

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zkušenosti gay rodin s učitelkami mateřských škol

Gay families experiences with preschool teachers

Karolína Gregorová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro MŠ
Studijní obor: Učitelství pro MŠ

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Zkušenosti gay rodin s učitelkami mateřských škol 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.

Praha 14.4. 2024

Poděkování

Děkuji své rodině za podporu a trpělivost během vypracovávání této práce a za to, že mi umožnili vzdělávat se na vysoké škole. Také chci poděkovat všem respondentům, kteří souhlasili s uskutečněním rozhovoru pro empirickou část bakalářské práce a na závěr chci poděkovat doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za její odborné rady, čas a laskavý přístup, který mi poskytovala v průběhu psaní.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem zkušenosti gay rodin s učitelkami mateřských škol. Cílem této práce bylo zkoumat a vyhodnotit pohledy rodin, kde jsou oběma rodiči muži, na spolupráci s učitelkami mateřských škol a popsat vztahy a komunikaci mezi homoparentální rodinou a učitelkou mateřské školy. Dalším cílem této práce bylo zjistit, zda existují nějaké komunikační a vztahové bariéry v návaznosti na danou specifickou výzkumných rodin. Teoretická část práce je úvodem do problematiky homoparentálních rodin, vztahu mezi rodinou a učitelkami mateřských škol, vycházející ze současných výzkumů z oblasti gay rodin a společnosti. Empirická část práce je provedena kvalitativním výzkumem, jehož metodou byl polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly uskutečněny vždy s jedním rodičem z otcovského páru a k tomu byly provedené rozhovory s učitelkami mateřských škol, které mají profesní zkušenosti s dítětem vyrůstajícím v gay rodině. Výzkumný soubor tvořily tři rodiny a tři učitelky mateřských škol. Získaná data byla použita k analýze, která odhalila několik významných informací týkající se vztahu a komunikace mezi rodinami a učitelkami mateřských škol. V souvislosti se specifickostí jejich rodinného modelu nebyly zjištěny téměř žádné negativní zkušenosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mateřské školy, rodina, homoparentalita, gay rodina, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor's thesis explores the topic of gay families' experiences with female kindergarten teachers. The aim of this thesis was to explore and evaluate the perspectives of families where both parents are male on working with female kindergarten teachers and to describe the relationships and communication between gay families and the kindergarten teacher. Another aim of this study was to determine if there are any communication and relationship barriers in relation to the given specificity of the research families. The theoretical part of the thesis is an introduction to the issue of homoparental families, the relationship between the family and the kindergarten teacher, based on current research in the field of gay families and society. The empirical part of the thesis is conducted through qualitative research, the method of which was a semi-structured interview. The interviews were conducted with one parent from the paternal couple each time, and in addition, interviews were conducted with kindergarten teachers who have professional experience with a child growing up in a gay family. The research sample consisted of 3 families and 3 kindergarten teachers. The data collected was subjected to analysis which revealed several significant pieces of information regarding the relationship and communication between families and kindergarten teachers. Almost no negative experiences were found in relation to the specificity of their family model.

KEYWORDS

Kindergarten, family, homoparental, gay family, preschool education

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1. Pojmy homoparentalita, homosexualita, biologické, právní a sociální rodičovství	10
1.1 Homoparentalita jako pojem	10
1.2 Homosexualita jako pojem	10
1.3 Biologické, právní a sociální rodičovství jako pojmy	11
2. Funkce rodiny	12
2.1 Homoparentální rodina vs. tradiční rodina	13
2.2 Wellbeing dětí vyrůstajících v homoparentální rodině	14
2.3 Psychický vývoj dětí vyrůstajících v homoparentálních rodinách	15
2.4 Postoje společnosti k homoparentálním rodinám	16
3. Česká legislativa pro stejnopohlavní páry	17
3.1 Registrované partnerství	18
3.2 Rodičovská práva homoparentálních párů	19
3.3 Náhradní rodinná péče	20
3.3.1 Pěstounská péče	20
3.3.2 Osvojení	20
3.3.3 Péče jiné osoby (svěření)	21
3.3.4 Poručenství s osobní péčí	21
3.3.5 Náhradní mateřství	21
4. Homoparentální rodiny a mateřská škola	21
4.2 Spolupráce a vztahy mezi rodinou a mateřskou školou	22
4.2.1 Specifika spolupráce mezi homoparentální rodinou a mateřskou školou	24
4.3 Komunikace mezi rodinami a mateřskou školou	25
4.3.1 Komunikace mezi homoparentálními rodinami a mateřskou školou	26

5. Postoje učitelek mateřských škol k homoparentálním rodinám	27
5.1 Osobnost učitele MŠ	27
5.2 Dilemata a profesní výzvy učitelek mateřských škol	29
5.3 Vlastní předsudky učitelek mateřských škol	30
Empirická část	34
6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky	33
7. Výzkumný vzorek	35
8. Sběr dat	39
9. Analýza rozhovorů	41
10. Výsledky analýzy	42
10.1 Pohled homoparentálních rodičů	42
10.2 Pohled učitelek MŠ	49
10.3 Porovnání pohledů	52
Diskuse	55
Závěr	59
Seznam použitých informačních zdrojů	60
Seznam příloh	66

Úvod

Tématem této bakalářské práce je zkušenost gay rodin s docházkou dětí do mateřských škol a s komunikací s učitelkami mateřských škol. Vybrala jsem si toto téma, jelikož se domnívám, že s rostoucí proměnou společnosti je důležité, aby se rozšiřovalo množství provedených studií a výzkumů, které napomohou procesu vytváření pozitivních vztahů mezi učiteli a homoparentálními rodinami. Jedná se o problematiku, která je aktuální a často probíraná. S rostoucími právy a počtem homosexuálních rodičů se zvyšuje i pozornost vůči jejich postavení a zkušenostem. Toto téma mě velmi zaujalo pro svoji unikátnost mezi českými výzkumy.

Hlavním cílem této práce je zkoumat a vyhodnotit pohledy rodin, kde jsou oběma rodiči muži, na spolupráci s učitelkami mateřských škol (dále MŠ) Výzkum se tedy zaměřuje hlavně na zážitky homoparentálních rodin a dále i na pohled učitelek MŠ.

Volba techniky sběru dat byla zvolena na základě kvalitativního charakteru tohoto výzkumu, polostrukturovaný rozhovor. Rozhovorů se zúčastnily tři gay rodiny, jejichž dítě docházelo do mateřské školy, a tři učitelky MŠ, které mají zkušenosti s dítětem z gay rodiny ve své třídě.

Text je tvořen teoretickou a empirickou částí. V teoretické části se nachází celkem pět obsáhlých kapitol, ve kterých přibližuji oblast homoparentality a jejího vztahu k učitelům MŠ i k jejímu samostatnému vztahu k mateřským školám. První kapitola je úvodem do problematiky homoparentálních rodin s důrazem na pojmy objevující se v tematickém kontextu, druhá kapitola je zaměřena na porovnávání a hledání rozdílů mezi tradiční a homoparentální rodinou, v čem je jejich odlišnost a jaké může mít případné dopady (jak pozitivní i negativní) na dítě. Třetí kapitolou nastiňuji život homoparentálních rodin v České republice a jejich práva ve vztahu k dětem, jejich ukotvení v české legislativě. Ve čtvrté kapitole popisuji vzájemné vztahy mezi rodinou a mateřskou školou, rozebírám jejich vztahy, spolupráci a komunikaci a pátá kapitola pojednává o učitelích mateřských škol, jaká jsou na ně vyvinuta pracovní kritéria a jaká by měla být osobnost učitele mateřské školy.

V empirické části bakalářské práce se zabývám nejdůležitějšími body, které byly zmíněny během provádění rozhovorů s rodinami i s učitelkami MŠ. Rozebírám a analyzuji všechny odpovědi, které budou dále sloužit závěrečné diskusi. Popisuji zkušenosti, které mi rodiče vyprávěli a sdělili během rozhovorů.

V závěrečné diskusi shrnuji nejdůležitější zjištění provedeného výzkumu a zasazuji je do teoretických východisek.

Práce má přinést doporučení pro učitele mateřské školy, ale i pro rodiče, aby se dokázali navzájem pochopit, a hlavně společnými silami vytvořit pro dítě co nejvhodnější prostředí.

Teoretická část

1. Pojmy homoparentalita, homosexualita, biologické, právní a sociální rodičovství

Pro kontext celé bakalářské práce je potřeba zmínit klíčové pojmy, které jsou pro práci nejdůležitější a budou se v ní často objevovat.

1.1 Homoparentalita jako pojem

Homosexualita se v posledních letech dostává více do popředí diskutovaných témat a společnost tomuto tématu začíná být čím dál otevřenější. Homosexuálové chtějí zakládat a tvořit rodiny. Výzkumně se jedná o stále nové a nedostatečně probádané téma. A to přesto, že počet homoparentálních rodin za posledních 20 let prudce stoupá po celém světě. Rodiny stejnopohlavních párů se nejvíce označují pod termínem homoparentální rodiny. Homoparentalita má několik označení a nejčastěji je použita tato definice: „*Rodiny, kde ve společné domácnosti žijí a vychovávají děti dvě osoby stejného pohlaví. Tedy dvě matky nebo dva otcové s dětmi (rodiče nemusí být registrovanými partnery).*“ (Nešporová, 2021, s.8).

Termín homoparentalita se poprvé objevil v 90. letech 20. století ve Francii, vyslovili ho francouzští aktivisté (Polášková, 2009, s.33). Mezi další označení pro homoparentalitu můžeme zařadit i rodičovství leseb a gayů, LGB(T) rodina nebo rodina homosexuálních partnerů. V České republice se často setkáváme s lidovým označením homoparentality jako „duhová rodina“.

1.2 Homosexualita jako pojem

Mezi pojmy homoparentalita a homosexualita existují zásadní rozdíly. Termín homosexualita poprvé použil Karl Maria Benkert (K. M. Benkerty). Německé termíny „heterosexuál/homosexuál“ se proslavily v soukromém dopise Karla Maria Benkerta Karlu Heinrichu Ulrichsovi.

Homosexuální orientace je označována jako sexuální orientace, která se vyznačuje „*citovou, romantickou nebo sexuální přitažlivostí k příslušníkům vlastního pohlaví*“ (American

Psychological Association, 2008). Lze použít i definici Oxford English Dictionary (2023), která uvádí, že homosexuální jedinec je charakteristický sexuální nebo romantickou přitažlivostí k osobám stejného pohlaví nebo sexuální aktivitou s nimi; zahrnující nebo vztahující se k touze nebo sexuální aktivitě osob stejného pohlaví. Další označení pro homosexualitu je například „queer“, homosexuální žena bývá nejčastěji označována pod termínem „lesba“ a homosexuální muž „gay“. Před označením „homosexualita“ bylo používáno označení „uranismus“.

Stále se formuje několik teorií o vzniku sexuální orientace člověka; nejvíce vědců se shoduje na tom, že sexuální orientace je s velkou pravděpodobností výsledkem komplexní interakce kognitivních a biologických faktorů. Existuje mnoho důkazů, které nasvědčují tomu, že biologie, včetně genetických nebo vrozených hormonálních faktorů, hraje v sexualitě člověka důležitou roli. Z těchto poznatků tudíž vyplývá, že sexuální orientace člověka není proměnlivá.

Podle několika vědeckých poznatků a výzkumů se směr sexuální přitažlivosti objevuje mezi středním dětstvím a časným dospíváním. Tyto citové vzorce, sexuální a romantická přitažlivost, mohou vzniknout i bez jakýchkoliv předchozích sexuálních zkušeností. Kvůli společenským předsudkům a diskriminaci je pro spoustu lidí složité vyrovnat se se svou sexuální orientací, takže přiznání se k lesbické, gay nebo bisexuální identitě může být velmi zdoluhavý proces (American Psychological Association, 2008).

Je důležité zmínit i termín *heterosexuální normativita* (zkráceně *heteronormativita*), z jejíž pohledu je heterosexualita považována za jedinou přirozenou a správnou orientaci. Je založena na tom, že heterosexualita je ideál a je nadřazena ostatním sexuálním a citovým orientacím (Prague Pride, 2022).

1.3 Biologické, právní a sociální rodičovství jako pojmy

Nešporová (2021, s.28) se ve své monografické práci *Homoparentální rodiny* zabývá biologickými, právními a sociálními aspekty homoparentálního rodičovství: biologickým rodičem dítěte je ten rodič, který je spojený geneticky s dítětem (otec nebo matka), tj. předání chromozomální informace dítěti v rámci počátečního spojení pohlavních buněk biologických rodičů. Rovina sociální řeší, která osoba vůči dítěti vykonává roli rodičů, kdo o něj pečuje

a vychovává ho a zabezpečuje. V právní rovině je pak rodičem ten, koho určí právní norma. Jde o nositele práv a povinností, která s rodičovstvím spojuje právní řád a rodič je zapsán do rodného listu dítěte.

V rámci homoparentálních rodin je zákonným rodičem ten rodič, který je zákonem uznán jako rodič dítěte. Například biologická matka, biologický otec. Za sociálního rodiče se považuje ten z páru tvořícího homoparentální rodinu, který dítě sice také vychovává a dítě ho vnímá jako rodiče, ale zákonem jako rodič uznán není. Občas také označován jako „faktický rodič“ (Horáková, 2020, s. 59).

2. Funkce rodiny

Rodina je nejzákladnější výchovnou a společenskou složkou společnosti (Langmaier, Krejčířová, 2006, s.183). Kolář (2012, s. 340) vymezuje termín rodina jako „*společně žijící malou skupinu lidí, spojenou manželstvím (partnerstvím), pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami.*“ Dále uvádí, že nejdůležitější úlohou rodiny je vzájemná sociální opora a citová základna.

Uznávaný český psycholog Matoušek (1993, s.10), uvádí, že dítě ke svému správnému vývoji potřebuje zajištění primárních potřeb (nasycení, teplo), ale také stabilní prostředí (domov) a hlavně přítomnost stabilních osob (rodiče), kteří jsou v jeho vývoji velice citově zapojeni. Rodič i dítě se na sebe spoléhají, i když se dostávají do konfliktů. Rodiči na svém dítěti záleží, vnímá ho jako jedinečné.

Rodina má také několik funkcí: dále dle Koláře (2012, s. 340) jsou to funkce biologicko-reprodukční, socializační funkce, emocionální, ekonomická a funkce ochranná. Zmiňuje ještě funkci rekreační a regenerační a výchovnou.

Langmaier a Krejčířová (2006, s.183) ve své publikaci *Vývojová psychologie* uvádí základní funkce univerzální lidské rodiny (vztahuje se i na „malé rodiny“ a „nukleární rodiny“): rodina zastává funkci reprodukční, jelikož stále zůstává jednotkou pro plození potomků. Funkce hospodářská se váže k tomu, že v každé rodině se hospodaří, avšak v současné průmyslové společnosti je tahle funkce oslabena, jelikož je rodina převážně spotřební jednotkou,

ale některé výrobní prvky z rodiny nemizí. Emocionální funkcí se rozumí poskytnutí emoční uspokojení všem rodinným členům, aniž by se to dělo na úkor ostatních členů. Další důležitou funkcí je socializační funkce, rodina uvádí dítě do lidské společnosti, předává dítěti normy společenského chování a základní hodnoty kultury.

Svobodová (2007, s. 195) cituje knihu M. J. Campion *Who's fit to be a parent?* (1995), ve které je zmíněno že pro spokojenost a psychické prospívání dítěte je významnější to, zda jsou rodiče šťastní a mají úzký, uspokojující vztah než to, zda jde o partnery stejného či opačného pohlaví.

Rodiče v rámci rodinných funkcí zastávají rozdílné rodičovské funkce. Každý z rodičů v dnešní moderní rodině plní jinou výchovnou funkci, ze kterých vychází i výchovné přístupy, které se navzájem doplňují. *„Ženy a muži plní v moderní době odlišné funkce, které se vzájemně doplňují. Mužské role jsou racionální a instrumentální, muži zabezpečují rodinu hmotně, starají se o vztah rodiny a širší společnosti, zprostředkují sociálně daná omezení dětem. Ženské role jsou emocionální a expresivní, jejich úkolem je zabezpečovat příznivé emoční klima a každodenní péči, dávat dětem nepodmíněnou lásku.“* (Gjuričová a Kubička, 2003, s. 52-53)

2.1 Homoparentální rodina vs. tradiční rodina

Pojem rodina je proměnlivý v závislosti na vědě, která ho zkoumá. Z psychologického hlediska je rodina *„společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí“* (Hartl, 2004, s.230).

H. Klímová, česká psychoanalytická psychoterapeutka, na mezinárodní konferenci *Rodina a společnost* (22.května 2014 v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR) hovořila o důsledcích nedostatku rodinné péče a o tom, že rodina je místo, kde se tvaruje a vzniká osobnost člověka. Závěrem jejího projevu bylo i to, že pro umožnění zdravého rozvoje jedince potřebuje člověk ve svém dětství nenarušenou láskyplnou interakci se stálou nejbližší osobou.

