děti z rozvedených rodin...“

- 1b. Jakým způsobem řešíte prevenci před homofobií ve třídě?

Respondent uvádí, že se s homofobním chováním nikdy nesešel. MŠ, kde pracuje, je velice inkluzivním prostředím, kam dochází široké spektrum dětí také různých národností. Mluví o tom, že děti v tomto věku nemají žádné předsudky a domnívá se, že čím jsou starší, je nabývají skrze názory dospělých.

- 1c. Jak děti reagují na skutečnost, že některé z dětí má stejnopohlavní rodiče?

Děti nevnímají, že jedno z dětí má stejnopohlavní rodiče. Berou je jako dva lidi, kteří jsou spolu. Pedagogové na tuto skutečnost neupozorňují.

- Doplnující otázka: Stalo se, že byste o tom otevřeněji mluvili?

Nemají důvod, proč by na to upozorňovali. Téma by otevřeli za předpokladu, když by docházelo k možnému posměchu mezi dětmi.

Respondent dále mluvil o tom, že dítě pochází od rodičů ze sdíleného rodičovství, kde figurují dvě mámy, dva tátové, sourozenec a mnoho prarodičů. Tam vidí jako výhodu, že když je dítě například nemocné, tak rodina má dostupné možnosti v tom, kdo ho bude hlídat.

- 1d. Jak s dětmi komunikujete otázky týkající se modelů rodin?

Nedělají rozdíly v tom, kdo děti vychovává. Jako příklad uvádí aktivitu, kde děti vyrábí dárky pro maminku. Kdo maminku nemá, tak dárek může být určen pro babičku. Dále popisuje situaci, kdy dítě může například mít dvě maminky, jako velmi výhodnou.

„No a popravdě řečeno, kdyby někdo přišel na to, že má někdo dvě maminky, tak zase říkám to je vlastně strašná výhoda. Protože můžete dvakrát někde škemrat. Dvakrát škemrat o záchranu někde.“

- 2a. V jakých oblastech specifík práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se vzděláváte?

Nevzdělává se ani nevěděl, že se tato možnost někde nabízí. Komunikaci s rodinou nevidí jako rozdílnou od ostatních. Kde ale rozdíl vnímá, je oblast právní (zmocnění, kdo dítě může vyzvedávat, s kým konzultovat možné problémy dětí, aj.).

„Takže tady je to vždycky na tom rodiči ten, který je uvedený v rodném listě, k čemu vás zmocní a koho. Protože v mateřské škole je to tak, že vyzvednout dítě si může kdokoli, koho zákonný zástupce zmocní.“

- 2b. Jakým způsobem se vzděláváte ohledně toho, jak pracovat s dítětem z homoparentální rodiny ve třídě?

Pedagog neví, v čem konkrétním by se měl v této oblasti vzdělávat, poněvadž čerpá z vlastní zkušenosti. Má mnoho přátel s homosexuální orientací. Mezi dětmi mající homosexuální nebo heterosexuální rodiče nevidí rozdíl.

- 2c. S jakými institucemi či organizacemi zajišťující vzdělávání pedagogů v práci s dětmi ze stejnopohlavních rodin máte zkušenost?

Respondent neshledává potřebu vyhledávat instituce nebo organizace zajišťující toto vzdělávání. Organizace však zná (sám uvádí např. Prague Pride).

- 3a. Jaké pociťujete rozdíly v komunikaci s heteroparentálními rodiči oproti homoparentálním rodičům?

MŠ si zakládá na vytváření komunity a upevňování vztahů s rodiči skrze komunikaci, která je bez rozdílu. Jako případný rozdíl vidí možnou vstřícnost v komunikaci, kterou vysvětluje

tak, že pro páry není pořízení si dítěte samozřejmostí (v porovnání s heterosexuálním párem, kdy je možnost počít dítě po biologické stránce možné). Situace se týká zejména gay párů.

- 3b. Jaké vnímáte rozdíly v komunikaci s biologickým a sociálním rodičem?

Jediný rozdíl, který vidí je po právní stránce (např. zápis do evidenčního listu). Popisuje možný fiktivní scénář, že v případě zdravotních komplikací dítěte, by měl být kontaktován biologický a ne sociální rodič. Respondent nerad dělá v tomto rozdíly, ale uvědomuje si podstatu právní stránky.

- 3c. Jakým způsobem komunikujete se stejnopohlavními rodiči případné problémy dětí?

Úplně stejně, bez rozdílu, jako s ostatními rodiči. V rozhovoru respondent také mluvil o velmi úzké spolupráci s rodiči, například, že stejnopohlavní rodiče s MŠ vyjeli na hory.

Respondent E

Rozhovor proběhl dne 6.4. 2023 v odpoledních hodinách online prostřednictvím platformy Google Meet a trval 15 minut.

