



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Mezigenerační učení a dítě předškolního věku

Vypracoval: Gabriela Rutová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D.
České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 21. března 2017

.....

Gabriela Rutová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a energii, které mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, za jejich ochotu sdělit mi část jejich soukromí. V neposlední řadě chci poděkovat magistře Janě Vrňákové a své rodině, kteří mi byli při psaní práce velkou oporou.

Abstrakt:

Tématem této bakalářské práce je mezigenerační učení a dítě předškolního věku. Samotná práce je rozdělena na Empirickou část a část Teoretickou. Teoretická část obsahuje dvě základní kapitoly, a to Mezigenerační učení a Rodinu. Podkapitoly jsou zvoleny tak, aby vysvětlily a podtrhly základní téma. Co se týká kapitoly Mezigenerační učení, jsou to Definice mezigeneračního učení, Učení v rodině, Výchova v rodině, Komunikace v rodině, Rodičovství a Prarodiče a Vnoučata. V kapitole Rodina, jsou to Definice rodiny, Typy rodiny a Funkce rodiny. Důležitost každé podkapitoly pro danou problematiku je objasněna v každé z nich. Empirická část popisuje kvalitativní šetření i jeho průběh v pěti zkoumaných rodinách. V každé rodině byly vedeny hloubkové rozhovory s rodiči, prarodiči i dětmi. Výsledky rozhovorů byly analyzovány pomocí otevřeného kódování. Mezi nejčastější kategorie, které se v kódování objevily, patřily výchova v různých podobách, běžný den a běžné činnosti každé rodiny a názory na oddělené soužití. Také činnosti, které dělají vnoučata s prarodiči a naopak, názory na sebe samé a také to, jak často spolu tráví vnoučata a prarodiče čas.

KLÍČOVÁ SLOVA

- Mezigenerační učení
- Předškolní dítě
- Prarodiče
- Rodina
- Mezigenerační soužití

Abstract:

The subject matter of this Bachelor Thesis is intergenerational learning and preschool child. The thesis is divided into an Empirical part and a Theoretical part. The Theoretical part consists of two fundamental chapters, Intergenerational Learning and Family. The subchapters are chosen to explain and highlight an underlying theme. In regards to the chapter Intergenerational Learning, they are Definition of Intergenerational Learning, Family Learning, Upbringing in the Family, Communications in the family, Parenthood, and Grandparents and Grandchildren. In the chapter Family, they are Definition of the Family, Family Types and Family Functions. The importance of each subchapter for the given issues is clarified in each of them. The Empirical part describes qualitative inquiry as well as its course in five examined families. In each family, in-depth interviews with parents, grandparents and children were conducted. The results of the interviews were analysed using open coding. Among the most frequent categories that appeared in coding belong upbringing in various forms, common day and ordinary activities of each family and views on separated coexistence. Also, the activities grandchildren do with their grandparents and vice versa, opinions about themselves and how often they spend time together.

KEYWORDS

- Intergenerational Learning
- Preschool Child
- Grandparents
- Family
- Intergenerational Coexistence

Obsah

ÚVOD.....	7
1. MEZIGENERAČNÍ UČENÍ	9
1.1 Definice mezigeneračního učení	9
1.2 Učení v rodině	11
1.2.1 Modely učení.....	13
1.3 Výchova v rodině.....	14
1.4 Komunikace v rodině.....	17
1.5 Rodičovství	21
1.5.1 Role matky.....	23
1.5.2 Role otce	24
1.5 Prarodiče a vnoučata	24
2. RODINA	29
2.1 Definice rodiny	29
2.2 Typy rodiny.....	31
2.3 Funkce rodiny.....	32
3. EMPIRICKÁ ČÁST	35
3.1 Cíle a výzkumné otázky	35
3.2 Metodika	36
3.3 Výsledky	43
4. DISKUZE	55
5. ZÁVĚR	56
6. SEZNAM LITERATURY	57
7. PŘÍLOHY.....	58

ÚVOD

Mezigenerační učení je v dnešní době málo publikovaným tématem i přes to, že se s ním často setkáváme, dokonce jsme jeho přirozenou součástí. Mezigenerační učení je velmi přínosné, jelikož se v něm učí generace navzájem ať už záměrně, či nezáměrně. Dítě může naučit něco svou babičku nebo maminku a také prarodič popřípadě rodič může naučit něco dítě, vnouče. Samotný pojem mezigenerační se již v různých publikacích vyskytuje častěji.

Ve své bakalářské práci se budu zabývat mezigeneračním učením z pohledu rodinného života a jeho působení na dítě předškolního věku. Pro toto téma jsem se rozhodla hlavně z toho důvodu, že si uvědomuji důležitost rodiny, její výchovy, vzájemných vztahů a komunikace, které mimo jiné tvoří prvotní stavební kámen pro dítě a jeho vývoj. Tudiž by se dalo říct, že jsou i základním kamenem pro celou společnost.

Právě již zmíněné vztahy, komunikace a výchova jsou nedílnou součástí samotného mezigeneračního učení, a tudíž i nedílnou součástí mé práce. Všechny tyto oblasti se snažím vztahovat k vybranému tématu práce.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjištění oblastí, ve kterých zasahuje prarodič do života dítěte, zvláště potom to, jakým způsobem zasahuje do výchovy a počátků učení předškolního dítěte. Proto jsem si zvolila dílčí cíle, které mi pomohly jít více do hloubky této problematiky. Jedním z dílčích cílů bylo zjistit rozdíly v pojetí výchovy dítěte z hlediska dnešních prarodičů a rodičů. Jejich celkový názor na výchovu a mezigenerační soužití, které se týká i dítěte. Ve zkoumaných rodinách jsem zjišťovala také pohled dítěte na takové soužití.

Publikací, které se zabývají mezigeneračním učením, není mnoho. V práci jsem převážně vycházela z publikací Milady Rabušicové a jejích spolupracovníků, kteří tuto problematiku řešili v projektu podpořeném GA ČR s názvem Mezigenerační učení: děti, rodiče a prarodiče v neformálním vzdělávání a v informálním učení. Z publikovaných výsledků vycházím zejména v první velké kapitole nazvané Mezigenerační učení.

Samotná teoretická část mé bakalářské práce je rozdělena na dvě základní kapitoly, a to na již zmíněnou kapitolu Mezigenerační učení a na kapitolu Rodina, protože výchova dětí v rodině je s tématem práce spjata. Podkapitoly Mezigeneračního učení jsou vybrány tak, aby doplnily, ujasnily a vyzdvihly důležitost tohoto tématu. První

podkapitolou je Definice mezigeneračního učení, která slouží k seznámení s tématem. Následují podkapitoly Učení v rodině, Výchova v rodině a Komunikace v rodině. Všechny tyto podkapitoly podtrhují a obohacují základní téma. V každé z nich je vysvětlena podstata a důležitost daného pojmu pro rodinu a předškolní dítě. Nedílnou součástí rodiny a také samotného mezigeneračního učení jsou i osoby podílející se na výchově a učení dítěte. Proto se další dvě podkapitoly orientují na rodiče, prarodiče a vnoučata.

Druhá kapitola s názvem Rodina je dělena na tři podkapitoly. Jsou to Definice rodiny, Typy rodiny a Funkce. Tyto podkapitoly jsem zvolila z toho důvodu, že jsem chtěla poukázat na spojitost rodiny s hlavním tématem. Tudíž i podkapitola typy rodiny se orientuje hlavně na rozšířenou rodinu a na to, jak ji vidí různé autoři.

Na teoretickou část navazuje část empirická, ve které se pomocí analýzy polostrukturovaných rozhovorů a terénních poznámek budu snažit zjistit, jaký je názor na výchovu dítěte z pohledu prarodičů i rodičů a jaký mají názor na samotné mezigenerační soužití, tedy i na mezigenerační učení, zda v něm respondenti vidí spíše pozitiva nebo negativa. Ráda bych také došla ke zjištění, jak samotné děti vnímají své prarodiče a jak je prarodiče ovlivňují. Mimo jiné se v této části budu snažit definovat pojmy související nejen s empirickou částí, ale i s celou prací. Jsou to pojmy jako kvalitativní přístup, cíle, výzkumné otázky, hloubkový rozhovor nebo terénní poznámky.

1. MEZIGENERAČNÍ UČENÍ

V dnešní době již existuje mnoho prací zabývajících se pojmem mezigenerační. Ať už se jedná o mezigenerační vztahy, mezigenerační soužití, nebo třeba mezigenerační rodinu. Sám o sobě pojem mezigenerační v sobě ukrývá poznání, že se jedná o něco, co se odehrává mezi dvěma a více generacemi, nebo napříč různými generacemi, které se vzájemně ať už přímo, či nepřímo ovlivňují, které na sebe nějak působí. Když se tento pojem spojí například s pojmem rodina, jedná se o dvě nebo více generací spojených příbuzenskými pouty, které se nějakým způsobem ovlivňují, doplňují, které si něco vzájemně předávají, či na sebe záměrně či nezáměrně působí. Pojem mezigenerační lze spojit s mnoha pojmy, my se v této kapitole zaměříme na mezigenerační učení.

1.1 Definice mezigeneračního učení

Hned na začátku se podíváme na mezigenerační učení z pohledu autorky Rabušicové (2011), která rozděluje mezigenerační učení na 3 typy a to mezigenerační učení, na které se hledí z pohledu **rodinného života**, což je takové učení, kdy je oboustranně předáván určitý postoj, poznatek či zkušenost. Dále mezigenerační učení **neformální**, které se uskutečňuje v různých kurzech či programech pro děti a rodiče nebo prarodiče, a v neposlední řadě také **informální** mezigenerační učení, které autorka vysvětluje jako takovou společnou činnost dětí a rodičů, či prarodičů, kterou si rodina organizuje sama a která se zaměřuje na učení v širokém kontextu. Jako příklad lze uvést společné čtení, společné vzdělávání se například u přírodovědných, historických, politických programů nebo také společné návštěvy například muzea či jiné památky.

Pokud se jedná o učení jako takové, můžeme na něj nahlížet v užším a širším významu slova, stejně jako to uvádí i Nakonečný (2003). Ten uvádí, že v širším slova smyslu se jedná o zkušenost získanou a uloženou v naší paměti většinou nezáměrně, která se vědomě, ale spíše nevědomě objeví a vyvolává v člověku určité pocity, aniž by člověk věděl proč. Učení v užším slova smyslu je podle autora takové učení, kdy naše paměť vědomě uchovává nějakou zkušenost a záměrně si ji může vybavit.

Na toto rozdělení učení se odkazuje ve své knize i Rabušicová (2011), která o něm uvažuje jako o obecných kategoriích učení a uvádí jej jako učení záměrné a nezáměrné.

Rabušicová (2011) dále zmiňuje, že až v dnešní společnosti můžeme říct, že je snaha a možnost hledat rovnováhu mezi staršími a mladšími lidmi. Starší lidé tím mohou prožít skoro druhý život, plný neočekávaného, kde mohou nabrat nové a dosud nepoznané zkušenosti a zážitky. Naopak mladší lidé z klidného a již dá se říci rozvážného chování a blízkosti starších lidí mohou čerpat naději pro svůj život.

Na učení mezigenerační můžeme nahlížet i jako na učení sociální. Geist (1992) uvádí, že sociální učení je takové učení, kde si osvojujeme určité role a normy dané společnosti. Nejdůležitější je podle něj v tomto učení to, co si osvojíme do věku tří let, to znamená především v rodině, jedná se tudíž o role dcery, syna, vnučky, vnuka, sourozence.

Z jiného pohledu se učení jako možným přenosem informací mezi generacemi zabývá i Jandourek (2001), který zmiňuje, že takto chápané učení mělo dříve důležitý vliv, hlavně díky tomu, že pomáhalo jedinci reagovat na měnící se prostředí. Pokud se nyní rychlost změn zvyšuje, tak tento typ učení nemůže zůstat jako jediný, jelikož by mohlo docházet k předávání zastaralých informací. V tomto případě je potřeba, aby učení probíhalo i mezi vlastní generací.

Shrnutí toho, jakým učení je právě to mezigenerační, nám nabízí Rabušicová (2011), která píše, že mezigenerační učení je jak nezáměrné i záměrné, vědomé i nevědomé, celoživotní i všeživotní. Dále autorka také zmiňuje, že může zahrnovat i učení převážně neformální a informální.

Mezigenerační učení jako takové také častěji probíhá ob generaci, tedy mezi prarodiči a vnoučaty. Je to dáno hlavně tím, že čím dál více je kladem důraz na inkluzi stárnoucí generace, na aktivní stáří seniorů. (Rabušicová 2011)

Co je tedy tím odlišným znakem mezigeneračního učení? Na to nám ve své knize odpovídá Rabušicová (2011), která píše, že hlavním distinktivním znakem mezigeneračního učení je samotná zaměřenost na všechny účastníky učení z různých generací. Také nám předkládá informaci, že může jít jak o generace nastupující hned po sobě, tak i generace vzdálené od sebe o jednu generaci.

Shrňme-li předchozí text: mezigenerační učení v sobě spojuje a sjednocuje různé druhy učení, ať už se jedná o učení neformální či informální, záměrné či nezáměrné či

vědomé nebo nevědomé. Můžeme k němu přistupovat jako k učení, které nám předává informace, nebo k učení, které napomáhá inkluzi a aktivnímu stáří seniorů. Je to také učení, které se může uskutečňovat u generací jdoucích hned po sobě, tak u generací, zahrnujících prarodiče a vnoučata. Nemůžeme z tohoto výčtu samozřejmě vynechat také sociální učení, které je nezbytné pro formování a přejímání určitých rolí a utváření norem v životě jedince. Podstatné je, že mezigenerační učení se od ostatních typů učení liší v jeho zaměřenosti na všechny účastníky učení z různých generací.

1.2 Učení v rodině

Z kvalitativního šetření, které ve své knize uvádí Rabušicová (2011), můžeme uvést, že učení v rodině se jeví jako přirozené bez jakýchkoliv předepsaných norem, které se musí splnit. Toto učení doprovází obvykle klidná atmosféra. V učení se snaží edukátoři předat něco, co je podle nich pro edukantův budoucí život prospěšné. V mezigeneračním rodinném učení se také mnohem lépe zvládají negativní zkušenosti a to hlavně proto, že se samo o sobě rodinné prostředí snaží vytvořit jakýsi štít, který má účastníky rodiny chránit a poskytovat jim pocit bezpečí.

Co všechno se tedy v rodině dítě učí? Co získává dítě od své rodiny? Podle Šulové (2010) dítě získává od rodiny určité modely chování, získává od rodičů typické znaky pro ženskou a mužskou roli. Rodina poskytuje dítěti vzory a určité žádoucí normy dané společností.

Rodičovská péče má podle Matouška (2003) na utváření povahy dítěte hlavní dopad a na celkovou duševní rovnováhu každého jedince má vliv rodina jako celek.

Z pohledu učení v rodině lze znovu poukázat na autorku Šulovou (2010), která ve své knize píše, že uvnitř rodiny se dítě učí sociálním rolím hlavně tím, že si role od dalších členů rodiny odpozoruje. K lepšímu pochopení náhledu na různé situace v životě jsou tu podle autorky pro děti jejich prarodiče, kteří jim nejen poskytnou komplexnější hledisko, ale vnoučata se od nich mohou učit i určitému pochopení kontinuity světa.

Rabušicová (2011) ve své knize definuje předpoklady pro možné učení v rodině. Jedním z předpokladů je otevřená komunikace o různých oblastech nebo také prostor pro vyjádření. Dalšími předpoklady jsou respektující atmosféra v rodině, pocit opory ve své

rodině, společné trávení času, rozhodování o společných záležitostech. Pokud jsou tyto předpoklady naplňovány, můžeme hovořit o rodině s takovou kulturou, která podporuje učení.