V dnešní nastavené společnosti se již stále setkáváme s určitým rozdělováním a škatulkováním rodin podle jejich složení, ať se jedná o rasové odlišnosti, ekonomický status rodin, či genderové zastoupení v rodičovské roli. Neustále dokola se se širokou společností probírá téma nedostatečnosti výchovného působení homosexuálů jako rodičů, i když v rámci této tematiky často lidé nemají dostatečné odborné znalosti. Homosexuální rodiče tedy denně

čelí větším výzvám než tradiční rodiny, zejména v oblasti správného duševního vývoje dítěte a jeho socializace. Avšak nyní již existuje několik provedených výzkumů, která tato tvrzení vyvrací. Dítě si od nejranějšího dětství vytváří k nejbližší osobě tzv. attachmentovou vazbu. Je to jedna z nejsilnějších potřeb citové vazby ke své pečující osobě. Je to instinkt, který je spojen s vyhledáváním ochrany, přežití a bezpečí. Osobou, ke kterému si dítě upíná attachmentovou vazbou nemusí být biologický rodič. Primární osoba dokáže dítě utěšit ve stresových situacích a je pro dítě důležitá stejně jako dýchání a strava. Pozitivní zkušenost, že dítě může důvěřovat blízké osobě, mu pomáhá učit se seberegulovat vlastní emoce. Dítě bez zkušenosti s primární vztahovou vazbou má omezené zkoumání světa a má zvýšenou míru strachu. Tyto interakce slouží dítě hlavně zpočátku života, avšak i na dále ovlivňují jedince při utváření vztahů. (Kimplová, Jochmannová, Svoboda, 2023, s.65-67)

2.2 Wellbeing dětí vyrůstajících v homoparentální rodině

Wellbeing je termín, který se nyní často vyskytuje mezi odborníky i ve široké společnosti. Podle Baránkové (2023) se dá pojem wellbeing přeložit do českého jazyka jako „*stav osobní spokojenosti a pohody*, “*stav, kdy je mi dobře*.“

Existují hlavní dva proudy, na které můžeme tento pojem rozdělit: fyzický wellbeing, což je schopnost zachovat si zdravou kvalitu života, která nám dovoluje co nejvíce využívat každodenní aktivity bez zbytečné únavy nebo fyzické zátěže (Australian National University, n.d.).

Druhým proudem je mentální Wellbeing, který je obecně pojímán jako úroveň kvality života lidí. Je to dynamický stav, který se posiluje, kdy lidé mohou uskutečnit své osobní a společenské cíle (Statham & Chase, 2010). World Health Organization (2020) uvádí, že zdravý mentální Wellbeing umožňuje lidem zvládat životní stres, realizovat své schopnosti, dobře se učit, pracovat a přispívat své komunitě.

Homoparentální rodiče čelí masivním stresorům právě kvůli jejich sexuální orientaci, setkávají se s předsudky okolí, negativními reakcemi od rodiny a přátel, a také i s omezenými rodičovskými právy. Z důvodu prožívání těchto stresorů se může stát, že rodiče přenášejí své zážitky na své děti. Homosexuální rodiče předpokládají nejen odmítnutí sebe sama, ale předpokládají i odmítnutí svých dětí, což k obecnému stresu, který prožívají všichni rodiče,

přidává stres, který je pro rodiče stejného pohlaví unikátní. Mluvíme o takzvaném minoritním stresu, jehož teorie pojednávají o nepříznivém vlivu sociálních podmínek, jako jsou předsudky a stigma, na život postižených jedinců a menšinových skupin. Teorií minoritního stresu se mimo jiné věnoval i psychiatr Meyer (2003, s. 677). Tento teoretický pohled naznačuje, že negativní hodnocení ze strany druhých, jako jsou stereotypy a předsudky zaměřené na menšiny ve společnosti, mohou vést k nepříznivým psychologickým následkům v jedinci. Podle Pitoňáka je stigmatizace neheterosexuálních lidí specifická, jelikož neheterosexuální jedinci se o své identitě v průběhu vlastního sexuálního zrání. Homosexuálové se častěji potýkají s úzkostnými poruchami, depresí, je zde nutné podotknout, že tyto faktory skutečně vychází ze samotné stigmatizace homosexuálů ve společnosti.

Výzkumy, které se věnují možným rozdílům mezi dětmi vychovávanými rodiči stejného nebo různého pohlaví, však v rozporu ukazují, že rozdíly v chování jsou malé nebo žádné a jen málo studií zjistilo malé znevýhodnění z hlediska emočního přizpůsobování a školních výsledků. (Mazrekaj, Fischer & Bos, 2022).

2.3 Psychický vývoj dětí vyrůstajících v homoparentálních rodinách

Odpůrci homoparentálních rodin se domnívají, že dítě bude strádat, nebude-li dítě vyrůstat v prostředí, kde je vzorem pro dítě matka i otec. To se však výzkumně nepotvrzuje. Podle výzkumu týmu R. Baiocco, N. Carone, S. Ioverno a V. Lingiardi (2018) děti homosexuálních otců a lesbických matek vykazují méně psychických problémů než děti heterosexuálních rodičů. Bez rozdílu typu rodiny byly dívky uváděny jako prosociálnější než chlapci. Pokud jde o rodičovské aspekty, homosexuální otcové se popisovali jako kompetentnější a spokojenější se svým partnerským vztahem než heterosexuální rodiče; rovněž uvádí vyšší míru rodinné koheze a flexibility než lesbické matky a heterosexuální rodiče.

Vyvrátit tato tvrzení lze i longitudinálním výzkumem R. Farr (2017), který tvrdí, že děti adoptované homosexuálními páry jsou dobře adaptované, a to nejen v raném dětství, ale i v průběhu středního dětství. Dále popisuje, že rodiče jsou ve svých párových vztazích a rodičovských rolích v průběhu času spokojení, přičemž se neliší podle typu rodiny. Bez ohledu sexuální orientace rodičů měly děti v průběhu času méně potíží s chováním, pokud jejich adoptivní rodiče uvedli, že zažívají méně rodičovského stresu. Vyšší fungování rodiny v době, kdy byly děti ve školním věku, bylo předpovězeno nižším rodičovským stresem

a menšími problémy s chováním dětí v předškolním věku. V těchto adoptivních rodinách odlišných sexuální orientací rodičů se tedy ukázaly rodinné procesy jako významnější než struktura rodiny.

Dle výzkumu Alice Crowl, Soyeonem Ahn & Jeanem Baker (2008) bylo shledáno, že děti vyrůstající u rodičů stejného pohlaví a heterosexuálních rodičů se významně neodlišují z hlediska kognitivního vývoje, chování v genderových rolích, genderové identity, psychického přizpůsobení ani sexuálních preferencí; u výsledku vztahů mezi rodiči a dětmi uváděli rodiče stejného pohlaví značně lepší vztahy se svými dětmi než heterosexuální rodiče.

Navzdory uváděným výzkumným zjištěním, velká část společnosti také přichází s názorem, že dítě vyrůstající v homoparentální rodině je ohroženo ve správném vývoji jeho genderové identity. Janošová (2008, s.192) se ve své knize *Dívčí a chlapecká identita* mimo jiné věnuje také tématu výchovy dítěte homosexuálním rodičem. Z výzkumů plyne, že pohlavní identifikace a sexuální orientace rodiče mají nulový vliv na psychosexuální vývoj potomka v dětství i dospělosti. Pro vývoj dětí je důležitější kvalita rodinných vztahů a dění uvnitř rodiny. Je to pravděpodobně proto, že dispozice k sexuální orientaci a jádrové pohlavní identitě jsou s největší pravděpodobností vytvořeny již v prenatálním období.

2.4 Postoje společnosti k homoparentálním rodinám

Podle Hartla (2009, s. 192) se dá slovo *Postoj* vymezit jako „*hodnotící vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat předměty, osoby, situace a na sebe sama; postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění.*“

Sociální postoje společnosti mají nežádoucí dopad na homoparentální rodiny. Ačkoliv výzkumy zmíněné v kapitolách 2.1 a 2.2 potvrzují, že není prokázán zásadní rozdíl ve psychosexuálním a psychosociálním vývoji dětí v homoparentálních rodinách oproti heteroparentálním rodinám, předsudky vůči homoparentálním rodinám jsou stále součástí denních životů těchto rodin. *“Heterosexuální a homosexuální rodiče se neustále porovnávají, přičemž ti první jsou považováni za normu či přirozený stav a ti druzí jsou nuceni se bránit předsudkům.”* (Lingiardi a Carone, 2016). Může se zdát, že být rodičem a být gay/lesba jsou často pokládány za dva vzájemně neslučitelné osobní rozměry.

Výzkum ohledně postavení LGBT+ osob v České republice dělala v roce 2018 společnost Median, s. r. o. pro Prague Pride, z. s. Z výzkumu bylo vyhodnoceno, že postavení LGBT+ osob v České republice obecně hodnotí jako vyhovující. Až 67 % ze vzorku 1 216 respondentů odpovědělo, že se osobně setkává s názorem ohledně LGBT+ lidí, že společnost nechce, aby gayové a lesby dávali svou sexuální orientaci veřejně na obdiv. Dále se LGBT+ v České republice setkávají s názorem, že dítě, které je vychováváno homosexuálním párem bude v kolektivu vrstevníků prožívat šikanu. Dalším názorem je, že homosexualita je nepřirozená a nejvíce negativním názorem – se kterým se dle průzkumu LGBT+ lidé setkávají spíše méně často – je například ten, že by lesby a gayové měli podstoupit léčbu. Z výzkumu také vzešlo, že LGBT+ lidé si stále myslí, že gayové, lesby a bisexuální a trans lidé jsou v České republice stále ještě diskriminováni nebo znevýhodněni.

Nejnovější výzkum provedený Pitoňákem a Macháčkovou (2020, s.68) je zaměřený na to, jak se žije genderově a sexuálně rozmanitým lidem žijí v České republice, Z výzkumu vyšlo, že největší část (25 %) uděluje průměrné hodnocení společenského postavení v ČR, což se oproti výzkumu z roku 2018 zlepšilo o 0,5 bodu. V souvislosti s výchovou dětí v duhových rodinách se 56 % respondentů setkala s předsudkem, že dítě vychovávané stejnopohlavním párem bude náchylnější k homosexuální orientaci. Tato myšlenka se oproti minulému výzkumu ve společnosti zvýšila o 10 %.

Slýchaným argumentem odpůrců gay rodin je názor, že dítě bude strádat, pokud nebude mít matku jako primární pečující osobu dítěte již od narození. Matka je podle většinové společnosti uznávána jako hlavní pečující osoba, která má pro mateřství vrozené dispozice, ale i díky hormonálním změnám v těhotenství je přednostně vybavená k naplňování potřeb dítěte. Sobotková (2007, s. 195) ve své knize *Psychologie rodiny*, že nejkřehčím tématem se leckdy stává, že prarodiče své vnuky, kteří žijí v homoparentální rodině, nikdy nepřijmou.

3. Česká legislativa pro stejnopohlavní páry

Homoparentálním párům v České republice se dostalo právní a sociální uznání až po roce 1989. Před rokem 1989 bylo Československo zemí pod nadvládou komunismu. Homosexualita se tehdy v Československém státě trestala jako „smilstvo proti přírodě“ vězením od jednoho do pěti let podle trestního zákoníku, z doby rakousko-uherské monarchie. V roce 1950 ho nahradil nový trestní zákoník, který trestnost homosexuality stále zachovával i navzdory tomu,

že se komunisté v meziválečném období hlásili k myšlenkám její dekriminalizace. O dekriminalizaci homosexuality usilovali v období první republiky hlavně právníci a lékaři. Hlavním argumentem lékařů bylo to, že homosexualita je vrozená a nedá se léčit, právníci tvrdili, že homosexuální chování neporušuje práva. V roce 1931 se v Československu začal publikovat časopis *Hlas sexuální menšiny*, propagující myšlenku „zrovnoprávnění homosexuálně založených osob s heterosexuálními jak před zákonem, tak i před společností“. V květnu 1990 byla homosexualita odstraněna z Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (Bernatt-Reszczyńska, 2021).

3.1 Registrované partnerství

Veřejností koluje všeobecně známý fakt, že homosexuálové stále nemohou uzavírat právoplatné manželství, ale pouze registrované partnerství, ve kterém ale nemají stejná práva jako mají heterosexuální páry v uzavřeném sňatku. Toto tvrzení však neplatí pro 35 zemí světa, homosexuálové mohou uzavřít sňatek například ve Švýcarsku, Rakousku, Austrálii, Irsku, Francii atd. Vznik registrovaného partnerství v České republice je možný uzavřít od 1.7. 2006. Ministerstvo vnitra České republiky, které spravuje matriční úřady ČR, stanovuje definici registrovaného partnerství takto: „*Registrované partnerství (dále jen "partnerství") je trvalé společenství dvou osob stejného pohlaví vzniklé způsobem stanoveným zákonem č. 115/2006 Sb., o registrovaném partnerství a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů, (dále jen "zákon o partnerství").*“

Zde uvádím a přibližuji některé důležité odstavce ze Zákona č.115/2006 Sb. O registrovaném partnerství a o změně souvisejících zákonů pro přiblížení představy o registrovaném partnerství:

„Partneři mají v registrovaném partnerství stejná práva a shodné povinnosti.“

„Partner je legitimován k zastupování druhého partnera v jeho běžně činných záležitostech, především k akceptaci běžných úkonů jeho jménem, pokud zvláštní právní předpis nestanovuje jinak.“

„Jednání některého z partnerů v běžných záležitostech partnerství váže oba partnery společně a nerozdělitelně; to se vztahuje na závazky vzniklé za existence partnerství, a to i v případech, kdy je partnerství následně označeno za neplatné nebo zrušené.“

V roce 2024 prošel Zákon č.115/2006 nejnovější novelizací. Poslanecká sněmovna ČR sice zamítla manželství pro homosexuální páry, ale nově umožnila uzavírat nový institut „partnerství“. Partneri mají stejná práva jako manželé, až na výjimku, která se týká práv k dětem. Partneri stále nemohou společně adoptovat dítě.

3.2 Rodičovská práva homoparentálních párů

Ustanovení občanského zákoníku o rodičovské odpovědnosti hovoří o tom, že na vychovávání dítěte přispívá svým vlivem partner/ka zákonného rodiče (tzv. sociální rodič), přibliženo § 885: *„Pečuje-li o dítě jen jeden z rodičů, podílí se na péči o dítě a jeho výchově i manžel nebo partner rodiče dítěte, žije-li s dítětem v rodinné domácnosti. To platí i pro toho, kdo s rodičem dítěte žije, aniž s ním uzavřel manželství nebo registrované partnerství, žije-li s dítětem v rodinné domácnosti.“*

V zákoně č. 115/2006 Sb. (Zákon o registrovaném partnerství a o změně některých souvisejících zákonů), v § 13 je uvedeno, že *„Existence partnerství není překážkou výkonu rodičovské zodpovědnosti partnera vůči jeho dítěti ani překážkou svěřeni jeho dítěte do jeho výchovy. Partner, který je rodičem, je povinen zajistit vývoj dítěte a důsledně chránit jeho zájmy při použití přiměřených výchovných prostředků, tak aby nebyla dotčena důstojnost dítěte a ohrožení jeho zdraví a tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj.“* (Zakonyprolidi.cz, 2024).

Rozdíly mezi manželstvím a registrovaným partnerstvím se objevují i ve vztahu k dětem. Vzhledem k nemožnosti společné adopce může být zákonem uznaným rodičem vždy jen jeden z páru, i přesto, že oba rodiče o dítě pečují stejnou měrou. Druhý rodič je pro dítě z právního hlediska takřka cizím člověkem, byť se o dítě starají stejně. Rodiče nemohou společně osvojit dítě z ústavu a ani nemohou být společnými pěstouny. Děti po rozvodu nemají nárok se vídat se sociálním rodičem a jeho prarodiči a po rozvodu nemusí sociální rodič finančně přispívat na jejich výchovu, což pro zákonného rodiče může znamenat, že zničehonic může být odkázán pouze na jeden plat (Horáková, 2020, s. 61).

3.3 Náhradní rodinná péče

Smyslem náhradní rodinné péče je takový, že má přednost před ústavní péčí. Spoustu lidí z řad široké společnosti se domnívá, že to je pro dítě přijatelnější než ústavní péče. Před nedávnem (v roce 2016) Ústavní soud České republiky zrušil část zákona o registrovaném partnerství, která bránila osobám v registrovaném partnerství v osvojení dítěte. Osvojit dítě ale může pouze jeden rodič z páru. V empirické části bakalářské práce je jednou z otázek pro rodiče způsob, jakým si dítě osvojili, proto zde shrnuji způsoby, kterými může homosexuální pár založit rodinu a vychovávat dítě.

V roce 2023 Ministerstvo práce a sociálních věcí (2023) definuje termín *Náhradní rodinná péče* jako „formu nekolektivní péče o ohrožené děti, která je vykonávána náhradními rodiči v jejich rodině, která tak dětem umožňuje vyrůstat v prostředí, které je nejvíce podobné jejich vlastní rodině.“

3.3.1 Pěstounská péče

Existuje několik forem náhradní rodinné péče: pěstounská péče, pěstounská péče na přechodnou dobu, osvojení, péče jiné osoby (svěřenectví) a poručenství s osobní péčí. Pěstounská péče probíhá, pokud je dítě svěřeno do pěstounské péče na základě soudního rozhodnutí a může ho o něj pečovat buď osoba vybraná krajským úřadem (tzv. zprostředkovaná pěstounská péče) nebo osoba blízká dítěti, jako například příbuzný (tzv. nezprostředkovaná pěstounská péče). Přestože pěstoun pečuje o dítě, rodiče si stále udržují rodičovskou odpovědnost a povinnost poskytovat výživné, které je nyní vyplaceno Úřadem práce ČR formou příspěvku na pokrytí potřeb dítěte. Pěstoun má právo na odměnu nebo příspěvek k péči o dítě a další dávky spojené s pěstounskou péčí. Zároveň s tímto novým postavením v pěstounství se pěstounovi zavádějí nová práva a povinnosti, jako je například spolupráce s průvodními subjekty či povinnost průběžného vzdělávání (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2023).