- 1a. S jakými rozdíly se potýkáte v začleňování dětí do kolektivu z heteroparentálních rodin oproti dětem z homoparentálních rodin?

V začleňování dětí do kolektivu jako takovém neshledával žádné rozdíly. Popisuje, že děti sice vnímaly, že má dva táty, ale tuto skutečnost přijímaly. Pedagogovi přišlo, že dítě z homoparentální rodiny se v kolektivu dětí chlubilo, že má dva táty. Samo si uvědomovalo, že se vymyká standartu. Roli hrála i extrovertní povaha dítěte.

„...v našem případě se jednalo o dívku, která byla docela průbojná, extrovertní a spíš se jakoby tou skutečností v případě teda, že měla dva tatínky jako chlubila, no to tak jako dávala k dobru a spíš to bylo, tak jako, že jí to dělalo dobře, že se jako vymyká standartu. Mně to tak přišlo trošku no.“

- 1b. Jakým způsobem řešíte prevenci před homofobií ve třídě?

Pedagog nejprve potřeboval přiblížit význam slova homofobie. Z odpovědi vyplynulo, že ze strany dětí ani ostatních rodičů k odmítavým projevům vůči původu dítěte a jeho homoparentálním rodičům nedošlo. Vyšlo najevo, že prevenci před homofobií automaticky neřeší. Je to podmíněno tím, že nedošlo k situaci, která by ji spouštěla.

- 1c. Jak děti reagují na skutečnost, že některé z dětí má stejnopohlavní rodiče?

Děti se touto skutečností více nezabývaly, maximálně zaregistrovaly, že dítě má dva táty, ale tím to končilo.

„Třeba když přišli oba tatínci, někdy tak řekly "Máš tady tatínky" nebo vůbec se dnes nevybavuji si, že by se zeptali „A proč má dva tatínky?“ , prostě vůbec snad se tím nezabývaly jako všeobecně.“

- 1d. Jak s dětmi komunikujete otázky týkající se modelů rodin?

Dětem primárně uvádí, že základní rodinu tvoří matka, otec a děti, tím pokrývá rodinu úplnou. Může ale nastat situace, kdy za určitých okolností (např. když si rodiče nerozumí) matka a otec nejsou spolu; tím předává poznatky o rodině neúplné.

- Doplnující otázka: V jakých aktivitách se odráží, když pracujete s modelem rodin, například?

Pravidelně v MŠ pracují s tématy *Moje rodina, Maminka, Svátek matek, Den otců*. Na *Svátek matek* děti tvořily společně dárek pro matky, u dítěte se dvěma táty situaci vyřešili výrobou dárků pro oba táty, už i z důvodu, aby dítě bylo aktivně zapojeno do aktivity.

- 2a. V jakých oblastech specifik práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se vzděláváte?

Respondent uvádí, že v žádných. Je to podmíněno více důvody. Jednak že s dětmi nevznikl žádný problém, za druhé podle respondenta není paní ředitelka tolik školící typ (pravidelně neposílá pedagogy na různá školení).

- 2b. Jakým způsobem se vzděláváte ohledně toho, jak pracovat s dítětem z homoparentální rodiny ve třídě?

Pedagog se nijak v této problematice nevzdělává. Naopak ho po této otázce zajímalo, kdo toto vzdělávání poskytuje.

- 2c. S jakými institucemi či organizacemi zajišťující vzdělávání pedagogů v práci s dětmi ze stejnopohlavních rodin máte zkušenost?

Zkušenost s tímto typem školení nemá, neboť vzdělávací institut, kam dochází, danou možnost nenabízí.

- 3a. Jaké pociťujete rozdíly v komunikaci s heteroparentálními rodiči oproti homoparentálním rodičům?

Znatelné rozdíly nevnímá, avšak vyzdvihuje rozdělení rolí otců. Otec zastupující „ženskou roli“ pečuje o dítě na hodně vysoké úrovni.

- 3b. Jaké vnímáte rozdíly v komunikaci s biologickým a sociálním rodičem?

V MŠ nejprve nikdo nevěděl, kdo z páru je biologický a kdo sociální rodič. Komunikace probíhala bez rozdílu a velice pozitivně byla hodnocena aktivní spolupráce (např.

poskytnutím občerstvení na událost MŠ). Role měli rozdělené, ale dominantním v péči o dítě byl pouze jeden z nich. V následujícím odstavci je podle slov respondenta popsáno přirovnání homoparentální a heteroparentální rozdělení rolí.