Rabušicová (2011) dále poukazuje na výzkum ze zahraničí, ve kterém se ukazuje, že všichni členové rozšířené rodiny vnímají mezigenerační učení jako obohacující pro všechny strany. Účastníci výzkumu jsou si vědomi toho, že zároveň něco předávají, ale také od jiné generace něco získávají.

Z hlediska mezigeneračního, a tudíž i rodinného soužití uvádí Hauserová- Schönerová (1996), že se mladí mohou učit prosociálnímu chování, poctivosti a vzájemnosti hlavně v rodině a v okruhu blízkých přátel. Dále autorka uvádí, že samotná lidská vzájemnost se utváří mimo jiné také tím, že se mladí učí od starých a samozřejmě i naopak.

Mezigenerační učení v rodině prochází, dle Rabušicové (2011), mnoha změnami, které souvisí nejen s věkem členů rodiny a jejich postupným zráním, ale také s tématy a vztahy v rodině, které jsou v konkrétní fázi života pro rodinu podstatné.

Vzájemné mezigenerační soužití v rodině může přinést dle autorek Klevetové a Dlabalové (2008) nejen učení pro děti, ale i určitý typ učení pro rodiče. Autorky na tento typ učení nahlízejí jako na vzájemné obohacování, kdy rodiče se od prarodičů učí různé věci o výchově a zároveň prarodiče toto předávání uspokojuje v tom směru, že se cítí potřební a užiteční.

Pokud ještě zůstaneme u pojmu vzájemné obohacování, vyjadřuje se k němu i Rabušicová (2011), která přímo ve své knize spojuje již zmíněné vzájemné obohacování s mezigeneračním učením v rodině. Autorka toto obohacování chápe jako učení, které se uskutečňuje v určitých situacích rodinného života a je doprovázeno určitými jevy, procesy a společnými činnostmi všech zúčastněných generací. Toto učení dává tak možnost učit se všem rodinným příslušníkům.

Rabušicová (2011) vedla rozhovory s vícegeneračními rodinami právě na téma, co vás rodina naučila. Výsledky se daly shrnout do 4 kategorií a to učení senzomotorické, verbálně-kognitivní, sociální a poslední kategorií bylo více druhů učení. Nejvíce zastoupeno bylo v odpovědích učení sociální a následovala ho kategorie více druhů

učení, která v sobě obsahovala všechny zmíněné kategorie. Mezi nejčastější odpovědi patřilo to, že respondenti ve své rodině získávají určité návody a postupy pro život, zjednodušeně bychom mohli říct, že se v rodině člověk učí takový návod pro život, který je užitečný pro více generací. Samozřejmě také respondenti odpovídali, že se v rodině učí i vyšší principy, jako je soucit, tolerance, sebeuvědomění.

Z výčtu toho, co jsme se od různých autorů dozvěděli, můžeme říci, že se dítě v mezigenerační rodině učí přejímat různé sociální role ať už mužské, nebo ženské, že se učí normy a modely chování. Dále se může učit poctivosti, toleranci, úctě a prosociálnímu chování a od prarodičů jisté kontinuitě světa. To, co se v rodině naučíme, nám může sloužit jako plán do života. Může také říci, že mezigenerační rodinné učení neprobíhá jen jednosměrně, ale že se vzájemně ovlivňují a učí různé generace. Učení v mezigenerační rodině je dále podmíněno určitými předpoklady, které jsou důležité pro řádný průběh učení. Učení může v rodině probíhat nejen ob generaci, ale také se od sebe mohou učit dvě po sobě jdoucí generace.

1.2.1 Modely učení

Rabušicová (2011) rozdělila rodiny ve svém výzkumu podle toho, jaké je v rodině klima, komunikace a jaké je zde vzájemné sdílení. Autorka definuje čtyři modely učení, zdůrazňuje však, že tyto modely byly sestaveny zvláště z klidných rodin s dobrou atmosférou, které byly spíše pozitivně laděny.

Prvním modelem učení je podle autorky „**otevřený sdílející rodinný model**“. V tomto modelu se jedná o rodiny s dostatečnou komunikací, s častými vzájemnými návštěvami, kde jsou všichni členové chápáni jako rovnocenní. Názory všech jsou považovány za stejně důležité bez ohledu na pohlaví.

Druhým modelem je „**respektující sestupný rodinný model**“. V tomto modelu, stejně jako v prvním, hraje velkou roli rovnocennost, v tomto modelu je však pozornost upírána spíše k mladším členům. Učení zde hlavně probíhá od starších k mladším.

Třetím modelem je „**respektující vzestupný rodinný model**“. Jedná se o model, kde oproti modelu druhému je pozornost věnována hlavně starší generaci. Většina toho, co

rodina dělá, se přizpůsobuje starší generaci, členové těchto rodin jsou ve velmi častém kontaktu.

Posledním modelem učení je „**otevřený nesdílející rodinný model**“. V tomto modelu se učení uskutečňuje málo nebo omezeně a to hlavně proto, že rodina je ve velmi malém kontaktu a to z důvodu toho, že většina členů rodiny má své osobní jiné plány bez ohledu na druhé.

Rabušicová (2011) však také uvádí, že žádný z modelů nelze brát jako stoprocentně oboustranný, to znamená, že nelze říci, že učení je ve stejné míře předáváno například, jak od prarodičů k dětem, tak od dětí k prarodičům. V rodině se vždy přikloníme k jednomu směru učení, i když třeba nepatrně.

1.3 Výchova v rodině

Výchova je neodmyslitelnou součástí rodiny. Jak však výchova v rodině probíhá? Mají i prarodiče vliv na výchovu v rodině? Co je důležité při rodinné výchově? Jsou věci, které by rodiče, popřípadě prarodiče měli při výchově dodržovat?

Když se zaměříme na výchovu v rodině jako takovou, zdůrazňuje Kolář (1980), že sice není tak propracovaná jako ve výchovných institucích, ale přesto je velice účinná. Na výchovu dítěte v rodině působí různé faktory ať už činnosti členů rodiny, či samotné prostředí. Hlavní odlišnost výchovy v rodině a v institucích Kolář vidí ve zvnitřnění samotného procesu, které je v rodině daleko silnější než v institucích. Avšak spolupráce těchto dvou složek je pro výchovu velice podstatná.

Matoušek (2003) vidí rodinu jako první a počáteční výchovný činitel, se kterým se dítě setkává. Tudíž i činitele, který dítěti poskytuje nejen lásku, ale i smysluplná pravidla.

Je výchova jednotná pro všechny rodiče nebo jsou různé přístupy k výchově? Sekera (2010) uvádí hned tři typy rodičovské výchovy a to z pohledu vychovatele. Uvádí typ autoritářský, který požaduje od svých potomků bezmeznou poslušnost a úctu. Druhým typem je typ liberální, který naopak dovoluje dětem vše, mají ve výchově úplnou volnost. Třetím typem je typ autoritativního rodiče, který je podle Sekery právě tím typem, kterému by se všichni vychovatelé měli alespoň přiblížit. Z tohoto výchovného

působení totiž vychází do života přátelství a samostatní jedinci, kteří jsou schopni velké míry spolupráce. Sekera také kromě těchto rodičovských typů uvádí, že ve výchově je důležitá láska.

Kolář (1980) také uvádí, že kromě důležitých rodičovských stylů je ve výchově podstatným prvkem láska rodičů, která samozřejmě může být v různých rodinách odlišná.

S láskou se pojí i citová výchova v rodině, na kterou nahlíží Matějček (1986) jako na důležitý prvek samotné výchovy. Citová výchova by měla, podle Matějčka, prolínat celou výchovou a nemělo by se jednat jen o lásku rodiče k dítěti, ale i o lásku rodiče k druhým lidem. Tím dává rodič dítěti důležitou informaci o tom, co je správné. Rodiče by měli ve výchově vést dítě k tomu, aby se dokázalo radovat i z úspěchu druhých a měli by podporovat i jeho nová přátelství. V citové výchově je také dle Matějčka velice důležité, aby si rodina dokázala najít čas a alespoň jednou za den se sešla při společné činnosti, ať už se jedná o snídani, večeři, či jinou společnou aktivitu.

Podobně na city a lásku při výchově nahlíží i Říčan (2013), který uvádí, že výchova v rodině může dítěti přinášet jak citové vztahy, tak lásku. To však dle Říčana samo o sobě nestačí, pokud dítě nemá ve výchově řád a jasná pravidla. K řádu přidružuje Říčan dva pojmy a to odměnu a trest. K trestu by se vychovatelé měli uchýlovat až jako k nouzovému výchovnému prostředku. Vychovatelé by měli odměny a tresty užívat jen v případech, kdy v rodině jsou jasná vzájemná pravidla.

Na odměny a tresty se zaměřuje i Weikert (2007), který uvádí, že právě trest a odměny mohou být jedním z důležitých výchovných prostředků, ale jen v případě, že dítě chápe, že se jedná o uznání či ocenění výkonu, či naopak. Co se navíc trestů týče, Weikert upozorňuje, že trest by měl bezprostředně nastupovat za chybným chováním dítěte, aby u dítěte mohlo dojít k pochopení toho, co bylo špatně. Také Weikert zdůrazňuje, že k trestům bychom se měli uchýlovat jen velice zřídka.

Sekera (2010) navíc říká, že v dobré výchově jsou důležitá i pravidla, která by měla být stejná pro všechny členy rodiny. Pravidla nemohou správně fungovat v případě, že si je každý člen rodiny vykládá po svém.

Stejný názor má i Weikert (2007), který také uvádí, že pravidla jsou ve výchově důležitá, ale ztrácí smysl v případě, že je někdo z rodiny nedodrží. Tudíž je dle Weikerta ve výchově důležitá i důslednost, která by měla být vyžadována stejně od obou rodičů.

Důslednost jako jeden z výchovných faktorů uvádí také Matějček (1986), který píše, že důslednost ve výchově by měla jít ruku v ruce se samostatností dítěte, což Matějček vysvětluje tak, že rodiče by neměli od dětí bezmeznou poslušnost vyžadovat, ale dítě by mělo samo chápat, že důslednost mu pomáhá a dává mu jistou oporu. Matějček také říká, že aby byla výchova důsledná, musí ji dodržovat oba rodiče.

Také Gabura (2012) chápe důslednost jako důležitý předpoklad pro dobře fungující rodinu. Důslednost by se neměla plést s přísností. Gabura také zdůrazňuje fakt, že být dobrým vychovatelem není vrozená vlastnost a je potřeba se tomu učit.

Dle Říčana (2013) rodina vychovává dítě už jenom tím, že s ním tráví svůj čas a začleňuje dítě do běžných rodinných situací. Nejvíce, dle Říčana, dítě pochytí z problémových situací a zvláště z jejich následného řešení. Dítě tyto situace prožívá velice silně spolu s ostatními členy rodiny.

Gabura uvádí, že vychováváme už jen tím, že na dítě určitým způsobem reagujeme, jsme v jeho přítomnosti a zaujímáme vůči němu nějaký postoj.

Ve výchově hraje velikou roli podle Lacinové a Škrdlíkové (2008) i dítě samo. Dítě přijímá požadavky a výchovné působení vychovatelů hlavně podle vlastních vrozených dispozic, které ho ovlivňují. Dítě podle svých dispozic poskytuje vychovatelům i zpětnou vazbu na jejich výchovu. Zpětná vazba je pro vychovatele velice podstatná, ale je důležité, aby ji dokázali správně vyhodnotit a podle ní zvolili správný styl výchovy. Pokud by dítě bylo vychováváno nevhodným způsobem vzhledem k jeho vrozeným dispozicím, mohlo by se stát, že vývoj nebude probíhat optimálně. Je velice podstatné, aby rodiče dokázali akceptovat fakt, že se každé dítě rodí s jinými dispozicemi a podle toho se mu musí i uzpůsobit výchova.

Také Matějček (1986) zdůrazňuje, že mezi nejčastější chyby vychovatelů patří to, že nedbají na dispozice a odlišnost svých dětí, a tudíž i neakceptují, že potřebují jiné styly

výchovy. Dle Matějčka nechápou, že každé dítě je individualita a potřebuje něco jiného.

S podobným názorem přichází i Matoušek (2003), který říká, že každé dítě se rodí s určitými dispozicemi a temperamentem, a tudíž i jeho výchova by měla být individuální a specificky orientovaná na potřeby dítěte.

Dítě by mělo být vychováváno nejen rodič a institucí, ale hlavně i prarodiči. Říčan (2013) uvádí, že na výchově dítěte by se, i když nepřímo, měli podílet prarodiče. Neměli by zasahovat do důležitých záležitostí rodiny, ale měli by být alespoň v roli rádců či poradců.

Z hlediska mezigeneračních vztahů na výchovu nahlízejí i Lacinová a Škrdlíková (2008), které zastávají názor, že v případě, že výchova nebude probíhat správně, je velice pravděpodobné, že se ani vzájemné mezigenerační vztahy v rodině nebudou dobře rozvíjet.

Také Gabura (2012) se zabývá přínosem prarodičů ve výchově, kdy zdůrazňuje, že prarodiče nemusí být pro rodinu zátěží, ale mohou být zdrojem doplňující lásky a ochrany. Podstatné je, aby rodiče a prarodiče užívali stejnou strategii ve výchově dětí. Pokud by došlo k vzájemné rivalitě či nedůvěře mezi rodiči a prarodiči, mohlo by se stát, že se tyto okolnosti neblaze podepíší nejen na vzájemných vztazích v rodině, ale i na celkové výchově a vývoji dítěte.

Co se týče výchovy v rodině, neměli bychom se dle Weikerta (2007) bát chybovat. Nejenže se rodiče bojí dopustit chyby, ale kladou na sebe příliš vysoké nároky. Všichni vychovatelé by se podle Weikerta neměli bát slevit ze svých nároků, které si na sebe kladou, ale v případě nevědomosti požádat o pomoc.

1.4 Komunikace v rodině

Jak chápeme komunikaci ve spojitosti mezigeneračních vztahů? Čím vším je pro nás v rodinném soužití komunikace? Je komunikace pro rodinu důležitá? Co rodině přináší? Dochází v rodinách ke komunikačním nedorozuměním?

Jirásková (2005) chápe mezigenerační komunikaci jako proces společného setkávání a sbližování při společných činnostech a také jako vzájemné obohacování jak ze strany mladší, tak i starší generace.

Také Geist (1992) nevidí komunikaci jako obyčejný přenos informací, ale jako podstatnou složku společenského života. Komunikace podle autora umožňuje určitý sociální kontakt a navázání konkrétních vztahů.

Pozitivně laděná komunikace v rodině má, podle Rabušicové (2011), klíčovou roli hlavně v tom, že může pomoci rodině se zvládním potencionálních změn. Dále může pozitivně laděná komunikace podpořit rodinnou soudržnost a zjednodušit vzájemné rodinné sdílení. Neméně důležitý je i fakt, že pozitivní komunikace usnadní vytvoření společných pravidel a rituálů v rodině.

Matoušek (2003) také udává komunikaci jako prvek, který pomáhá spoluutvářet rodinná pravidla. Poukazuje také na důležitost jasného vymezení vzájemných vztahů, bez kterých nemohou pravidla v rodině dobře fungovat.

Špaňhelová (2009) se s tímto názorem ztotožňuje a uvádí, že nejdůležitějším pravidlem pro vzájemnou komunikaci je podpora vzájemných vztahů.

Rabušicová (2011) ukazuje, že vzájemné vztahy jsou velice důležité k tomu, abychom dokázali volně komunikovat i s jedinci, kteří spadají do jiné generace, než my samotní. Autorka také sděluje, že mladší generace se v tomto ohledu může někdy chovat vyhýbavě, jelikož to v nich probouzí nepříjemný pocit toho, že také budou do této generace patřit.