3.3.2 Osvojení

Daná osoba osvojením dítěte přijímá cizí osobu za vlastní a vzniká mezi nimi stejný vztah jako mezi dětmi a rodiči. Vztahy dítěte k jeho původní biologické rodině zanikají. Proces osvojování dítěte je velmi složitý a musí během něho být splněno několik podmínek,

například

že s osvojením musí souhlasit i dítě, které má být obeznámeno s celou situací (Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí, 2014).

3.3.3 Péče jiné osoby (svěřenectví)

Soud může svěřit dítě do péče jiného člověka, pokud o dítě osobně nemůže pečovat žádný z rodičů a ani poručík (Portál občana, 2020). Rozhodnutí o svěření musí být v souladu s dítětem. Pokud se dítě chce ujmout osoba příbuzná nebo blízká (př. Prarodiče, strýc, rodinný přítel), má přednost před jinou osobou.

3.3.4 Poručenství s osobní péčí

Pokud žádný z rodičů není schopen, aby vykonával rodičovskou odpovědnost v plném rozsahu nad svým dítětem (například v důsledku smrti rodičů, jejich zbavení rodičovské odpovědnosti, pozastavení výkonu této odpovědnosti nebo omezení jejich svéprávnosti), soud ustanovuje poručníka. Poručník má vůči dítěti všechny povinnosti a práva, jako kdyby byl jeho rodičem, ale nenesou vyživovací povinnost. Vztah mezi poručníkem a dítětem není právně stejný jako mezi biologickými rodiči a dítětem. Soud pravidelně dohlíží na činnost poručníka Středisko náhradní rodinné péče, 2024).

3.3.5 Náhradní mateřství

Náhradní mateřství (též surogátní) je jedna z možností pro homosexuální páry, jak si osvojit dítě. Matka během mateřství odnese plod a porodí dítě, které potom ihned odevzdá neplodnému páru, který má v úmyslu dítě vychovávat. Je to metoda, jenž se používá v reprodukční medicíně. V České republice lze náhradní mateřství realizovat od roku 2004, i když stále nemá jasný legislativní rámec. Nastávající rodiče, které dostávají dítě po porodu do své péče, nazýváme pod termíny genetičtí rodiče, přijímací pár, pověřující pár (Císařová & Sovová, 2015; Haderka, 1986; Pektorová, 2015; Pilka et al, 2009).

4. Homoparentální rodiny a mateřská škola

Kolem druhého roku dítěte nastává pro rodiče možnost volby, kdy se mohou rozhodnout, zda své dítě již chtějí umístit do mateřské školy či ne. Mateřská škola bývá pro spoustu dětí

prvním místem, kde se dítě socializuje, poznává své vrstevníky, poprvé je na delší časový úsek odloučeno od rodičů a učí se respektovat i jinou autoritu – tím se rozumí paní učitelku – než pouze své rodiče, kteří mají i na dále hlavní slovo ve výchově dítěte, avšak již zmíněná paní učitelka se také dostává do popředí a má velký vliv na vnímání dítěte. Rodiče mají možnost rozhodnout, jakou mateřskou školu pro své dítě preferují na základě několika bodů: filozofie mateřské školy, spolupráce a komunikace mateřské školy s rodinou, a také vztahy mezi učitelkou a dítětem, ale i učitelkou a rodiči. Rodiče se také rozhodují na základě praktických kritérií, jako je třeba vzdálenost MŠ od bydliště. Tyto podmínky jsou pro homoparentální rodiny občas velmi specifické, například v přístupu k sexuální orientaci rodičů dítěte.

4.2 Spolupráce a vztahy mezi rodinou a mateřskou školou

Spolupráce je pro klíčovým faktorem pro to, aby se dítě v mateřské škole cítilo vítáno a v bezpečí. I pro rodiče může tato oblast velmi ovlivňovat to, jakou mateřskou školu zvolí a zda nemusí mít obavy o své děti během dne v mateřské škole. V knize *Učitel a rodič*, kterou napsal R. Čapek (2013) stojí, že i žáci, kterých rodiče spolupracují se školou, jsou ve škole mnohem více spokojené a dosahují lepších výsledků. První interakce mezi homosexuálními rodiči a výchovným prostředím mají značný význam, jelikož tyto zkušenosti mohou připravit půdu pro budoucí očekávání rodičů a zapojení se do školního života jejich dětí. (Casper & Schultz, 1999). Aby byly obě strany spokojené, musí spolu navzájem kooperovat. „*Spolupráce znamená společné úsilí zaměřené na dosažení prospěchu všech, kteří se na něm podílejí*“ (Heywood, 2007).

Jedním z hlavních dokumentů pro institucionalizované předškolní vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Na spolupráci mezi rodiči je zakládáno i v RVP PV (2021, s. 35), v kapitole 7.7 o spoluúčasti rodičů. Spoluúčast rodičů je vyhovující, jestliže:

- „*Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.*
- *Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.*

- *Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.*
- *Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*
- *Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejich svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.*
- *Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.“*

Spolupráce s mateřskou školou bývá občas náročnější z hlediska toho, že není velmi individualizovaná. „*Spolupráce mezi rodinou a školou je autory vnímána jako významný faktor podporující efektivitu vzdělávání. Individualizaci vzdělávání spojují s individualizovanou nabídkou spolupráce s rodiči.*“ (Syslová, 2013, s. 175).

Pro spoustu rodin je komunikace s učitelkou velice důležitá. Každému rodiči záleží na tom, zda jim bude učitelka sympatická a zda bude vhodnou osobou na spolupodílení se na výchově dítěte. Učitelka je mezníkem mezi rodiči a dítětem; předává rodičům informaci o chování a vývoji dítěte, sděluje jim potřebné informace apod. Syslová (2013) ve své knize *Profesní kompetence učitele mateřské školy* uvádí několik typů kompetencí učitelky mateřské školy, mezi které patří i kompetence sociální, psychosociální a komunikační, což znamená, že učitel má umět uplatnit efektivní způsoby spolupráce a komunikace s rodiči, dokáže se orientovat v problematice rodinné výchovy. Dále také pokračuje tím, že tvrdí, že „*jedním ze základních předpokladů dobré práce učitele je vytvořit vhodné podmínky pro funkční a partnerskou spolupráci s rodinou.*“ Podle Kořátkové (2014, s.110) je stále uplatňovaný model „my a oni“, při kterém by se učitelky měly snažit společně s rodiči, kteří na to mají přistoupit, aby pro děti existovalo přínosné a společné „my“ a aby vznikala vztahová blízkost dětí a rodičů mezi sebou

a společně s učitelkou, avšak je nutné na tom z dlouhodobého hlediska pracovat v sekci vytváření kvalitních mezilidských vztahů.

V současné době je pro velké množství rodičů důležité, jaké mají vztahy k mateřské škole. Vztahy, které vzájemně navazují, by měly v rodičích vyvolávat pocit důvěry v mateřskou školu a učitelku. Takový vztah bychom mohli nazývat jako „partnerský“. Majerčíková (2015) cituje koncepci Epstein (1995) označovanou jako „překrývající se sféry vlivu“. Podle této koncepce se *„žáci učí více, když se rodiče, učitelé a další členové komunity sdílejí společné cíle a role v učení žáků a pracují společně, nikoli izolovaně“* (Epstein & Van Hoorhis, 2010, s. 1–2), což stoprocentně potvrzuje, proč je tak důležité, aby škola a rodina navázali vztahy. Majerčíková (2015) dále uvádí, že se škola má snažit s rodinou dosáhnout partnerského vztahu. Partnerství mezi učitelem a školou je definováno jako *„sdílení moci a odpovědnosti mezi rodinou a školou, sdílení společných cílů, zodpovědný dialog zahrnující vzájemné naslouchání a vůli ke kompromisům a závazek ke společnému jednání.“* (Bastiani, 1993).

Existuje hned několik výhod úzkých vztahů mezi školou a rodinou (Desforges & Abouchaar, 2003; Docking, 1990; Love et al., 2005; Wolfendale, 1992): ze strany rodičů, při dobré spolupráci, je to šance, jak porozumět co se ve škole děje. Rodiče mají šanci lépe poznat a porozumět osobnosti dítěte a jak se svým dítětem mluvit o škole. Je také významné, aby rodiče mohli vytvořit síť a vybudovat si vzájemně podpůrné vztahy, které umožňují intenzivní kontakty a vzájemnou výměnu zkušeností při realizaci rodičovství.

V realitě ale může být naplňování ideálu spolupráce mezi rodiči a učiteli doprovázeno ambivalentními postoji vůči sobě navzájem (Majerčíková, 2015). Rodiče a škola v tomto ohledu by tudíž ideálně měli tvořit „partnerský vztah“. *Obecně se má za to, že partnerský vztah nastává mezi lidmi a institucemi tehdy, když se obě strany vzájemně respektují, akceptují postavení a přínos druhé strany pro daný proces a jsou ochotny diskutovat o tom, jak mohou ve vzájemné spolupráci či součinnosti daný vztah zlepšit.“* (Trnková, 2004, s. 52)

Učitel často na jednu stranu vnímá, že pro něj rodič představuje „klienta/zákazníka“, na jehož zájmy a potřeby má reagovat škola. A na druhé straně je rodič vnímán jako partner ve výchovně – vzdělávacím procesu, který rovným dílem sdílí se školou a učiteli v odpovědnosti za dítě. (Čapek, 2013, s. 25).

4.2.1 Specifika spolupráce mezi homoparentální rodinou a mateřskou školou

V rámci spolupráce homoparentálních rodin s učitelkami mateřské školy je klíčové koukat na to, zda učitelka dokáže dát stranou své názory a přesvědčení o rozdílnosti těchto rodin a zda úspěšně praktikuje svoji profesionalitu a přistupuje k rodinám s respektem a ochotou řešit případné problémy.

Existuje stále jen malé množství výzkumů, které se zaměřují na spolupráci mezi mateřskými školami a homoparentálními rodinami. Většina již provedených výzkumů se soustředí spíše na prostředí základních a středních škol, jako jsou třeba výzkumy provedené A. Goldberg (2020) nebo Michaud a Stelman (2019).

Dle výzkumu A. E. Goldberg a J. Z. Smith (2014) někteří homosexuální rodiče úmyslně vyhledávají progresivní a různorodé školy a komunity ve snaze snížit stigma, kterému jsou jejich děti vystaveny. *„Homosexuální otcové mohou být obzvláště ohroženi vyloučením, protože dominantními aktéry ve školních komunitách jsou zpravidla heterosexuálové a ženy.“* (Biblarz & Stacey, 2010; Reay, 2008, s.177). Často zmiňovaným faktem ze strany gay rodičů je nízké povědomí učitelek o tom, jak pracovat s dětmi z homoparentálních rodin a o aktivitách, které by zahrnovaly LGBT tematiku již v předškolním vzdělávání (Jeltova & Fish, 2005; Larrabee & Kim, 2010).

4.3 Komunikace mezi rodinami a mateřskou školou

V minulé kapitole jsem zdůraznila důležitost vztahů mezi rodiči a mateřskými školami. Proto, aby se mohl mezi oběma stranami vytvořit partnerský vztah, je za potřeba umět mezi sebou správně komunikovat. Komunikace nám slouží k vyjádření našich myšlenek, názorů či postojů, a zároveň pomocí ní pěstujeme a udržujeme mezilidské vztahy. K vyjádření přesné definice můžeme použít například od Tubbse (1991): *„Komunikace je proces vytváření významu mezi dvěma nebo více lidmi.“* Komunikaci lze rozdělit na verbální a neverbální. Verbální komunikací vyjadřujeme slovní komunikaci, tudíž mluvená a psaná řeč. Neverbální komunikace je užitečná k vyjádření celé škály mimoslovních signálů – řeč těla, například výrazy obličeje, gesta, tón řeči, ale také se ní dá vyjádřit emoce, snažíme se pomocí neverbální komunikace u druhého vytvořit dojem o tom, kdo jsem já a dokážeme tak řídit chod

vzájemného styku (Nelešovská, 2005, s. 46-47). V knize *Pedagogická komunikace v teorii a praxi* od A. Nelešovské (2005, s.57) je uveden ještě jeden typ komunikace, a to je komunikace činem. Jedná se o způsob jednání mezi dvěma subjekty, zejména postoje, například postoj učitele k výchovným situacím, ke specifickým zvláštnostem žáka a jeho individualitě.

Podle R. Čapka (2013, s.500) existuje zásadní rozdíl, zda je konverzace vedena suportivně (aktivní naslouchání, empaticnost, snaha se vyladit směrem k druhému, podpora druhé osoby), nebo defenzivně (neosobní komunikace, nesnažíme se pochopit jeden druhého, jsme ve střehu) a zda komunikace probíhá mezi rodičem a učitelem, kterého má dítě rádo a je ochotný dobře spolupracovat s rodiči.

V komunikaci mezi rodiči a učiteli stále existuje tzv. sociální a fyzická distance; jejich přímé kontakty jsou velmi omezené a dějí se jen v předem domluvené době. Podněty k setkání mimo předem dohodnutou dobu jsou převážně negativního charakteru. Komunikace je jednosměrná (od učitele k rodičům) a obsahem je oznamování výsledků dítěte. Dosud stále chybí více podnětů k aktivnímu vystoupení. Komunikace by přitom měla být vedena oboustrannou snahou o dobro pro dítě a snahou o vzájemnou spolupráci (Čapek, 2013, s. 43). Podle Kollárikové a Pupaly (2001) si rodiče také musí najít a zařídit své místo ve škole a podobu své komunikace se školou. Učitel s velkými zkušenostmi má pracovat se spoluzodpovědností rodičů tak, aby jim nabídl podporu, ale přitom si zároveň zachoval autonomii své práce.

Komunikace rodičů s učitelkami MŠ je specifická; oproti základní škole se rodiče se učitelkami MŠ vidají pravidelně, když odevzdávají dítě do třídy anebo si pro něj přicházejí. Obě strany tudíž přichází do vzájemné interakce každý den. Mateřská škola je pro spoustu rodičů první místo, kde se mohou setkat s kritikou svého dítěte a první osobou, která se začíná spolupodílet na výchově jejich potomka. Košťátková (2014, s. 96) také uvádí, že čím více rodiče s učitelkami hovoří, tím více mají zájem učitele poznat a mluvit o nich v dobrém smyslu s dítětem, čímž mohou významně podpořit důležitý směr dětské opory a jistoty v učitele.

4.3.1 Komunikace mezi homoparentálními rodinami a mateřskou školou

Mezi třetím až šestým věkem života dítěte můžeme v komunikaci poznat, zda spolu osoby zúčastněné konverzace vychází dobře či ne. V rámci naší heteronormativní společnosti

dokážeme najít rozdíly v komunikaci učitelek mateřských škol s heterosexuálními rodinami versus homoparentálními rodinami. Právě zrovna v této situaci je důležité, aby učitelka mateřské školy dokázala s homoparentálními rodiči komunikovat.

Ve výzkumu provedeném J. G. Kosciw a E. M. Diaz (2008) se zjistilo, že gay rodiny nejvíce o specifičnosti své rodiny mluví s ředitelem školy anebo přímo s učitelem. Dále z výzkumu také vyplynulo, že rodiče, kteří uváděli vysokou frekvenci pocitu, že jejich rodina není naprosto plně uznávána, měli mnohem nižší frekvenci kontaktu ze strany školy ohledně vzdělávání svého dítěte. Rané interakce mezi homoparentálními rodiči a učiteli mají velký význam, neboť tyto zkušenosti mohou připravit půdu pro očekávání rodičů a zapojení do školního života svých dětí (Casper & Schultz, 1999).

5. Postoje učitelek mateřských škol k homoparentálním rodinám

Soubor předpokladů, co by měla učitelka mateřské školy ovládat, je veliký a v průběhu let se obměňoval. V dnešní době se k tomuto souboru vztahuje určitý předpoklad osobnosti učitele – většinou si představíme učitele MŠ jako empatickou, klidnou a kreativní osobu, která má kladný vztah k dětem. Učitel MŠ by se ale měl umět chovat a vyjadřovat profesionálně nejen k dětem, ale i k jejím rodičům (jak už jsem nastínila ve 4. kapitole). Zároveň se ale nesmí zapomenout na to, že učitelé mají také své vlastní názory a postoje k různým novodobým tématům, v této kapitole konkrétně k tématu homoparentálních rodin. V této situaci tedy vznikají i dilemata a profesní výzvy, kterým učitelé musí při denním vykonávání své práce čelit.

5.1 Osobnost učitele MŠ

Osobností se v psychologickém významu rozumí individuální jednota člověka, která se vyznačuje interakcí, směřováním k cíli a integrací. Důležitost osobnosti učitele hraje v tomto věku významnou roli, jelikož u něj dítě vyhledává oporu a bezpečí (Koťátková, 2014, s. 96). O osobnosti učitele a jeho kompetencích píše Nelešovská (2005, s.11). Vyvrálá učitelská osobnost má vysokou erudovanost ve svém praktikovaném oboru a rozsáhlý kulturně-politický rozhled. Učitel musí být odborníkem na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a „tvarování“ člověka druhým člověkem. Učitel tedy musí ovládat soubor odborného

a všeobecného rozhledu, ale i pedagogickými kompetencemi, které jsou poté východiskem pro jeho komunikaci s dětmi. To vše se odráží v jeho stylu výuky.

Nároky na učitele jsou veliké. Učitel musí vychovávat (tj. formovat osobnost svých žáků, spolupracovat na formování jejich charakteru, postojů, vlastností a hodnot), umí psychologicky jednat a myslet. Učitel také musí umět vzdělávat (vytvářet klíčové kompetence, spravovat osvojování dovedností, vlastností a návyků. Toto povolání je náročné i proto, že od jiných povolání musí učitel umět působit celou svojí osobností a být vzorem pro své žáky. Bývá také příkladem, který děti napodobují v jeho vypozařovaném chování, ale přebírají i jeho názory a hodnoty (Holeček, 2014, s.25).