„...dominantní byl jako pečovatel ten jeden z nich. Hlavně to, že třeba ten jeden řekl "Ježíš, to musíte za (jméno) to jde mimo mě", tak jako třeba otec řekne ve školce, že "to musíte s manželkou, to jako musíte vyřešit s ní"? Tak tady to bylo úplně stejný jako to rozdělení těch rolí.“

- 3c. Jakým způsobem komunikujete se stejnopohlavními rodiči případné problémy dětí?

Komunikují je úplně stejně a bez rozdílu, jako u heteroparentálních rodičů. Nebyl spatřen znatelný rozdíl ve společné interakci. Ke komunikaci (na předávání a vyzvedávání dětí) používají platformu WhatsApp, kde každá třída má svoji skupinu nebo osobně.

8 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

- 1a. Jaký je rozdíl mezi začleňováním dětí z heteroparentálních nebo homoparentálních rodin do kolektivu?

Všichni respondenti se ztotožňují s názorem, že v začleňování dětí do kolektivu z heteroparentálních rodin oproti dětem z homoparentálních rodin nevidí žádný rozdíl. U respondentů A, B, D vyplynulo, že začleňování dětí kolektivu je podmíněno individuálními faktory. Pedagog E popsal situaci u dítěte z této rodiny, které vlivem extrovertní povahy rádo dávalo najevo svůj rodinný původ. Respondent D problém naopak vidí u dětí z rodin, které vychovávají samoživitelky, jsou adoptované nebo jsou z rozvedených rodin.

- 1b. Jakým způsobem pedagog předchází případným negativním reakcím kolektivu k dítěti ze stejnopohlavní rodiny?

Prevenici před možnou homofobií řešili pedagogové A, B, C, D, a to následujícími způsoby:

- správně nastavená komunikace s rodiči (A),
- věkově heterogenní třídy (B),
- otevřená komunikace o rodinném uspořádání před dětmi (C),
- možné inkluzivní prostředí (D).

Respondent E uvedl, že tuto prevenci neřešil, neboť zatím nedošlo k žádné nepříjemné situaci. Dále pedagog D popisoval, že děti předškolního věku možné předsudky k druhým nemají.

Respondenti A, B, C nezaznamenali žádné předsudky u dětí k těm, mající stejnopohlavní rodiče a z výpovědí D, E na to děti nekladly důraz. Pedagog C uvedl, že děti zaregistrovaly stejnopohlavní rodiče u dítěte ve třídě, s tím, že tuto skutečnost část dětí přijaly a více se tím nezabývaly. Další část potřebovala tento model rodinného uspořádání vysvětlit a posléze se tím rovněž dále nezabývalo.

- 1c. Jak pedagogové s dětmi komunikují otázky týkající se modelů rodin?

V komunikaci otázek týkajících se modelů rodin respondenti odpověděli následujícím způsobem:

- rodina nemusí mít přesně vymezený počet členů, protože „vše je správné“ (B),
- poznatky o modelech rodin: úplné (matka, otec, dítě) a neúplné (E).
- práce s tématem (rodina, den matek, aj) a aktivity s ním spojené (vyrábění dárků na Den matek, neděláním rozdílů, pro koho dárek je) (D, E).

Vzhledem k nízkému věku dětí pedagog A blíže nemluvil o modelech rodin, protože si děti teprve osvojují pojmy. Pedagog C by blíže komunikoval poznatky o stejnopohlavní rodině, pokud by došlo k možnému posměchu ze strany dětí. Jinak neshledává důvod v tom na toto upozorňovat.

- 2a. V jakých oblastech specifik práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se může pedagog vzdělávat?

Respondent A, který se jako jediný vzdělává skrze odborné články a literaturu, hledá co nejefektivnější komunikaci s dítětem a jeho stejnopohlavními rodiči. Pedagogové B, C, D a E uvedli, že se v této oblasti nevzdělávají. Zaznívaly i další odpovědi spíše zaměřené k přístupu k dětem a jejich stejnopohlavním rodičům. Jednalo se o uvědomění si právní stránky rodičů (D), individuální přístup k dítěti (B) nebo neděláním rozdílů (B, C).

- 2b. Jakým způsobem by měli být pedagogové připraveni na spolupráci se stejnopohlavními rodiči?

Podle všech bylo zmíněno, že se blíže nevzdělávají. Někteří popsali, že se sice nevzdělávají, ale čerpají zkušenosti z vlastní praxe, které mohou vést k následnému efektivnímu nastartování spolupráce. To se týkalo pedagogů A a D. Respondent E v rozhovoru projevil zájem o možnosti tohoto vzdělávání. Pedagog D také uvedl, že sám neví, v čem v této oblasti by se měl vzdělávat, poněvadž disponuje bohatými zkušenostmi s těmito rodinami. Respondent B nevidí dítě z homoparentální rodiny ve třídě jako problém, měl-li by skutečnost srovnat s dítětem s OMJ, kde je důležité znát jeho sociokulturní zázemí a vědět, jak s ním komunikovat.