Gabura (2012) považuje komunikaci za jednu z nejdůležitějších dovedností a základních podmínek pro naše fungování v rodině. Říká, že efektivní komunikace v rodině je jedním ze základů stability a správného fungování rodiny.

Lacinová a Škrdlíková (2008) dodávají, že v rodině, kde vše dobře funguje, je jasná i komunikace a to ve smyslu, že přesně víme, komu je jaké sdělení určeno. Součástí takové komunikace je i to, že můžeme v takovéto rodině mluvit každý sám za sebe.

Autorky dále uvádějí, že komunikace ve funkčních rodinách probíhá tak, že se nikdo nebojí vyjadřovat své pocity a každý mluví sám za sebe. Naopak v rodinách nefunkčních je to naopak a to znamená, že není jasné, komu je sdělení určeno, komunikace probíhá formou náznaků a tuto komunikaci doprovází i časté hádky.

Gabura (2012) dodává další příklad špatné komunikace v rodině, kdy se může stát, že je jeden z partnerů zahlcený komunikací druhého a tudíž usuzuje, že za špatnou komunikaci může hlavně komunikativní partner, ale zároveň nepřemýšlí nad tím, že by mohl dotyčného přerušit, nebo mu naznačit, že mu jeho způsob komunikace nevyhovuje.

Gabura (2012) dále udává, že mimo to může ke špatné rodinné komunikaci přispět i jednosměrná komunikace od jednoho ze členů rodiny, která se často pojí s autoritou, v níž není místo pro vyjádření ostatních členů rodiny. Z úst iniciátora komunikace je tento způsob obhajován většinou tak, že nejlépe ví, co je pro ostatní nejlepší. Dalším typem špatné komunikace je i taková, kde se vzájemně prolínají dva proudy komunikace. To je například v situaci, kdy otec přichází z práce a chce mluvit o tom, co dnes dělal, a do toho žena začne mluvit o zhoršení prospěchu jejich syna. V takových případech často komunikace skončí hádkou. Podle autora je důležité, aby dokázal alespoň jeden z partnerů ustoupit a partneři probrali postupně jeden a následně druhý problém.

V komunikaci podle Říčana (2013) není tak důležité, co říkáme, ale to, jak to říkáme. S tímto názorem pracuje i autorka Špaňhelová (2009), která uvádí na příkladu, že to, jak mluvíme s dítětem, ovlivňuje jeho názor na situaci, jelikož dítě neví, že máme špatnou náladu z práce a proto, že mluvíme zvýšeným tónem. Dítě může chybně usoudit, že udělalo něco špatně a že se proto rodič zlobí. Autorka radí, abychom se nebáli takovéto situace dětem vysvětlit a objasnit jim, že se nezlobíme na ně.

Podle Gabury (2012) je za špatnou komunikaci považováno i předvídání jednoho z účastníků komunikace, kdy si jeden z partnerů například myslí, že stačí naznačit a druhý bude vědět, co máme na mysli. Toto předvídání může mít podle Gabury negativní dopad na rodinnou komunikaci.

Když se zaměříme na samotný přenos informací, tak ten by měl být podle Gabury (2012) stručný, srozumitelný pro příjemce a mělo by být jasné, komu je informace adresována. Součástí tohoto výčtu je podle autora i jasnost vzájemného postoje účastníků komunikace.

Na konkrétnost jako jeden z důležitých prostředků přenosu informací nahlíží i Špaňhelová (2009), která říká, že je velice důležité předávat informace konkrétně, zvláště když se jedná o rodinný problém. Neměli bychom podle Špaňhelové zapomínat i na konkrétní slova a to hlavně v případě, když komunikujeme s malými dětmi. Malé dítě ještě nerozumí například tomu, když říkáme, že pojedeme za chvíli. Lépe nám dítě porozumí, když mu řekneme, že pojedeme, až skončí pohádka, nebo až ručička hodin bude nahoře. Záměna za konkrétní činnost nebo známé věci je pro dítě lépe uchopitelná.

Dle Gabury (2012) je také v přenosu informací důležitá zpětná vazba, která napomáhá členům rodiny k pochopení toho, jak jejich komunikace, jednání či konkrétní činnosti působí na ostatní členy rodiny. Zpětná vazby nemusí být přenášena jen verbálně, ale i neverbální komunikací. Například mimickým gestem, jako je vykulení očí.

Za další důležité prvky komunikačního přenosu považuje Špaňhelová (2009) také čas určený ke komunikaci, klid a hlavně otevřenost. Čas se během života mění hlavně ve vnímání délky jeho trvání. Za vzájemný komunikační čas je považován takový, který rodina tráví pohromadě. Autorka se také zaměřuje na to, zda si dokážeme najít klid na komunikaci. Za klid ke komunikaci nemůžeme považovat například okamžik, kdy někam spěcháme nebo sledujeme napínavý film v televizi. Za nejdůležitější prvek komunikace považuje Špaňhelová otevřenost. Každý z účastníků rodinné komunikaci by měl být podle Špaňhelové komunikaci zcela otevřený.

Jak je to ale s příjemcem informací? Hraje v komunikaci stejnou roli jako ten, kdo informace vysílá? Dle Gabury (2012) je i schopnost správně naslouchat neodmyslitelnou součástí rodinné komunikace. Hlavním cílem naslouchání by podle autora mělo být zachycení maximálního množství informací a jejich správné pochopení. V rodinné komunikaci může bohužel docházet i ke špatnému naslouchání a

to hlavně z důvodu toho, že informace nechceme vyslechnout, protože jsou pro nás nevhodné či nepřijatelné. Můžeme také naslouchání jen předstírat.

Špaňhelová (2009) chápe naslouchání v komunikaci jako velice důležitý prvek k správnému vytváření a budování vzájemných vztahů. Naslouchání by podle autorky mělo probíhat oboustranně, což znamená jak od rodičů, tak i od dětí.

Říčan (2013) udává, že samotné naslouchání může být ve výchově daleko důležitější než samotné mluvení. Mimo to také uvádí, že způsob naší komunikace s ostatními má značný vliv na výchovu dítěte.

Weikert (2007) zmiňuje naslouchání vzhledem k dítěti. Měli bychom dítěti naslouchat a nechat ho vyjádřit se ke konkrétním situacím či událostem.

Komunikace v rodině však není jen verbální, ale i neverbální. Jistě bychom se mohli zabírat důležitostí všech složek neverbální komunikace, jako je například mimika, gestika, haptika a další. Důležité však je, podle Gabury (2012), že správná neverbální komunikace jako taková podporuje nejen blízkost všech členů rodiny, ale dokáže ovlivnit i celkovou rodinnou atmosféru.

Důležité u neverbální komunikace je, aby byla v souladu s verbální složkou komunikace. Jak uvádí Špaňhelová (2009), pro dítě může být matoucí, když verbální sdělení neodpovídá verbálnímu projevu nebo mu přímo odporuje. Autorka tuto situaci nazývá „*dvojitá vazba*“. Projevuje se například v případě, když rodič řekne: „To je výborné“ a přitom si stoupne s rukama v bok a nakrčí obočí. V takovém případě je pro dítě těžké rozhodnutí, čemu má věřit, pro co se rozhodnout, zda rodič své sdělení myslí kladně nebo záporně.

Na nesourodost mezi verbální a neverbální složkou komunikace upozorňuje i Weikert (2007), který uvádí, že si dítě v takových to případech není jisté, zda má věřit tomu, co vidí, nebo tomu, co slyší.

1.5 Rodičovství

Dle Šulové (2010) jsou to právě rodiče, kteří poskytují dětem model chování dvou odlišných pohlaví a také nezastupitelný význam rodičovské dvojice. I když je dítě

v předškolním věku do určité míry přizpůsobivé, tak absence rodičů a jejich rodičovského vzoru je pro samotné dítě jen těžko nahraditelná. Pokud by došlo k absenci rodičů, je dítě nuceno nadcházející situace řešit náhradním způsobem, který je pro něj více vzdálený. Pokud by k absenci nedošlo, dítě by situace dokázalo řešit, jelikož by se s nimi setkávalo ve vzájemných interakcích s rodiči.

Tothová (2011) nahlíží na rodičovský vztah jako na vztah vrozený. Tento vrozený vztah není možné ztratit a zároveň je velice jednoduché jej naplnit. Také uvádí, že právě rodičovský vztah ukazuje dítěti střet dvou cizích rodů. Trvalost tohoto rodičovského vztahu přetrvává i v případě, že tento vztah není naplňován. Rodičovskému, tedy vrozenému vztahu předchází vztah partnerský, čili získaný. Pro dobré fungování rodičovské úlohy je potřeba, aby byly tyto vztahy vzájemně propojené.

Možný (2006) uvádí, že rodičovství jako takové je jedním z největších životních přechodů pro každého jedince. Na rozdíl od ostatních přechodů v životě každého jedince není rodičovství přechodem pozvolným z důvodu toho, že dítě tu v jeden okamžik není a vzápětí je. Možný také uvádí, že pro vzdělanější rodiče je tento přechod složitější než pro rodiče s nižším vzděláním.

K rodičovství se vyjadřuje také Říčan (2013), který uvádí, že rozhodující výchovný vliv má na dítě to, jak se k sobě rodiče chovají, a to, co dítěti předávají. Rodiče jsou ve výchově spojenci a vytvářejí jakousi rodičovskou koalici.

Říčan (2013) také uvádí, že by rodiče neměli a ani se nemohou vždy shodnout. Každý z rodičů dokáže děti upoutat jinak a také mají k dětem odlišný vztah. Podle Říčana se rodiče mohou i kvůli výchově pohádat, ale jen zcela výjimečně by to mělo být před dětmi a to v případě, kdy na konci hádky dojde k dohodě a citovému souznění mezi rodiči.

Rodičovství je podle Šulové (2010) důležité také v tom, že může dítěti nastítnit chápání rozlišností mezi pohlavími. Dítě může od raného dětství pozorovat rozdíly v matčině a otcově tváři, také odlišnost v usmiřování vzhledem k pohlaví. Díky všem nepatrným rozdílům, kterých se mu dostává od rodičů, dokáže postupně chápat svou přidruženost k jednomu pohlaví.

S ohledem na to, co se týká rodičů, Možný (2006) také uvádí, že děti jsou závislí jedinci a to hlavně na matkách. Tento vztah závislosti se postupně přesouvá i na otce. Rodiče nejen díky této závislosti mají nad dětmi obrovskou moc, a tudíž musí být tato moc sociálně regulována. Mimo jiné rodiče mají dítěti poskytnout nejen materiální zabezpečení, ale také uspokojování jeho fyziologických potřeb.

Pokud se v rodičovství zaměříme na samotné chápání a odlišování mateřské a otcovské role, je podle Weikerta (2007) těžké upustit od tradičního chápání těchto rolí, což znamená, že matka se stará o domácnost a otec zajišťuje rodině určité finanční zázemí. Dnešní ženy se tyto tradice snaží bořit a tím i zapojit otce více do samotné výchovy dětí.

Říčan (2013) uvádí, že všeobecně platí, že děti samy přijímají autoritu a příkazy spíše od otců než od matek. Naopak matka jim poskytuje citovou oporu a pochopení.

1.5.1 Role matky

Dle Gabury (2012) se role matky a celkově její naplňování odráží od toho, jak se matka zhostí své role a jak se se svou rolí ztotožní. Důležité je také to, jaký význam má pro ni mateřství a konkrétně i její děti. Ovlivnit mateřskou roli může i partnerský či manželský vztah, vyzrálost ženy či její psychický stav.

Matějček (1986) uvádí, že mateřská role je důležitá v tom, že matky obecně objeví k dítěti mnohem přirozenější cestu než otcové. Také nejspíše proto byla po dlouhou dobu péče o děti svěřována do rukou matek.

U mateřské role dle Šulové (2010) převládá hlavně snaha získat a udržet si pozornost dítěte. Také je pro matku důležitý kontakt s dítětem, nejen tělesný, ale i oční.

Matky jsou podle Matouška (2003) více vybaveny k tomu, aby se zabývaly vnitřními záležitostmi rodiny. Od žen se také očekává, že budou výkonnější a více odolné vůči stresu v rodině než muži.

Weikert (2007) uvádí, že mateřské city jsou různorodé. Každá matka zachází se svým dítětem jinak a jinak k němu přistupuje. Zvláště pak jsou rozdíly i v emocionálním přístupu k dítěti.

1.5.2 Role otce

Dle Matějčka (1986) se role otce hodně v dnešní době mění. Dříve spočívala role otce hlavně v plnění ochranné a živitelské funkce, nyní je však otcovská role zaměřena více na samotný rodinný život. Z toho vyplývá, že otec se stává stále více vychovatelem dětí než kdy v minulosti.

Co se týká ochrany rodiny vůči vnějším vlivům, uvádí Matoušek (2003), že otec je na tuto funkci připraven daleko více než matka. V dnešní době se od otců očekává, že se budou více podílet na samotné výchově a domácích pracích.

Dnešní otcové to podle Weikerta (2007) nemají vůbec lehké, to hlavně proto, že patří ke generaci, jejíž otcové spíše plnili roli živitele rodiny než vychovatele. Dnešní otcové jsou postaveni do nové situace, kdy se mají podílet stejně jako ženy na výchově a vývoji dětí. Weikert také uvádí, že je potřeba, aby otcové měli ve výchově trpělivost, za kterou budou od dětí odměněni.

Klvetová a Dlabalová (2008) uvádějí, že díky vysokému pracovnímu uplatnění žen jsou dnešní otcové ženami nahrazováni v roli živitelů, zato však mají větší možnost zúčastnit se samotné výchovy dětí a uplatnit se v ní. Dnešní otcové jsou oproti minulosti více citově blízcí svým dětem a neberou výchovu pouze jako mocenskou pozici.

Gabura (2012) říká, že pro optimální vývoj dítěte je zapotřebí, aby mělo obraz nejen matky, ale právě i otce. Pokud totiž dítě postrádá tento obraz, může se stát, že jeho vývoj nemusí probíhat zcela optimálně. Ve fungujících rodinách rodiče dávají dítěti možnost, aby se ztotožnilo s oběma pohlavími.

Můžeme tedy říci, že role otce je v dnešní době více orientována na samotnou výchovu a celkovou pomoc v domácnosti. Otcové jsou více citliví vůči výchově dítěte a jeho vývoji. Role otce je stejně důležitá pro výchovu a vývoj dítěte jako role mateřská.

1.5 Prarodiče a vnoučata

Jaké jsou vzájemné vztahy mezi prarodiči a jejich vnoučaty? Jak probíhá jejich vzájemné mezigenerační učení? Jsou prarodiče důležití pro život vnoučat a naopak? Obohacují se vzájemně? Čím? Co je vůbec samotné prarodičovství? Co v sobě přináší?

Dle Matějčka (1986) patří babičky a dědečkové neodmyslitelně do rodinného společenství. Prarodiče v tomto společenství mají svou funkci, i když ne tu hlavní. Matějček také uvádí, že prarodiče by měli do života dítěte zasahovat přiměřeně. V podstatě by neměli mít vnuče jen na pochování a ani by neměli převzít celou jeho výchovu.

I dle Lussoové (2011) mají prarodiče nezastupitelnou roli v životě dětí. Někteří prarodiče jsou pro děti přístavem klidu, jiní symbolem dobrodružství. Celkově lze říci, že prarodiče mohou být symbolem dobrodružství, které si rodiče dovolit nemohou.

Rabušicová (2011) označuje samotné prarodičovství jako roli, která nemá jasně předepsanou funkci ani obsah. Styl této role je velice individuální a to i její realizace. Můžeme říci, že role prarodičů je do jisté míry ovlivněna tím, jak rodiče chtějí tuto roli zařadit do života dítěte.