Holeček (2014, s.13) vytyčuje pět oblastí osobnosti učitele: charakterově-volní vlastnosti; seberegulační vlastnosti; dynamické vlastnosti a temperament; motivace k učitel'skému povolání; výkonové vlastnosti a speciální dovednosti a schopnosti učitele.

- Charakterově-volní vlastnosti učitele

Učitel by měl být zdravě sebevědomý, měl by věřit ve své schopnosti a didaktické dovednosti. Základní podmínkou jsou i dobré vztahy k druhým – zejména ke kolegům, dětem a rodičům. Učitel by se neměl bát projevit svou lásku, přátelskost a vřelost k dětem. Na učitelích je ale i požadován určitý stupeň dominance a autoritativnosti, které se projevují schopností samostatně vést a řídit. Učitel musí ovládat vysokou míru volních vlastností, jako je trpělivost, rozhodnost a vytrvalost.

- Seberegulační vlastnosti učitele

Seberegulační vlastnosti je soubor vlastností, kterými učitel ovládá a kontroluje své chování a prožívání. U učitele mezi hlavní seberegulační vlastnosti patří sebeuvědomování, sebepoznávání, sebekritika, svědomí, sebehodnocení a sebepojetí. Právě adekvátní sebepojetí je jedním z nejdůležitějších prvků duševní rovnováhy jedince.

- Dynamické vlastnosti, temperament učitele

Tyto vlastnosti jsou do větší míry relativně stálé a vrozené. Mezi typologií temperamentu můžeme zařadit i Klasickou typologii (Hippokratova-Galénova): cholerik, sangvinik, flegmatik a melancholik a Jungovu typologii dvou známých typů extrovert a introvert. Eysenckova typologie doplňuje Jungovu o škálu neuroticismu – na jedné straně je labilita

a na opačné stabilita, jejíž nejvyšší míra je požadována po učitelích. A poslední typologie - I.P. Pavlova – vychází z vlastností nervových procesů útlumu a vzruchu. Je nutno podotknout, že v mateřských školách je potřeba široká škála dynamických osobností učitelů.

- Motivace k učitelskému povolání

Potřeba poznávat stále nové a toto poznání poté zajímavou a vhodnou formou předat druhým a uspokojování některých vyšších psychických potřeb (dle Maslowy hierarchie lidských potřeb stojí na vrcholu potřeba seberealizace, jež úzce souvisí s potřebou uznání a ocenění) bývá motivací pro dobrého učitele. V dnešní době přichází projevy uznání ze strany dětí a jejich rodičů pouze zřídka. Motivem se také může stát touha po moci, například vést a řídit činnost, rozvíjet osobnost dětí.

- Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti učitele

Tato množina vlastností je rozvinutá nejen na základě vrozených vloh, ale i osvojená pomocí vědomostí, návyků a dovedností. Společnost očekává, že učitel bude nadprůměrně inteligentní, ale pro úspěšnost v pedagogické praxi je důležité i praktické, tvořivé a rozmanité myšlení. O úspěších učitele také rozhoduje rozvinutost emoční inteligence. Závěrem se za schopného učitele považuje ten, který má předpoklady pracovat kvalitně a lehce aplikuje své poznatky a dovednosti.

5.2 Dilemata a profesní výzvy učitelek mateřských škol

Každá existující profese má své výzvy a dilemata. Je potřeba, abychom porozuměli profesi učitele mateřské školy. Celkové obecnější souvislosti se odráží na učiteli ve kvalitě výkonu jeho práce. V průběhu let se role učitele proměňuje souběžně s vývojem společnosti. Mertin a Gilnerová (2015) ve své knižní publikaci *Psychologie pro učitelky mateřské školy* věnují třetí kapitolu specifikům role učitelky mateřské školy a duševní hygieně této profese. Čím dál většího významu nabývá osobnost učitele. Důraz se již klade více i na sociální učení než pouze na předávání znalostí, tomu, kdo učí žít ve společnosti ostatních. Učitel je tedy nucen do výchovně-vzdělávacího procesu vnášet i svou osobu, stává se pro děti modelem sociální role. Učitel musí umět zacházet s vlastní odolností v náročných životních situacích, neohrožuje děti tím, že na ně přenáší svoji únavu a špatnou náladu, vnímá druhé přesně a nezkresleně.

Mertin a Gilnerová (2015, s.40) dále zmiňují několik specifík náročnosti role učitelky v mateřské škole: někteří rodiče mají dojem, že učitelky v mateřské škole děti „jen“ hlídají a mají tendenci znevažovat práci učitelek. V pohledu učitelky je status její role ovlivněn tím, že veřejnost nemá zcela vyhraněnou představu o její profesi, i když v situaci, kdy je nedostatek míst v mateřských školách a v diskusi, kdo může profesi učitelky MŠ vykonávat, se tento pohled posouvá. Zátěž ženského kolektivu dokáže být také velkou výzvou. Homogenní pracovní skupiny představují řadu nevýhod a v těchto skupinách jsou vzájemné vztahy klíčovým faktorem, který ovlivňuje míru a intenzitu spolupráce. Učitel by měl odhadovat nové společenské problémy, měl by připravovat budoucí generaci, učitel je tedy nucen se orientovat v jevech, které pro něj mohou být nové. Různorodost dětí v početné skupině, kdy rozdíl půl roku ve čtyřech letech znamená obrovský skok, a období prvního dětského negativismu, který také může komplikovat pedagogickou práci, je v současné době velkým problémem. Je nutno uvést i multikulturní inkluzi, kdy se učitelé setkávají i s dětmi s odlišným mateřským jazykem, jiným vzhledem a jinými zvyky. Učitelé pro tyto děti musí připravovat prostředí, které jim pomůže s kulturní adaptací. V neposlední řadě je potřeba zmínit i kontakt s lidmi, který může být obohacující, ale také náročný. Velkou profesní výzvou je míra moci učitele ovlivňovat budoucnost dětí, jejich názory, hodnoty, postoje. V mateřské škole je na učitele kladen nárok na všestrannost – učitel se musí orientovat v estetických výchovách, psychologii, sociologii a v dalších oblastech nutné pro práci s dětmi. Pro učitele může být náročné se orientovat ve všech těchto oblastech, které potřebují k vykonávání své práce. Učiteli by k pochopení homoparentálních rodin mohla obzvláště pomoci oblast psychologie, ve které zjišťuje, jak funguje dětské prožívání, a vnímání. Také se dozvídá o psychologii rodiny, její hlavní funkce a pozitivní přínosy pro dítě i to, že ke svému správnému vývoji dítě potřebuje hlavně bezpečí rodinného zázemí, cítit se přijato takové, jaké je, a vědět, že má ve své rodině oporu.

Tyto okruhy mohou výrazně působit jako zátěžové situace v práci učitelek, a tudíž jsou kladeny vyšší nároky na schopnost vyrovnat se s jejich profesní zátěží.

5.3 Vlastní předsudky učitelek mateřských škol

Být učitelem v mateřské škole žádá vůči osobě vykonávající toto zaměstnání vysokou míru profesionality a oddělení svých osobních názorů a postojů. Po učiteli MŠ je žádáno, aby byl

apolitický a co nejvíce názorově nestranný. Jak již bylo zmíněno, pedagog má ve svých rukou obrovskou moc a ovlivňuje budoucí generace. Každý jedinec pracuje se svými předsudky a postoji, které do značné míry ovlivňují naše chování. Podle Hartla (2004, s. 205) se dá pojem předsudek definovat jako „*kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou; může se vztahovat k čemukoli, nezávisí na okamžité situaci a neopírá se o porozumění.*“

Předsudkům se musíme věnovat hlavně proto, že jedinec si nemusí být vědom jejich vlivu, který může zasahovat do jedincova chování, spolupráce a jednání. Mohou také mít negativní dopad na děti tím, že můžeme své zaujaté postoje předávat dětem (Informatorium, 2023). K tomuto tématu se také váže riziko sebenaplňujícího proroctví. Sebenaplňující proroctví, také nazývané jako Pygmalion efekt, může být například prognóza toho, že od druhé osoby očekáváme nějaké chování (pozitivní či negativní), které se poté naplní. Učitelé mohou, jak vědomě, tak i nevědomě, svým chováním ovlivňovat vztahy, situace a prostředí podle svých názorů (Melichár, 2011). Osoba v autoritativní roli tudíž dokáže velmi lehce ovlivnit názory druhého jedince a může se poté velmi lehce stát, že si druhá osoba vezme jeho myšlenky k srdci a proroctví se tak skutečně naplní. Rosenthalův experiment z roku 1968 potvrzuje, že efekt dokáže mít velký vliv na smýšlení člověka; učitelé během experimentu obdrželi seznam se jmény studentů, kteří vyšli jako velice slibní v testu studijních předpokladů (i když ve skutečnosti neměli žáci o moc lepší výsledky než zbytek skupiny), během roku se učitelé věnovali těmto žákům více, a na konci roku, když si celá skupina znovu udělala inteligenční test, tak se žáci, označení jako „nadání“ zlepšili o mnohem více než ostatní.

Časopis *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny* (2023) vymezuje pět základních stereotypů a předsudků: 1. vůči rodině, 2. vůči genderu a vzhledu, 3. vůči etnické příslušnosti, 4. vůči rozdílným schopnostem, projevům chování a potřebám, 5. vůči učitelům a způsobu práce.

K. H. Robinson (2002) ve svém publikovaném článku řeší, že význam a relevance řešení diskriminace homosexuálů by se neměla omezovat pouze na zvyšování povědomí dětí o různorodosti rodiny, ale má klíčový význam pro řešení dalších širších společenských problémů, jako je obtěžování, násilí a často fatální zločiny z nenávisti páchané na těch, kteří se hlásí ke gayům nebo lesbám nebo jsou za ně považováni.

Jak už bylo zmíněno v jedné z kapitol, některé učitelky MŠ mají názor, že jsou děti předškolního věku na téma sexualita ještě nezralé. K. H. Robinson (2002) k tomu ještě dodává, že sexualita je tabu tématem i pro dospělé osoby, někteří mají dokonce problém o ní mluvit. Z náboženského hlediska je toto téma také stále otázkou, zda je homosexualita v pořádku nebo ne. Z toho vyplývá, že lidem chybí vývojové znalosti o dětech, proto zpochybňují vhodnost tématu. Vyskytuje se koncepce, podle které jsou děti „nevinné“. Sexualita je však často úzce definována fyzickým sexuálním aktem, a nikoli jako zásadní součást identity člověka, která je sociálně konstruovaná a kterou si jednotlivci, včetně dětí, v průběhu života neustále prohlubují.

Baker (2002) zdůrazňuje, že je důležité, aby dítě mělo kolem sebe osobu, se kterou míra důvěry vyrůstá z pocitů porozumění a přijetí, bez předsudků, s uznáním individuality temperamentu a osobnosti každého dítěte.

Na učiteli leží povinnost pomoci rodinám, aby se cítily dostatečně bezpečně a mohly se otevřeně projevovat. Děti s homosexuálními rodiči musí cítit, že jejich rodiny jsou stejně tak legitimní jako všechny ostatní rodiny; není dostačující vzít na vědomí jejich existenci na Den matek nebo Den otců – rodinný život je každodenní zkušenost a nachází své vyjádření v dramatických hrách malých dětí, v tvořivých činnostech a v jejich rozhovorech s vrstevníky a učiteli (Shai, 2011).

Ačkoliv se dnešní společnost proměňuje a stává se čím dál otevřenější sociální diverzitě, tak učitelé mateřských škol nejsou edukováni o tom, jak zacházet s některými situacemi, do kterých se může dítě z netradičního rodinného zázemí dostat. Straut & Sapon-Shevin (2003) uvádějí tři body, kterými se může učitel orientovat, pokud má ve třídě děti z homoparentálních rodin:

1. Poskytnout stručné informace týkající se terminologie sexuální orientace, genderu a homofobie;
2. Zvyšovat povědomí a porozumění tomu, že homofobii je třeba čelit i v rámci předškolního vzdělávání;
3. Naučit děti dovednostem aktivnímu naslouchání a způsobům, jak vést rozhovor, který bude pro děti vzorem respektujícího a tolerantního chování k individuálním odlišnostem.

Existuje mnoho publikací, která napomáhají učitelům v profesionalitě a s dodržováním etických zásad. Zmínit můžeme například knihu *Ethics and the Early Childhood Educator* od S. Feeney a N. K. Freeman (2018).

Vyučující v mateřských školách také musí promýšlet své komunikační strategie a strategie spolupráce s rodiči dětí. Pro práci s homosexuálními rodiči vydala organizace Prague Pride z. s. příručku *Duhové rodiny v systému náhradní rodinné péče* (2021), *Duhové rodiny ve stínu státu* (2015), které mohou vyučujícím pomoci pochopit specifika spolupráce s homoparentálními rodinami a vyjasnění si možných otázek či nepravdivých názorů, které vyučující ohledně homoparentálních rodin mohou mít.

Empirická část

6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je popsat vztahy mezi učitelkami mateřských škol (dále MŠ) a rodinami, kde jsou oběma rodiči dva muži, jejichž dítě dochází/docházelo do mateřské školy. Výzkum je konstruován z perspektivy rodičů i z perspektivy učitelek MŠ. Zkušenosti dětí s docházkou do MŠ jsou předávány skrze jejich rodiče, které po celou dobu docházky do MŠ mohli vidět, jak na dítě prostředí mateřské školy působí.

Bakalářská práce sledovala hlavní výzkumnou otázku: **Jaké jsou vztahy mezi učitelkami mateřských škol a homoparentálními rodinami?**

Na hlavní výzkumnou otázku navazovaly další tři podotázky:

- 1. Existují nějaké bariéry v komunikaci a spolupráci mezi homoparentálními rodinami a učitelkami MŠ v návaznosti na specifčnost rodiny?**
- 2. Co pomáhá, aby vztahy mezi rodiči a učitelkami byl vnímán jako pozitivně funkční?**
- 3. Je homoparentalita rodiny důležitá (na úrovni postojů a komunikace) pro budování vztahu mezi rodiči a učitelkami MŠ?**

7. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří celkem tři rodiny, jejichž rodičovskou roli zastávají muži, a jejichž dítě navštěvuje nebo někdy navštěvovalo mateřskou školu. Dále jsou součástí výzkumného vzorku tři učitelky mateřských škol, které mají zkušenosti s docházkou dítěte z gay rodiny do jejich třídy v mateřské škole. Informanty jsem vyhledávala pomocí zveřejněného inzerátu na sociální síti Facebook v duhových skupinách a jednu rodinu jsem kontaktovala skrze jejich profil na sociální síti Instagram. Informantky jsem také vyhledala pomocí inzerátu na sociální síti Facebook ve skupině určené pro učitelky mateřských škol, a poté jsem je kontaktovala soukromou zprávou v návaznosti na jejich reakci na můj inzerát. Popsaným způsobem se mi podařilo zapojit celkem tři rodiny. Učitelky MŠ jsem oslovila a z následné odezvy se mi podařilo rozhovor udělat se třemi z nich. Jednu z výše uvedených rodin jsem navázala spojení na základě udělení kontaktu od jedné rodiny poté, co jsem se na ně obrátila s prosbou o pomoc. Mezi rodinami byly dva páry jejichž dítě stále navštěvuje mateřskou školu, a jeden pár, jejichž dítě již ukončilo docházku do mateřské školy a nyní se vzdělává na prvním stupni základní školy. Mezi učitelkami se nachází tři učitelky, které už ve třídě dítě z homoparentální rodiny nemají, ale mají s nimi zkušenosti. Oslovené učitelky mateřských škol ale ve své třídě měly děti z jiných rodin, než se kterými jsem dělala rozhovor, tudíž se navzájem s rodinami neznají.

Výzkumný vzorek tvořily tři rodiny středního až vyššího socioekonomického statusu. V rodinách se vyskytovaly profese jako podnikatel, učitel na střední škole, živnostník. Věkové rozpětí bylo 35-50 let. Většina informantů uváděla vysokoškolské vzdělávání (viz. tabulka níže).

Dalším rozdílným vzorkem byly tři učitelky mateřských škol. Jedna z učitelek měla magisterský titul z účetnictví, v pedagogické oblasti dosáhla nejvyššího vzdělání střední pedagogickou školou. Všechny se ve školství pohybovaly minimálně 7 let. Jednotlivé informanty a informantky stručně představím. V návaznosti na zachování anonymity jsem se rozhodla, že změním křestní jména všech informantů, jak učitelek, tak rodičů, v textu používám zastupující jména. Rozhovorů s rodiči se ve dvou případech vyskytoval pouze jeden otec, v jednom případě byli přítomni oba. Žádní z dvou zmíněných rodičů neuváděli jméno svého partnera, všichni uvedli jména svých dětí. Všechny učitelky během rozhovoru uvedly jména dětí, o kterých mluvily během rozhovoru. Učitelky nezmiňovaly jména rodičů, s nimiž spolupracovaly. V rámci větší plynulosti textu jsem upravila doslovné odpovědi respondentů.