- 2c. S jakými institucemi či organizacemi zajišťující vzdělávání pedagogů v práci s dětmi ze stejnopohlavních rodin mají zkušenost?

Pedagogové B, C, D, E nemají žádnou zkušenost s institucí či organizací zaměřující na poskytování vzdělávání pedagogů k této problematice. Pouze A zkušenost má jednak z dob studia, dále si sám dohledává přednášky nebo odborné články. Respondent D zmínil, že zná organizace, na které se případně dá obrátit, ale osobně nemá potřebu je vyhledávat pro účel vzdělávání v této oblasti. Pedagog E sice jezdí na školení do vzdělávacího institutu, ale není zde nabízeno vzdělávání v této oblasti. Pedagog B byl překvapen, že možnost vzdělávání tohoto typu je někde možné.

- 3a. Jakým způsobem se liší komunikace s heteroparentálními rodiči oproti homoparentálním rodičům? (př. zapojování, informování.)

Podle pedagogů A a B je komunikace bez rozdílu opřena o individuální specifika každé rodiny. Pedagog E uvádí, že je bez znatelného rozdílu. Vychvaluje si rozdělení otcovských rolí a výtečnou péči o dítě. Respondent C vidí rozdíl v příchodu a vyzvedávání, které má na starosti pouze jeden rodič. Myslí si, že může mít obavy z možných reakcí jiných rodičů, proto volí tuto strategii. Je zde i zkušenost, kdy pedagog D vnímá vstřícnost v komunikaci zejména u gay párů. Jako důvod vidí, že pro tyto páry není porízení si dítěte samozřejmostí, tudíž se interakce může projevit tímto pozitivním způsobem.

- 3b. Jaký je rozdíl v komunikaci s biologickým a sociálním rodičem stejnopohlavního páru? (př. Homoparentální rodina: 1 biologický otec, 1 sociální otec)

Respondenti A a E nejprve popsali prvotní nejednoznačnost v rozpoznání biologického a sociálního rodiče a rovněž se setkali s dominancí biologického rodiče jako hlavního pečovatele o dítě. Vyšší aktivitu v řešení problémů biologickým rodičem popsal i pedagog C. Respondent B v souvislosti s biologickým rodičem uvedl i jeho genetickou příbuznost s dítětem, díky čemuž je kontakt s institucí pro něj citlivější. Zároveň mimo toto sám nevidí zásadní rozdíl mezi biologickým a sociálním rodičem. V rozhovorech zmínili pedagogové A a D i právní stránku, která se především týká poskytování citlivějších informací pouze biologickému rodiči (např. při zdravotních komplikacích, aj).

- 3c. Jakým způsobem pedagog komunikuje případné problémy dětí stejnopohlavním rodičům, v případě, že nastanou?

Všichni respondenti mají shodu v odpovědi, že komunikaci možných problémů u dětí vidí u stejnopohlavních párů bez rozdílu, respondent A navíc vyzdvihl funkčnost a zájem v komunikaci především ze strany sociálního rodiče. Pedagog C vidí naopak větší podíl řešení problémů u biologického rodiče než u sociálního. U respondenta B nenastal v komunikaci s těmito rodinami žádný problém.

9 Diskuse

Během psaní této bakalářské práce jsem díky prostudované literatuře sloužící k teoretické části pronikla do problematiky homoparentality v ČR.

Měla jsem zároveň možnost do tématu proniknout i skrze pohled Dvou tátů (Instagramový profil *dvatatove*). Dne 13.10. 2022 byli pozváni na událost Dvorky na PedF UK, kde odpovídali na dotazy přítomných studentů. Hovořili zde o způsobu početí jejich dětí, rodičovských vzorech, rodičovství nebo otevřeli i téma spolupráce jejich rodiny s MŠ. Mohu potvrdit, že jejich zkušenosti měly obdobný charakter jako ve výpovědích pedagogů v této bakalářské práci. Jejich děti docházely do státní MŠ, kde rodina byla pozitivně přijímána a ostatní děti je viděly jako „dva strejdy“.

Prvotní výzvou bylo sehnat a oslovit dostatečný počet respondentů na rozhovor. Ve shánění mi pomohlo, že v průběhu studia jsem se setkala celkem se třemi pedagogy mající zkušenost s dětmi z homoparentální rodiny. Oslovila jsem je a s realizací rozhovoru souhlasili. Pro sehnání dalších respondentů na rozhovor jsem vložila dotaz na Facebookovou skupinu sdružující pedagogy MŠ. Po přidání příspěvku obsahující můj dotaz se v komentářích rozpoutala diskuse k této problematice. Bylo patrné, že několik pedagogů se vyjádřilo s odmítavým postojem na toto téma. Z celkových 21 diskutujících 18 z nich skutečnost přijímalo pozitivně a 3 negativně. Do diskuse přispěla i lesbická matka dvou dětí zabývající se obdobným tématem v psaní její absolventské práce. Zaměřovala se na téma „Homoparentální rodiny z pohledu pedagogů“, kde zjišťovala ochotu pedagogů uzpůsobit práci v MŠ, kam dochází děti ze stejnopohlavních rodin. Z její výpovědi v komentářích vyplynulo, že v některých případech situace nebyla příznivá.