Když se zaměříme na samotné typy prarodičů, lze se řídit typologií Matějčka a Dytricha, kteří rozdělují role prarodičů do 6 skupin.

1. „**Vládcí rodiny**“ - velice autoritativní prarodiče, kteří chtějí mít v rodině hlavní slovo.
2. „**Protektori**“ - ochrannější prarodiče, hájící vnučata i za cenu podkopávání autority rodičů.
3. „**Obětavci**“ - prarodiče plnící většinu přání vnučat.
4. „**Prarodiče žijící nový život**“ - prarodiče neplnící svou úlohu z důvodu toho, že se věnují jiným věcem.
5. „**Opuštění prarodiče**“ - o kontakt prarodičů s jejich vnučaty není v rodině zájem, panují spíše chladné vztahy.
6. „**Ti ostatní**“ - prarodiče disponující jinými typy, než těmi, které byly zmíněny. (Matějček a Dytrich citováno podle Rabušicová 2011, str. 143)

Prarodiče mohou plnit různé funkce, ale samotná role je pro prarodiče velice důležitá z důvodu toho, že jako jediná na sebe neváže žádný pocit zhoršení životního postavení. Tato role se může také měnit i díky historickým či politickým podmínkám. Role prarodiče nabývá významu hlavně ve chvíli, kdy může rodině poskytnout to, co jí v určité fázi schází. (Rabušicová 2011).

Také Lussoová (2011) souhlasí s tím, že prarodiče by měli být k dispozici nejen vnoučatům, ale i rodičům a to hlavně v těžkých situacích rodinného života. Dále k tomu autorka dodává, že by se prarodiče v žádném případě neměli vměšovat mezi rodiče a přebírat tak roli hlavního iniciátora, který nedopřeje rodičům ani chvíli soukromí a neustále jim ho narušuje. Podle autorky by v takovémto případě mohlo dojít i k rozchodu rodičů, tudíž i rozpadu rodiny.

Co se týká vztahů mezi prarodiči a vnoučaty, uvádí Rabušicová (2011) dva hlavní typy vztahů. Prvním typem je vztah, kdy se obě strany vzájemně respektují a zaujímají role konzultantů. V tomto vztahu si obě strany uvědomují, že učení vychází z potřeby se učit. Druhým typem je vztah, kdy je prarodič v roli rádce a vnouče v roli konzultanta. Co se týče vztahů, uvádí autorka také to, že díky dnešnímu nárůstu starších dospělých je vztah mezi prarodiči a vnoučaty dlouhodobý. Tento poznatek ukazuje i na to, že je vysoká pravděpodobnost toho, že děti budou mít prarodiče, popřípadě i praprarodiče a to ne jen jednoho. Plyne z toho i fakt, že tudíž přibývá osob, které se na dlouhou dobu ocitají v roli prarodičů či praprarodičů.

Na vztah mezi prarodiči a vnoučaty reaguje i autorka Šulová (2010), která uvádí, že vztahy mezi prarodiči a vnoučaty se vzájemně obohacují a jsou důležité pro naplňování vzájemných potřeb prarodičů i vnoučat.

Rabušicová (2011) uvádí, že abychom se mohli zamýšlet nad vzájemným mezigeneračním učením mezi prarodiči a dětmi, je potřeba znát důvody tohoto procesu. Mezi ty řadí Rabušicová fakt, že spolu prarodiče a vnoučata chtějí trávit čas, dalším důvodem je pracovní vytíženost rodičů. V takovém případě právě prarodiče přebírají jejich úlohu. Celkové učení mezi prarodiči a vnoučaty se během života mění a vyvíjí. Učení probíhá vždy obousměrně, což znamená, že učí prarodič vnouče, ale i vnouče učí prarodiče.

Když se podíváme na samotné způsoby a metody učení, uvádí Rabušicová (2011) způsoby, jakými je motivace, beztrestnost, absence křiku, zábava a také trpělivost prarodičů. Co se týče metod učení, udává nám Rabušicová učení příkladem, hru, pozorování a také rozhovor. Neměli bychom zapomínat na fakt, že pomoc prarodičů přichází až tehdy, když ji vnoučata potřebují.

Čím se však prarodiče a vnoučata vzájemně obohacují? Co vnoučata učí prarodiče a co prarodiče vnoučata? Lussoová (2011) uvádí, že prarodiče jsou nositeli a šířiteli emoční inteligence vzhledem ke vnoučatům. Prarodiče by měli být pro děti citovým útočištěm, přinášet dítěti jiný pohled na svět a také si díky nim může vnouče představit, jak bude vypadat i jeho stárnutí. Prarodiče vnoučatům také ukazují, že se život dá prožít i přes všechny nástrahy až do konce.

Podle Rabušicové (2011) je pro prarodiče typické předávání příběhů, rodinných tradic a také rodinné historie. Předávání rodinného kulturního dědictví a rodinné historie hraje důležitou roli při uvědomování si vlastní identity a posilování sebeúcty dítěte, což patří mezi základní funkce rodiny.

Šulová (2010) vidí přínos prarodičů v tom, že napomáhají k utváření sociálních vztahů a pomáhají s vývojem dětské řeči. Ve společné práci poskytují vnoučatům tvořivost, uvolnění a také klidné pracovní tempo, jímž prarodiče většinou disponují.

Přínos prarodičů uvádí i Hauserová- Schönerová (1996), která vidí přínos prarodičů v jejich možnosti poskytovaného času. Prarodiče totiž mohou poskytnout vnoučeti daleko více času než rodiče. Prarodičům je ve vzájemném učení umožněno vracet se zpět do svého dětství. Také mohou prarodiče být poskytovateli vědomostí týkající se historie jejich rodiny a tradičních hodnot rodiny.

Pokud bychom na vzájemné vztahy měli nahlížet ze strany vnoučat, jedná se z jejich strany podle Rabušicové (2011) zvláště o akceptaci prarodiče, která se v závislosti na věku proměňuje. Rabušicová udává dva mezníky této akceptace. Prvním mezníkem je mezník emocionální, který se vyskytuje u vnoučat v předškolním věku a pojí se hlavně s pečováním o vnouče. Druhý mezník se objevuje v mladé dospělosti, kdy se k emocionálnímu mezníku přidružuje i mezník racionální akceptace. Tento mezník se liší od emocionálního tím, že prarodič není pouze poskytovatelem péče, ale i někým, kdo péči také potřebuje.

Co však mohou vnoučata naučit své prarodiče? Dle Lussové (2011) starší vnoučata seznamují prarodiče s rychle se měnící dobou, které prarodiče často nerozumí.

S podobným názorem přichází i Rabušicová (2011), která představuje vnoučata jako poskytovatele učení novým technologiím, které přicházejí s pokrokem doby. Dále je seznamují i s aktuálními tématy, děním ve světě, vývojem společnosti a s jazykovými dovednostmi.

Jako poskytovatele informací, týkajících se nových technologií, vidí vnoučata i Jirásková (2005), která uvádí, že tím, že prarodičům jejich vnoučata poskytují informace o nových technologiích, jim pomáhají i v orientaci ve světě.

Do výčtu toho, co učí vnoučata své prarodiče, můžeme uvést také Šulovou (2010), která uvádí, že vnoučata poskytují prarodičům pocit vzájemnosti, dokáží být prarodičům dobrými posluchači a dávají prarodičům možnost vrátit se díky nim i do svého dětství.

2. RODINA

2.1 Definice rodiny

Definovat přesně rodinu není lehké. Velikou roli bude hrát pohled, ze kterého na rodinu chceme nahlížet. Určitě se nám v každé definici bude objevovat spojitost s určitou skupinou lidí. Také můžeme říci, že se jedná o skupinu, která je k sobě v nějakém vzájemném vztahu, ve kterém se členové vzájemně ovlivňují.

Pokud bychom se zaměřili na definici rodiny z pohledu **sociologie**, můžeme uvést například Matouška (2003), který chápe rodinu jako určitý model, který je tvořen dětmi, rodiči, případně prarodiči a který je významný jak pro dítě, tak i pro dospělého. Pokud však uvažujeme o české rodině, má Matoušek takový názor, že současná rodina je typická tím, že je žena zaměstnána stejně jako muž.

S další definicí rodiny přichází Jandourek (2001), který uvádí, že rodina je určité dlouhodobé soužití osob, které jsou vázány příbuzenskými vztahy, mohou mít společné bydlení a majetek. Měla by se skládat alespoň z matky, otce a dítěte, nebo dětí.

Tvrzení, že rodina by se měla skládat alespoň s otce, matky a dítěte vyvrací Matoušek (2003), který ve své publikaci zmiňuje, že tento typ rodiny se v naší populaci vykytuje pouze přibližně v jedné třetině, zbytek tvoří samostatně žijící lidé, jeden z partnerů s dítětem, nebo rodiny vícegenerační. Vícegenerační rodiny se skládají jak z rodičů a dětí, tak i z rozšířeného příbuzenstva, jako jsou prarodiče a další příbuzní. Matoušek navíc dodává, že rodina je rodinou jen v tom případě, že mezi sebou členové rodiny udržují vzájemné vazby a tradice vázající se k rodině.

Dalším autorem, který nám představuje definici rodiny, je Možný (2006), který rodinu definuje ze širšího pohledu jako určité institucionální zajištění rozmnožování, které je vhodné v dané společnosti. Jakýsi způsob, jak mít a řádně vychovávat děti.

Pokud bychom ale chtěli definovat rodinu z pohledu **pedagogiky** a **psychologie**, můžeme uvést Šulovou (2010), podle které je rodina nejen významným prostředím, které ovlivňuje všechny jeho účastníky, ale i jedním z činitelů, kteří se významně podílejí na socializaci.

Dle Matějčka (1986) můžeme rodinu chápat v základní podobě jako skupinu tvořenou oběma rodiči a jejich dětmi či dítětem.

I když autor Gabura (2012) uvádí různé definice rodiny od různých autorů, sám se přiklání k názoru, že rodina v původním chápání znamená společenství lidí, kteří žijí pospolu, podléhají určité autoritě a řídí se stejnými pravidly. Také uvádí, že se můžeme shodnout na tom, že je rodina základní jednotkou naší společnosti.

Geist (1992) souhlasí s názorem, že je rodina základní jednotkou společnosti, ale uvádí, že konkrétněji definovat pojem rodina je složité.

Lacinová a Škrdlíková (2008) uvádějí, že každá rodina je jiná, a proto není zcela možné říci jasnou definici. Z hlediska dětí se podle autorek můžeme definovat rodinu jako prostor pro bezpodmínečné přijetí dítěte, nebo naopak prostor, který tyto podmínky postrádá.

Podle Říčana (2013) je vzájemnost rodiny a její určité vazby definicí správné rodiny. Navíc dodává, že rodinu definuje i vzájemná otevřenost a odolnost vůči vnějšímu prostředí.

Dle Šulové (2010) je rodina místem, kde dítě může vyzorovat určité interakce mezi členy příslušné rodiny. Dítě díky těmto interakcím má možnost korigovat své jednání a chování v rodině.

Pokud se však zaměříme přímo na definici mezigenerační rodiny, můžeme zmínit definici Klevetové a Dlabalové (2008), které uvádějí, že mezigenerační rodina je tvořena z prarodičů, rodičů a dětí. V takovéto rodině převládá vzájemná úcta a respekt nejen ke starším. Mezigenerační rodina je i místem, které poskytuje bezpečí a bezpodmínečnou pomoc.

O mezigenerační, tedy spíše rozšířené rodině se zmiňuje i Kolář (1980), který uvádí, že rozšířená rodina může obohatit a posílit nebo naopak zkomplikovat rodinné vztahy a vzájemné soužití. Kromě toho se Kolář vyjadřuje i k definici rodiny jako takové a uvádí, že rodina je základní jednotkou společnosti, kde se z hlediska členů jedná o malou skupinu s nejužšími a silnými vztahy.

2.2 Typy rodiny

V literatuře se můžeme setkat s různými typy rodiny, autoři uvádějí různá dělení a každý z autorů si typy rodiny pojmenovává jinak. Samotná typologie rodin se může týkat například dělení podle velikosti, tudíž podle toho, kolik členů žije ve společné domácnosti. Dále se mohou autoři v typologii zaměřovat na samotné příbuzenské vztahy členů rodiny, nebo se při dělení zaměřují na to, kdo v rodině má vedoucí úlohu. V této podkapitole budou uváděna různá dělení, ale hlavní bude nalézt u autorů ten typ rodiny, který se skládá i z prarodičů či jiného rozšířeného příbuzenstva.

Prvním autorem, který v typologii uvádí i „**rozšířenou rodinu**“ je Gabura (2012), který mimo rodiny rozšířené uvádí také „**rodinu nukleární**“, tudíž rodinu tvořenou rodiči a alespoň dítětem, „**rodinu aktuální**“, kterou si zakládají sami rodiče a ve které naplňují role rodičů a manželů a také „**rodinu rekonstruovanou**“, „**agregátní**“ a „**družnou**“. Již zmíněnou rodinu rozšířenou chápe Gabura jako rodinu, kterou tvoří nejen rodiče s dětmi, ale také rozšířené příbuzenstvo, které může buď žít přímo s rodinou v jednom domě, nebo může do chodu rodiny výrazně zasahovat.

Dalším autorem, který ve své typologii rodin udává rodinu rozšířenou a nazývá ji „**rodinou rozšířeného typu**“, je Geist (1993), který ji definuje jako rodinu skládající se ze dvou nebo více nukleárních rodin, které mohou být spojeny příbuzenskými svazky. Mimo jiné do své typologie zahrnuje i rodinu „**jadernou**“ („**nukleární**“), kterou považuje též za „**úplnou**“, „**neúplnou**“ a také „**rodinu třígenerační**“, kterou chápe jako rodinu, kdy pod jednou střechou žijí prarodiče a nejčastěji jejich syn s rodinou.

Rodinu, která do sebe zahrnuje i další příbuzné a to většinou prarodiče a která může obohatit nebo narušit interpersonální vztahy, nazývá Kolář (1980) „**rodinou vícegenerační**“ neboli „**rozšířenou**“. Kolář také uvádí, že rodina disponující větší velikostí v sobě často nese více autoritativní styl výchovy a také větší systematičnost, týkající se rozdělení činností. Mimo jiné autor zahrnuje do typologie i rodinu „**základní**“, „**orientační**“ a „**rozmnožující**“.

Rozvětvená rodina představuje ten typ rodiny, kde samotné jádro tvoří ženatý syn se svou novou rodinou, která společně zůstává s ostatními členy rodiny v jednom domě a

které přísluší postarat se až do smrti o své prarodiče. (Le Play citováno podle Možný 2006, str. 39)

Také Jandourek (2001) se ve své typologii zaměřuje na typ „**rozšířené rodiny**“, kterou uvádí jako rodinu, ve které se nachází kromě rodičů a dětí i prarodiče z jedné či obou stran manželů. Jedná se tudíž o rodinu více než dvougenerační, a proto bychom také tento typ rodiny mohli nazvat jako vícegenerační. Ve své typologii mimo rodiny rozšířené definuje autor i dalších 6 typů rodiny a to rodinu „**nukleární**“, „**měšťanskou**“, „**neúplnou**“, „**nevlastní**“, „**primární**“ a „**sekundární**“.

Typ rozšířené rodiny by se tedy dal definovat jako rodina, kde mimo rodičů s dětmi žijí i prarodiče, popřípadě jiní příbuzní. Tito příbuzní žijí buď pod jednou střechou společně s rodiči a dětmi, nebo mají na chod domácnosti důležitý vliv. Rodina tohoto typu může jak obohacovat, tak negativně ovlivňovat interpersonální vztahy.