Rodiny

Aleš

Aleš žije se svým partnerem již sedmnáct let, ale do registrovaného partnerství vstoupili v roce 2015. Alešovi je 35 let a jeho partnerovi 38 let. Vychovávají spolu jednoho syna Fanouška, kterému je momentálně 5 let. Při rozhodování se o péči o dítě zvolili cestu osvojení (zmíněno v teoretické části bakalářské práce). Fanouškovi byly v době osvojení 4 měsíce, nejdříve však partneri jezdili k pěstounce, osvojení proběhlo po měsíci od jejich prvního setkání s pěstounkou. Na mateřské dovolené s ním byl Aleš. Momentálně požádali o osvojení druhého dítěte, aby měl Fanoušek sourozence. S maminkou Fanouška mají stále velmi blízký vztah, jelikož s nimi bydlí. Jako otce má v rodném listě uvedeného Aleše, který je jeho zákonný zástupce, a tudíž svého syna zastupuje ve všech zákonných oblastech. Aleš uvedl, že mají obrovskou podporu od širší rodiny, která je velmi podpořila již během celého procesu osvojování Fanouška. Oba rodiče oslovuje Fanoušek jako „táta“. Rodina žije v malém městě na severu Čech.

Ondřej

Ondřej žije se svým partnerem v registrovaném partnerství již 10 let. Partneri vychovávají dvě holčičky, která jsou dvojčata. Holčičkám je 6 let a aktuálně navštěvují první ročník základní školy. Holčičky se narodily formou náhradního mateřství ve Spojených státech amerických. S celým procesem jim pomohla agentura, která jim také našla náhradní matku. S náhradní matkou jsou stále v blízkém kontaktu – pravidelně si telefonují, sdílejí spolu aktuální život a byli se za ní po osvojení holčiček podívat. Pár týdnů po porodu se s holčičkami vrátili nazpátek do České republiky. Každý otec je jeden biologický jedné z dívek; na klinice se uměle oplodnilo vajíčko dárkyně spermiemi otců. Další sourozence dívky nemají. Rodina udržuje blízké rodinné vazby s širší rodinou, scházejí se pravidelně s rodinami jejich sourozenců i s prarodiči a praprarodiči. Holčičky oslovují své otce jejich křestními jmény. Rodina bydlí v malém městě nedaleko Prahy.

Jan

Jan žije se svým partnerem již 25 let. Partneri neuzavřeli registrované partnerství. Vychovávají spolu 4 a půl letého syna, další sourozence jejich syn nemá. Rodina udržuje blízké vztahy se svoji širší rodinou, syn pravidelně tráví čas se svými prarodiči. Jan zmiňuje, že tím, že se svým partnerem podnikají v gastronomické oblasti, a mají spoustu kontaktů, nebyl pro ně

nikdy žádný problém se začleněním v jejich městě. Janovi je 50 let. Chlapečka si osvojili způsobem náhradního mateřství.

Jména rodičů	Věk	Dosažené vzdělání	Velikost obce, ve které rodina žije(zaokrouhleno)	Délka vztahu partnerů
Aleš	35 let	Vysokoškolské vzdělání	93 000	23 let (registrovaní partneri od roku 2015)
Jan	50 let	Středoškolské vzdělávání	23 000	25 let
Ondřej	35 let	Vysokoškolské vzdělávání	19 000	14 let (registrovaní partneri od roku 2014)

Tab. 1 – přehled charakteristik respondentů

Učitelky MŠ

Eliška

Eliška žije ve vesnici blízko Prahy a pracuje šestým rokem v soukromé mateřské škole, kde jsou dvě třídy a celkem pět učitelek na celou MŠ. Je jí 40 let. Do této mateřské školy hodně bilingvních dětí. Mateřská škola je zaměřena na rozvoj anglického jazyka. Původně vystudovala vysokou školu se zaměřením na ekonomii a v pozdějších letech studovala vyšší odbornou školu pedagogickou. Má manžela a jednu dceru. Eliška pracuje s mladšími předškolními dětmi ve věkovém rozpětí 3-4 let.

Jana

Jana žije v městě blízko Karlových Varů. Pracuje ve státní mateřské škole. Její vztah k dítěti, o kterém jsme mluvili během rozhovoru je trochu jiný – s holčičkou sdílí příbuzenské vztahy. Holčička chodí do její třídy v mateřské škole. S holčičkou se tedy stýká i mimo prostředí mateřské školy. S prací s dětmi z homoparentálních rodin měla zkušenosti již před nástupem své neteře, ve své třídě měla chlapečka z lesbické rodiny. Jana dosáhla středního vzdělání

na pedagogické škole a studovala i vysokou školu, jejíž poslední ročník bakalářského studia nedokončila. Janě je 42 let.

Marie

Marie žije v Praze. Pracuje ve státní mateřské škole o šesti třídách, které jsou heterogenní. Je jí 36 let a její nejvyšší dosažené vzdělání je vyšší odborná škola pedagogická. Poslední rok je realizace jejího zaměstnání ztížena o problém s nedostatkem pedagogů – za posledních sedm měsíců se v její třídě vystřídal přes pět dalších pedagogů. S prací s dětmi z homoparentálních rodin má již předchozí zkušenosti, a to když pracovala se starší sestrou holčičky, o které jsme vedly rozhovor.

8. Sběr dat

Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu byla zvolena technika sběru dat polostrukturovaný rozhovor, jehož strukturu jsem sestavovala v návaznosti na literaturu, která byla použita v teoretické části bakalářské práce. „*Polostrukturovaný znamená, že máte připravené otázky, které se snažíte položit ve všech prováděných rozhovorech, zároveň však máte jistou volnost doptat se a reagovat na situaci s dotazovaným.*“ (Tulinská, b.r.). Díky charakteru polostrukturovaného rozhovoru jsem mohla svými otázkami směřovat k cíli prováděného výzkumu, a zároveň jsem poskytla prostor a možnost, aby se respondenti mohli k dané tematice vyjádřit podle svého uvážení a mohli mluvit o oblastech, které pro ně byly pro danou otázku důležité.

Struktura rozhovorů je organizována do tří hlavních bloků. Součástí otázek je i otázka týkající se základních informací o rodinách respondentů a respondentek.

Rodiče

1. První blok, který obsahuje celkem deset otázek, je soustředěn na otázky týkající se základních informací o rodině a v druhé části jsou obsaženy otázky ohledně rodinné situace před nástupem do mateřské školy. Objevují se zde otázky typu „Co pokládáte za nejdůležitější o vaší rodině?“, „Jaká byla vaše kritéria při vybírání mateřské školy?“, „Co by pro vás představovala ideální učitelka MŠ?“.
2. Druhý blok navázal na blok první tím, že se orientuje na rané komunikace s vedoucí učitelkou třídy v mateřské škole, kam dítě nastoupilo. Patří sem otázky typu „Setkali jste se s učitelkou ještě před nástupem do MŠ?“, „Řešili jste s učitelkou nějaké konkrétní strategie pro nástup vašeho dítěte do mateřské školy?“, „Měli jste nějaké konkrétní otázky, na které jste se učitelky ptali při prvním setkání?“.
3. Závěrečným blokem otázek pro rozhovory je samotný začátek docházky do mateřské školy. Otázky směřují na vícero oblastí – na pocity a myšlenky rodičů, když jejich dítě nastupovalo do MŠ, vztahy rodičů s ostatními rodiči z MŠ, celkové dojmy z mateřské školy. Závěrečný blok zahrnuje otázky typu „Pozorujete nějaké změny v dítěti od začátku docházky do MŠ?“, „Máte pocit, že k vám učitelka přistupuje jinak než k ostatním?“, „Jaké jsou vztahy mezi vámi a ostatními rodiči z MŠ?“, „Je něco, s čím v dané MŠ nejste spokojeni? Pokud ne, co by vám pomohlo?“.

Sběr dat byl prováděn v období od 6. 2. 2024 do 13. 3. 2024, během kterého byly realizovány rozhovory jednotlivě s homosexuálními otci a učitelkami mateřských škol, které mají zkušenosti s prací s dítětem vyrůstajícím v homoparentální rodině. Všichni respondenti byli seznámeni s účelem výzkumu a sběru dat, tématem tří hlavních výzkumných bloků, s celkovou anonymizací jejich osob skrze informovaný souhlas, který byl zpracován pomocí audio nahrávek. Všichni respondenti mi udělili svůj souhlas s účastí ve výzkumu a pořízením audio nahrávek, které mi sloužily k pozdější transkripci a následné analýze. Z důvodů široké škály míst, kde jednotliví respondenti žijí byly rozhovory provedeny online. Všech šest rozhovorů proběhlo jako videohovor skrz online platformu Facebook Messenger. Během všech tří rozhovorů s rodiči se vždy zúčastnil pouze jeden otec z páru a bez přítomnosti dítěte, které bylo předmětem rozhovorů.

Délka rozhovorů se pohybovala od třiceti minut do čtyřiceti pěti minut. Jedinou potíží bylo domluvit se na termínu rozhovoru některých respondentů, protože jak jsem již naznačila, celková komunikace probíhala online, tudíž bylo těžké se shodnout na datu realizace rozhovoru. V některých případech se rozhovor povedl až na potřetí, jelikož ho respondenti v prvních dvou termínech zrušili. Následný průběh rozhovorů ale měl velmi vyhovující způsob, obešli jsme se bez technických problémů, bez horší kvality zvuku a obrazu. Atmosféra většiny rozhovorů byla příjemná, nesla se v přátelském duchu. U dvou z nich byla atmosféra lehce napjatá, jelikož měli respondenti málo času a prostoru se mnou rozhovor zrealizovat, ale i přesto jim velmi děkuji a jsem vděčná za možnost s nimi udělat rozhovor, avšak průběh rozhovoru to neovlivnilo, jelikož všichni respondenti odpověděli na veškeré otázky a zdálo se, že neměli problém mluvit otevřeně a poskytli mi také velké množství dodatečných informací (díky charakteristice rozhovoru).

9. Analýza rozhovorů

Jak již bylo zmíněno, rozhovory byly nahrávány na mobilní zařízení za účelem jejich následné analýzy. Zvukové záznamy poté prošly doslovným přepisem. Na začátku analýzy jsem rozhovory nejprve pouze několikrát pročetla, zvýrazňovala jsem pasáže, u kterých mi přišlo důležité je zmínit ve výsledcích analýzy. Během tohoto procesu jsem se dopodrobna seznámila se získanými daty. Informace jsem dále propojila do témat, v rámci kterých jsme spatřovala užší souvislosti. Identifikovaná témata vytvořila strukturu kapitoly o výsledcích dat. Záměrem zvoleného postupu bylo, abych nepřehlédla důležité informace, které se v rozhovorech objevovaly. Zaměřovala jsem se i na volbu slov, kterými respondenti vyjadřovali své emoce a myšlenky, a které zásadně ovlivňují váhu důležitosti informací. Během čtení jsem se snažila přijít na to, jak se vzájemně propojují pohledy a názory z rodičovské a učitelské perspektivy. Témata jsem poté rozřadila do konkrétních oblastí a k nim zvolila nadřazené kategorie. Kategorie jsem rozřadila do dvou oddílů – analýza rozhovorů provedených s rodiči a analýza rozhovorů uskutečněných s učitelkami MŠ, které jsem potom porovnávala. Tímto postupem vznikl model pro témata, který se skládá z jednotlivých výzkumných otázek.

1. Pohled homoparentálních rodičů

- Vybírání MŠ
- Před nástupem do MŠ
- Komunikace a vztahy s učitelkou MŠ
- Na věku záleží
- Vnímaná kompetence učitelky MŠ

2. Pohled učitelek MŠ

- Vztahy a komunikace s homoparentálními rodinami
- Řešení mimořádných situací
- Výchovné působení rodičů
- Osobní názor na LGBT

3. Porovnání pohledů

- Heteronormativní společnost
- Dítě v kolektivu
- Porovnání

10. Výsledky analýzy

10.1 Pohled homoparentálních rodičů

Vybírání MŠ

Během rozhovoru se vyskytla otázka na zvolená kritéria při výběru mateřské školy pro dítě. Nejprve se objevovaly odpovědi obecnějšího charakteru, jako je například zaměření mateřské školy, ale také i pragmatické podmínky, jako je vzdálenost mateřské školy od místa bydliště.

„...No a tam jsme vlastně si vybrali podle místa bydliště, tam, kam spadáme a zjistili jsme, že ta mateřská škola je dobrá svým programem, takže jsme ho tam přišli zapsat.“
(Aleš)

„My jsme řešili školku, která je sportovněji zaměřená. A protože náš syn by měl růst někde k dvěma metrům a má dispozice sportovněji, takže to jsme věděli, že tam musíme mířit. A jinak zas jako nic specifickýho jsme příliš neřešili.“ (Jan)

„Blízkost bydliště, reálně jsme neměli o školce více informací. Nově se otevírala a naše dcery tvořily první ročník, který tam nastoupil.“ (Ondřej)

Postupně dva respondenti (Aleš, Jan) během rozhovorů také začali odkrývat, že dalším hlavním požadavkem při výběru mateřské školy byl také pohled a otevřenost mateřské školy vůči homoparentálním rodinám. Z obou rozhovorů bylo zřejmé, že bez splnění této podmínky by rodiče své dítě do konkrétní mateřské školy neumístili.

„Je pravda, že když jsme ji (mateřskou školu) vybírali a kdyby mi tam ty lidi nějak neseseděli primárně a měli problém s naším modelem rodiny, tak bych ho tam asi určitě nedal, to je pravda (...), a tam to musí vědět všichni, tam to nemůže být o tom, že to tomu dítěti nějak dávají za zlé...“ (Jan)

„No my jsme ještě hleděli na to, jak budou reagovat při tom osobním kontaktu, (...), a říkali jsme si, že jsme to podali na víc těch školek, tak uvidíme, jaký budeme mít ten pocit z té ředitelky a z těch učitelek, kdybychom vnitřně cítili, že se nám to nelíbí, tak to by nás odradilo.“ (Aleš)

Aleš poté ještě dodává jednu nepříjemnou situaci během podávání přihlášek do mateřské školy: „...je pravda, že jsme se hlásili ještě do druhý školky a tam vlastně jsem na přihlášku napsal otec (...), a ještě, než nastoupil, tak ta paní ředitelka z té školky po mně pořád chtěla rodnej list, že tam nemám jako uvedenou matku, tak jí říkám: „Hele on tam nemá tu matku uvedenou,“ a ona na to: „No ale já potřebuju ten rodnej list.“. Tak jsem si říkal, jako k čemu vám je? To je prostě úplně irelevantní, takže tam bylo spíš horší, v tomhle ohledu už jsme tu školku ani nezvažovali, protože ten přístup v tomhle jako i ty ředitelky byl hrozný, že mě to odradilo...“

Ačkoliv většina respondentů nejprve zmiňovala již zmíněné pragmatické podmínky při výběru mateřské školy, z jejich pozdějších výpovědí bylo znát, že pro své dítě chtějí prostředí, které mu bude otevřené a bude ochotné spolupracovat i s jejich modelem rodiny.

Před nástupem do MŠ

Pro spoustu homoparentálních rodičů je klíčové, aby věděli, že budoucí paní učitelka jejich dítěte bude vůči stejnopohlavním párům a jejich dětem otevřená a bude umět profesionálně přistupovat ke všem situacím, které by mohly nastat. Všichni respondenti se shodují, že první komunikace ohledně rodinného modelu proběhla ne přímo s paní učitelkou, ale s řediteli/kami mateřských škol během zápisu do mateřské školy. Vedení mateřské školy následně objasnilo situaci učitelkám.

„První schůzka probíhala v podstatě jako s normálníma rodičema, jako by všichni nás nějak zvlášť nezvali nebo něco takového vůbec.“ (Aleš)

„My hodně cestujeme, takže jsme ani nestihli zápis do školky (...). Samozřejmě pak byl den otevřených dveří, na který jsme se šli samozřejmě podívat, (...) ale já jsem úplně primárně nejednal s učitelkama, ale s ředitelem školky.“ (Jan)

„Šli jsme na běžný zápis a také jsme osobně navštívili paní ředitelku, aby věděla, že nejsme tradiční rodinou. Tím, že jsme doma nikdy nemlžili a říkali pravdu formou úměrnou věku, žádné drama se nekonalo.“ (Ondřej)

„Taky jsme to hned paní ředitelce v podstatě řekli, že máme syna, že má dva tatínky i že je osvojený, aby ty paní učitelky by věděly, jak pracovat s tím dítětem.“ (Aleš)

Z výše uvedených odpovědí bylo zjištěno, že ani jedna rodina se nesnaží svůj model rodiny použít strategii tajení. Může se stát, že si rodina nepřeje, aby o její specifčnosti vědělo poměrně velké množství lidí (může souviset například s obtížným coming outem). Každá z rodin se ke své specifčnosti hlásí. Rodiny mohou používat více strategií toho, jak chtějí interpretovat svoji specifčnost veřejnosti. Všechny rodiny používají strategii preventivního oznámení dítěti, tudíž dítě nastupuje do mateřské školy s vědomím, že chápe jejich rodinný model.

Respondent Ondřej dokonce uvedl: „*Učitelky věděly od paní ředitelky, jaká je naše rodinná sestava. Koupili jsme do školky asi dvě dětské knihy, které ukazují různá uspořádání rodin.*“

Přestože rodiče soukromě mluvili s vedením školy, z rozhovorů vyznívá, že o svém rodinném modelu mluví i s dítětem. To může být hlavně proto, aby se dítě v mateřské škole vyhnulo jakékoliv konfrontaci. Aleš a Ondřej uvedli, že si svým dítětem o specifčnosti své rodiny převážně povídají. Ondřej naopak tvrdí, že dětem od útlého věku četli knížky o homoparentálních rodinách, přičemž vždy jako příklad uvedli i tu jejich.