Během realizace praktické části mě překvapilo, že čtyři z pěti pedagogů měli vysokoškolský titul. Původně jsem předpokládala větší převahu respondentů se středoškolským vzděláním. Délka rozhovorů trvala dle mých odhadů, přibližně v rozpětí 10-30 minut. Mě překvapily výpovědi pedagogů s touto zkušeností, neboť na tuto skutečnost dobře reagují. Na základě prostudované odborné literatury pro teoretickou část jsem původně předpokládala větší množství rizik.

Tato zkušenost mi otevřela oči, a to v možnostech dalšího výzkumu. Přemýšlela jsem, že by šel rozšířit i v dalších rovinách. Stálo by za to zohlednit věkové hledisko pedagogů MŠ v ČR a porovnat zkušenosti s dětmi ze stejnopohlavních rodin starší a mladší generace, rozšířeno o jejich postoje. Také mě obdobný výzkum napadlo porovnat v aspektech lokality (město a venkov) nebo v nejvyšším dosaženém vzdělání pedagogů. Dle mého názoru by stálo za to zrealizovat obdobný výzkum s komparativním přesahem s jinou, potažmo evropskou zemí. Výzkumy by mohly být přínosem, neboť Goldberg (2014) uvádí, že studií zaměřující se na zkušenosti v komunikaci pedagog a stejnopohlavní rodič je málo.

Závěr

Bakalářská práce se zaměřovala na téma specifika přípravy pedagogů MŠ na práci s dítětem stejnopohlavních rodičů. Práce je členěná na teoretickou a praktickou část. Teoretická část proniká do různých typů rodiny, jejich úskalí a funkcí, zabývá se dítětem předškolního věku z pohledu vývojové psychologie, řeší komunikaci mezi rodinou a mateřskou školou. Hledá možnosti dalšího vzdělávání pedagogů v oblastech komunikace mezi dětmi a jejich stejnopohlavními rodiči. Součástí praktické části je rozhovor s pedagogy MŠ, kteří mají zkušenosti s dětmi ze stejnopohlavních rodin. Otázky jsou mířeny primárně na oblasti práce s dítětem v MŠ pocházející ze stejnopohlavní rodiny, možnosti vzdělávání ve specifických pracích a komunikací mezi pedagogem a stejnopohlavními rodiči.

Prvním výzkumným úkolem bylo **zjistit, zda pedagog u tématu rodiny bere ohled na skutečnost, že děti mohou pocházet z různých typů rodin**. Výsledky ukázaly, že pedagog MŠ bere v potaz skutečnost, že dítě může pocházet z různých typů rodin. V jejich začleňování do kolektivu nebyl shledán rozdíl, avšak je snaha dětem utvářet bezpečné prostředí a předcházet tak možným komplikacím. Vzhledem k věku dětí docházelo k tomu, že na typy rodinných uspořádání nekladly důraz. Řada pedagogů při práci s tématem rodiny individuálně uzpůsobovali aktivity dětem ze stejnopohlavní rodiny. Jednalo se především o obsahové okruhy vztahující se k rodině nebo dni matek. Podle jednoho z respondentů je možnou prevencí před nežádoucím chováním k těmto dětem dobré s jejich rodinami spolupracovat a nastavit si efektivní komunikaci. Vyšlo najevo, že dotazovaní pedagogové vytvářeli dětem bezpečné prostředí, kterého bylo docíleno otevřenou a správně nastavenou komunikací s rodiči a dětmi ve třídě. Z odpovědí respondentů se ukázalo, že dbají na přijímající prostředí vzhledem k dětem z homoparentálních rodin.

Druhý výzkumný úkol **zjišťoval, v jakých oblastech specifik práce se stejnopohlavními rodinami se může pedagog vzdělávat**. Vyšlo najevo, že pedagogové ve specifických pracích se stejnopohlavními rodinami se prakticky nevzdělávají, jednak že neměli potřebu, druhak už čerpali z vlastní zkušenosti (jednalo-li se o několikanásobnou). Řada z nich ani nevěděla o existenci institucí, které v této problematice zaškolují. Jednou z oblastí, ve které se jeden z respondentů vzdělává, byla například získávání poznatků o stejnopohlavním rodičovství a komunikací s nimi.