2.3 Funkce rodiny

Jaké funkce by měla rodina v životě dítěte plnit? Jsou autoři jednotní ve výčtu základních funkcí rodiny? V této podkapitole se budeme věnovat základním funkcím a vzájemným porovnáním těchto funkcí z pohledu různých autorů.

Jaké základní funkce by rodina měla zajišťovat? Dle Gabury (2012) by rodina měla zajistit vhodné podmínky a prostředí k tomu, aby byla možnost uspokojovat potřeby všech rodinných příslušníků. Mimo jiné by rodina měla jedinci zajistit možnost pro vhodné vyjádření vlastního názoru, myšlenek a prosazení tohoto názoru. Rodina by měla být také intimním místem pro navazování velice pevných vztahů.

Jaké funkce by rodina měla plnit? Kolář (1980) uvádí čtyři primární funkce a to „**biologickosexuální**“, „**ekonomická**“, „**výchovná**“ a funkce „**ochranná**“ spojená s „**emocionální**“. K těmto primárním Kolář přidružuje i tři sekundární funkce, „**rekreační**“, „**kultivační**“ a „**zájmová**“.

Gabura (2012) uvádí celkově sedm funkcí, které by rodina měla plnit a to funkci „**biologicko-reprodukční**“, „**emocionální**“, „**sociální**“, „**ekonomická**“, „**kulturně-hodnotová**“, „**odpočinkově-rekreační**“ a „**ochranná funkce**“.

Na první pohled můžeme vidět, že se u obou autorů vyskytují obdobné funkce. Vzhledem k této podobnosti je potřeba uvést, zda autoři vidí pod těmito názvy funkcí i stejná vysvětlení.

Pro objasnění lze uvést například funkci ekonomickou, která v sobě neukrývá pouze materiální vybavení pro dítě, ale také chápe Gabura (2012) tuto funkci rodiny tak, že každá rodina má své příjmy i vydání, dokáže si plánovat a hospodařit se svými financemi vzhledem ke svým potřebám a rodinným možnostem. Gabura do této rodinné funkce zahrnuje i sestavování rodinného rozpočtu. Kolář (1980) vysvětluje tuto funkci rodiny z pohledu toho, že rodinu chápe jako téměř nezávislou jednotku společnosti, která disponuje vlastním hospodařením. Do této funkce zahrnuje i společenské postavení rodiny a její samotné zacházení s financemi. Oproti Gaburovi Kolář nahlíží v této funkci rodiny i na děti. Ty jsou v této funkci spíše postaveny do role pozorovatelů, kteří občas nevidí samotné pracovní úsilí rodičů, vedoucí k jejich zajištění.

Mimo ekonomické funkce se autoři shodují i například na funkci ochranné, kterou Kolář (1980) pojí i s funkcí emocionální a chápe ji jako funkci, ve které je zapotřebí, aby byly uspokojovány základní emocionální potřeby nejen dítěte, ale i všech rodinných členů. V této funkci rodina také zprostředkovává jedincům i ochranu, oporu, pochopení a bezpečné zázemí. Gabura (2012) ji chápe jako funkci, ve které je rodina ochráncem před vnějším prostředím a dokáže se postarat o všechny členy rodiny a zastat se jich. Pokud by byla stejně jako u Koláře spojena s funkcí emocionální, museli bychom dodat, že úkolem této funkce je také zajistit jedinci základní emocionální vztahy a citově vřelé prostředí.

Z hlediska ostatních funkcí od zmíněných autorů je zřejmé, že mimo ekonomické a emocionální stránky má rodina zajistit i funkce reprodukční, výchovné, rekreační a kulturní.

Mimo Gabury a Koláře se na funkce rodiny zaměřují i Dlabalová a Klevetová, které zmiňují také funkce rodiny a to podle Výrosta. Jedná se o funkci „reprodukční“, „výchovnou“, „emocionální“ a „materiální“. (Výrost citováno podle Dlabalové a Klevetové 2008 str. 76)

Vysvětlení těchto funkcí je obdobné předešlému vysvětlení od autorů Gabury a Koláře. Jediné, co autorky dodávají navíc, je, že podmínkou toho, aby mohly být tyto funkce správně naplněny, je zapotřebí, aby byla rodina úplná. Rozpad rodiny má špatný dopad na dítě i všechny členy rodiny a to nejen v oblasti emocionální.

3. EMPIRICKÁ ČÁST

K samotné empirické části bylo přistupováno s cílem identifikovat, přiblížit a objasnit některé jevy, které charakterizují oblast mezigeneračního učení v předškolním věku. Jelikož nebyl nalezen podobný výzkum, který by se zaměřoval na mezigenerační učení a dítě předškolního věku, je tato práce vstupem do problematiky. V dalším textu objasním volbu kvalitativního přístupu k práci a také volbu polostrukturovaného rozhovoru doprovázeného terénními poznámkami. Tato část práce obsahuje také vymezení dále používaných pojmů. Začátek empirické části je zaměřen na seznámení se s cíli práce a samotnými výzkumnými otázkami.

3.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé bakalářské práce, jak už jsem uvedla v samotném úvodu, bylo zjistit, jak moc a jakým způsobem zasahuje prarodič do života dítěte a jaký na něj má vliv, zvláště pak to, jakým způsobem zasahuje do výchovy a počátků učení předškolního dítěte.

Cíle:

1. Zjistit rozdíly v pojetí výchovy dítěte u dnešních rodičů a prarodičů
2. Přiblížit průběh rodinného soužití z pohledu mezigeneračního učení
3. Zjistit pohled dítěte na takové soužití

Kritérií pro zvolení dílčích cílů bylo několik. Jednalo se nejen o naplnění hlavního cíle, ale i o objasnění možných rozdílů v chápání výchovy napříč generacemi. Dalším kritériem byl i celkový pohled na výchovu jako takovou. Mimo výchovy byly cíle definovány tak, aby přiblížily samotné mezigenerační učení, které se objevuje v soužití více generací a promítá se do něj. Nemusí se výlučně jednat o rodinu, která žije v jedné domácnosti s prarodiči, ale i o rodinu, která je s prarodiči v častém kontaktu, a tudíž mají prarodiče na rodinu velký vliv. Neměli bychom zapomenout, že se mezigenerační soužití dotýká i samotného dítěte. Dalším dílčím cílem bylo proto zjistit pohled předškolního dítěte na takové soužití, do kterého se mimo rodičů zapojují i prarodiče.

Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí typické termíny při definování cílů bakalářské práce a jsou to termíny jako poskytnout, vysvětlit či popsat. V mé bakalářské práci se k tomuto výčtu přidružuje navíc termín přiblížit, který není daleko od uvedeného výčtu termínů.

Dále Švaříček a Šed'ová (2007) udávají, že cíle by měly být sestaveny tak, abychom se v případě naplnění jednoho přiblížili k naplnění dalších. Cíle by nám měly sloužit k tomu, aby nás vedly a pomáhaly nám nejen s orientací, ale také by nám měly udávat takový směr, abychom se příliš neodklonili od jejich naplňování.

Výzkumné otázky:

1. Jak formulují prarodiče své pojetí výchovy?
2. Jak formulují rodiče své pojetí výchovy?
3. Jak respondenti vnímají vzájemně se prolínající výchovná působení?

První dvě otázky jsou zaměřeny na výchovná pojetí rodičů a prarodičů. Třetí otázka podtrhuje a doplňuje předchozí dvě, a proto ji vidím jako velice důležitou. Nejenže se v ní ptáme na výchovu jako takovou, ale také se ptáme na celkové vnímání výchovných stylů respondentů a jejich prolínání se s jinými styly. Je možné, že odpovědi na tuto otázku nebudou zahrnovat jen jevy související s prolínáním výchovného působení prarodičů a rodičů. Může se také objevit komentář k výchovnému působení mezi rodiči.

3.2 Metodika

K naplnění cílů bakalářské práce byl použit kvalitativní přístup, který byl vzhledem ke zvoleným cílům nejvhodnější. Vymezení kvalitativního výzkumu a metody vztahující se k němu i k bakalářské práci jsou čerpány od Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007). Jako příklad samotné definice kvalitativního výzkumu uvedu definici, která v sobě nese všechny důležité rysy kvalitativního výzkumu. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů*

a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu. (Švaříček, Šedřová a kol, 2007, str. 17)

V rámci kvalitativního výzkumu a hlavně v rámci rozhovoru jsem se snažila zjistit maximum o dané problematice a to i s ohledem na detaily. Ke sběru dat byl použit hloubkový rozhovor, jehož otázky byly uzpůsobovány dle potřeby v průběhu rozhovorů. Rozhovor, který je jedním z charakteristik kvalitativního výzkumu, se mi jevil nejvhodnější. Hlavním důvodem pro jeho zvolení bylo získat informace, které přesahují moje vytčené předpoklady. Právě rozhovor, a tudíž i kvalitativní výzkum mi umožnily hloubkové zkoumání problematiky. Dalším důvodem, který mě vedl k volbě kvalitativního přístupu k práci, byl předpoklad, že se při vyhodnocování získaných dat nemusím držet předem jasných statistických metod. Kvalitativní přístup mi umožňuje oprostít se od jasně daných pravidel a postupů při analýze získaných dat.

Samotný výzkum se odehrával přímo v rodinách respondentů, tudíž v jejich přirozeném a známém prostředí. Respondenti se mnou vedli ve většině případů smysluplný dialog, který se vždy týkal dané problematiky. Respondenti sami posouvali otázky dál a více do hloubky. V návaznosti na tento fakt bychom se mohli odkázat i na Švaříčka, Šedřovou a kol. (2007), kteří uvádějí, že sami respondenti by se měli podílet na výsledcích výzkumu a tím se povýšit z respondentů na účastníky kvalitativního výzkumu. S ohledem na toto zjištění se nadále o respondentech bavme jako o účastnících výzkumu.

Kvalitativní výzkum a hlavně jeho teorie či hypotézy není možné, podle Švaříčka, Šedřové a kol.(2007), v žádném případě zobecňovat. Platí právě pro ten vzorek, ze kterého data pocházejí. Výzkumníci by se proto měli vyvarovat jakéhokoliv zobecňování. Příklad můžeme uvést na problematice této práce, nemohu v žádném případě říci, že všechny babičky doporučují rodičům být ve výchově důslednější. Mohu říci, že všechny babičky účastníci se rozhovorů uvádějí, že by rodiče měli být důslednější.

Při práci s kvalitativním výzkumem jsem brala v úvahu také etickou rovinu. Mám na mysli zachování určité anonymity účastníků výzkumu a s tím spojené nezveřejňování intimních informací, které přímo ukazují na účastníky. Před každým z rozhovorů jsem účastníky ubezpečila, že jejich jména ani adresa nebudou nikde zveřejněny. Jediné, co

je ve výzkumu se souhlasem všech účastníků zveřejněno, je jejich věk. Pokud jsou účastníci obeznámeni se všemi předchozími informacemi, může se v nich probudit i větší důvěra k výzkumníkovi i k samotnému výzkumu. To se mi v mém výzkumu potvrdilo.

Při hledání vhodného vzorku do bakalářské práce bylo mým záměrem vyhledat účastníky, či rodiny na základě toho, jak velký vliv na rodinu má prarodič. Mimo jiné také to, v jakém vzájemném působení jsou prarodiče a rodiče vzhledem k předškolním dětem. Záměrně jsem tedy vyhledávala rodiny, jejichž součástí byly předškolní děti a navíc měla rodina silné vztahy s prarodiči, popřípadě přímo prarodiče žili s rodinou. Rodiny, které jsem vybrala, byly většinou z mého okolí, téměř všechny členy jsem znala i osobně. Díky tomu jsem do rodiny nevstupovala jako úplný cizinec, jak uvádějí Švaříček, Šedřová a kol. (2007), kteří kromě role „*cizince*“ rozlišují další tři základní role, se kterými můžeme jako výzkumníci přijít k účastníkům výzkumu. Jsou to role „*návštěvníka*“, „*zasvěceného*“ a „*domorodce*“. V roli cizince, tudíž někoho zcela neznámého, jsem byla pouze v případě dvou prarodičů, kteří mě osobně neznali. Většinou jsem na sebe brala roli návštěvníka, popřípadě zasvěceného. Pouze v jednom případě jsem byla v roli domorodce, což je podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) role, kdy zkoumáme skupinu, které jsme sami členem. V mém případě se jednalo o členy mé rozšířené rodiny, se kterými mám pozitivní vztah.

Švaříček, Šedřová a kol. (2007) uvádějí, že když se zaměříme přímo na metody sběru dat, mohou nám v rámci kvalitativního výzkumu přinášet velice specifická a bohatá data. Pro tuto práci byl zvolen jako metoda ke sběru dat hloubkový rozhovor, který je podle autorů nejčastěji používanou metodou kvalitativního výzkumu. Autoři vyzdvihují hlavní dva typy hloubkového rozhovoru a to „*polostrukturovaný*“ a „*nestrukturovaný*“ rozhovor. Mé práce se přímo týká polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného schématu otázek a témat, které jsem během rozhovoru rozšiřovala o doplňující otázky.

Samotný rozhovor byl veden spíše formou dialogů mezi mnou a účastníky výzkumu. Švaříček, Šedřová a kol. (2007) uvádějí, že na rozhovor se dá nahlížet ze dvou úhlů, a to

jako na zdroj dat o skutečnosti, nebo na spolupráci tazatele a respondenta. Jak už jsem uvedla, v mém případě se jednalo právě o zmíněnou spolupráci.

Páteř rozhovoru tvoří otázky. Švaříček, Šedřová a kol. (2007) uvádějí, že by měl mít tazatel připravené alespoň určité schéma otázek. Ve svém výzkumu jsem volila dva typy rozhovorů s ohledem na to, zda žije rodina pohromadě s prarodiči, či mají rodiny oddělené domácnosti. Pokud rodina žila odděleně od prarodičů, byl rozhovor veden s rodiči a prarodiči zvlášť. Otázky samotného rozhovoru by se podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) měly skládat z otázek „*úvodních*“, „*hlavních*“, „*navazujících*“, „*nepřímých*“, „*dynamických*“ a „*ukončovacích*“.

Samotné otázky jsem volila s ohledem na to, co by bylo potřeba o dané problematice zjistit a co by mohlo obohatit výzkum. Otázky jsem se snažila během rozhovoru rozvíjet a pomocí navazujících otázek porozumět odpovědím účastníků. Samotné otázky jsou i s komentáři níže. Otázky jsou rozděleny dle toho, zda se jedná o rodinu žijící s prarodiči, nebo o rodinu žijící odděleně od prarodičů.

Otázky pro rodinu v mezigeneračním soužití

1. Kolik členů tvoří vaše společná domácnost?
2. Kdo z rodiny aktivně/denně pracuje?
3. Kdo většinou tráví nejvíce času doma s dítětem/ dětmi?
4. Kdo nejčastěji dítě vyzvedává z MŠ/ vodí do MŠ?
5. Jak probíhá ve vaší rodině takový běžný den?
6. Jaký je váš názor na výchovu? Jak by podle vás měla výchova probíhat?
7. Vnímáte takovéto mezigenerační soužití spíše pozitivně/negativně? Proč?
8. Co vás vedlo k tomuto mezigeneračnímu soužití?
9. Jaké aktivity s dítětem/děťmi často děláte?
10. V čem si myslíte, že máte na dítě největší vliv?
11. V čem si myslíte, že můžete dítě obohatit právě vy?
12. Vnímáte nějaká úskalí společného soužití pro dítě/děti? Jaká?
13. Vidíte mezigenerační soužití z hlediska výchovy dítěte/děti spíše jako přínosné nebo naopak nepřínosné? V čem?