„A teď se pořád na to neptá, i když mu jako říkáme, že někdo má dvě maminky, někdo dva tatínky a někdo maminku a tatínka.“ (Aleš)

„Teď nedávno jsme to řešili s ním, že nemá maminku. Což je zase docela jednoduchá disciplína, protože některé děti mají dvě maminky, některé dva tatínky, někdo maminku a tatínka, což je samozřejmě většina. Někdo má jednu maminku, někdo má jenom tatínka, pak někdo žije v dětském domově, kde nemají nikoho, a těch modelů je prostě takováhle škála, a on je zrovna v té rodině, kde má dva tatínky.“ (Jan)

„...většinou mají děti maminku a tatínka, ale některé rodiny mají dvě maminky, někdy děti vychovávají prarodiče, někdy maminka a tatínek už spolu nebydlí nebo nikdy nebydleli...Učitelky denně vidí různé situace různých rodin. Děti jsou různého etnika, sociálních poměrů, často už z rozvedených rodin, kde rodiče už mají partnery. Rodina, kde děti mají dva rodiče, kteří žijí spolu, je v podstatě nuda a v dnešním světě nepředstavuje takovou výzvu.“ (Ondřej)

Z analýzy vyplývá, že respondenti se shodnou na tom, že je důležité, aby bylo informované nejen dítě, ale i mateřská škola v čele s ředitelem/kou a poté i samotnou učitelkou.

Důvodem je, aby se rodiny mohly vyhnout případnému odmítnutí ze strany učitelek a možnému vzniku traumatu u dítěte.

Komunikace a vztahy s učitelkami

Při mnou položené otázce na to, jak se daří komunikovat s učitelkami MŠ, jsem dostala od každého z respondentů velmi pozitivní odpověď. Komunikace bývá zdařilá i během mimořádných situací, jako jsou například konflikty mezi dětmi, ale daří se i na úrovni běžných situací, které nastávají, když si rodiče ráno přivádějí děti do školy anebo když se je chodí vyzvednout. Respondenti se shodují na tom, že komunikace je založená na vzájemném respektu, otevřenosti a upřímnosti.

„...a proto ta komunikace s nima je za mě velmi dospělá, bavíme se úplně normálně. A tak jak to popsat, ale tam nemám komunikačně vůbec žádný problém. Samí inteligentní příjemní lidi, se kterými si normálně můžete popovídat o čemkoliv (...). To máme otevřenou komunikaci, a já jsem za to hrozně rád, protože já nepotřebuju, aby mi někdo chodil po špičkách jen proto, že je tam nějaká odlišnost.“ (Jan)

„Jako řekl bych, že profesionálně. Opravdu jako žádný – ať už si v uvozovkách třeba mohla myslet cokoli – tak to nedala jako nějak znát na sobě, ale myslím si, že proti nebo jako že by cítila nějaký odpor, to vůbec. Myslím si, že to fakt brala z té pozitivní stránky dobře.“ (Aleš)

„Velmi milý přístup, nadhled, aktivně se i ptala, co ji zajímalo (...). Vše jsme tehdy dokázali vyřešit mezi dveřmi třídy a šatny.“ (Ondřej)

Ačkoliv rodiče popsali, že se setkali/setkávají převážně s pozitivními reakcemi od učitelek, tak během rozhovoru postupně jeden z rodičů také začal odkrývat situace, kdy se kvůli odlišnosti rodiny komunikace s učitelkou nedařila.

„Ona řekla, že je stará generace, tak to musíme pochopit. Tak to jsem si říkal, že nevím, co mám na tom pochopit.“ (Aleš)

Přesto, že respondent nejdřív uvedl, že s komunikací mezi rodinou a učitelkami probíhá v pořádku, tak postupně bylo vidět, že je pro něj velmi nepříjemné, jak učitelka k tomuto tématu

přístupuje. V rozhovoru se objevilo více situací, kdy podle respondenta učitelka situaci nezvládla. Přestože všichni respondenti uvedli, že jsou s volbou mateřské školy i s učitelkou spokojeni, objevilo se v návaznosti na téma přístup několik obav, které rodiče mají. Zmiňují například to, že mají vnitřní pocit, že k nim kvůli jejich specifčnosti učitelky přistupují trochu jinak. Jeden z respondentů dokonce sdílel svou obavu z možnosti uskutečnění konkrétní situace. Jan si myslí, že přístup učitelky k jeho synovi pozitivní hlavně proto, že bydlí v malém městě, kde se všichni navzájem znají a vztahy jsou tam vzájemně provázané.

„Upřímně si myslím, že učitelky si více dovolí na ženy matky než na otce.“ (Ondřej)

„Trošičku bych řekl, že asi jinak k nám přistupují, protože když tam třeba na nějaký ty dílničky (...), tak nám třeba řekne: „No chlapi, pojd'te sem,“ a teď na nás vlastně mluví ne úplně kamarádsky v tu chvíli. (...) Takže jakoby nás vnímá, že ví, že jsme chlapi v tu chvíli.“ (Aleš)

Aleš se následně svěřuje se svým strachem: *„Říkal jsem si, aby jako nepřišla nějaká ta reakce ve smyslu toho třeba jakože no, kdyby měl doma tu maminku. Jako toho se bojím pořád do budoucna, že buď mně anebo třeba i jemu to jako vpálí, že třeba řekne: „No ty nemáš maminku, tak to nemůžeš vědět.“*

Z Alešovy odpovědi je poznat, že ukotvení jeho (můžou to tak prožívat i další homoparentální rodiče) rodičovské role v rámci homosexuality může být velmi křehké. I když se doposud nasetkal s větší negativní reakcí, může mít stále strach z odmítnutí. Toto souvisí i s výše popisovaným menšinovým stresem.

Z odpovědi vychází, že rodiče mají stále pocit, že je k nim přistupováno odlišně právě kvůli tomu, že jsou homosexuálové vychovávající spolu dítě. Z původně pouze pozitivních komentářů k mým otázkám se postupně odkrývá, že jsou zde stále témata, která jsou pro rodiče aktuální.

Role věku učitelky MŠ při práci s homoparentálními rodinami

Dalším velmi zajímavým faktorem pro rodiče je věk učitelek. Rodiče se shodli, že je to klíčový faktor pro to, aby učitelka neměla problém se spoluprací s homoparentálními rodinami.

Během rozhovorů několikrát zaznělo, že mladší generace učitelů je inkluzivnější k LGBT komunitě.

„...vnitřně čím mladší, tím lepší pro mě, že si myslím, že to tak mají ty mladší učitelky. Což jako je na té naší starší vidět (...). Tak si vždycky říkám, že to už je jiná generace. To už jako takhle bych se nechoval jako učitel, jako třeba ona, že co si dovolí říct třeba rodičům.“ (Aleš)

„Asi i tím, že tam jsou mladý lidi, podle mě, který netrpí žádnými předsudky (...), jsou to dospělí rozumní lidi, kteří už vyrůstali v té otevřenější společnosti.“ (Jan)

S generační rolí v tomto případě může souviset i fakt, že spousta učitelek mateřských škol je momentálně nad 55+ let, což znamená, že vyrůstaly v době, kdy v České republice panoval komunismus. Jak jsem již v teoretické části naznačila, tak v komunistické době byla homosexualita veřejně zakázaná a děti v té době nebyly výchovně vedeny k toleranci a respektu vůči menšinám. Je možné, že i když se moderní společnost čím dál více stává otevřenější, tak v některých lidech stále zůstává zakotvená prvotní výchova.

Kompetence učitelky MŠ očima homoparentálních rodičů

Ke konci rozhovorů jsem se také ptala, jak by pro rodiče vypadala ideální učitelka mateřské školy. Nejčastěji byly zmiňovány povahové rysy, jako je třeba empatie, chápavost. I když nepadla žádná zmínka, která by byla spojovaná s tématem homoparentálních rodin, tak v návaznosti na předchozí body analýzy jsou tyto odpovědi nepřímo provázány i s pozitivním přístupem k stejnopohlavním párům a jejich rodinám.

„Být empatická, chápavá a měla by vědět, co má za děti v kolektivu. Tam je spousta samoživitelek, takže i to si myslím, že by měla vědět.“ (Aleš)

„Tam jde o to, aby měly jako lidštější přístup k těm dětem.“ (Jan)

Další z kompetencí učitelky mateřské školy je schopnost řešit mimořádné situace. V tomto případě může být pro učitelku výzvou oslavovaný den matek a může čelit dilematu, kdy neví, jak svátek uchopit, když má ve své třídě dítě z homoparentální rodiny, kde jsou oběma rodiči muži. Velké množství gay rodičů může na tento svátek citlivě reagovat. Dva z respondentů

se setkali s optimálním řešením, které přišlo přímo od učitelek. Aleš ale popisuje zkušenost, která mu byla nepříjemná.

„Měli jsme důvěru v pedagogy. Dcery na Den matek tvořily přání pro babičky nebo pro táty, jak chtěly. Básničky o dni matek se ale učily společně s ostatními a reálně žádné trauma nevzniklo. U nás ve školce se pak obdobně slavil i den otců později v červnu.“
(Ondřej)

„Vždycky to ta školka má tak, že to neřeší, že prostě když je Den matek, tak je Den matek, a když je Den otců, tak je Den otců. Tam to podle mě není potřeba s těma dětma zacházet v rukavičkách a říkat jim, že je jiný a nějak jim to připomínat. Nebo tam není důvod, jsme normální společnost a máme tam i děti, který nemají tátu nebo mámu. Prostě já tam nevidím tady v tom vůbec žádný důvod se tomu v těch školkách nějak věnovat vůči těm dětem, který mají nějaký handicap, který vůbec žádný handicap není.“ (Jan)

„Tady v ten Den matek vyvěsili jako na nástěnku obrázky a tam bylo napsáno „moje maminka“, teď tam jako všechny ty obrázky jako těch maminek, a pak tam byl jeden vousatý pán, což jsem byl teda evidentně jako já, což mi syn řekl, načež přiběhla paní učitelka a říkala, že teda malovali maminku a jestli nevadí, že namaloval mě, tak říkám, že ne. Horší bylo. Když šla a fixou tam dopsala jako tatínek. To jsem si v tu chvíli říkal, to tam psát vůbec nemusí. Dítě si to nepřečte a všem ostatním rodičům je to úplně jedno. (...) Bylo mi to nepříjemný. Jako mně nevadilo, že tam viselo to moje maminka. Ale když vzala tu fixu a teď tam v podstatě začala psát to tatínek, tak mi to přišlo takový, že každý pozná všechny ty maminky v té školce a s rodiči se vlastně setkáváme na všech akcích školky. Tak jsem si říkal, ještě že neumí Fanda číst.“ (Aleš)

Zde se nám střetávají dvě protichůdné strategie. Společné mají to, že oba rodiče mají pocit, že není důvod k tomu, aby se na jejich rodiny poukazovalo. Během rozhovorů totiž i několikrát zmiňují, že jejich model rodiny již není tak unikátní a začalo existovat mnohem víc rodinných modelů, které by měly mít stejnou váhu v problematice řešení specifčnosti rodin, jako mají homoparentální rodiny. Z Alešova popisu je jasné, že mu situace byla velmi nepříjemná. Dále popisoval, že s tím konfrontoval paní učitelku, která ale měla pouze laxní odpověď (že je jiná generace). Oproti tomu Jan přistupuje k tématu více pragmaticky a méně emocionálně.

10.2 Pohled učitelek MŠ

Vztahy a komunikace s homoparentálními rodiči

Během rozhovoru se respondentky několikrát vracely k tomu, jaké mají vztahy s rodinami, o kterých mluvily. Hovořily i konkrétně o tom, jaký mají vztah s jejich dítětem. Během analýzy rozhovorů bylo poznamenáno, že respondentky mluví o svých zkušenostech s homoparentálními rodinami pozitivně. Jedna z respondentek již s dítětem nepracuje a uvádí, že na ni vzpomíná pouze v dobrém. Zmiňuje, že v nedávné době navštívila holčička mateřskou školu se třídou základní školy, do které momentálně dochází, a paní učitelku z MŠ několikrát objala.

„Mají k nám plnou důvěru, což jsem ráda, protože u tohohle je to hodně důležitý, aby nám důvěřovali, jako i u heterosexuálních párů.“ (Eliška)

„Jsou strašně solidní. Skvělé jednání mají ti rodiče, (...) máme jakoby trošičku užší vztah než s ostatníma rodinama.“ (Marie)

„...musím říct, že i se všemi kolegyněmi i vlastně s paní ředitelkou, měli opravdu skvělé vztahy, rády na ni vzpomínají.“ (Jana)

Eliška a Marie zmiňují příklady, podle kterých usuzují, že s rodinami měli vztah postavený na vzájemné důvěře. Věřící, že témata, která gay rodiče do školky přinášeli za paními učitelkami, jsou mimořádná, jelikož je s tradiční rodinou nekomunikují. Z rozhovorů vyvozují, že tato témata jsou známkou důvěry rodičů v učitelku.

„Když si voláme nebo když něco potřebuje, tak mi napíše i o víkendu co a jak, že Anička tohle a tamto...tam je vlastně velká spolupráce s tím tátou Mirkem.“ (Marie)

„Obrací se na nás v různých věcech. Třeba jaké kalhotky mají kupovat. Protože si nejsou jistí velikostí a aby jí to neřezalo ty gumičky (...), docela takové hodně intimní věci, protože jsou někdy trochu bezradní. (...) Jako jsou komunikativnější, neustále s námi vše probírají, na paní ředitelku mají číslo, takže jí často napíšou, že se něco děje...jako jsou s námi víc v kontaktu.“ (Eliška)

Eliška také během rozhovoru uvedla, že ze začátku měla obavy ze spolupráce s homoparentálními rodinami. Jako obavy zmínila například to, aby se rodičů nějak nedotkla během komunikace (v návaznosti na specifickou rodinu). Řekla, že ze začátku spolupráce byla spolupráce a komunikace křehčí, a ne zcela uvolněná. Dále uvádí, že v dnešní době již podle ní vše probíhá v pořádku, protože oba rodiče jsou v komunikaci přímí a otevření.

Řešení mimořádných situací

Na kompetenci učitelek řešit v mateřské škole Den matek jsem se ptala nejen otců, ale i učitelek. Závěr analýzy tohoto tématu ukazuje, že žádná z respondentek nevyvíjí žádný nátlak na dítě, aby se zúčastňovalo aktivity, kterou nechce plnit. Činnost dítěti nabídnou a uvedou nějaké příklady, komu třeba dárek ke Dni matek mohou předat. Dítě se tedy nemusí cítit odstrčené od zbytku kolektivu a tímto přístupem učitelky nepoukazují na odlišnost rodiny.

„Vůbec nebyl problém. Ač ona ví, že má maminku, která bydlí někde v Praze, ale neviděla se s ní. Takže říkala, že má maminku, ale má taky dva tatínky a s těmi bydlí. (...) Vyrobita to (přáníčko na Den matek) vždycky a bez žádného smutku to odnesla domů.“ (Jana)

„...že tvořili věc pro maminku, tak ona tvoří s námi a říkala, že to vyrobí paní učitelce, ona je strašně chytrá, tak tvoří prostě nám nebo to odnese domů tomu tatínkovi. Tak nenapišem pro maminku a napíšeme pro tatínka, nevyklučuje žádné činnosti, i když je třeba mezinárodní den žen, tak řekneme, že je oslava všech žen a ona je taky žena. Tak si to oslavíme takhle spolu nebo že může tvořit i pro sebe, pokud nechce pro tatínka, nebo prostě pro někoho, koho má ráda. Takže my se snažíme nevyčleňovat žádné aktivity a prostě to vždy nějakým způsobem vysvětlit, aby to s námi dělala.“ (Eliška)

„...říkám si, jak k tomu přijdou ti tatínkové, ti mají taky podíl na tom dítěti, ne vše obstarávají pouze maminky, takže besídku budeme dělat na téma „Ať žijí duchové“, takže je to takové neutrální téma. Na Den matek uděláme přáníčka, tak Johanka ho udělá třeba babičce. Ono se s nimi právě dá hezky a otevřeně o všem mluvit. Můžu za ním přijít a zeptat se, jestli by mu nevadilo, kdyby Anička udělala ke Dni matek přáníčko babičce a že chystáme péct i ke Dni otců, tak jestli jim to nebude vadit. Vlastně za nimi můžu i přijít a říct, že nevím, jak to uchopit, ať mi poradí.“ (Marie)

Výchovné působení rodičů

Respondentky mluví také o tom, jaké jsou rozdíly mezi tradiční formou rodiny a homoparentální rodinou. Mezi zmíněné rozdíly podle nich patří komunikace, která je podle respondentek otevřenější, a v rámci obtížnějších situací (Marie například uvádí situaci, kdy musela s tatínkem komunikovat to, že jeho dcera zničila školní majetek) se daří vše s rodiči vyjednat a na všem se bez problému domluvit. Dále zmiňují pohled rodičů na funkci mateřské školy, přičemž uvádí, že většina rodičů z tradičních rodin dávají přes den své děti do mateřské školy na co nejdelší čas, načež gay rodiče si děti vyzvedávají velmi brzy, aby se dětem mohli co nejvíce věnovat, s čímž souvisí i to, že podle respondentek se homoparentální rodiny věnují svým dětem mnohem více než tradiční rodiny.