Třetí výzkumný úkol **zjišťoval, jaká jsou specifika v komunikaci mezi pedagogem MŠ a stejnopohlavními rodiči dítěte.** Komunikace vychází z individuálních specifik bez ohledu na to, zda se jedná o heteroparentální nebo homoparentální rodinu. Ukázalo se, že role biologického a sociálního rodiče ve spolupráci se školní institucí může být odlišná. Především v oblasti rozdělení rolí a právní stránkou, kdy biologický rodič nabývá pravomoc v přístupu k citlivějším informacím jeho dítěte. Vyšlo také najevo, že v případě gay párů byla komunikace z jejich strany iniciativní.

Na základě postojů respondentů z výzkumného vzorku pěti pedagogů se ukázalo, že se sice většinou nevzdělávají v tématu homoparentality, ale nastavují v MŠ vlídné a přijímající prostředí pro tyto děti. Máme-li porovnat komunikaci pedagogů mezi heteroparentální a homoparentální rodinou, tak vyšlo najevo, že nedělají rozdíly. V dnešní době se otevírá zcela nový svět po stránce rodinného uspořádání, avšak pro bližší seznámení se a zkvalitnění spolupráce s těmito rodinami, je třeba disponovat zkušenostmi nebo znalostmi v této oblasti. Roli hraje i nastavení každého pedagoga, a to po stránce postojů a hodnot.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Homosexualita v názorech současné společnosti*. V Praze: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-954-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KUTÁLKOVÁ, Petra. *Duhové rodiny ve stínu státu: situace homoparentálních rodin s malými dětmi*. Praha: Prague Pride, 2015. ISBN 978-80-260-9143-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.

MATĚJČEK, Z.: *O rodině vlastní, nevlastní, náhradní*. Praha: SPN, 1994, s.17, ISBN 80-85282-83-6

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-58-X.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. 250 s. ISBN 80-86429-05-9.
- NEDBÁLKOVÁ, Kateřina. *Matky kuráže: lesbické rodiny v pozdně moderní společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) ve spolupráci s Masarykovou univerzitou, 2011. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-041-4.
- NEDBÁLKOVÁ, Kateřina; POLÁŠKOVÁ, Eva. Gay a lesbické rodiny. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 - suppl. Plný text příspěvku o rozsahu 8 s. je dostupný na přiloženém CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- POLÁŠKOVÁ, Eva. *Plánovaná lesbická rodina: klíčové aspekty přechodu k rodičovství*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5013-6.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- SLOBODA, Zdeněk. *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-09-1.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2019. Řízení školy. ISBN 978-80-7598-276-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Elektronické zdroje

BUREŠOVÁ, Kateřina. *Rodičovství a partnerství gayů a leseb v českém právu* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2020 [cit. 2023-06-24]. ISBN 978-80-7330-372-3. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/buresova-rodicovstvi_a_partnerstvi_gayu_a_leseb_v_ceskem_pravu.pdf

DA SILVA, Anna Paula Peixoto. Supporting Gay and Lesbian Families in the Early Childhood Classroom. *Young Children* [online]. 2014, (September) [cit. 2023-06-22]. Dostupné z: <https://openlab.bmcc.cuny.edu/ece-209-seminar-spring-2022-j-longley/wp-content/uploads/sites/1373/2019/12/Paula-da-Silva-2014.pdf>

Duhové školení. *Duhové semináře* [online]. 2020 [cit. 2023-06-26]. Dostupné z: <http://www.duhoveseminare.cz/duhova-skoleni>

GOLDBERG, Abbie E. *Lesbian, Gay, and Heterosexual Adoptive Parents' Experiences in Preschool Environments* [online]. 2014 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4233412/>

HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-06-29]. ISBN 978-80-244-4678-3. Dostupné z: http://inkluze.upol.cz/ebooks/tisky/metodika_obecna.pdf

HOBZOVÁ, Hana. Surogátní mateřství: Mohou psychologické výzkumy svědčit pro přijetí v praxi?. *PSYCHOSOM | Nezávislý časopis pro psychosomatickou a psychotherapeutickou*

medicínu [online]. 2016, 14(3), 152-163 [cit. 2023-06-22]. ISSN 1214-6102. Dostupné z: <https://www.psychosom.cz/archiv/54-archiv/615-hobzova-h-surogatni-materstvi-mohou-psychologicke-vyzkumy-svedcit-pro-prijeti-v-praxi>

KADLECOVÁ, Tereza a Petra KUTÁLKOVÁ. *ONA a ONA plánují rodinu aneb jak jít štěstí naproti* [online]. Praha: Prague Pride, 2020 [cit. 2023-06-25]. ISBN 978-80-270-8883-6. Dostupné z: <https://praguepride.cz/cs/kdo-jsme/media-download/publikace/83-ona-a-ona-planuji-rodinu/file>