První čtyři otázky jsou brány jako otázky úvodní, které se pohybují na obecné rovině a nejdou tolik do hloubky. Otázku číslo pět bychom mohli považovat za otázku

nepřímou. Zbylé otázky by se daly považovat za hlavní, protože jdou do hloubky a úzce se týkají zkoumaného problému. Otázky, které dělaly účastníkům největší problém, byly otázky číslo deset a jedenáct. Účastníci zcela nechápali, kam otázkou směřuji, bylo tedy potřeba použít doplňující otázky, které účastníkům problémové otázky objasnily.

Otázky pro děti v mezigenerační rodině:

1. Kdo pro tebe nejčastěji chodí do školky?
2. Hraje si s tebou spíše maminka, tatínek, babička nebo dědeček?
3. Dokázal/a bys popsat, jak probíhá tvůj den o rána až do doby, než jdeš spát?
4. Jaká je tvoje/tvůj babička/dědeček?
5. Je něco, co třeba děláš jenom s babičkou nebo dědečkem?

Otázky pro děti byly zvolené tak, aby na ně dokázalo najít odpověď jak dítě čtyřleté, tak šestileté. Ke každé otázce se většinou vázala otázka doplňující, která sloužila k lepšímu pochopení základní otázky. Nejvíce dětí si nevědělo rady s otázkou číslo čtyři, u které se i většina dětí shodla na odpovědi. Odpovídaly, že jsou oba prarodiče hodní.

Otázky pro rodiče, kteří žijí odděleně od prarodičů:

1. Kolikačlenná je vaše rodina?
2. Kdo z rodiny aktivně pracuje?
3. Jak probíhá váš běžný den v rodině?
4. Jaký je váš názor na výchovu dětí? Jak by podle vás měla výchova probíhat?
5. Jak často se děti/dítě vídají/vídá s prarodiči?
6. Jaký mají prarodiče názor na výchovu dětí? Stejný, odlišný, nebo podobný? V čem?
7. Jaké aktivity dělají děti hlavně s prarodiči?
8. Jezdí děti rády za babičkou a dědou?
9. Vidíte nějaká úskalí nebo naopak pozitiva v tom, že žijete odděleně od prarodičů?

Otázky pro rodiče, kteří žijí odděleně od prarodičů, byly vybírány tak, aby se rodiče mohli vyjádřit nejen ke své vlastní výchově, ale také k výchově prarodičů. Kdybychom otázky znovu rozdělily podle toho, jaké jsou, byly by první dvě otázkami úvodními. Otázka číslo tři by byla nepřímá a zbytek otázek bychom mohli znovu považovat za hlavní. Rodiče si věděli rady s většinou otázek, pouze někteří se trochu ostýchali odpovídat na otázku číslo čtyři, kde se často báli, že odpoví špatně a tudíž, že i jejich výchova je špatně pojata.

Otázky pro děti žijících odděleně od prarodičů:

1. Myslíš si, že jezdíte za babičkou a dědou hodně nebo málo?
2. Těšíš se na babičku a dědu?
3. Co s babičkou a dědou často děláš?
4. Chtěl/a bys, aby babička s dědou bydleli s vámi?
5. Jaká je tvoje/tvůj babička/dědeček?
6. Dokázal/a bys popsat, jak probíhá tvůj den o rána až do doby, než jdeš spát?

Otázky pro děti žijící odděleně od prarodičů byly voleny tak, aby co nejlépe přiblížily vztah dětí s jejich prarodiči. Děti neměly většinou problém s žádnou otázkou. Odpovídaly sice krátce, ale to se vzhledem k jejich věku dalo očekávat.

Otázky pro prarodiče žijící mimo rodinu:

1. Jak často vídáte svá vnoučata?
2. Co s nimi nejčastěji děláte?
3. Souhlasíte vždy s výchovou, která se dětem dostává od jejich rodičů? V čem ano/ne?
4. Snažíte se dětem vštípit něco ze své výchovy? Co?
5. V čem si myslíte, že máte na děti největší vliv?
6. Jak si myslíte, že vás vnoučata vnímají?
7. Vnímáte oddělené soužití pozitivně či negativně? Proč?

Otázky připravené pro prarodiče žijící mimo rodinu byly zaměřeny hlavně na jejich pohled na oddělené soužití a samotný názor na výchovu, ať už jich samotných, či rodičů dětí. Častý problém byl s otázkou číslo pět.

Všechny otázky byly zvoleny a uzpůsobeny rodinám a jejich uspořádání. Například otázka: „Kdo vyzvedává dítě z mateřské školy“ byla důležitá pouze v rodině, kde žijí rodiče společně s prarodiči. U rodin v odděleném soužití a zvláště u rozhovorů s prarodiči by tato otázka nebyla vhodně zvolená, byla by až zbytečná.

Samotný výzkum probíhal celkem v pěti rodinách. Rozhovor byl veden nejprve s rodiči, následně s prarodiči a nakonec i s dětmi. Vždy byli přítomni zástupci obou pohlaví, pokud bylo možné, aby se rozhovoru účastnili. Ve dvou případech vzhledem k pracovní nedostupnosti druhého prarodiče byl rozhovor veden pouze s jedním z prarodičů. Jedna z rodin je příkladem přímého mezigeneračního soužití a zbylé čtyři rodiny jsou se svými prarodiči v pravidelném kontaktu. Rodiny jsem vyhledávala, jak už jsem uvedla

výše, s ohledem na jejich uspořádání. Záměrně jsem tedy vyhledávala rodiny, jejichž součástí byly předškolní děti, a navíc měla rodina silné vztahy s prarodiči, popřípadě přímo prarodiče žili s rodinou. Dalším kritériem pro volbu určité rodiny byla i osobní zkušenost a znalost rodiny. Dvě rodiny pocházejí přímo z vesnice, kde žiji. Další dvě rodiny jsou z nedalekého města a také jsem s nimi v kontaktu i mimo výzkum. Pátá rodina je součástí mého rozšířeného příbuzenstva, tudíž jsem s ní v častém kontaktu. Když přejdeme k samotným rozhovorům, tak byly nahrávány s předchozím souhlasem účastníků na diktafon. I přes to, že účastníci diktafon odsouhlasili a neměli žádné námítky k jeho použití, byla na nich vidět veliká nervozita způsobená pravděpodobně právě diktafonem. Nervozita se projevovala hlavně v odpovědích respondentů, a to hlavně v délce odpovědí. To se odrazilo i na celkovém času trvání rozhovorů, kdy rozhovory trvaly přibližně do 10 minut. Právě z toho důvodu byly rozhovory doplňovány i terénními poznámkami, které vycházely z následného posezení s účastníky již bez diktafonu. Účastníci výzkumu poté již nebyli tolik skoupí na slovo a rozhovor s nimi byl veden v příjemnější atmosféře bez nervozity z nahrávání. Všichni účastníci byli před rozhovorem obeznámeni s tím, že je rozhovor anonymní a jejich jména ani bydliště nebudou nikde uvedena a publikována. Dále byli obeznámeni s tím, že žádná odpověď není špatná, a tudíž není potřeba mít strach z odpovědí. Jediné, co pro rozhovory zůstalo se souhlasem respondentů zachováno, byl věk každého z účastníků. Rozhovory, jak už bylo uvedeno, byly vedeny i s dětmi. Tyto rozhovory měly být vedeny celkem s šesti dětmi z pěti rodin, nakonec však byly vedeny pouze s pěti dětmi ze čtyř rodin. Jeden rozhovor nebyl v posledním okamžiku uskutečněn z důvodu neochoty a stydlivosti dítěte předškolního věku. To jsem s ohledem na věk dětí očekávala a od rozhovoru jsem upustila.

Co se týče samotné analýzy dat, zvolila jsem si otevřené kódování, ve kterém jsem postupně dospěla k určitým kategoriím, ze kterých jsem dále vycházela. Švaříček, Šedová a kol. (2007) udávají, že otevřené kódování je sice považováno za jednoduchou techniku, ale je to i velice pracná technika. Směřuje k rozkrývání významů, které nemusí být zcela zjevné. Tato technika také umožňuje velmi detailní a hloubkovou práci s textem.

Pro lepší a snadnější orientaci při práci s daty budou členové rodiny uváděni pod písmeny a s nimi přidruženými číslicemi. Maminka pod písmenem „M“, tatínek pod „T“, dědeček pod „D“, babička pod „B“ a děti budou uváděny pod „V“ jako vnoučata. Pouze v jedné rodině musíme tato vnoučata rozdělit na starší a mladší. Tudíž je budeme uvádět jako „VS“ a „VM“. Číslo slouží pro objasnění toho, z jaké rodiny je určitý účastník výzkumu. Na příkladu můžeme uvést, že maminka z první rodiny, tudíž M1 uvádí, že vodí své dítě do MŠ. Rodiny jsou očíslovány podle toho, v jakém pořadí byly rozhovory vedeny. Číselné označení rodin je uvedeno v záhlaví přepisu rozhovorů v přílohách.

3.3 Výsledky

Během analýzy dat jsem rozkrývala různé jevy, které považuji za charakteristické pro danou tematiku. V dalším textu budu tyto jevy uvádět a spojovat do konkrétních skupin. V každé skupině budou představeny i úryvky z konkrétních rozhovorů. Takto objasněné jevy se budu snažit doplnit i svými terénními poznámkami a propojit dané jevy s výše zmíněnou teorií.

Jediné, co je po domluvě s rodinami ve výsledcích sděleno, je věk účastníků. Věk rodičů se pohyboval v rozmezí od 27 do 42 let. Věk prarodičů od 55 do 65 let a děti spadají do skupiny 3 až 5 let. Z důvodu toho, že rozhovory byly přepsány doslovně, jsou účastníci citováni též doslovně. Proto jsou v textu ponechány gramaticky nesprávné tvary slov a celkový slovosled a význam věty může někdy působit nesrozumitelně.

Pro lepší představu o rodinách bych ráda uvedla detailnější popis jednotlivých rodin s ohledem na dodržení zásad ochrany jejich soukromí.

Rodina 1- vícegenerační šestičlenná rodina, žijící na vesnici. Rozhovor byl veden pouze s pěti z nich. S dcerou školního věku rozhovor veden nebyl. Věk jednotlivých účastníků je uveden v přepisu rozhovoru.

Rodina 2- městská rodina, která je tvořena 4 členy; rozhovor veden i s dvěma prarodiči žijícími mimo rodinu. Dotazování pouze s dospělými členy rodiny, s dětmi pro ostych nebylo šetření realizováno. Věk jednotlivých účastníků je uveden v přepisu rozhovoru.

Rodina 3- městská rodina, která je tvořena 4 členy; rozhovor veden i s dvěma prarodiči žijícími mimo rodinu. Rozhovor veden s pěti členy rodiny. S nejmladším synem rozhovor nebyl veden. Věk jednotlivých účastníků je uveden v přepisu rozhovoru.

Rodina 4- vesnická čtyřčlenná rodina, prarodiče účastníci se rozhovoru žijí v nedalekém městě. Rozhovor veden se všemi šesti členy. Věk jednotlivých účastníků je uveden v přepisu rozhovoru.

Rodina 5- městská 4 členná rodina, prarodiče z jiného města. Rozhovor veden s pěti členy. Se synem školního věku rozhovor nebyl veden. Věk jednotlivých účastníků je uveden v přepisu rozhovoru.

Při objasňování a přibližování jevů budu pro lepší orientaci používat již výše zmíněné zkratky pro členy rodiny a čísla pro orientaci v rodinách.

Kategorie, které se mi v analýze výsledků objevovaly, byly výchova v různých podobách, běžný den a běžné činnosti každé rodiny, názory na oddělené soužití, činnosti, které dělají vnoučata s prarodiči a naopak, názory na sebe samé a také to, jak často spolu tráví vnoučata a prarodiče čas.

Důslednost ve výchově ano, fyzické tresty ne.

O svých přístupech k výchově účastníci v rozhovorech hovořili ochotně. Podle účastníků je ve výchově důležité, aby bylo dítě podporováno, aby se umělo slušně chovat, aby umělo pozdravit, poděkovat, bylo rozvíjeno po všech stránkách a bylo také vedeno k přírodě. Například M2 uvádí: „*Tak určitě na to, jak se chovaj, že jo. Takže jako hlavně o chování to je, o slušnosti, o výchově no*“. Mimo jiné také účastníci zdůrazňují určitý řád a pravidla, například M5 uvádí: „*Mají určitá pravidla, který musí dodržovat, podle kterých se chovat*“. S pravidly se pojí i hranice, ke kterým se rodiče také často vyjadřovali. T3 zmínil: „*Jasně, musí bejt hranice, za který prostě ty děti musí vědět, že nepůjdou*“.

Podle M4 a T4 je ve výchově také důležitá jednota, M4: „*Určitě musíme bejt jednotní s Tomášem, což se teda snažíme dodržet, že si opravdu spoustu věcí řekneme, jak to budeme dělat, abysme mluvili stejně, protože ty děti to hodně vnímaj, když jeden jim to zakáže, druhý jim to povolí, tak to ne jako*“. T4: „*Jo, to je asi naše zásada a v tý jednotě ještě i důslední, neříkáme přísní, ale důslední. To znamená prostě že, si počkáme až prostě to, co chceme, splněj a pochopějí, že prostě, když něco říkám, že to myslím*

vážně“. S názorem T4 se ztotožňuje i Gabura (2012), který, jak už jsem uvedla v teoretické části na straně 16, chápe důslednost jako důležitý předpoklad pro dobře fungující rodinu. Důslednost by se neměla plést s přísností. Na důslednost ve výchově se odkazují i další účastníci výzkumu. Například při rozhovorech s prarodiči byla důslednost často použita jako výtko směrem k rodičům. B2 například uvedla: *„Asi by měli být důslednější na ty děti, přísnější. Neposlouchaj, tak jako třeba poslouchaly moje děti, na první“*. Podobný názor má i B3: *„Moje výchova byla trochu přísnější, že někdy má maminka až moc velkou trpělivost, že já už bych třeba dřív zakročila a dítě umravnila, když se mi zdá, že se nechová správně“*.

S čím ve výchově někteří z účastníků výzkumu nesouhlasí, jsou fyzické tresty. Například T5 při rozhovoru uvedl: *„Fyzický tresty, to je taková věc, ke který by se člověk neměl uchýlovat, ale samozřejmě znáte to, někdy se to prostě stane. Mě třeba otec hodně bil, když jsem zlobil, dostával jsem páskem, ten teď nosím občas, jako jenom pohrozím na děti a už je zase klid, takže vůbec není třeba jako to násilí“*. Odpor k fyzickým trestům uvedl i T4, který popisuje chování některých jiných rodičů k dětem. Řekl: *„Tak fyzický tresty, to je jako, jestli jsme je plácli 5 krát za život. Potom se nám nelíbí, třeba když je zavíraj někde, jako chceme mít od tebe klid a zavrou to dítě, tak to určitě se nám nelíbí. Potom samozřejmě, když řešej nějaký dospělácký problémy, vyhocený situace a tak před dětma“*. Co se týče samotných trestů, tak se znovu vrátíme do teoretické části na stranu 15, kde Říčan (2013) uvádí, že k trestu by se vychovatelé měli uchýlovat až jako k nouzovému výchovnému prostředku.