Více se zajímají podle mě. Já jsem v naší školce prošla dvěma třídami, a v obou jsem vyzorovala systém „odložit a co nejdýl tam být, ať mám chvilku klid, a pak si je třeba mezi čtvrtou a pátou vyzvednu“, a u nich to tak není. On ten tatínek vodí Aničku až třeba v půl deváté a vyzvedne si ji třeba po obědě, nebo napíše, že dlouho nebyli u babičky, tak že zítra nepřijde. (...) Hodně se jí věnují, řekla bych, že více než heterogenní páry a rodiče krásně připravili hrubou motoriku...“ (Marie)

„Musím říct, že se jí maximálně věnují, a je to na ní hodně vidět. Hodně se snaží, protože ona o nich pěkně mluví, vlastně neustále vymýšlí nějakou aktivitu.“

Jak již bylo naznačeno v teoretické části práce, většinová společnost si stále myslí, že gay rodiny nedokáží uspokojit všechny dětské potřeby. Gay rodiny jsou většinou stabilnějšího charakteru, protože homosexuální páry převážně chtějí tvořit rodinu až po mnoha letech vztahu. Motivace a touha po dítěti versus dlouhý proces, než homosexuální pár začne vychovávat dítě, může trvat velmi dlouho, v rodiči ukotví rodičovskou roli. Homosexuální rodiče jsou poté velice odhodláni svému dítěti předat co nejvíce zkušeností, zážitků a lásky, co mohou.

Osobní názory na LGBT+

V rámci vykonávání své profesní činnosti musí učitelky zaujímat neutrální postoj, i když by s homoparentálními rodinami osobně nesouhlasily. Marie a Jana zaujímají podobný postoj: své osobní názory jim nepřekáží ve vykonávání pedagogické činnosti, jelikož obě na LGBT+ nenahlíží negativně. Obě tvrdí, že je pro ně směřodátné, že je dítě zabezpečeno a je o něj

kvalitně postaráno. Marie zmiňuje, že se na práci s dítětem vyloženě těšila, jelikož to pro ni bylo něco nového, s čím se dosud ve své profesní kariéře nesetkala. Eliška nejdříve zaujímá stejný postoj jako Marie a Jana, avšak náhle dodává, že cítí ohledně tohoto tématu nátlak ze strany veřejnosti.

„Tak jak se teď neustále vše tlačí a propaguje se ve velkém, to je jediný, co mi vadí. Jak se to všude objevuje. Já si myslím, že to do pohádek nepatří, motat malým dětem hlavu, že si můžou najít partnera kluka, když děti mají ve většině případů nastavené, že je to muž a žena, (...), já si myslím, že školka by v tomhle případě měla zůstat apolitická v jakékoliv formě. Takže to jediné mi vadí, že to dávají všude už do těch školek a snaží se jako násilí, tlačit, ať to za každou cenu vysvětlujeme.“ (Eliška)

Zdá se, že ačkoliv Elišky osobní postoj může být různorodý, do jisté míry homosexuální páry respektuje, tak ve své pedagogické činnosti se podle zbytku rozhovoru dokáže od svých postojů odpoutat a zaujmout neutrální postoj v přístupu k dítěti z homoparentální rodiny. Na to navazuje například ještě názor Jany (a zároveň podobný sdílí i Eliška), že je to pro děti předškolního zbytečně komplikované téma. Obě tvrdí, že děti o projevují nezájem o toto téma a že je nezajímá, kdo je kým vychováván.

„Je to otázka spíš až té základní školy, myslím si, že to ty menší děti ještě nepoberou. Ono je to stejně nezajímá. Podle mě to nemá smysl, ať se to učí ve škole, ať jsou tam s tím děti seznámené, aby se nevytvářelo klima pro šikanu, ale ve školce se stejně akorát řeší, jestli jim někdo vzal nebo ne vzal hračku.“ (Eliška)

10.3 Porovnání pohledů

Heteronormativní společnost

V obou typech rozhovorů (s učitelkami i s rodiči) se velmi často objevovalo jedno společné téma, které „procházelo“ všemi rozhovory: heteronormativní standardy společnosti. Učitelky zmínily několik případů, kdy přirovnávaly roli otce v homoparentální rodině k roli ženy v rodině. V teoretické části bylo zmíněno, jakým způsobem je chápána role ženy a muže v rodině (tzv. expresivní a instrumentální funkce).

„...Ale samozřejmě s tím dominantnějším tatínkem je víc v pohodě. Ten podle mě zastává tu roli muže v tom jejich vztahu, protože oni jsou registrovaní partneři, a ten druhý tatínek spíš roli ženy a je pravda, že ho poslouchá míň, že ten prostě zastává víc to ráznější. (...) Ve většině případů, co znám homosexuální muže, tak o rodině moc nechtějí slyšet, (...) tohle je vlastně první případ mužů, což jako by trochu jsem se podivila, jako přišlo mi to takové zvláštní, protože muži opravdu většinou rodinu nechtějí, tak nad tím jsem se pozastavila.“ (Eliška)

„Je to tam trošičku rozdělené, že ten jeden otec byl v domácnosti a staral se o ni. Já bych to nazvala jako normální matka a otec, matka je doma s dětmi, když otec pracuje, tak takhle ta rodina fungovala.“ (Jana)

Oproti tomu ale svou zkušenost ohledně tohoto tématu dodává i Aleš, které má smíšené pocity: *„... protože když přijdeme třeba na ty dílničky, tak nám vždy paní učitelka třeba řekne: „no chlapi, pojďte sem,“ a tak na nás mluví, vlastně jako kamarádsky. Tak si říkám, že třeba nás obdivuje, že tam přijdeme a u těch maminek to bere automaticky, že tam přijdou. Jasně, že maminka přijde na tu dílničku, ale když přijde tatínek – a ještě my chodíme vždy oba dva – tak je to skoro jako takové oživení.“ (Aleš)*

Na těchto třech příkladech je vidět, jakým způsobem vnímá většinová společnost rodiny, kde jsou oběma rodiči muži. Pro lidi je přirozené hledat roli matky v jednom z otců, jelikož jim to přijde snazší na pochopení jejich rodinného systému a dává jim to přehlednost. V komentářích od učitelek není potřeba hledat negativní stránku věci, jelikož v takto nastavené společnosti vyrůstá každý člověk. Když se ale zaměříme na pohled Aleše, jakožto homoparentálního rodiče, je vidět, že toto „kategorizování“ není zcela příjemné. Je tedy důležité, aby lidé pokaždé mysleli na to, jakým způsobem oslovují gay rodiče, jelikož jejich chápání přijetí ve společnosti může být velmi křehké.

Dítě v kolektivu

Podle odpovědí se rodiče i učitelky shodují na tom, že děti z homoparentálních rodin v předškolním věku nemají problém s nepochopením od ostatních dětí v kolektivu mateřské školy. Učitelky i rodiče dodávají, že toto téma děti v předškolním věku příliš nezajímá a že specifičnost homoparentálních rodin není za žádným účelem zvyrazňována. Ve školkách – alespoň podle odpovědí – panuje pozitivní klima. Ostatní děti se tímto učí vzájemnému

respektu a přijetí každého člena třídy mezi sebe. Všichni rodiče odpovídají stejně na otázku ohledně spokojenosti s výběrem mateřské školy a všichni tvrdí, že jsou spokojeni, jelikož vidí, že jejich dítě do školky chodí rádo (např. Aleš to odůvodňuje tím, že jejich dítě občas pláče, že ještě nechce odejít ze školky domů).

„Spolužákům bylo většinou naše rodinné uspořádání fuk, případně se odbylo jednou větou: „Ty máš dva táty? Aha, ok, tak si jdeme hrát.““ (Ondřej)

„Normálně to říká, že má dva tatínky, takže tam není žádný konflikt zatím není. (...), říkám si pořád, že jsou na to ještě ty děti malé, ale říkám si, že to možná bude na tom prvním stupni, že to třeba bude konfliktnější, (...) že ty děti budou mít víc rozumu a budou to přijímat od rodičů.“ (Aleš)

„Já si myslím, že v té školce, když se jim to neříká a nevysvětluje, protože je to nezajímá, tak jim to ani nepřijde divný. To je můj názor, když se na něco neupozorňuje. (...) Protože jestliže jeden den mluvila o tatínkovi Vlád'ovi a druhý den o tatínkovi Markovi, tak děti už druhý den nevěděly, že teď najednou mluví o tom druhém... Já si myslím, že jestli už třeba, tak to přijde později, kdy si to víc uvědomují, třeba na druhém stupni.“ (Jana)

„Děti to prostě vezmou dobře. Tak máš holt tatínky a konec. Jako malé děti to nezajímá. Jako ty starší (čtyřleté děti) už to zajímá, proč nemá maminku. Tak ona vždy prohlásí, že má dva tatínky, a víc se tím nikdo nezabývá.“ (Eliška)

Diskuse

Ve své bakalářské práci jsem se snažila zpracovat prostředí mateřských škol z pohledů gay otců. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem hledala odpověď zejména na tři hlavní výzkumné otázky: Existují nějaké bariéry v komunikaci a spolupráci mezi homoparentálními rodinami a učitelkami MŠ v návaznosti na specifičnost rodiny? Co pomáhá, aby vztahy mezi rodiči a učitelkami byl vnímán jako pozitivně funkční? Je homoparentalita rodiny důležitá (na úrovni postojů a komunikace) pro budování vztahu mezi rodiči a učitelkami MŠ?

Obecně se dá říct, že respondenti hodnotí, že spolupráce mezi homoparentálními rodinami a učitelkami mateřských škol se dá označit za pozitivní a dařící se. Hlavním tématem výzkumu se jednoznačně stává bariéra v komunikaci a spolupráci mezi homoparentálními rodinami a učitelkami MŠ, a to především ve zmíněné heteronormativní společnosti, zde nejčastěji vznikají problémy. Heteronormativita předpokládá, že heterosexuality a homosexualita jsou dvě naprosto opačná lidská nastavení, nijak slučitelná. Pokud jde o výchovu dětí, předpokládá se, že každý z rodičů má nastavenou roli a funkci ve výchově. V porovnání s teoretickými výstupy Fafejty (2009, str.77) je to, co považuje společnost za přirozené, vnímáno skrz tradiční pojmy, hodnoty, které jsou dány zejména kulturně. V jeho teoretickém výkladu je zmíněno, že genderové role jsou individuálně proměnlivé. Je rozlišováno mezi genderovou identitou a genderově rolovou identitou (Kessler, McKenna, 1985): pokud se osoba cítí jako muž, neznamená to, že nemusí vykonávat veškeré role spojené s tradičním mužstvím a ty, které vykonává, nemusí splňovat podle sociálních norem očekávání. Společností panuje přesvědčení, že funkční rodina může vzniknout na základě sňatku dvou osob opačného pohlaví. Dle Fafejty (2009, str.88) je skutečný problém takový, že lidé, kteří nezapadají do stereotypů, jsou společností nesrozumitelní. To se do značné míry potvrzuje i v mnou provedeném výzkumu s učitelkami mateřských škol. Dle odpovědí je vidět, že jsou kulturně a výchovně ovlivněné heteronormativitou, s lehkým náznakem odklonu od ní a snahou o pochopení homosexuálních rodičů. Je zde potvrzen určitý generační pokrok: s vývojem moderní společnosti se od tradiční heteronormativity odklání a přechází se k respektu k různým rodinným podobám. Ačkoliv se učitelky denně setkávají i s jinými formami rodin, jako je například dítě s matkou samoživitelkou, dítě, které je vychováváno prarodiči, jsou to stejně stále hlavně rodiny, ve kterých jsou rodiče homosexuálové, nad kterými se lidé pozastávají. Vidím ale značný optimismus v tom, že respondentky hledají pochopení pro touhu gay mužů

zakládat rodiny a vychovávat děti. Ačkoliv většina z nich nevyjádřila vysokou míru negativního postoje vůči gay rodinám, je tam stále převládající heteronormativní postoj.

Dalším vyzozorovaným tématem byl několikrát zmíněný menšinový stres (nejvíce pak s jedním respondentem). Podle Pitoňáka (2021) je stigmatizace identity do míry určující k podpoře ze strany blízkých osob a rodiny, díky ní mohou lidé čelit sociálně založenému stresu. Abychom ale porozuměli úzkostným myšlenkám homosexuálních rodičů, musíme se jako společnost zaměřit na jednotlivé stresory, které jsou vyvolávány v lidech s odlišnou sexuální orientací. Vnějšími stresory mohou být například formy chování, které jsou motivované sexuální orientací, a jež ovlivňuje důstojnost jedince (Bontempo, D'Augelli, 2002). I když rodiče nejdříve zmiňovali pragmatické faktory (vzdálenost od bydliště, zaměření MŠ) za nejdůležitější, tak z mého výzkumu vychází, že gay rodiče inklinují k tomu, aby jejich mateřská škola byla otevřena vůči specifičnosti jejich rodinného modelu. Každý z respondentů uvedl, že by své dítě neumístili do žádného ze zařízení, které by zásadně nesouhlasilo s jejich rodinným modelem. Dle výzkumu A. Goldberg (2014) se učitelé mohou vůči homosexuálům vymezit, a to takovým způsobem, že je třeba vynechávají ze školních aktivit nebo se ptají rodičů na nevhodné otázky. To je ale v značném rozporu s mým výzkumem, ačkoliv jsem si vědoma toho, že výzkum A. Goldberg byl provedený s počtem 75 osob jako výzkumným vzorkem, přičemž mým limitem byl výzkum pouze se šesti informanty. Většina informantů popsala své zkušenosti s učitelkami mateřských škol jako pozitivní, mimo jiné z výzkumu vyplynulo i to, že rodiče cítí důvěru v učitelky mateřských škol. Dále zmiňují i to, že cítí od učitelek pozitivní přijetí mezi ostatní rodiče v mateřské škole, někteří respondenti si dokonce utvořili přátelské vztahy s ostatními rodiči v mateřské škole.

Mezi oblasti, které pomáhají rodičům k tomu, aby se cítili přijímaní, patří i otevřený a upřímný rozhovor před nástupem dítěte do MŠ. To se značně shoduje i s výzkumem provedeným J.G. Kosciw a E.M. Diaz (2008, str. 19), který například uvádí i to, že většina respondentů zvolila školu na základě jejímu přístupu k diverzitě. K této oblasti výzkumu uvádím možné typologie strategií komunikace rodičů s dítětem v rodinném modelu rodiny:

- **Strategie preventivního oznámení** – je strategie, kterou rodiče používají k otevřené komunikaci s dítětem ohledně specifičnosti jejich rodiny. Přípravují tím dítě na možné situace, ve kterých by dítě mohlo být konfrontováno s tím, že pochází z netradiční rodiny, v dalším případě i třeba s homofobií. Většinou s tímto tématem přichází již od nízkého věku dítěte, kdy k oznamování používají knihy s tématem homoparentality a dítětem si o dané problematice často povídají.

- **Strategie utajení** – tuto strategii často volí rodiče, který silně prožívají menšinový stres (viz. popsáno v teoretické části práce) nebo se necítí příjemně v tom, aby byla jejich identita diskutována veřejně. Rodiče jsou často vůči tomuto tématu uzavření a svoji specifickou v mateřské škole nijak neukazují.
- **Strategie nezdůrazňování** – je strategií, která stojí na neutrálním místě. Rodiče se se svojí orientací před dítětem netají a zároveň nemají potřebu ukazovat, že jsou v něčem odlišní. Jak například uvedl respondent Jan, který několikrát zdůraznil fakt toho, že jejich rodina není v ničem odlišná a že existuje několik podob moderní rodiny.

Z výzkumu s učitelkami MŠ hodnotím, že je důležité, aby byly učitelky MŠ informovány o tom, že je rodina homoparentální. Může to předejít různým následným situacím, které by pro obě strany během komunikace nemusely být příjemné a mohly by zásadně ovlivnit mezi nimi vztah. V současné době je na učitelky mateřských škol vyvíjen značný tlak v oblasti požadavků, které by měly učitelky pro profesionální a kvalitní pedagogický přístup splňovat. Existuje soubor kompetencí, které by měla učitelka MŠ splňovat. Samotné učitelky byly podle všeho schopné udělat celkovou sebereflexi jejich kompetence k tomu, aby byly kvalitní učitelky mateřské školy. Mezi slabé stránky respondentky zahrnovaly například komunikaci s rodiči a řešení nepříjemných situací s rodiči a do určité míry přetvářku před rodiči. Ve slabých stránkách ani jednou nezmínily práci s dítětem samotným. To se potvrzuje například i v teoretickém výkladu H. Niemi (2004), ze kterého vyplývá, že se čím dál více zvyšují nároky na to, aby učitel byl schopný sebereflexe, schopen argumentovat a prezentovat své pojetí vzdělávání, výuky a analýzy své činnosti a také by měl ovládat kvalitní komunikaci s rodiči a širším sociálním okolím, což vyžaduje po učitelovi, aby nebyl pouze schopen reaktivace, ale i pro aktivace (tzn. aby byl iniciativní a vnitřně angažovaný). K tomuto odstavci se také váže jisté dilema, pokud rodina chce svůj rodinný model tajit. Každý vyučující by měl přistupovat k soukromí rodin s respektem, avšak dítě i učitele tím může rodina postavit do nepříjemné situace, kdy se dítě může cítit pod nátlakem toho, že nemůže otevřeně mluvit o svých rodičích (například i při ranním kruhu) a pro učitelku je důležité, aby znala dobře svůj kolektiv dětí, se kterým pracuje, aby věděla, jak s dětmi pracovat. Jako příklad můžeme uvést zmíněný Den matek, kdy tím, že učitelka nebude vědět o homoparentálním rodinném systému některého z dětí, může dítě postavit do velmi nepříjemné pozice, kdy dítě něco tvoří, i když cítí, že nemá pro koho.