LGBT+ témata ve škole (psychologické aspekty) (8712) [online]. ČŽV PedF UK, 2023 [cit. 2023-06-26]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?id=cf86783e7b0d556441e2dd6c436cda1b&tid=&do=detail_kurz&cid=8712

Nabídka vzdělávání pro vyučující a studující [online]. In INSTITIA, 2019 [cit. 2023-06-26]. Dostupné z: <https://in-ius.cz/wp-content/uploads/2020/05/Nab%C3%ADdka-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-vyu%C4%8Duj%C3%ADc%C3%AD.pdf>

NEŠPOROVÁ, Olga. *Homoparentální rodiny* [online]. Praha: VÚPSV, 2021 [cit. 2023-06-22]. ISBN 978-80-7416-411-8. Dostupné z: https://katalog.vupsv.cz/Fulltext/vz_486.pdf

NEŠPOROVÁ, Olga. *Homoparentální rodiny v České republice* [online]. Praha: VÚPSV, 2022, (3) [cit. 2023-06-22]. Dostupné z: <https://www.rilsa.cz/wp-content/uploads/2023/02/Policy-Brief-VUPSV-v.-v.-i.-c.-3-2022.pdf>

NEŠPOROVÁ, Olga. „Já jsem právně úplně mimo“ – Zkušenosti rodičů z homoparentálních rodin v České republice. *Sociální studia* [online]. 2022, (2) [cit. 2023-06-22]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/32991/28408

Poslanci dali zelenou manželství pro všechny. Dále jde i ústavní ochrana svazku muže a ženy. In: *IRozhlas* [online]. 29. 6. 2023 v 19:03, aktualizováno v 19:37. Praha: Český rozhlas, 2023 [cit. 2023-06-29]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/manzelstvi-pro-vsechny-stejnopohlavni-snatky-poslanecka-snemovna_2306291903_ara

Psychologie dnes [online]. Praha: PORTÁL, 2023 [cit. 2023-06-26]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/archiv>

SOKOLOVÁ, Věra. 2004. „A co děti?...: Gay a lesbické rodičovství.“ Pp. 81–96 in Lenka Formánková, Kristýna Rytířová (eds.). *ABC feminismu*. [online]. Brno: Nesehnutí. [cit. 2023-06-22]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/31914406_Otec_otec_a_dite_Gay_muži_a_rodic_ovstvi

SPURNÝ, Martin. Postoje veřejnosti k právům homosexuálů – květen 2019. *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2019 [cit. 2023-06-29]. Dostupné z:

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4940/f9/ov190607.pdf

TAKÁCS, Judit a Ivett SZALMA. *Homophobia and same-sex partnership legislation in Europe* [online]. April 2011 [cit. 2023-06-22]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/profile/Judit-Takacs/publication/235293826_Homophobia_and_same-sex_partnership_legislation_in_Europe/links/00b7d532d6c3aa94b2000000/Homophobia-and-same-sex-partnership-legislation-in-Europe.pdf

Registrované partnerství půjde uzavřít na kterémkoli matričním úřadu [online]. Ministerstvo vnitra České republiky, 2023 [cit. 2023-06-24]. Dostupné z:

<https://www.mvcr.cz/clanek/registrovane-partnerstvi-pujde-uzavrit-na-kteremkoli-matricnim-uradu.aspx>

Roste podpora manželství pro všechny. 5,2 milionu voličů je pro!. *Jsme fér* [online]. 2019 [cit. 2023-06-29]. Dostupné z: https://www.jsmefer.cz/60_procent

Vzdělávání pro pomáhající profese. *Prague Pride* [online]. Praha: Prague Pride, 2023 [cit. 2023-06-26]. Dostupné z: <https://www.praguepride.cz/cs/vzdelavani/vzdelavani-pro-pomahajici-profese>

Zákony a vyhlášky

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. (2012). [online]. *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89/zneni-20230106#cast2> [cit. 2023-06-22].

Zákon č. 115/2006 Sb., o registrovaném partnerství a o změně některých souvisejících zákonů. (2006). [online]. *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-115/zneni-20210802> [cit. 2023-06-22].