Styl výchovy a vzájemná tolerance

Co se týče samotného stylu výchovy a odlišností ve výchově, byly odpovědi různé. Zajímavý byl například rozpor v odpovědích u T4 a D4. T4 uvedl: *„U mejk jakoby rodičů, u babičky z Čáslavi a u dědy, tak tam určitě to je trošku odlišný, voni razej takovýto klišé, že prarodiče jsou od toho, aby rozmazlovali, takže to tam funguje stoprocentně, což se nám úplně nelíbí, protože ono to rozmazování má i jako sekundární následky a to, že prostě ty děti jsou potom jakoby trošku dezorientovaný v tom, jak vlastně, co je správně, když se vrátěj třeba k nám, nebo když jedou zase tam, stejně tak jako dodržování nějaký životosprávy, ať už je to jídlo, pití, nebo, že jsou spát ve osm u nás, tam třeba i v jedenáct. Tak jako tydlety jakoby rozdily tam samozřejmě“*

vaděj, ale s tím se nedá úplně nic dělat, to bysme tam nesměli ty děti vůbec pouštět, takže“. Oproti tomu D4, se kterým byl také veden rozhovor, uvedl: *„Tak určitě, určitě si myslím, že máme podobný, podobný pohled na výchovu, jako důslednější mají rodiče, ale jinak si myslím, že se nějak zásadně ta výchova neliší. My na ně máme víc času, takže je můžeme rozmazlovat“.*

Rozdíl ve výchově rodičů a prarodičů uvádí také T3: *„Je v tom rozdíl, protože naši rodiče vychovávali jiné počet dětí, než vychováváme zatím my. Z toho vyplývá nějaká, nějaký způsob výchovy. Když vychovávám pět dětí, je to asi jiný, než když vychovávám dvě děti a možná přísnějc, možná ty mantinely jsou užší, nebo ty mantinely jsou pokaždý jiný“.* Rozpory ve výchově vidí i B1: *„Maminka s tatínkem něco zakážou, tak přijdou za babičkou a za dědou, no tak přemlouvají, přemlouvají a babička s dědou povolí a už je to špatně. Oni vidí, kam mohou jít, kde je to pro ně je lepší, to ty děti to vycejtěj“.* Také M5 a T5 vidí ve své výchově a výchově prarodičů rozdíly. M5 odpověděla: *„Myslím si, že maj odlišnej, jelikož je to asi i věkem, jak oni vychovávali vlastně jakoby nás“.* K tomu T5 dodává: *„Jsou mezi námi znát ty generační rozdíly“.* Také T2 vidí ve výchově rozdíly: *„Oni dřív to vychovávali jinak, teď je to zase jinak“.*

Mezi časté názory patřil fakt, že v něčem je výchova stejná, v něčem odlišná. M2 uvedla: *„Tak asi jak v čem. V něčem maj odlišnej, v něčem, v něčem jsou za stejno, ale oni nám říkaj tak jako moderní mámy no, takže jako nevím, jak to říct“.*

Co se týká vzájemného prolínání výchovy prarodičů a rodičů uvádí B3, že je důležitá vzájemná tolerance. Přímou uvádí: *„Zase jsou rodiče, tak tolerantní, že když nám je sem dají na hlídání, půjčí, pohlídáme je a vidí, že třeba děláme nějaký věci jinak, tak to tolerujou, nebo nejsou kvůli tomu nějaké nedohůry, hádky, nebo něco. Oni si to potom zase udělají po svém“.* Také D1 uvádí, že je potřebné, aby se něco nedělalo naschvál: *„Musí se to brát rozumně, nemůže se na něm něco vyžadovat jen jednostranně, to nejde. Musí to být, aby to mělo smysl, ne jen to dělat, aby to bylo protichůdně vůči rodičům, aby nebylo protichůdné chování. Soulad tam musí být, no to je jasný, když se bude jinak, tak je to špatný, když se to bude dělat naschvál jinak, tak to je špatně“.* Když se zaměříme na samotný soulad a tudíž i na vzájemné prolínání výchovy, uvádí M4, že je potřeba, aby se vzájemně respektovali. M4 zmínila: *„Jo, jako já bych řekla, tím, že táta žije s tou přítelkyní, tak ta je taková profi babička, ta je, ta má dvě vnučky a vopravdu jako ta respektuje naše přání. Takže, když řeknu, že je atopik, nepřecpi ho*

sladkým, tak se to prostě snaží dodržet“. B3: *„Nezasahujeme si tak nějak výrazně, já se spíš tak jako zeptám vždycky, jak si to představují, nebo co by, nebo co si myslí, že bychom třeba mohli, nemohli. Snažím se to tak jako v rámci dodržet, ale to svoje do toho vkládám taky“.*

Pěknou myšlenku uvedl D1, který vysvětloval, že je jedno, kdo dítě vychovává, pokud to dělá správně. Uvedl: *„Podle mě je to asi nastejno, protože jestli si to dítě bude brát kladný vzor, tak jestli si to bude brát od rodičů nebo od babičky a dědy. Tak jestli to bude kladný, tak je to furt jenom dobře“.*

Z terénních poznámek, které jsem si dělala během rozhovorů a po nich, je také patrné, že v rodině vícegenerační, tedy v rodině číslo 1, je výchova dítěte již od začátku brána tak, že na dítě bude působit více výchovných vzorů. Všichni berou jako velké pozitivum, že se dítě může učit od více lidí. I když je dům rozdělen na dvě patra, kdy rodiče bydlí nahoře a prarodiče dole, je vidět, že dítě má svůj prostor v obou podlažích. V ostatních rodinách ve výzkumu jsem spíše pozorovala, že rodiče mají hlavní slovo a prarodiče jsou bráni jako doplňující element výchovy. Ve většině rodin, se kterými jsem pracovala, panoval mezi dětmi a prarodiči vřelý vztah, který se odrážel i na jejich výchově. Jen v rodině číslo 5 byl patrný velký rozdíl mezi výchovu rodičů a prarodičů. I když babička v rozhovoru uvedla, že s výchovou souhlasí, tak mimo nahrávaný rozhovor mi řekla, že by děti vychovávala úplně jinak. Na předškolním dítěti ve vícegenerační rodině bylo vidět, že bere všechny členy rodiny, jak prarodiče, tak i rodiče, jako rovnocennou autoritu. Tudíž ve výchově moc nerozlišovalo, zda ho něco učí babička či maminka, jestli venku pracuje s tátou, nebo s dědou, bylo to pro něj stejně důležité.

Naplňování společného času

V rozhovorech se také účastníci shodovali při popisování svého běžného dne. Většinou ráno tráví všechny participující rodiny stejně. M2 to popisuje takto: *„No tak ráno výprava dětí, snídaně, oblíkání a takový, vodění do školky, ve školce a my do práce no, takže tak jako klasika“.* M4 udává podobné dopoledne: *„Tak já chodím jako první do práce a manžel většinou, když to stíhá, tak vypravuje děti do školky. Pak jsme teda v práci, děti ve školce, ve tři hodiny už si je vyzvedává máma, jako já“.* V rodině číslo 5 mají ranní úkony rozdělené. M5 uvedla: *„Tak ráno normálně vstanem, já dětem udělám snídani, pak vlastně vzbudíme manžela a jedeme vodvést děti do školky. Máme*

to rozdělený, protože maj vlastně školu a školku u sebe, takže manžel jde s naším klukem a já jdu vlastně s dcerou do školky. Po práci vlastně já jedu metrem k manželově práci a jedeme spolu, většinou jezdíme spolu domu a jedeme vlastně rovnou do školky a do školy vyzvednout děti, protože pracujeme až do odpoledních hodin“. Všechny maminky uvádějí podobný postup ranních úkonů a ani M3 není výjimkou. Jediné, v čem se M3 liší, je doba, ve kterou si dítě vyzvedává z MŠ: „Vstáváme kolem šesté, chystáme staršího syna do školky. Odvedeme ho do školky a dopoledne tráví většinou matka s mladším synem v domácnosti, na procházkách, nakupování, vařením, hraním. Potom pro staršího syna chodíme po obědě, ve 12 hodin“.

Odpoledne však všechny rodiče uvádějí, že tráví čas se svými dětmi. Odpoledne je časem, kdy se dětem výhradně věnují. Aktivita se liší hlavně podle toho, jaké období je. Odpoledne popisuje M4 takto: „Tak většinou jdeme s pejskem na procházku, pak se vrátíme, děti si jdou hrát, já poklidím prádlo, nádobí, pak si s nima chvíli hraju a pak jdu dělat večeři. Pak si hrajem po večeři většinou všichni chvíli a pak už je večer pohádka, čtení a takovýto umejt se a šup do pyžama a spát“. M3 uvádí: „Odpoledne trávíme procházkama, nebo návštěvou prarodičů“. Rodina číslo 5 žije ve městě, a proto se jejich odpolední aktivity malinko liší, důležité ale je, že je celá rodina spolu. T5 své odpoledne popisuje takto: „Většinou se snažíme nějak aktivně, jo že třeba děti bereme někam do nějakýho zábavního centra, byli jsme třeba na trampolínách, to je hrozně bavilo, anebo prostě jdeme jen tak na procházku, snažíme se prostě, aby děti měly nějaký pohyb, nebo si s nima doma sedneme, hrajeme nějaký hry. Večery většinou trávíme kouzlem televize, nebo zase nějaký společenský hry. Někdy čteme pohádku, ale moc to nevyžaduje, někdy tak dvakrát, třikrát do měsíce přijde, že chce přečíst tuhlectu a tuhle povídku“. M1 dodává: „Třeba si s ním hraju různé hry, nebo stavíme“. T1 ji doplňuje a dodává: „Asi spíš, že se motá se mnou v třeba dílně, nebo když děláme něco, tak je spíš se mnou, protože je to kluk“.

Jelikož rodiče neměli jasnou představu, jak tráví děti všední dopoledne, zeptala jsem na průběh dne dětí. Většina dětí se zaměřila na to, co dělá ve školce. V1 uvádí: „Hrajeme si i tam, vyrábíme a i tam jíme“. V3 konkrétněji popisuje, co ve školce dělá: „Ve školce ty hraju. Stavíme domečky z takových velikej tost“. V5 jako jedno z mála vnoučat popisuje i to, co dělá večer nebo odpoledne: „Doma si hrajem a pak za chvíli bude noc a

*pak budeme spát“.*VS4 k tomu dodává: „*Hrajeme si, navečeříme se, dáme nám slehnout jídlo, pak jdeme spát“.*

Z terénních poznámek jsem také pochopila, že rodiče opravdu ten čas odpoledne s dětmi tráví, jelikož jsem rozhovory vedla hlavně v odpoledních hodinách, takže jsem mohla přímo vidět, že rodiče odcházejí přímo od her s dětmi, nebo zrovna všichni společně svačili. Jelikož jsem si s dětmi chvíli hrála, než jsem vedla rozhovor, děti se staly bezprostředními a samy popisovaly, jak tráví čas s rodiči a co, kdy dělají.

Mladí by měli žít odděleně.

Co se týče samotného mezigeneračního soužití, zastávali účastníci výzkumu spíše názor, že je lepší, když má každý svou domácnost. Není tedy překvapením, že nejvíce převládal negativní názor na společné bydlení, tudíž pozitivní na bydlení oddělené. M2 zastává názor, že je lepší, když mladí bydlí odděleně: „*Každej by měl žít sám, každá rodina. Nedělá to dobrotu, si myslím, nevím, nezažila jsem to nikdy takhle jako žít společně, ale myslím si, že to nedělá dobrotu a každej má jiný názory, každý je nějaký a každému se něco nelíbí, takže každý by měl žít sám“.* B3 zmínila, že kromě toho, že by mladí měli žít sami, je důležité oddělené soužití také proto, že nedochází mezi generacemi k hádkám, které by ve společném soužití mohly nastat. Přímo zmiňuje: „*Myslím si, že je to i pozitivnější nebo že je to lepší, když takhle žijou sami, kdyby byli tady, že bychom si v různých věcech vadili, i ohledně té výchovy docházelo ke střetům, výměně názorů, protože chvíli se to vydrží, člověk si říká jojo, ale kdybych třeba různé věci viděla, nebo s nima byla každý den v konfrontaci, tak by s těma rodičema docházelo k větším střetům ohledně výchovy nebo tak“.* T5 zase zmiňuje svou dobrou zkušenost s mezigeneračním soužitím a upozorňuje na možná, blíže nespecifikovaná nebezpečí: „*Já jsem třeba vyrůstal v rodině, kde s náma žila i babička, nemyslím si, že by to bylo nějaký špatný, i když musím nechat, že babička měla na mou sestru obrovský vliv. Hrozně moc se to na ní projevilo, takže když to dítě tráví s tím prarodičem víc času, tak ten prarodič, ta výchova toho prarodiče se na to člověku hrozně projeví“.*

Rodiny také zmiňují důvody, proč je dobré, že žijí odděleně od prarodičů. M3, která vidá prarodiče skoro každý den, má na oddělené soužití pozitivní náhled. Říká: „*Hm, já to vidím spíš jako pozitiva, že žijeme v blízkosti, ale odděleně, takže když něco potřebujeme, nebo když se chceme vidět, tak není problém, oni můžou přijít, my můžeme přijít, a přitom každý máme vlastní domácnost, takže si úplně nemluvíme do*

všeho vzájemně“. B3 ji v jejím názoru plně podporuje: „*Tím, že žijeme odděleně, myslím, že jsme si vzácnější a že dochází k miň konfliktům, ale zase nežijeme tak daleko, abychom se nemohli dost často vídat. A když není správná konstalace hvězd, tak se dá vždycky odejít. Že každéj má to svoje soukromí, ale přitom v podstatě jako žijeme dohromady, takže o sobě víme, můžeme se na sebe spolehnout, nebo si pomoc, vypomoct vzájemně*“. S dalším názorem přichází i D4, který zmiňuje: „*Já myslím, že je to pozitivní, že zase mají svůj klid na výchovu a nemluvíme jim do výchovy, takže si vlastně ty svoje děti vychovávají podle svého vzoru*“.

Samozřejmě se našly i názory, které zdůvodňovaly, proč by bylo lepší bydlet dohromady. S jedním logickým argumentem přišla M4: „*Tak určitě negativa jsou, že když je děcko nemocný a potřebovali jsme víc hlídat, tak to nemáme a musíme to s manželem vykrejt sami, tam vidím největší úskalí*“. B4 přidává další argument, který jsem i očekávala, protože se rodina s prarodiči nevidá tak často. B4: „*Já teda negativně, protože je vídám hrozně málo. Já bych je raději vídala víc*“.

Velice mě zajímal i názor členů rodiny žijící společně, protože mají přímou zkušenost s mezigeneračním soužitím. B1 shrnula problémy z pohledu prarodičů: „*No tak jsme tu všichni pohromadě, ale lepší by bylo, kdyby byli mladí zvlášť a staří zvlášť, protože ti staří chtějí mít svůj klid a děti no nějaký ten křik tady je a někdy je to fajn a někdy to je už přes míru*“. S tímto názorem souhlasí i ostatní členové rodiny. Vidí ale i pozitiva, například D1 uvádí: „*Plusy to má ty, že taky má kdo se postarat o práci a vo děti. Zase to má to výhodu, je to oboustranné. Má je kdo vyzvednout a má se kdo o ně postarat*“. S tímto názorem se ztotožňuje i T1, který k tomu dodává: „*Kuli práci určitě, že tu furt někdo je, že se postará o dítě, že ho vyzvedne ze školky*“.

Zajímavé jsou i důvody tohoto mezigeneračního soužití. Zdálo se mi, že M1 a T1 nechtějí přiznat, že důvodem soužití je, jak zmiňuje B1, že: „*Nemají mladí bydlení*“. T1 spíš uvedl jako hlavní důvod něco jiného: „*Byl tady praděda, babička, furt to bydlelo tu, pořad ve dvou generacích. Odjakživa, tak se to dodržuje*“.

Z terénních poznámek jsem zjistila, že pravou příčinou společného bydlení je právě ten důvod, že nemají vlastní bydlení. Samozřejmě se chtěli držet i tradice, ale na M1 bylo velmi znát, že jí společná domácnost s tchýní nevyhovuje, a to i přesto, že mají oddělená patra. Během samotného rozhovoru i mimo něj jsem pochopila, že v rodině svého manžela neprosazuje svůj názor. Do rozhovoru se moc nezapojovala.

Z terénních poznámek v ostatních rodinách bylo vidět, že jim oddělené bydlení vyhovuje, i přes to, že někdy by se jim výpomoc a společné bydlení hodilo, hlavně v naléhavých případech, jako je nemoc dětí, či jiné komplikace. Rodina číslo 3 mě velice mile překvapila skutečností, že se vídá s prarodiči tak často. M3 a B3 se mimo samotný rozhovor zmínily, že i když jsou spolu skoro každý den, každé odpoledne, nechtěly by žít spolu, protože každá přistupuje k výchově po svém a bojí se, že by si brzy lezly na nervy, jak zmínila M3.

Samotných předškolních dětí jsem se během rozhovoru ptala, zda by chtěly, aby dědeček s babičkou bydleli s nimi, nebo jsou raději, když se setkávají při návštěvách. Odpovědi dětí mě, dalo by se říct, překvapily. Spíše jsem čekala, že většina děti odpoví, že by chtěly, aby babička s dědečkem bydleli s nimi, ale s touto odpovědí přišlo jen jedno z vnoučat. V5 na otázku, zda by chtělo, aby babička s dědou bydleli s nimi, odpovědělo bez zaváhání: „Jo“. Při otázce, kam by je nastěhovala, měla jasno: „*No já bych, já bych totiž, aby mamince řekla tátovi, aby udělali ještě dva pokojíčky, nebo do obýváku se vejdou a pak by si tam mohli hrát v pokojíčku, nebo v obejváku něco dělat*“. Ostatní děti by raději viděly babičku a dědu jen vřdycky při návštěvě. VS4: „*Na návštěvu je to lepší, ale do Kerska se těšíme nejvíc*“.

Z terénních poznámek, které jsem si dělala při posezení a hraní si s dětmi po rozhovoru, mohu říct, že děti jsou na své babičky a dědy fixovány. I přes to, že se spolu často nevidají, děti o nich stále mluvily a měly potřebu sdělovat společné zážitky s prarodiči.

Prarodiče zdrojem zábavy i učení

Při analýze dat bylo zajímavé objevovat, jakým způsobem tráví čas prarodiče se svými vnoučaty. Dalším zajímavým faktem je, že co prarodič, to jiný druh činností. Jedni prarodiče jedou s dětmi po výletech či jdou do bazénu. Jiní s nimi sdílí i běžné činnosti v domácnosti a na zahradě. Stejně jako uvádí B3: „*No hlídám je, hraju si s nima, hodně čteme anebo mi pomáhají. Rádi se mnou pečou, přesazují kytičky, anebo taky třeba spolu uklízíme šuflata, to je moc baví, protože krámují a vidí zase spoustu věcí, který doma třeba nemůžou dělat. Chodíme spolu taky na procházky, někdy. Se starším vnoučkem jezdím každý rok na výlet. Máme svůj oblíbený výlet za mamutem, tak jezdíme za mamutem a vřdycky se na to zase moc těší, až pojedeme vláčkem*“. B4 a D4 jsou z menšího města, tudíž i aktivity se od toho odvíjí. B4: „*Chodíme do bazénu,*

jezdíme na výlety“ a D4 k tomu dodává: „Do kina“. B2: „Všechno možný, čtu pohádky, hrajeme si, chodíme ven“.

Někteří prarodiče si s dětmi hodně povídají stejně jako B1: „Já jim ráda vypravuju, co jako já, když jsem byla malá, a tak je to taky zajímavá, jedeme se tam třeba i podívat, kde jsem já prožívala svoje dětství, to je baví, jedeme na výlety, a tak poznávají, vid'? Rád hraje pexeso Jiříček“. Někteří prarodiče jako B5 hovořili o aktivitách dětí jen povšechně, a tak i jejich odpovědi byly trochu strohé: „Hm, co s nima děláme, no? Vezmeme je na chatu, lítáme tady na zahradě se psem“. Souhlasí to s odpovědí T5, který zmiňuje, že za babičkou nejezdí moc často, přesněji říká: „Jelikož tam nejezdíme třeba přes noc, ale jenom na návštěvu, tak je vezmou na procházku. Anebo všichni si zajdeme někam na jídlo, na film. Ale většinou jsme tam u nich, jsme na zahradě, třeba my jsme hráli, tam kluci všichni fotbal, holky mezitím pekly štrůdl, prostě všichni se tam vždycky nějak zabavíme“.

M4 a T4 probírají činnosti, které děti s prarodiči většinou dělají, vzhledem k ročnímu období. Například M4: „Záleží, v jakým to je ročním období. Většinou, když je hezky, jezdíme za dědou do Kerska, což je jakoby v přírodě a v lese, takže tam se většinou pomáhaj dědovi venku, takže se dřevem, oheň dělaj a chodíme na procházky. V Praze už je to takový, že si spíš sedneme v tom bytě, popovídáme si a pak třeba jdeme, tam je příležitost botanický zahrady, zoologický. Takže takhle“. M3 na činnosti také nahlíží z pohledu ročního období: „Přes léto, jaro, podzim třeba na zahradě dost práce, nebo takový pomáhání na zahradě sem, tam procházka, anebo si s nima hrajou“. T4 k tomu dodává také to, že je důležité, zda jsou děti u rodičů ve městě, nebo v přírodě. Když se jedná o městské prarodiče, uvádí T4: „No a čáslavský prarodiče, tak zas už je to takový malý město, takže tam už je to zase jiný ty možnosti. Takže tam jdou většinou třeba na hřiště si hrát, nebo je vezmou do Žlebů na zámek vláčkem, takže spíš takový jako výlety a ta městská zábava jakoby“. S tím souhlasí i D4, který popisuje čas, když jsou u nich děti na prázdninách: „Tak hodně s nima čteme. Snažíme se je brát i do přírody, za kulturou, poznávat rostlinky“.

Děti měly většinou odpovídaly obdobně na otázku, co nejčastěji dělají s babičkou a dědou. Zaznívala jednoznačná odpověď, že si s nimi hrají. V3: „Hrajeme si autíčkama, toupáme se v bazénu“. VM4: „Hrajem si tam. Tam namalovali okno jednou a my jsme

jim to začmárali“ a VS4 k tomu dodalo navíc: „Hrajem si tam. Já si vždycky třeba s sebou vezmu tablet a nabíječku si vezmu na počasí“.

Z terénních poznámek, které jsem měla k dispozici, se dalo vyčíst, že babičky tráví s dětmi celkově daleko více času, než dědečkové. I při rozhovoru jeden z dědečků a to D3 uvedl: *„Když vnoučata jsou v přítomnosti babičky i moje, tak je babička přednější. Když babička není, tak si s nima taky prarodíme“.* I v rodině číslo 1, v rodině vícegenerační, se tento poznatek naplnil, většinu činností iniciovala právě babička. Tato skutečnost však neměla vliv na rozdílný vztah dětí k prarodičům. O svém dědečkovi i babičce mluvily stejně. Jinak rodiny vesměs nechávají prarodiče, aby si sami plánovali činnosti, které budou s dětmi dělat.

Prarodiče jsou hodní a děti se na ně těší.

Jací jsou babička a děda? „Jsou hodný“. Tuto odpověď jsem slyšela od všech dětí. Některé nejprve nevěděly, co mají odpovědět, ale potom odpovídaly jako ostatní. Na odpovědi staršího vnoučka se projevila výchova rodičů a to, že se jim nelíbí, když jim prarodiče dávají hodně sladkého. Odpověď VS4 totiž byla: *„Hodný, ale dávají nám furt sladkosti“.* Rodiče i děti se v odpovědích shodli na tom, že děti se na prarodiče těší. M4: *„Těšej se, těšej se, asi hodně do Kerska, vid'? Že to tam je v lese, do té přírody. Voni jsou prostě na tu přírodu zvyklý“.* M5: *„Myslím si, že určitě, hlavně Kamilka, hlavně Kamilka. Michálek je hodně upnutý na mě jako na matku“.* B3 také souhlasila s tímto názorem, uvedla: *„Určitě pozitivně, kladně, no to v každém případě. Myslím si, že takovej ten náš vzájemnej vztah obohacuje je i mě. Myslím, že je to se mnou baví, že vždycky čekaj, co babička vymyslí, co bude. Že jako se mnou jsou rádi, musím říct, že rádi“.* D3 to trefně okomentoval: *„Kdyby se jim u dědečka, u babičky nelíbilo, tak sem půjdou s řevem anebo s nucením“.* B3: *„No spíš je to tak, že vždycky s řevem odchází, nebo že je to přesvědčování: pojdte už domů. A kolikrát i babička musí jít s nima vyprovodit, aby vůbec teda domu odešli. Anebo malej Samík když mě vidí, teď už to tolik nedělá, ale když byl menší, tak mě viděl jen, že jdu z práce a už řval, že chce jít s babičkou. Takže si myslím, že jako ten vztah zatím, kéž by to alespoň trochu vydrželo“.* Důležité bylo i zjištění, jak na sebe sami prarodiče nahlízejí. Zjištění bylo celkem překvapující, protože všichni prarodiče se víceméně shodli, že je vnoučata vnímají pozitivně. B2: *„Asi jako hodnou babičku bych řekla, nevím“.* B4: *„Jako rozmazlující*

babičku a dědu“. D4 „*Hodný, hodného dědu a babičku“.* B5: „*Jako babičku. No snad hodnou“.*

I u terénních poznámek, které jsem si v této oblasti zajistila, se ukázalo, že není tak důležité, jak často se prarodiče s dětmi vídají, ale hlavně to, že se vůbec vídají a mají se svými vnoučaty vřelý a pěkný vztah. Prarodiče se mimo rozhovor zmínili, že si s vnoučaty vynahrazují některé aktivity, které nestihli se svými dětmi. Vnoučata se na prarodiče nejen těší, ale co se mi potvrdilo i mimo rozhovor, velice si pamatují některé příjemné a zábavné okamžiky, které s prarodiči zažily.

4. DISKUZE

V diskuzi bych ráda zmínila dílčí cíle bakalářské práce a také důvěryhodnost výsledků. Výsledky mé bakalářské práce jsou podloženy získanými daty a jejich interpretací. Švaříček, Šedová a kol. (2007) uvádějí, že důvěryhodnost výzkumu se dá potvrdit tím, že může výzkumník dokázat, jakými kroky k výsledkům došel a má tyto kroky potvrzeny důkazy.

Ve své bakalářské práci jsem si zvolila tři dílčí cíle, ke kterým bych se ráda znovu vrátila. Podrobněji popíšu, zda byly cíle naplněny a popřípadě jak.

1. Zjistit rozdíly v pojetí výchovy dítěte u dnešních rodičů a prarodičů

Jak už bylo uvedeno v samotných výsledcích, každý rodič přistupuje k výchově trochu jinak. Někteří rodiče prosazují důslednost a jiní zase volnou výchovu. Prarodiče jsou většinou k výchově rodičů tolerantní a naopak. Jsou sice přístupy, které by ve výchově trochu pozměnili, ale ctí výchovu rodičů. V zásadě většina zkoumaných prarodičů by výchovu vedla přísněji.

2. Přiblížit průběh rodinného soužití z pohledu mezigeneračního učení

Prarodiče, kteří se výzkumu účastnili, mají na vývoj dítěte velmi značný vliv. Dítě bere prarodiče jako nedílnou součást rodiny. Pokud žijí prarodiče navíc ve společné domácnosti s rodiči a dítětem, jak tomu bylo u jedné ze zkoumaných rodin, mají prarodiče na výchovu dítěte stejný vliv jako rodiče, tudíž i na jeho počátky učení a jeho vývoj.

Samotné soužití a popis běžného dne je již zmíněn ve výsledcích výzkumu výše. Zkoumané rodiny, které se s prarodiči vídají skoro denně, berou prarodiče jako součást svého běžného dne.

3. Zjistit pohled dítěte na takové soužití

Jelikož s dětmi probíhal rozhovor stejně jako s dospělými, nebylo v zásadě složité zjistit pohled dítěte na vzájemné vztahy, zapojení prarodičů i samotné soužití. Většina dětských účastníků výzkumu se shodla na tom, že jsou prarodiče nedílnou součástí rodiny a že se na ně vždy těší. Prarodiče jsou vnímáni jako hodní členové rodiny. Zajímavé bylo, že pouze jedno z dotazovaných dětí uvedlo, že by chtělo, aby prarodiče bydleli s nimi. Ostatní dotazované děti jsou rády, že je jejich soužití probíhá formou vzájemných návštěv.

5. ZÁVĚR

Téma bakalářské práce jsem si vybrala, jak už jsem uvedla v úvodu, hlavně z toho důvodu, že si uvědomuji důležitost samotné rodiny, vztahů v rodině a také výchovy, která je její nedílnou součástí. Mým hlavním cílem bylo zjištění nejen toho, do jakých oblastí života dítěte prarodič zasahuje, ale také to, jakým způsobem zasahuje do samotné výchovy a počátků učení. Z výsledků, které jsem již uvedla, bylo patrné, že prarodič zasahuje do výchovy svých vnoučat většinou s ohledem na vnitřní pravidla a styl výchovy rodičů. Může však do výchovy vnášet své zkušenosti a poznatky, které rodiče zatím nemají. V rodinách, kde jsem realizovala výzkum, měli jednotliví členové dobré vzájemné vztahy. Vystává otázka, jak by vypadalo výchovné působení na dítě v rodinách, které nemají mezi sebou příliš dobré mezigenerační vztahy.

Pro další výzkumné šetření a pro lepší pochopení takto náročného tématu, jako je mezigenerační soužití a mezigenerační vztahy, by bylo potřeba zvolit k samotnému hloubkovému rozhovoru například i dotazníkové šetření. Dotazníky by mohly být zaměřeny na prarodiče v rámci určité, předem vybrané skupiny. Dotazníky by mohly být směřovány i na rodiče a jejich pohled na vzájemně se prolínající mezigenerační výchovná působení.

Smysl a základní myšlenka každé práce přichází společně s cílem pochopit určitou problematiku. Já tuto problematiku pojala z jednoho určitého hlediska. Nebylo by tudíž od věci, aby někdo další uchopil tuto problematiku a podíval se na ni ze svého, pravděpodobně odlišného hlediska. Protože tato problematika si zaslouží i další pohledy a další výzkumy.

6. SEZNAM LITERATURY

1. CESARI LUSSO, Vittoria. *Prarodiče, rodiče a vnoučata: o emočních, vztahových a komunikačních úskalích*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0003-1.
2. GABURA, Ján. *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-95-2.
3. GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1993, 647 s. ISBN 80-85605-28-7.
4. HAUSER-SCHÖNER, Isabella. *Děti potřebují prarodiče*. Praha: Portál, 1996. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-105-3.
5. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001, 288 s. ISBN 80-7178-535-0.
6. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-80-5.
7. KLEVETOVÁ, Dana a Irena DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2008. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2169-9.
8. KOLÁŘ, Zdeněk. *Pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN 14-565-80.
9. LACINOVÁ, Lenka a Petra ŠKRDLÍKOVÁ. *Dost dobří rodiče, aneb, Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-442-7.
10. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.
11. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-19-9.
12. MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X.
13. NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
14. RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5750-0.

15. ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
16. SEKERA, Ondřej. *Rodina v nečase*. V Ostravě: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-877-6.
17. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2698-4.
18. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. ISBN 987-80-246-1820-3.
19. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
20. TÓTHOVÁ, Jana. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-856-2.
21. WEIKERT, Annegret. *Výchova dítěte: osvědčené rady a řešení pro rodiče dětí každého věku*. Praha: Vašut, 2007. Velký praktický rádce. ISBN 978-80-7236-527-2.

7. PŘÍLOHY

Přiložené CD

- Přepisy rozhovorů
- Nahrávky rozhovorů