Mezi limity této práce určitě patří nedostatečnost rozhovorů k celkové větší analýze zjištěných dat. Jsem si vědoma, že práce obsahuje pouze šest rozhovorů, které jsou rozděleny na dvě kategorie a následně porovnávány. V uvedených teoretických výzkumech zmíněných v teoretické části i diskusi jsou vždy zmíněny rozhovory s více respondenty, tudíž jejich data jsou založena na větším výzkumném vzorku. I tak musím objektivně posoudit fakt, že zjištěné informace jsou relevantní, jelikož výzkumný vzorek byl rozmanitý (místo bydliště, věk, nejvyšší dosažené vzdělání). Dalším limitem je jistě provádění výzkumů online formou. Je možné, že tato forma pro informanty navodila méně komfortní atmosféru, než kdyby byl rozhovor realizován v reálné podobě. Důležitým faktem je, že rozhovorů se vždy zúčastnil pouze jeden rodič z páru, tudíž pohledy a postoje mohou být proměnné v závislosti na názor a interpretaci situací druhého rodiče. Ovlivnit rozhovory by také mohla přítomnost dítěte, kterého se provedené rozhovory týkaly.

Mezi doporučení pro učitelky školy řadím i to, aby se nevyhýbaly tomuto tématu v mateřské škole a ráda bych, aby do své výuky zahrnuly rozmanitost rodinných modelů. Dále doporučuji, aby si učitelky přečetly zmíněnou příručku *Duhové rodiny ve stínu státu* (Kutálková, 2015) která by učitelkám nejen mateřských škol, ale i základních a středních škol, mohla sloužit jako seznámení se s homoparentalitou a jejími úskalí, kterým rodina musí denně čelit a také může učitelkám přinést velikou míru vědomostí a pochopení pro úspěšnou práci s gay rodinami.

Středobodem mezi učitelkami MŠ a rodinami je dítě. Dítě je ta osoba, v jejímž zájmu spolu obě strany jednají a komunikují. Podle studie provedené Syslovou, Borkovcovou a Průchou (2014) jsou dlouhodobé pozitivní účinky prokázány v případě dobré spolupráce mateřské školy s rodinou, zejména co se týče podpory rozvoje kognitivních schopností dětí a pozitivního vlivu na postoje rodiny ke vzdělávání. To se potvrzuje i v mém výzkumu, ze kterého vychází, že díky dobrým vztahům mezi rodinami a učitelkou MŠ dítě rádo tráví čas v mateřské škole. Opačným případem je varianta, kdy vztahy nejsou pozitivní, ale spíše negativní. Na dítě to má velký vliv, může se v mateřské škole cítit nepříjatě, odmítaně, a to má za následek bariéry ve výchovně – vzdělávacím procesu.

Závěr

V bakalářské práci jsem se snažila zmapovat zkušenosti tří gay rodin a tří učitelek mateřských škol v rámci jejich vzájemné komunikaci vztazích. Výzkum ukázal, že mezi rodinami proběhly různé zkušenosti, emoce a praktiky související s učitelkami mateřských škol. V některých částech rozhovorů měly rodiny zkušenosti podobné a někdy se od sebe razantně lišily. Závěrem lze říct, že pro všechny rodiče bylo důležité, aby byla jejich škola otevřená homoparentálním rodinám a aby učitelky nebyly homofobně nastavené. Každá z rodin toto kritérium uvedla jako jedno z klíčových pro vytváření pozitivních vztahů v prostředí mateřské školy. Pro každého z dotazovaných bylo taky důležité, aby učitelka byla kompetentní v profesionální komunikaci s rodiči. Dalším důležitým kritériem učitelky je empatie, aby souhlasila s inkluzivním vzděláváním. Mezi další kritéria patří dobrý vztah mezi učitelkou a dítětem, vzhledem k počtu strávených hodin ve školce. Ukázalo se, že homoparentální rodiče mají větší důvěru v mladou generaci učitelů, která je podle nich tomuto tématu více otevřená. Rodiče nezmínily žádnou situaci s učitelkou, která by zásadně ovlivnila jejich názor na učitelky osobnost a přístup k dětem. Zároveň také z výzkumu vyšlo, že rodiče dosud neměly problém s učitelkou vykomunikovat mimořádné situace a učitelky k nim přistupovaly profesionálně, dokážou dát stranou svá přesvědčení a postoje při práci s homoparentálními rodinami.

Z rozhovorů s učitelkami MŠ vyšlo, že mají pozitivní zkušenosti s prací s homoparentálními rodinami a jejich dítětem. Nikdy nebyly vystavené do situace, která by jim byla nekomfortní, a vždy byly schopné s rodiči vše řešit. Zásadním výsledkem výzkumu byl inkluzivní přístup všech respondentek. Všechny tři respondentky popisují svůj přístup k homoparentálním rodinám s vysokou mírou profesionality a empatie i přes to, že jsou ovlivněny heteronormativní společností, která je stále často vyskytujícím se jevem.

Psaní této práce mě velmi obohatilo novými zkušenostmi a poznatky v oblasti LGBT+ společnosti. Dále pro mě bylo přínosné obohacení mých vědomostí v celkové reflexi rozmanitosti rodinných modelů, ale také jak je důležité zachovávat respekt a reflektovat své osobní předsudky a stereotypy během pracovní kariéry. Věřím, že hlavní výzkumné otázky se podařilo naplnit a že tato práce přispěla k rozvoji výzkumů homoparentality v České republice.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Alberdi I. & Mardones J. (2016). *Law Bachelor Degree Thesis*. Universidad de Chile.
- American Psychological Association. (2008). *Understanding sexual orientation and homosexuality*. <https://www.apa.org/topics/lgbtq/orientation>
- Australian National University. (b.r.). *Physical Wellbeing*. ANU Communications & Engagement. Získáno 19.března 2024, z <https://www.anu.edu.au/physical-wellbeing>
- Baiocco, R., Carone, N., Ioverno, S. & Lingiardi, V. (2018). *Same-Sex and Different-Sex Parent Families in Italy: Is Parents' Sexual Orientation Associated with Child Health Outcomes and Parental Dimensions?*. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39 (7), 555-563. doi: 10.1097/DBP.0000000000000583.
- Baránková, N. (2023). *Wellbeing dítěte v MŠ*. Inkluzivniskola.cz. <https://inkluzivniskola.cz/wellbeing-ditete-v-ms>
- Bastiani, J. (1993). *Parents as Partners. Genuine Progress or Empty Rhetoric?* In P. Munn (Ed.), *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?* (s. 101–116). London/New York: Routledge.
- Bernatt-Reszczyńska, M. (2021). *Homosexuálové čelili za socialismu opovrzení a vyhazovům z práce*. Paměť národa [online]. [cit. 2023-12-14]. Dostupné z: https://www.pametnaroda.cz/cs/magazin/pribehy/homosexualove-celili-za-socialismu-opovrzeni-vyhazovum-z-prace?_zn=aWQlM0QxNzY3MjU2MzYzOTQyMDcwMjExMCU3Q3Q1M0QxNjkzMzAwMzAwLjM3MCU3Q3RIJTNEMTcwMjQ5MjAwMC4xNDIiN0NjJTNEMkZBMTFEQ0U5OE M5QjExMTNBQUE3NkRDMzQyRTRDRDM%3D
- Biblarz, Timothy & Stacey, Judith. (2010). *How Does the Gender of Parents Matter?*. *Journal of Marriage and The Family - J. Marriage Fam.* 72. 3-22. 10.1111/j.1741-3737.2009.00678.x.
- Bontempo, D.E. & D'Augelli A.R. (2002). *Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior*. *J Adolesc Health*. 364-74. doi: 10.1016/s1054-139x(01)00415-3. PMID: 11996785.
- Casper, V., & Schultz, S. (1999). *Gay parents/straight schools: Building communication and trust*. New York, NY: Teachers College Press.
- Císařová, D., & Sovová, O. (2015). *Náhradní mateřství v právní praxi*. *Časopis zdravotnického práva a bioetiky*, 5(2), 13-24. <http://www.ilaw.cas.cz/medlawjournal/index.php/medlawjournal/article/view/93>

Crowl, A., Ahn, S. & Baker, J. (2008). *A Meta-Analysis of Developmental Outcomes for Children of Same-Sex and Heterosexual Parents*. Journal of GLBT Family Studies. 4:3, 385-407, DOI: 10.1080/15504280802177615

Čapek, Robert. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.

Desforges, Ch., & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. A report for the UK Department of Education and Skills: Queens Printer. Dostupné z: http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf

Duke, T. S., & McCarthy, K. W. (2009). *Homophobia, sexism, and early childhood education: A review of the literature*. Journal of Early Childhood Teacher Education, 30, 385–403.

Epstein, J. L., & Van Hoorhis, F. L. (2010). *School Counselors' Roles in Developing Partnership with Families and Communities for Student Success*. Professional School Counseling, 14(1), 1–14.

Fafejta, M. (2009). *Gender, heteronormativita a genderová práva. Úvod do genderových studií*. In: Topinka, D., Zahrádka, P., Foret, M., Fafejta, M., Hrabal, J. (eds.). *Kultura–Média–Komunikace Speciál. Vyprávění – identita – diference. Vybraná témata kulturních studií*. Univerzita Palackého. 2, 75-90.

Farr, R. H. (2017). *Does Parental Sexual Orientation Matter? A Longitudinal Follow-Up of Adoptive Families With School-Age Children*. Developmental Psychology. 53(2), 252–264. <https://doi.org/10.1037/dev0000228>

Gjuričová, Š., Kubička, J. (2003). *Rodinná terapie: systematické a narativní přístupy*. Vydání první. Grada.

Goldberg, A. E., & Smith, J. Z. (2014). *Preschool selection considerations and experiences of school mistreatment among lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents*. Early Childhood Research Quarterly, 29(1), 64–75.

Goldberg A. E. (2014). *Lesbian, Gay, and Heterosexual Adoptive Parents' Experiences in Preschool Environments*. Early Child Res Q. 2014;29(4):669-681. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.07.008. PMID: 25414543; PMCID: PMC4233412.

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.

Heywood, A. (2008). *Politické ideologie*. 4. vyd. Př. Masopust, Z. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Hobzová, H. (2016). Surogátní mateřství: mohou psychologické výzkumy svědčit pro přijetí v praxi?. *Psychosom.* 14(3) S. 152-163. <https://www.psychosom.cz/archiv/54-archiv/615-hobzova-h-surogatni-materstvi-mohou-psychologicke-vyzkumy-svedcit-pro-prijeti-v-praxi>

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.

Horáková, A., Pelechová, T., Pitoňák, M., Procházka, J., Rumpal, A., Šoustal, R. & Pavlica, K., ed. (2020). *Příručka pro pracovníky*pracovnice v oblasti sociálně-právní ochrany dětí*. Prague Pride z.s. <https://www.praguepride.cz/cs/kdo-jsme/media-download/publikace/85-duhove-rodiny-v-systemu-nahradni-rodinne-pece/file>

Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Grada.

Jeltova, I., & Fish, M. C. (2005). *Creating school environments responsive to gay, lesbian, bisexual, and transgender families: Traditional and systemic approaches for consultation*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16, 17–33.

Jsme fér: manželství pro všechny. (b.r.). *Rozdíly mezi manželstvím a registrací*. Jsmefer.cz. Získáno 14. prosince 2023, z <https://www.jsmefer.cz/rozdily>

Kessler, J. S. & McKenna, W. (1985). *Gender: An Ethnometodological Approach*. The University of Chicago Press.

Kimplová, T., Jochmannová, L. & Svoboda, J. (2023). *Psychologie rodiny*. Grada.

Králová, E. (2011). *Socializace*. Metodický portál RVP.cz. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Socializace

Kolláriková, Z. & Pupala, B (ed.). (2010). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Portál.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada. Kurzycz. (b.r.). § 885 paragraf 88. Kurzy.cz. Získáno 13. prosince 2023, z <https://www.kurzy.cz/zakony/89-2012-obcansky-zakonik/paragraf-885/>

Kosciw J.G. & Diaz E. M. (2008). *Involved, invisible, ignored: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender parents and their children in our nation's K-12 schools*. Gay, Lesbian, Straight Education Network.

Kutálková, P. (2015). *Duhové rodiny ve stínu státu*. Prague Pride. Získáno z: <https://praguepride.cz/cs/kdo-jsme/media-download/publikace/12-duhove-rodiny-ve-stinu-statu/file>

Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Vydání druhé, aktualizované. Grada.

Lira, Nogueira A. & Morais N. (2016). *Families headed by lesbian, gays and bisexuals: systematic literature review*. *Temas em Psicologia*, 24(3), 1051-1067.
<https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.3-14Pt>

Ludici, A., Masiello, P., Faccio, E. et al. (2020). *Tackling Prejudice and Discrimination Towards Families with Same-Sex Parents: An Exploratory Study in Italy*. *Sexuality & Culture* 24, 1544–1561. <https://doi-org.dcu.idm.oclc.org/10.1007/s12119-020-09711-x>

Majerčířková, J. (2015). *Sporné aspekty úzkých vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania*: *Studia paedagogica*, roč, 20, č.1. 2015. DOI: 10.5817/SP2015-1-3.

Matoušek, O. (1993). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství.

Mazrekaj D, Fischer MM & Bos HMW. (2022). *Behavioral Outcomes of Children with Same-Sex Parents in The Netherlands*. *Int J Environ Res Public Health*. 13;19(10):5922. doi: 10.3390/ijerph19105922. PMID: 35627459; PMCID: PMC9141065

Melichár, J. (2011, Prosinec 5). *Sebenaplnující proroctví*. *Psychologie.cz*. [online] [cit. 2024-3-22]. dostupné na: <https://psychologie.cz/sebenaplnujici-proroctvi/>

Mertin, V. & Gillernová, I. (ed.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Portál.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697.

Mezinárodní den rodiny. (2014). *Rodina a společnost: sborník projevů z mezinárodní konference pořádané dne 22. května 2014 v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR*. Ideál.

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2023). *Formy náhradní rodinné péče*. *Mpsv.cz*.
<https://www.mpsv.cz/formy-nahradni-rodinne-pece>

Ministerstvo vnitra České republiky. (2022). *Uzavření registrovaného partnerství*. *Mvcr.cz*.
<https://www.mvcr.cz/clanek/uzavreni-registrovaneho-partnerstvi.aspx>

Ministerstvo vnitra České republiky. (2021). *Zákon č. 115/2006 Sb.* *E-sbirka.cz*.
<https://www.e-sbirka.cz/sb/2006/115?zalozka=text>

MŠMT ČR. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.

Nešporová, O. (2021). *Homoparentální rodiny*. VÚPSV, v. v. i., Praha.

Niemi, H. (2004). *Evidence-based teacher education – investment for the future*. Manuscript

Oxford English Dictionary. (2023). *S.v. Homosexual, adj., sense 1.a*. oed.com.

<https://doi.org/10.1093/OED/6002812384>

Portál občana. (2020). *Svěření dítěte do péče jiné osoby*. Portal.gov.cz.

<https://portal.gov.cz/informace/svereni-ditete-do-pece-jine-osoby-INF-34>

Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita.

Robinson, K. H. (2002). Making the Invisible Visible: Gay and Lesbian Issues in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 415-434.

<https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.3.8>

Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Portál.

Shai, T. (2011). *Taking a Stand: The Role of the Early Childhood Teacher in Educating Against Homophobia*. *Journal of Hate Studies*. 9. 149. 10.33972/jhs.81.

Statham, J., & Chase, E. (2010). *Childhood Wellbeing: A brief overview*. Childhood Wellbeing Research Centre.

<https://www.semanticscholar.org/paper/ChildhoodWellbeing%3A-A-brief-overview-Statham-Chase/0a6e2aefb84bc6abea7cd5a01fa55d665256f5e0>

Straut, D., & Sapon-Shevin, M. (2003). "But no one in the class is gay": Countering invisibility and creating allies in teacher education programs. In R. M. Kissen (Ed.), *Getting ready for Benjamin* (pp. 29-43). New York, NY: Rowman & Littlefield.

Středisko náhradní rodinné péče. (b.r.). *Poručenství, pokud poručník o dítě osobně pečuje*. Nahradnirodina.cz. Získáno 13. února 2024, z <https://nahradnirodina.cz/o-nahradni-rodinne-peci/porucenstvi/>

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Stereotypy a předsudky v praxi učitele mateřské školy. 2023(10). *Informatorium: časopis pro výchovu v mateřské a obecné škole*. (1993-). Portál.

Syslová, Z., Borkovcová, I. & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Wolters Kluwer ČR.

Tombolato, M. A., Maia, A. C. B., Uziel, A. P., & Santos M. A. (2018). *Prejudice and discrimination in the everyday life of same-sex couples raising children*. *Estudos De Psicologia*. 35(1), 111–122. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100011>

Tubbs, S.L. & Moss, S. (1991). *Human Communication*. McGraw – Hill.

Tulinská, H. (b.r.). *Jak na rozhovor*. Kisk.phil.muni.cz. Získáno, z <https://kisk.phil.muni.cz/onlife/temata/zkoumani/jak-na-rozhovor>

United States Department of Health&Human Services. *Answers to Your Questions About Sexual Orientation and Homosexuality*. http://www.ct.gov/shp/lib/shp/pdf/answers_to_your_questions_about_sexual_orientation_and_homosexuality.pdf

Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí. (b.r.). *Osvojení dítěte z České republiky do ciziny*. Umpod.cz. Získáno 13.února 2024, z <https://www.umpod.cz/web/cz/osvojeni-ditete-z-ceske-republiky-do-ciziny#proces-osvojeni-v-cr>

Vágnerová, M., Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Karolinum.

Vágnerová, M. (2007). *Základy psychologie*. 1. vyd. Karolinum.

Zakonyprolidi.cz. (b.r.). *Zákon č. 115/2006 Sb. Zakonyprolidi.cz*. Získáno 13.ledna 2024, z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-115>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Přepis rozhovoru s Alešem

Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru s Janem

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s Ondřejem

Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru s Marií

Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru s Janou

Příloha č. 6 – Přepis rozhovoru s Eliškou