Seznam použitých zkratk

CŽV	Celoživotní vzdělávání
ČSÚ	Český statistický úřad
LGBT	Lesby, gayové, bisexuálové, transgender
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
SOÚ AV ČR	Sociologický ústav Akademie věd České republiky
SŠ	Střední škola
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky z rozhovoru

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Záznamy rozhovoru s respondentem A

Příloha 4 – Záznam rozhovoru s respondentem B

Příloha 5 – Záznam rozhovoru s respondentem C

Příloha 6 – Záznam rozhovoru s respondentem D

Příloha 7 – Záznam rozhovoru s respondentem E

Příloha 8 – Veřejné mínění pedagogů MŠ k homoparentalitě na sociální síti Facebook

Příloha 1: Otázky k rozhovoru

1. část – Pedagog, základní informace

- 1) Pohlaví**
- 2) Věk**
- 3) Dosažené vzdělání** – Jaké je Vaše dosažené vzdělání?
- 4) Délka praxe v MŠ** – Jak dlouho máte praxi v předškolním zařízení?
- 5) Délka zkušeností s dítětem/děťmi ze stejnopohlavní rodiny** – Jak dlouho pracujete (jste pracoval/a) s dítětem ze stejnopohlavní rodiny? Kolikanásobnou zkušenost máte?

2. část – MŠ, základní informace

- 1) Místo MŠ** (*Lokalita*)
- 2) Druh MŠ** (*Např. klasická, alternativní – který druh?*)
- 3) Počet dětí ve třídě**
- 4) Věk dětí ve třídě** (*Věkově homogenní/heterogenní, konkrétní věk*)

3. část – Otázky pro pedagoga MŠ

1) Zjistit, zda pedagog u tématu rodina bere ohled na skutečnost, že děti mohou pocházet z různých typů rodin.

- 1a. S jakými rozdíly se potýkáte v začleňování dětí do kolektivu z heteroparentálních rodin oproti dětem z homoparentálních rodin?
- 1b. Jakým způsobem řešíte prevenci před homofobií ve třídě?
- 1c. Jak děti reagují na skutečnost, že některé z dětí má stejnopohlavní rodiče?
- 1d. Jak s dětmi komunikujete otázky týkající se modelů rodin?

2) Zjistit, v jakých oblastech specifík práce se stejnopohlavními rodinami se může pedagog vzdělávat.

- 2a. V jakých oblastech specifík práce s dětmi ze stejnopohlavních rodin se vzděláváte?
(Např. specifika práce pedagoga v MŠ jsou; uzpůsobení tvorby tématu v MŠ, komunikaci s rodiči, vedení skupiny dětí, aj.)
- 2b. Jakým způsobem se vzděláváte ohledně toho, jak pracovat s dítětem z homoparentální rodiny ve třídě?
- 2c. S jakými institucemi či organizacemi zajišťující vzdělávání pedagogů v práci s dětmi ze stejnopohlavních rodin máte zkušenost?
(Další vzdělávací možnosti pedagogů jsou např. Národní pedagogický institut, CŽV v rámci univerzit, aj. Může se jednat o formu kurzů, seminářů či článků k této problematice)

3) Zjistit, jaká jsou specifika v komunikaci mezi pedagogem MŠ a stejnopohlavními rodiči dítěte.

- 3a. Jaké pociťujete rozdíly v komunikaci s heteroparentálními rodiči oproti homoparentálním rodičům? *(Např. zapojování, informování dění MŠ, komunikace problémů dětí)*
- 3b. Jaké vnímáte rozdíly v komunikaci s biologickým a sociálním rodičem?
(Např. gay rodiče: 1 biologický otec, 1 sociální otec)
- 3c. Jakým způsobem komunikujete se stejnopohlavními rodiči případné problémy dětí?

Příloha 2: Informovaný souhlas pro rozhovor

Informovaný souhlas pro realizaci rozhovoru a použití odpovědí v bakalářské práci

Vážená respondentko, vážený respondente,

obracím se na Vás s prosbou o rozhovor vztahující se k výzkumu pro účely bakalářské práce. Níže naleznete bližší informace k cíli práce a podmínkám rozhovoru.

Název bakalářské práce: Specifika přípravy pedagogů MŠ na práci s dítětem stejnopohlavních rodičů

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda pedagog MŠ má být specificky připraven v případě, že je v jeho třídě dítě ze stejnopohlavní rodiny. Konkrétně, jakými způsoby se pedagog vzdělává v této problematice, průběh komunikace s rodinou, vedení skupiny dětí a uzpůsobování obsahových okruhů (např. téma rodiny).

Rozhovor se skládá z deseti předem připravených otázek. Předpokládaná délka rozhovoru je 15 minut a průběh rozhovoru bude nahráván na diktafon. Jeho výsledky budou uvedeny v anonymní podobě a použity pro účel bakalářské práce.

Pokud si nepřejete některou z informací v bakalářské práci uvádět, máte plné právo na ni upozornit. Do výzkumu pak nebude zahrnuta.

Potvrzuji, že jsem byl ústně informován o náležitých informacích k rozhovoru a dobrovolně se zapojuji do výzkumu.

Podpis respondenta:

Datum: