



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

Motivace matek na mateřské
či rodičovské dovolené, nezaměstnaných apod.
k umístění tříletého dítěte
do mateřské školy

Vypracoval: Bc. Magdalena BACHOVÁ

Vedoucí práce: PhDr. Miluše VÍTEČKOVÁ, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále 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, 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 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 9. března 2019

.....
Magdalena Bachová

Poděkování

Děkuji PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za odborné vedení, poskytnuté rady a připomínky, a za metodickou pomoc.

ABSTRAKT

Práce se zabývá problematikou motivace matek na mateřské či rodičovské dovolené, nezaměstnaných apod. k umístění tříletého dítěte do mateřské školy. V teoretické části jsou zpracována základní teoretická východiska týkající se pojmů a problematiky rodiny, dítěte na počátku předškolního věku, mateřské školy a motivačních faktorů k umístění dítěte do mateřské školy. Praktickou část práce tvoří kvalitativní výzkum založený na získání dat od respondentek z řad matek pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru, který umožnil hlubší vhled do zkoumané problematiky a naznačení možných souvislostí. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaká je motivace matky k umístění tříletého dítěte do MŠ, pokud je matka doma s mladším sourozencem.

Klíčová slova: matka, dítě, rodina, mateřská škola, motivace

ABSTRACT

The thesis deals with the motivation of mothers on maternity or parental leave, unemployed etc. to place three-year-old child in kindergarten. The theoretic part describes theoretic resources concerning concepts and family problematics, the child of the early preschool age, kindergarten and the motivation factors of placing the child in kindergarten. The empirical part presents the qualitative research conducted using the methodology of semi-structured interview with mothers. The aim of the research was to provide a deeper look into the problem and to indicate possible contexts. The main focus of the thesis was to find out the main motivation of placing the child at the age of three in kindergarten while its mother stays at home with its younger brother or sister.

Key words: mother, child, family, kindergarten, motivation

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 RODINA	10
1.1 Úloha a význam rodiny.....	11
1.2 Současná rodina a její problémy	14
1.3 Rodiny a jejich specifika	18
2 DÍTĚ NA POČÁTKU PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
2.1 Úroveň psychosociálního vývoje raného předškoláka.....	23
2.2 Socializace a potřeby dítěte v předškolním věku.....	25
2.3 Předškolní dětství v současnosti.	28
3 MATEŘSKÁ ŠKOLA	32
3.1 Úloha mateřské školy v životě dítěte	32
3.2 Zralost a připravenost dítěte pro vstup do mateřské školy.....	34
3.3 Možná rizika předčasného nástupu do mateřské školy.....	36
4 MOTIVAČNÍ FAKTORY	38
4.1 Motivace matek ve vztahu k dítěti.....	40
4.2 Motivace matek ve vztahu k sobě.	42
4.3 Společenská situace a vliv společnosti.....	43
PRAKTICKÁ ČÁST	
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	45
5.1 Cíl výzkumného šetření.....	45
5.2 Výzkumné otázky.....	46
5.3 Metodologie výzkumu	47
5.4 Sběr dat.....	47
5.5 Etické aspekty výzkumu.....	48
5.6 Charakteristika participantů výzkumu.....	49
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	51
6.1 Základní vhled do rozhodovacích procesů matek.....	51
6.1.1 Daniela	51
6.1.2 Iveta.....	52
6.1.3 Marcela	53

6.1.4 Adéla	53
6.2 Tematická analýza, prezentace a interpretace kategorií dat.....	54
6.2.1 Kategorie: Starší dítě	55
6.2.2 Kategorie: Mladší dítě	57
6.2.3 Kategorie: Matka.....	58
6.2.4 Kategorie: Společnost	60
6.2.5 Kategorie: Rodina.....	61
6.2.6 Kategorie: Antimotivy	63
6.3 Stručné shrnutí nejčastějších odpovědí na klíčové otázky	65
7 DISKUZE.....	66
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	71
SEZNAM PŘÍLOH.....	74
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Na základě dlouholeté práce s dětmi všech věkových kategorií a v posledních letech zejména díky výkonu profese učitelky v mateřské škole mohu sledovat značné rozdíly mezi adaptací na docházku do mateřské školy u tříletých dětí zaměstnaných matek a stejně starých dětí, u kterých je matka v domácnosti s mladším sourozencem. V rámci reflexe poznatků nabytých při studiu, pozorování v mateřské škole a z osobní zkušenosti, mohu říci, že není vždy zcela jasné, jaké motivy rodiče, především tedy matky, vedou k umístování tříletých dětí do mateřské školy, pokud mají možnost je mít doma spolu s mladším sourozencem, věnovat jim mateřskou péči a poskytnout větší prostor pro rozvoj rodinných vztahů a vazeb. Jaké pohnutky převládají a s jakými myšlenkami je spojena motivace matek v této oblasti? Jaké mají potřeby ve vztahu k rozvoji dítěte či k sobě samým? Jednají pouze z vlastních pohnutek nebo na ně má vliv „nátlak“ mínění okolí, společnosti? Je žádoucí, potřebné či přínosné umísťovat tříleté dítě do mateřské školy? Zvažují rodiče, resp. matky, co je pro dítě z dlouhodobého hlediska lepší?

Po předchozích položených otázkách a četných úvahách jsem zjistila, že problematika výše zmíněné motivace bude zajisté spleťtým, ale velmi zajímavým tématem k teoretickému zpracování i následnému výzkumu.

Bakalářská práce má teoreticko empirický charakter a jejím cílem je představit problematiku motivace matek na mateřské či rodičovské dovolené, nezaměstnaných apod. k umístění tříletého dítěte do mateřské školy.

Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol, ve kterých se zabývám základními subtématy, tedy rodinou, dítětem na počátku předškolního věku, mateřskou školou a motivačními faktory k umístování dítěte do mateřské školy. Pokusila jsem se vystihnout, shrnout a zobecnit dílčí poznatky, usilovala o propojení jejich souvislostí či vztahů v rámci celé problematiky práce a o naznačení jejich vzájemného prolínání či ovlivňování.

V teoretickém přehledu využívám především poznatků vývojové psychologie, psychologie osobnosti, sociální psychologie a předškolní pedagogiky a opírám se o názory a publikace zejména Z. Matějčka, Z. Heluse, M. Vágnerové, P. Říčana,

B. Krause, J. Koti, S. Kořátkové, E. Svobodové a mnoha dalších představitelů pedagogických, psychologických a sociologických disciplín.

Praktickou část bakalářské práce tvoří kvalitativní výzkum, ve kterém jsem se díky využití metody polostrukturovaného rozhovoru snažila získat data od respondentek z řad matek, které své starší dítě ve věku tří let umístily do mateřské školy a současně byly z nějakého důvodu doma s jeho mladším sourozencem. Získaná data následně vyhodnocuji prostřednictvím tematické analýzy a prostřednictvím interpretace zkoumaných dat ve výsledkové části práce usiluji nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaká je motivace matky k umístění tříletého dítěte do MŠ, pokud je matka doma s mladším sourozencem.

Cílem mé práce není vzhledem k její povaze, rozsahu a charakteru zcela vyčerpávající přehled nebo rozbor všech možných motivačních faktorů a souvislostí v oblasti zkoumané problematiky. Doufám však, že se mi podaří vytvořit ucelený základní pohled na problematiku a otevřít prostor pro kladení dalších otázek a nalézání nových odpovědí v oblasti rozhodování rodičů ohledně umístování tříletých dětí do MŠ.

Rodiče i pedagogové možná občas zapomínají na význam rodiny pro předškolní dítě, složitost formování jeho osobnosti a rodinných vztahů na jedné straně, zároveň však někdy pomíjejí na straně druhé charakteristiku a problémy současných rodin, výrazný vliv společnosti z hlediska její podoby, tendencí či trendů. Domnívám se, že toto uvažování by mělo být základem pohledu každého rodiče i pedagoga a věřím, že tato práce k tomu alespoň částečně přispěje.

TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

Většina odborné literatury a vědeckých autorů se shoduje, že pro jedince má na jeho celoživotní vývoj ze všech možných faktorů zásadní a často největší vliv především jeho rodina. Význam rodiny a její nezastupitelnost ve výchově dítěte do šesti let věku vyzdvihuje již Komenský (2007) ve svém díle *Informatorium školy mateřské*.

Na rodinu lze pohlížet optikou různých humanitních vědních oborů, pedagogikou, psychologíí a sociologií počínaje, ekonomickými a právními vědami konče, každý pohled bude vnímat rodinu rozdílným způsobem. Shrnu-li dle mého soudu nejpodstatnější prvky definic, může být rodina základně definována jako malá, primární a neformální sociální skupina, základní a samostatná jednotka ve společnosti, která hraje klíčovou roli v socializaci dítěte a do značné míry předurčuje úspěšnost i neúspěšnost dítěte v pozdějším životě, jak ve vzdělání, tak i v ostatních oblastech. Rodina předává dítěti pro ni důležité hodnoty a formuje osobnost dítěte především v rané fázi vývoje.

Jak doplňuje Kořa (2015, in Jedlička, 2015), rodina je primární společenskou skupinou, která od narození výrazně ovlivňuje vývoj jedince, vytváří zásadní citové vazby a uspokojuje potřeby dítěte. Z pedagogického hlediska je tak možné dobře porozumět projevům a chování dětí zejména na základě znalosti jejich rodiny a v souvislosti s jejich rodinným životem. Pro porozumění problematice motivace matek k umístění tříletých dětí do MŠ, která je hlavním tématem této práce, to platí obdobně. Proto se budu v následujících podkapitolách zabývat obecně úlohou a významem rodiny, dále tím jaká je současná rodina a její problémy v dnešní době, s čímž bude souviset téma různých podob rodin a jejich specifik.

1.1 Úloha a význam rodiny

Z pohledu společnosti je rodina primární skupinou a první institucí, ve které se odehrává formování osobnosti dítěte. Zároveň je základním článkem sociální struktury i základní samostatnou ekonomickou jednotkou. Kromě zásadní hlavní funkce, kterou je bezesporu reprodukce lidského biologického druhu, je posláním rodiny především socializace, která je v zúženém pojetí vnímána jako výchova. V tomto procesu jde zejména o *přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje* (Havlík a Koťa, 2002).

Za nejvýznamnější poslání rodiny ve vztahu k dítěti považuje Helus (2015, s. 198) primární socializaci a konstatuje: *„V rodině probíhá primární socializace - realizuje se v ní skrze intimní vztahy s matkou a dalšími členy rodinného jádra první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jakou citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládnání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. A díky nim dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům.“*

Rodina je vnímána společností jako velmi významná a křehká instituce s širokým spektrem funkcí a rolí, která si vyžaduje pozornost, podporu a ochranu ze strany státu, což se projevuje zejména v legislativě nebo sociální politice.

Úlohu a význam rodiny pro dítě, resp. lidského jedince obecně, si lze nejvíce uvědomit při studiu a dalším hlubším promýšlení tzv. funkcí rodiny. Někteří autoři, např. Kraus (1999) nebo Procházka (2012), uvádějí tradiční výčet hlavních funkcí rodiny, ve kterém tvoří těžiště funkce biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomická, socializační či výchovná, emocionální, ochranná a domestikační, relaxační a regenerační. Shrnu-li podstatu těchto funkcí rodiny, jedná se zejména o pokračování života a udržení populace, zajištění sociálních a ekonomických podmínek pro život v důstojné a přiměřené kvalitě, uspokojení a realizaci potřeb členů rodiny, přípravu dítěte na přechod z rodinného prostředí do širšího světa společnosti a rozvoj schopností se v něm samostatně pohybovat a orientovat.

Na emocionální funkci, která spočívá v citovém zázemí pro jedince a jeho syčení pocitem lásky, bezpečí a životní jistotou, je kladen velký důraz, což Procházka (2012,

s. 109) dokládá slovy: „*Žádné jiné prostředí nemá v tomto směru tak silný potenciál a zároveň nikde jinde nedojde při zmaření této role rodiny k tak velkým chybám.*“ Podobnou pozornost významu této funkce věnují i Matějček (1992) a Helus (2015). Brierley (2000) ve svém shrnutí hlavní podstaty rodinného života pro vývoj dítěte zdůrazňuje především poskytnutí bezpečí s láskyplnou péčí rodičů, rodinu jako zdroj důvěry a pro pocit jistoty (ale i výchovu) nutnost nastavení řádu a pravidel. S tím koresponduje funkce ochranná a domestikační, charakterizovaná vytvořením faktického zázemí, fyzického útočiště spojeného s péčí a zaopatřením, naplněním potřeb bezpečí a jistoty. Rekreační a regenerační funkce má těžiště v obnovení sil členů rodiny a ve společném trávení volného času, které je velmi pozitivním aspektem při budování a posilování vztahů v rodině, neopominutelnou součástí rodinné výchovy a faktorem vytváření životního stylu.

Helus (2015) nahlíží na funkce rodiny především ze svého sociálně psychologického pohledu a uvádí *deset základních funkcí rodiny*, mezi které řadí především *uspokojování základních, primárních potřeb dítěte* zejména v raných stádiích jeho života. Rodina vytváří a poskytuje prostředí, které dítě zná, je v něm doma, je jeho maximální součástí a patří do sítě *spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů*. Rodina je od počátku vývoje dítěte jakýmsi *akčním prostorem pro jeho aktivitu, seberealizaci a součinnost dítěte s druhými lidmi*. Rodina vytváří *vztah dítěte k věcem rodinného vybavení*, určuje jeho *prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce nebo dívky*, je *zdrojem silně působících vzorů a příkladů, modelů osobnosti* se značným identifikačním potenciálem. V rodině dochází k položení základů a rozvoji *vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty*, dítě zde vstupuje do *mezigeneračních vztahů* a proniká do *chápání lidí* v jejich různorodosti. Na základě hlubšího poznávání členů rodiny, tj. rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných či přátel *dítě formuje svoji představu a názor o celé společnosti, resp. světě a zaujímá určitou formu postoje k němu*. Poslední zmíněnou, velmi důležitou funkcí rodiny je její *role důvěrného a přijímajícího prostředí, útočiště, jistoty určitého životního zakotvení, zdroje životní rovnováhy* zejména v průběhu dětství a dospívání, ale následně i při nezdarech, neúspěších či životních krizích v dospělosti, které se tak dají snadněji překonat.

Funkční rodina má tedy za úkol uspokojovat základní potřeby dítěte v raných fázích vývoje, jak biologické, tak i psychické, zejména vytvořením bezpečného domova, kde bude dítě obklopeno lidmi, kteří ho milují a tím mu dodávají jistotu a dítě si tím vytváří pozitivní zážitky a zkušenosti, které se stávají základem pro bezproblémové začlenění do lidské společnosti. Má poskytovat dítěti bezpečný prostor, kde se může aktivně projevit, seberealizovat, naučit se spolupracovat a vycházet s druhými lidmi. Rodina má předávat dítěti hodnoty, které jsou pro ni důležité, učit dítě respektovat hodnoty a jinakost druhých lidí. Má učit dítě i hodnotu věcí a s věcmi manipulovat, zacházet. Díky vzoru chování otce a matky se dítě učí vidět v sobě samém i v ostatních osobnost a učí se chápat ostatní lidi. Je-li dítě zapojováno do společných činností rodiny, učí se smyslu pro povinnost, principu zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty, která by se pro něj měla stát samozřejmostí. Má též možnost zapojit se do mezigeneračních vztahů a tím se učí chápat rozdíly, které tyto vztahy přináší. Nejprve se učí komunikovat se známými lidmi v podobě širšího příbuzenstva či přátel rodiny a tím získává sebedůvěru a jistotu k vykročení do širšího světa (Helus, 2015).

Některé funkce rodiny přebírá do značné míry stát a jeho sociální politika. Děti jsou v útlém věku umísťovány do institucí, kde mnohdy tráví celý den a místo, aby navazovaly vztahy s dospělými jedinci a učily se od nich, vytvářejí v mnoha případech vztahy pouze se stejně nezralými vrstevníky. Umísťování dětí do předškolních institucí se stalo zvykem a tak tam umísťují své děti i matky, které jsou doma s mladším sourozencem. Pozitivní vliv těchto institucí na vývoj dítěte je do velké míry přeceňován (Helus, 2015).

Problémy rodin či jejich selhávání z hlediska některých funkcí naznačím v subkapitole o současné rodině.

1.2 Současná rodina a její problémy

V dnešní době někteří autoři, např. Kraus (1999), Helus (2015), mluví o krizi rodiny, převážná většina odborníků však hovoří o faktu, že současná rodina z mnoha důvodů často přestává plnit svou tradiční funkci. V mnoha případech lze sledovat pozitivní i negativní jevy, změny ve společnosti, které mají vliv na podobu a fungování rodiny. Pracovní sféra je charakteristická tlakem zaměstnavatelů na vyšší výkony rodičů v zaměstnání, celospolečensky roste orientovanost rodin na materiální hodnoty, v oblasti rolí dochází ke stírání rozdílů mezi muži a ženami, na trhu práce jsou stále malé příležitosti pro ženy pracovat na poloviční úvazek, akceleruje již beztak velmi rychlý pokrok v informačních technologiích. Z hlediska vztahů a postavení dítěte v rodině je pak nutné zmínit vysokou rozvodovost, velký počet dětí žijících mimo manželství, resp. s dospělými, kteří mají různé varianty partnerských vztahů. Dále je možné pozorovat nárůst výskytu neúplných rodin, případně různé kombinace soužití členů rodin z prvních, druhých či následných manželství. Odborníci upozorňují na velký význam složitých vztahů a vazeb pro životy všech zúčastněných, negativní dopady na jedince v podobě rizika rozvoje patologického chování, např. sebevraždy, kriminality, agresivity. Již Fontana (1997) poukazuje na provázanost měnící se povahy rodiny (např. změna struktury současné rodiny a vztahů jejích členů, rozpad širší rodiny, ztráta sousedských vazeb) s eskalací problémů v oblasti ohrožení dětí, např. zanedbávání dětí, tělesné či psychické týrání, pohlavní zneužívání.

Mnozí odborníci stanovili znaky charakterizující současnou rodinu. Helus (2015) uvádí *pět znaků současné rodiny*, kterou definuje zaprvé jako *nukleární, tj. jádrovou*, čímž chce naznačit relativně málo členů tvořících jádro, nitro rodiny, se společným intimním soužitím. Druhým znakem je *partnerství či manželství* zakládající dvojice lidí, tvořících jádro rodiny. Mezi další znaky zmiňuje *dvougeneračnost rodiny*, která se skládá jen z rodičů a dětí, dále *intimní vztahovost* - určitý soukromý prostor či centrální vztahová zóna charakteristická citovou blízkostí členů. Posledním znakem je *privátní individualizace*, spočívající u členů rodiny, zejména u dětí, v možnosti i nutnosti svobody volby a určení sebe sama bez závazků k ostatním členům, zvykům či tradicím. Tyto znaky či trendy s sebou nesou výhody, ale zároveň i rizika pro rodinu, její členy nebo celou společnost.

Procházka (2012) rozšiřuje a doplňuje výčet znaků, resp. stavů a procesů v současných rodinách. Rodina se mu jeví jako stále izolovanější skupina, která se odpoutává od světa sousedských vztahů a uzavírá se stále více do sebe. Dochází ke stálému zmenšování rodiny, nárůstu jednočlenných domácností nebo životu osamělých matek s dětmi. Spolu s Krausem (1999) se Procházka (2012) shoduje především ohledně procesu *demokratizace uvnitř rodinného prostředí a narušení integrity rodiny*. Demokratizací se v tomto případě rozumí posuny v rolích otce a matky, u kterých dochází ke zrovnoprávnění, vyrovnávání, zastupitelnosti a leckdy i výměně oproti tradičním pojetím rolí v historii. Vztah rodičů a dětí se z autoritativní podoby demokratizuje ve více partnerský přístup, klesá autorita otce i matky, výchova v rodině se stává složitější a u dětí se zvyšuje citlivost na rodičovské zásahy. Narušení integrity rodiny spočívá v malém množství společně tráveného času, které je spíše vzácností a degradují, resp. narušují se tím vztahy mezi členy rodiny. V oblasti trávení volného času dochází v rodinách k izolovanosti a individualizaci, čemuž napomáhá rozvoj komunikačních, mediálních a virtuálních technologií či zábavního průmyslu.

U charakteristiky současné rodiny se lze setkat s dalšími dvěma důležitými pojmy, které spolu i s výše uvedenými, dle mého soudu, velmi souvisejí. Jedním je *přetíženost rodiny* a druhým *nestabilita*. Nadměrné zatížení pracovními či jinými aktivitami nebo dominance dvoukariérového způsobu života v rodině způsobuje u rodičů přepracovanost, přetíženost a časté stresové situace. Schází volný čas na relaxaci a rekreaci rodičů, kterým se nedostává energie na každodenní záležitosti, některé funkce rodiny se redukuje jen na pouhé „přežití“ či regeneraci sil. Rodiny spolu tráví stále méně času kvůli velké časové vytíženosti všech jejích členů a čím dál tím méně spolu tráví volný čas aktivně, např. sportováním, výlety. Tento fakt je pak „funkčně“ v zásadním rozporu s trefným postřehem Řezáče (1998, s. 197): *„Výchova je vzájemným vztahem - zprostředkovaným společnými aktivitami (činnostmi), tedy „inter-akcí“...“* V mnoha rodinách zaplňují volný čas a rodiče „suplují“ televize, počítač a jiné informační technologie. Děti sice mají množství hraček, které jsou navíc stále propracovanější, ale většinou se dají využít jen jedním specifickým způsobem a děti brzy omrzí. Je tím bohužel negativně ovlivněna fantazie dětí a jejich dovednost si samostatně hrát.

Tlak a zaměření na materiální zabezpečení, posun v hodnotové orientaci rodin a představě ekonomického standardu, tendence vše stihnout, obstarat a zajistit vedou často k narušení tradiční struktury vztahů. Rodiče, kteří neustále nejsou doma, kolidují se základními principy smyslu rodiny, s principem společného soužití členů rodiny. S tím, myslím si, souvisí i nestabilita rodin, vztahů a vazeb v rámci rodiny. Smutným trendem ve společnosti je vysoké procento rozvodů manželství, kdy se téměř každé druhé manželství rozpadá. S rozvody se často pojí negativní jevy, jako např. boje rodičů o děti, vzájemné zneuctívání rodičovských rolí, socializační a výchovné poškození dětí. Nové partnerské svazky jsou obvykle komplikovanými komplexy vztahů, ve kterých se zejména dětem daří špatně orientovat.

Ze socioekonomického hlediska lze konstatovat, že ve společnosti mezi rodinami existuje značná příjmová diferenciací a s tím spojená rozdílná míra finančních prostředků, spotřeby a celkové vybavenosti, která zakládá po materiální stránce rozdílnou životní úroveň rodin a tím i jednotlivých členů rodiny, resp. dětí. Spolu s nemateriální rovinou faktorů, jako jsou např. vzdělání, kulturnost, trávení volného času, životní hodnoty či životní filozofie, rodiny vytváří základy životního stylu dětí nebo v širším chápání pak kvality života (Kubátová, 2010). Mezi specifické problémy v této oblasti patří leckdy nepříznivá ekonomická situace mladých rodin, mnohdy složité řešení bytové otázky, nezaměstnanost a stále častější zadluženost či předluženost domácností. Tyto problémy spolu s potřebou budování kariéry u některých žen nebo obecně snaha mít dobrou pozici na trhu práce zvyšují tlak na urychlený návrat matek z rodičovské dovolené zpět do pracovního procesu či alespoň k práci z domova.

V současné době musí rodina překonávat mnoho překážek a umět se přizpůsobovat rychle se měnící společnosti. Pro rodinu nemusí být vždy snadné uchovat si své hodnoty, protože žijeme ve vysoce konkurenčním prostředí, kde jsou jedinci i rodiny neustále porovnávány. Vysoká orientace společnosti na výkon a materiální hodnoty dává rodinám poměrně malý prostor pro společné trávení času a tedy i pro vytváření pevných a stabilních vazeb. Tento fakt je kromě jiných faktorů také častým důvodem k nestálosti vztahů a rozvodům. Děti se pak musejí přizpůsobovat novému rodinnému složení a různým variantám rodiny. Mají tak sice větší prostor naučit se komunikovat,

ale bývá to pro ně velká míra stresu, která je může negativně ovlivnit na celý život.

Nesprávně fungující rodina, narušení její podstaty, může být pro dítě nebo mladého člověka značnou vývojovou komplikací, deformací, příčinou mnohých poruch chování nebo jeho celoživotních problémů.

Matoušek (Matoušek a Kroftová, 2003) na základě zkušeností s delikventní mládeží naznačuje, že selhávání rodiny, tj. společenské instituce zakotvující jedince ve společnosti, poskytující rodinné vazby, disciplínu, kvalitní dohled nad dětmi, může negativně ovlivnit život a volnočasové chování jedince v dětství i dospívání, a spolupodílet se tak v budoucnu na vzniku jeho delikventního chování.

Kraus (1999) tvrdí, že i když vezmeme v potaz četné problémy rodin v současnosti a připustíme stále sílící vliv společnosti, médií apod., hraje rodina v oblasti formování jedince, v pozitivním i negativním smyslu, stále tu nejvýznamnější roli. Fontana (1997) dodává, že rodina jako mocný výchovný vliv, stěžejní a výchozí prostředí dítěte, by měla být součástí pozornosti a zájmu učitele, protože znalost či povědomí o rodinné situaci, porozumění a pochopení souvislostí či specifík rodinného působení ve vztahu k dítěti může být velmi cenný pilíř edukačních snah každého pedagoga.

1.3 Rodiny a jejich specifika

V předchozí subkapitole jsem popsala měnící se povahu rodiny, kdy je vzácný výskyt běžného soužití tzv. širší rodiny a převažuje žití v rodině užší, která opouští dříve obvyklé normy z hlediska struktury rodiny a rolí jejích členů. Dříve klasický model založený na podobě manželské rodiny s pracujícím otcem mimo domov, matkou v domácnosti a s několika přítomnými dětmi je vlivem různých faktorů nahrazen rozličnými variantami soužití partnerů, jejich profesní či ekonomické aktivity, životních rolí a zájmů, lze sledovat snížení stability vztahů a zvýšený podíl neúplných rodin (Fontana, 1997). Současná typická rodina je charakteristická tím, že se skládá pouze z několika osob, bývá převážně dvougenerační, založená na úzkém soužití rodičů a dětí, jejímž jádrem je nejčastěji dvojice manželů nebo partnerů. Dalo by se tedy říci, že nižší počet členů rodiny umocňuje jejich životní nezastupitelnost, vzácnost a význam vzájemných vztahů. Jak uvádí Helus (2015), oproti tradiční velké rodině umožňuje tento úzký typ rodiny vytváření onoho „soukromého prostoru“, pout lásky a starosti, vysoké míry vcítění a poskytování citové opory. Tento stav však není samozřejmostí. Bylo zmíněno, že privátní individualizace přináší oproti historii možnost i nutnost se často rozhodovat a volit bez vazby na rodinné zvyklosti, tradice, různé závazky či majetkové a profesní předurčenosti. S touto svobodou je pak spojena značná odpovědnost za rozhodnutí, se kterou se prakticky pojí povinnost poradit si následně či v budoucnosti samostatně se svým životem. Tento fakt dle mého soudu souvisí se ztrátou opory v širší rodině, jež je s individualizací a izolací užších rodin či jejich členů v nepřímé korelaci.

Kromě různých podob současné rodiny z hlediska struktury jejích členů, resp. alternativ partnerského a rodinného soužití, jsou rodiny specifické v tom, jak zvládají plnit jednotlivé funkce. Šulová (2011, in Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011) se domnívá, že na základě historického vývoje nelze zcela jednoznačně konstatovat, že by se funkčnost rodiny jako celku obecně výrazně zhoršovala, spíše je rodině a jejím problémům věnována větší pozornost či odborná diskuze. Většina rodin ve společnosti je dle Šulové funkčních. Za nejdůležitější faktory harmonie, funkčnosti či stability, tj. normálního fungování rodiny, lze považovat tvořivost, jasné vymezení rolí, schopnost jedinců se v nich vzájemně zastupovat, respektování vedoucí role a autority

členů rodiny v jednotlivých oblastech života, jasnost komunikace, umění efektivně vyjadřovat a řešit společně problémy či konflikty.

V odborné literatuře je nejčastěji citován Dunovský (1999, in Šulová in Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011), podle kterého lze rozdílné typy rodiny z hlediska funkčnosti definovat jako *funkční, problémové, dysfunkční a afunkční*. Ve funkční rodině je zajištěn dobrý vývoj dítěte, v problémové rodině se vyskytují vážnější poruchy některých nebo všech funkcí, které však ještě fatálně neohrožují dítě či rodinu. Rodina si v tomto případě zachovává schopnost vyřešit nebo kompenzovat problémy svépomocí. Dysfunkční rodina má vážné poruchy některých nebo všech funkcí s různou měrou ohrožení či poškození dítěte nebo rodiny jako celku a nedokáže se obejít bez sanace, pomoci zvenčí. Afunkční rodina má takové poruchy, že přestává plnit základní úkoly, ohrožuje dítě, škodí jeho vývoji. Sanace je v tomto případě nemožná a řešení pro dítě spočívá v náhradní rodinné péči (Šulová, 2011 in Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011).

Výrazné rozdíly, ze kterých funkčnost a podoba rodin vychází, jsou mimo jiné ve způsobu přijetí rodičovství a rodičovské role. V této oblasti se dá v krajních případech hovořit až o poruchách rodičovství, kdy „*rodiče nemohou, neumějí nebo nechtějí dělat to, co je pro zdárný vývoj dítěte potřebné*“ (Šulová, 2011 in Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011, s. 117). Když si přečtu a promyslím poslední definici pečlivě, tak si myslím, že v drobné míře se „selhávání“ rodičovství, resp. selhávání v rodičovské roli, odehrává v různých situacích každodenně. Z toho pak mohou pramenit negativní pocity rodičů, resp. matek, nízká rodičovská sebedůvěra v oblasti výchovy a péči o děti.

Klíčovým faktorem v rodině z hlediska výchovy dítěte a jeho životního směřování je rodičovský přístup k dětem obecně, zejména však styl rodičovské výchovy. V literatuře se lze nejčastěji setkat s rozdělením rodičovské výchovy na autoritativní, demokratickou a liberální. Gillernová (2011, in Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011) uvádí dle mého soudu lepší pohled na rodičovské postoje, které jsou výchozím základem pro používání výchovných metod. Celkem shrnuje rodičovské postoje do pěti modelů:

- ❖ postoj kladný, láskyplný, akceptující

- ❖ postoj zavrhujující, záporný, chladný
- ❖ postoj kontrolující, vyžadující plnění požadavků
- ❖ postoj poskytující volnost a autonomii
- ❖ postoj vyjadřující důslednost, resp. nedůslednost

Styly rodičovské výchovy pak odpovídají kombinacím postojů k dětem. Podle Gillernové (2011, in Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011) lze hovořit o *autoritářském stylu výchovy*, který většinou vyznávají nároční, kontrolující, spíše odmítající rodiče, kteří příliš nerespektují přání a potřeby dítěte a využívají zejména silových výchovných prostředků.

Matějček (1992, in Šulová in Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011) varuje před negativně působícími styly výchovy, tj. výchovou zavrhující, zanedbávající, rozmazlující, příliš úzkostnou a protektivní, perfekcionalistickou či protekční. *Autoritativně vzájemný styl* odpovídá také náročným a kontrolujícím rodičům, ale hlavní devízou je zde i přítomnost laskavosti, akceptování dítěte s jeho potřebami a přáními, diskuze, společně vytvořených pravidel. *Zanedbávající styl výchovy* spočívá především ve lhostejnosti rodičů k dítěti, citovém chladu či odmítání dítěte, v absenci požadavků a nároků na dítě a v nedostatečném zájmu o jeho rozvoj. *Shovívavý styl* je charakteristický přijetím dítěte, jeho emoční podporou a porozuměním, chybí však dostatečná míra požadavků na dítě a jasně vymezené hranice či pravidla jednání a chování dítěte.

Východiskem výchovných stylů jsou rodinné interakce, vztahy mezi rodiči a dětmi. Celková atmosféra v rodině, klima a styl aktivit je však dle Řezáče (1998) založena na třech úrovních interakcí, čímž se dostáváme k nejdůležitějšímu specifiku rodin, kterým jsou vzájemné vazby a vztahy mezi blízkými členy rodiny jakožto primární skupiny dítěte. Jako tři úrovně interakcí Řezáč (1998) uvádí vztahy mezi rodiči navzájem v linii otec - matka, dále mezi sourozenci a na poslední úrovni vztahy rodiče - děti.

Rozbor významu vztahů a vazeb v rodině mezi partnery a dětmi není uchopitelný vzhledem k charakteru a rozsahu této práce, proto pouze připomenu několik zásadních

faktů. V odborné literatuře je mnohokrát zmiňována nezastupitelnost obou rodičů ve vztahu k dítěti, kdy každý z nich plní specifickou roli. Například Koťátková (2014, s. 31) tvrdí, „že matka zasvěcuje dítě do blízkých vztahů a otec do fungování vztahů a dění ve světě.“

Říčan (2013, s. 63) shrnuje a doplňuje, že rodina je oáza ve světě, prostor otevřenosti, vzájemnosti, stěžejní jsou rodinné vztahy pro vývoj dítěte. Matka je citovou oporou, otec reprezentuje nastavení pravidel. Zdůrazňuje vztahy mezi sourozenci. „*Sourozenci se vychovávají navzájem, často víc, než si uvědomujeme, a někdy víc, než bychom si přáli a než je zdrávo. Co uděláme pro kvalitu sourozeneckých vztahů, bývá pro jejich citový vývoj, povahu i charakter důležitější, než to, čeho se snažíme dosáhnout přímým působením na ně jako jednotlivce.*“

Závěrem této subkapitoly je z hlediska rozvoje a formování dítěte velmi důležité si uvědomit dle mého soudu v dnešní době nedoceňovaný význam sourozenectví. Dle Matějčka (1992) je podstatné, aby sourozenci trávili spolu co nejvíce času, protože je to rozhodující ve vytváření vzájemného vztahu. Uvádí, že i vzájemná sourozenecká rivalita a žárlivost jsou pro děti velmi důležité pro jejich vývoj kognitivní i sociální a pomáhají k utváření osobnosti dítěte a jeho identity. Vyzdvihovány by rodiči měly být především ale pozitivní stránky sourozeneckého vztahu. Starší sourozenec by měl přijmout část odpovědnosti za svého mladšího sourozence a rodiče by toto jeho „dospělé“ chování měli náležitě ocenit a především podpořit. Často se však stává, že to není možné, protože spolu sourozenci netráví příliš mnoho času. Starší dítě bývá celý den v mateřské škole a odpoledne mívá naplněné různými kroužky, aby se dle názoru rodičů nenudilo doma s mladším sourozencem.

Sourozenectví je motivující i formující zejména v první polovině předškolního věku pro staršího i mladšího sourozence. Pokud je mezi nimi nevelký věkový rozdíl, tak většinou mladší dítě napodobuje starší, a i když nemá mladší sourozenec takovou pozornost rodičů, jako mělo starší dítě, má před sebou dostupnější model pro nápodobu chování, jednání a vyjadřování než měl starší sourozenec (Koťátková, 2014). Jeden z dalších názorů je, že je třeba využít věk dítěte do čtyř let, kdy dokáže dítě dobře a se samozřejmostí přijmout malého sourozence, který jej zároveň trochu „postaršuje“, což má svůj výchovný potenciál a je otázka, jak toho rodiče dokáží využít.

Pro zdravé sourozenecké vztahy je nutné udržet vyváženou citovou rovinu pro obě děti. Zde se z hlediska tématu této práce nabízí otázka, zda se to daří, pokud je jedno dítě doma a druhé je v mateřské škole. Necítí se ve třech letech odložené a prožívá emocionální uspokojení z jisté a stabilní vazby s otcem a matkou, kterou dle Kořátkové (2014) potřebuje ještě čtyřleté dítě? V praxi je pak velmi často možné se v rodinách setkat s případy, kdy dítě ztrácející pocit jistoty zvyšuje svým chováním tlak na svá „práva“ a snaží se více prosazovat. Toto nepochopené chování se většinou kontraproduktivně setkává s negativní reakcí rodičů, ráznějším výchovným přístupem či jejich odmítajícím postojem k dítěti.

Sourozectví přispívá k rozvoji spolupracujících dovedností, řešení praktických situací, vztahově zralejších schopností v oblasti vcítění se do druhých, vysvětlování, rozdělování, přizpůsobení i prosazení se.

Kořa (2015, in Jedlička, 2015) poukazuje na výskyt studií, které se zabývají zvláštnostmi *generace přibývajících jedináčků s jejich specifickými povahovými rysy* a soudí, že pokud jich bude přibývat, budou zaujímat ve společnosti významné postavení a vtiskovat společenství jiný charakter než jejich předchůdci, kteří vyrůstali v sourozeneckých vztazích.

2 DÍTĚ NA POČÁTKU PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole vycházím z předpokladu, že při volbě začátku docházky do mateřské školy je středem pozornosti a důležitým rozhodovacím faktorem samotné dítě, jeho vývoj, potřeby a projevy jednání či chování. Považuji proto za nutné alespoň základně přiblížit vývojovou charakteristiku dítěte na počátku předškolního věku, specifika především psychosociálního vývoje v tomto období, průběh socializace a uspokojování nejdůležitějších potřeb raného předškoláka. Zaměřím se i na některé fenomény současného předškolního dětství. Domnívám se, že spolu s předchozími faktory mohou mít zásadní vliv a plynou z nich mnohé možné motivy do složité dynamiky procesu motivace matek umístit tříleté dítě do mateřské školy.

2.1 Úroveň psychosociálního vývoje raného předškoláka

Předškolní vývojové období dítěte je v užším pojetí zasazeno mezi třetím a šestým rokem dítěte. Říčan (2006) používá pro toto období poetický název „kouzelný svět“ dítěte, čímž poukazuje na jedinečný rys dětské psychiky v tomto věku, kterým je živost a odvaha fantazie, zatím nespoutaná později nastupující racionalitou, odrážející se v lásce k pohádkám, v magických představách a kreativních činnostech, hrách dětí s čímkoli a na cokoli. Období je typické velkou zvědavostí dítěte, vytvářením si prvního „světového“ názoru a neustálým hledáním malých i velkých odpovědí na oblíbenou a frekventovanou otázku „proč?“

Dochází k rozvoji pohyblivosti a obratnosti dítěte, k rychlejším, přesnějším a pohotovějším pohybům, což vede k umožnění větší samostatnosti dítěte v samoobsluze i k zapojení do drobných domácích prací a pomoci rodičům nebo sourozencům, tj. i pocitu uplatnění a prospěšnosti dítěte v rámci rodiny. Dítě objevuje své pohybové možnosti a lze říci, že je obvykle velmi živé. Kolem čtvrtého roku se zaměřuje na zkoušení maximálního rozsahu pohybu a hraní si s možnostmi svého těla. Někdy až k nepochopení rodičů neustále překonává a pohybově zkoumá různé překážky všemi možnými způsoby, které trénuje, opakuje, zažívá další pokusy i s nimi spojené omyly a karamboly (Koťátková, 2014).

Specificky si předškolák počíná při rozvoji svého vnímání. Experimentuje s vjemy

v oblasti všech smyslů, např. zkouší vydávat různé zvuky a zkoumá jejich chování v různých prostorech, objevuje materiály a vlastnoruční ovlivňování jejich tvarů, dítě je v tomto velmi náročné a v domácím prostředí je to pro rodiče spolu s uvedenými pohybovými projevy značně obtížné a zatěžující (Kořátková, 2014).

V myšlení se již obvykle projevuje chápání prvních matematických vztahů, poznávání vztahů co je víc a co míň, ale pouze u očividných případů, dítě věci hodnotí jen tak, jak je na první pohled vidí, tedy často chybně. Myšlení předškoláka se vyznačuje tzv. kognitivním egocentrismem, což znamená, že nechápe odlišnost hledisek ostatních lidí od svého, předpokládá své myšlení, vědění, názory a pravidla i u druhých lidí. Podle Říčana (2006) i Vágnerové (2005) je dalším zkreslujícím prvkem myšlení „magičnost.“ Předškolák má ještě představu, že myšlenka a přání mají skutečnou reálnou, přitahující (kouzelnou) moc. Proto někdy těžko rozlišují mezi činem a přáním, obojí jim splývá a působí dle výsledku pozitivní i negativní emoce. Předškolák uvažuje antropomorfně, přisuzuje neživým věcem a zvířatům lidské vlastnosti, dále často konfabuluje, tj. nevědomě mísí či zaměňuje vzpomínky a fantazijní představy. Řeč se zpřesňuje, rozhovory mezi dětmi v tomto věku bývají monologické, tzv. egocentrické. Přesto se buduje citová vzájemnost, pravděpodobně vyplývající z instinktových základů.

Emoční vývoj je podle Vágnerové (2005) charakteristický větší stabilitou a vyrovnaností, ubývá negativních emočních reakcí, projevy vzteku a zlosti nebývají tak časté. Typickým emočním stavem je spíše veselost, rozvíjí se smysl pro humor a díky chápání dimenze budoucnosti se dokáže na něco těšit, nebo protikladně - obávat. Rozvíjí se emoční inteligence, schopnost emoce předvídat, orientovat se v nich, své emoce částečně i ovládat.

Dítě objevuje sebe a druhé lidi, žije přítomností, zajímají ho věci tady a teď, okolní situace a lidské jednání, které rádo napodobuje, zpětně si na ně hraje. Fantazie ve formě hry, výtvarné činnosti a pohádky jsou pro život předškoláka alfou a omegou veškeré činnosti.

Spolu s bouřlivým rozvojem fantazie se objevuje i určitá bázlivost a úzkostnost (Kořátková, 2014). Děti do tří let mají většinou strach z reálných věcí, od třetího roku

věku se však objevuje strach, který je založen na věcech z nevysvětlitelných představ a dětské fantazie. Kořátková (2014) navazuje ve svých úvahách na Matějčka (2000), který byl toho názoru, že strach je z něčeho konkrétního a úzkost tzv. „z ničeho“, tedy obtížně vysvětlitelná i odstranitelná. Prostředí dítěte by v tomto věku proto mělo fungovat podpůrně, neprohlubovat obavy a úzkost.

U předškoláka se začíná vyvíjet svědomí, určitý vnitřní činitel sociální kontroly, který je z počátku především negativní a dítě si díky němu uvědomuje různé zákazy, ale časem i své povinnosti.

2.2 Socializace a potřeby dítěte v předškolním věku

Předškolní věk je období další diferenciaci socializačního rozvoje dítěte, ve kterém začíná přesahovat teritorium rodiny a připravuje se na život ve společnosti. Základní způsoby sociálního chování má dítě naučené z rodiny, prostřednictvím interakce s jinými lidmi se učí novým sociálním dovednostem, pokračuje tak jeho socializace a individuace (Vágnerová, 2005). Většina předškolních dětí nemá problém se začleněním do jiných sociálních skupin než je rodina, například do různých vrstevnických skupin nebo první instituce, s níž se dítě setkává, do mateřské školy. Zralost k těmto sociálním mezníkům je věkově odlišná a stejně tak i bezproblémovost délky pobytu ve skupině bez přítomnosti člena úzké rodiny. Překročení hranic rodiny, dosažení emoční a sociální zralosti, je dle Vágnerové (2005) možné jen tehdy, pokud dítě získalo v rodině zkušenost jistoty a bezpečí.

Kořátková (2015) soudí, že základní potřebou dítěte do tří let je zažívání pocitu jistoty ve vztazích se svými nejbližšími lidmi a vztahová blízkost je pro dítě velmi přínosná z hlediska jeho celoživotní stability. Vyzrání dítěte v rodině a jeho postupné orientování se ve společnosti bez spěchu, nervozity a tlaku je nespornou výhodou, kterou rodiče získávají prostřednictvím rodičovské dovolené, protože při pracovních povinnostech by to nebylo v této kvalitě možné. Doba do tří let dítěte je naprosto důležitá pro jeho nalezení sebe sama skrze pozici a zakotvenost v rodině a po celé období předškolního věku je s rodinným prostředím úzce svázáno. Hranice tří let věku dítěte tedy není ostrým přelomovým mezníkem a přijetí těchto potřeb dítěte mu usnadňuje život ve společnosti, ve světě mimo rodinu.

Ve třetím roce věku dítě začíná ve hře vstupovat do role jiných lidí, čerpá ze svého pozorování, či jiných zkušeností, silně jej zajímají role ostatních, které napodobuje podle pro něj nejvýznamnějších znaků, rysů. Začíná se umět vžívat do nálad a situací, podle čehož se dá poznat, jak dítě nahlíží na ostatní lidi a svět. Předškolák také zvládá střídat obratně a se samozřejmostí své různé sociální role, jinak se v nich chová, jedná, mluví, gestikuluje, myslí i cítí (Říčan, 2006).

Druhé dítě je už od předchozích vývojových období pro předškoláka přitažlivým objektem, ale teprve v tomto období začíná být v dětském kolektivu spokojenější, protože si dovede s druhými dětmi vzájemně lépe hrát. U některých dětí lze pozorovat znaky, že mu již rodina k plnému rozvoji nestačí a potřebuje pronikat do většího sociálního prostoru, prozkoumávat život mimo ni. Vyrůstající zájem o začleňování do širší společnosti lze sledovat většinou až u dítěte čtyřletého, kdy má přirozený zájem o navazování dalších vazeb a jejich prozkoumávání, dokáže být nějaký čas bez blízké osoby, aniž by tím nějak výrazně trpělo. Rozhodování kdy dítě nastoupí a nástup dítěte do MŠ bývá matkami a následně i dětmi silně a často rozporuplně prožíván. U jedinců obou skupin však bývají v prožívání a vyrovnávání se s tímto životním mezníkem výrazné rozdíly.

Vztahy s ostatními dětmi, první dětská přátelství mají krátká trvání, ale je nutné je podporovat, protože jsou velmi cennými zkušenostmi a zvláště u jedináčků mají pro děti mimořádný význam. S přibývajícím věkem překročí předškoláci kognitivní egocentrismus a začnou lépe zvládat společenské manévrování mezi vrstevníky.

Říčan (2006) však zdůrazňuje, že i přes to, že se dítě začíná orientovat na vrstevníky, potřebuje se mít kam vracet a pociťovat hluboké citové bezpečí v rodině. Potřebuje každého z rodičů výrazně jiným způsobem. Otec je zdrojem autority a řádu, usměrňování, schvalování a případně trestání. Matka je symbolem ochrany, přijetí, něhy, pohlazení. I když se toto dělení rodičovských rolí jeví jako poněkud konzervativní, tento výrazný protiklad a zároveň harmonická provázanost mužské a ženské role neobyčejně usnadňuje dětem orientaci ve světě i v sobě samém.

Vágnerová (2005) i Říčan (2006) se shodují, že vztah dítěte k matce se v průběhu předškolního období vyvíjí, dítě si nebývá vždy zcela jisté přízní matky, osciluje mezi

potřebou větší něhy a bezpečí v matčině náruči a potřebou se odpoutávat a být na matce méně závislé. Je důležité si uvědomit, že v předškolním období je podstatné splnění jednoho ze základních vývojových úkolů, kterým je identifikace s rodiči, psychologické ztotožnění dítěte s rodiči, posílení pevné a trvalé vazby, a proto zejména v tomto období velmi záleží na citové pohodě mezi rodiči a dětmi. Rodiče jsou pro děti významnou emoční autoritou, protože přesvědčení dětí o rodičovské omnipotenci je zdrojem dětské jistoty a bezpečí. Rodiče jsou identifikačním vzorem, děti anticipují jejich role a potřebu být jako rodiče uspokojují především ve svých hrách.

Významný socializační potenciál mají vztahy se sourozenci, které jsou značným zdrojem sociální zkušenosti a dítě musí soužití v tomto vztahu nějak zvládnout. Vztahy mezi sourozenci bývají citově významné, asymetričtější než vztahy s vrstevníky, sourozenci jsou v nich zároveň spojenci se společným cílem i soupeři v oblasti zdrojů a rodičovské pozornosti. Mohou kooperovat při hrách, být si zdrojem vzájemné opory a pomoci v situacích společného ohrožení. Starší sourozenec s větším věkovým odstupem přejímá často mocenskou roli, kterou se učí zvládnout, zároveň ale může předškolákovi výrazně pomoci v oblasti sociálních dovedností a pochopení očekávání vyplývajících ze sociálních rolí, být pro mladší dítě vzorem, ochranou. Pokud je předškolák starším sourozencem, často se stává, že má problémy přijmout novorozeného sourozence, obává se o své postavení v rodině, o lásku a pozornost rodičů a začne na situaci reagovat regresí, protože instinktivně či na základě aktuálního pozorování ví, že přinese náležitou péči a zájem rodičů (Vágnerová, 2005). Myslím si, že pokud by při tomto vnímání rodinné situace dítětem docházelo přes odpor a podobné projevy chování k jeho „odkládání“ do mateřské školy, bylo by to vážným rizikem pro narušení vzájemných rodinných vztahů.

Vztahy mezi sourozenci ovlivňují značnou měrou rodiče svým postojem k dětem, schopností empatie a efektivitou vysvětlování svých rozdílných přístupů k sourozencům.

Erikson (2002) přináší známý vývojový úkol a potřebu dítěte zvládnout v tomto vývojovém období pracovat s vnitřním konfliktem iniciativy a viny, kdy iniciativu vnímá jako smyslovou a tělesnou radost, energii k podnikání, riskování, dobývání a objevování světa. Vina je v tomto období nová síla, jakási brzda vnitřního varovného hlasu.

Vývojovým úkolem je najít harmonii mezi oběma silami, aby iniciativa nebyla podlomena příliš citlivým svědomím, ale zároveň aby prožitkem viny byla iniciativa formována v bezpečnou a prospěšnou sílu. I v tomto hrají velkou roli rodiče, dětský kolektiv a nové autority, např. učitelky v mateřské škole.

2.3 Předškolní dětství v současnosti

V rámci pedagogického a psychologického zájmu o dítě stále častěji zaznívá otázka, zda a jak se děti a tím i dětství v průběhu staletí a zejména v posledních desítkách let změnilo či nezměnilo, jaký zásadní vliv vývoje a stavu současné společnosti můžeme sledovat v běžném životě a projevech dětí. Mnoho specifik ovlivňujících podobu dětství a rozvoj dítěte vyplývá ze struktury, funkčnosti a různých rozdílů v rodinách, které jsem již nastínila v první kapitole. Matějček (1992) a Helus (2004) se však shodují, že největší rozdíly ve vývoji dětí přináší podnětnost prostředí a pozornost, péče věnovaná dítěti.

Tak jako u rodin lze u společnosti hovořit o heterogenizaci, její velké rozmanitosti, která vede k různorodosti podob jednotlivých konkrétních dětství. Ovšem na druhou stranu některé tlaky společnosti, zejména například působení médií a reklamy, mají značný uniformní či unifikační vliv na život dětí, které navíc vzhledem k věku více inklinují k nápodobě světa kolem sebe.

Dle Heluse (2004) je současné dětství silně medializované. Pod tímto pojmem má na mysli především velký význam vlivu médií na život dítěte. Do působení médií řadí již dříve běžné rozhlasové či televizní vysílání, s technickým rozvojem pak užívání všech moderních multimediálních, informačních a komunikačních technologií, zapojení dětí do různých internetových sítí a virtuálních realit, konzumování produktů herního a zábavního průmyslu. Helus (2004) poukazuje na rizika návyku a závislostí konzumovat cokoli multimediálního, ztrátu schopnosti kritického výběru. Největším nebezpečím z hlediska vývoje dítěte je oslabování schopnosti vnímat život takový, jaký ve skutečnosti je, všechny jeho vlastnosti a zejména jeho důležitost. Může docházet k narušení hodnoty autentických osobních zážitků, ke ztrátě zájmu o reálné prožitky, virtuální realita v tomto případě získává v očích dítěte či jeho vrstevníků větší důležitost a zajímavost než vlastní prožitky skutečnosti.

Mezi další rizika a negativa lze započítat výzkumy podložené narušení pozornosti dětí častými dějovými zvraty, rychlými a silnými zvukovými a obrazovými změnami, neustálým připoutáváním a atakováním pozornosti v dětských pořadech nebo ve výbavě či vlastnostech hraček, programů, technologií. Pasivita, konzumentství, redukce řečových schopností, masová nápodoba a identifikace, šíření módních trendů s negativním výchovným dopadem, nárůst agresivity, rozjívěnosti a drzosti jsou dalšími znaky, které jsou s působením médií u dětí často spojovány. Helus (2004) přináší pojem „karikované dětství“, který souvisí s představou dítěte jako někoho „bizardně trpaslíkovatého, šaškovského, rozjívěně zlobivého, přidržle samolibého.“

Působení médií souvisí s nárůstem konzumentského pojetí životního stylu, který se stále častěji výrazně projevuje i u dětí, na které má kvůli absenci či nerozvinutému kritickému myšlení značný vliv působení reklamy a různých lákavých nabídek trhu. *„Současné dítě je od útlého věku bombardováno stále novými a stále rafinovaněji působícími hračkami a hrami, pamlsky, oděvy a doplňky..., že až můžeme hovořit o terorizování jeho vnímání a motivů“* (Helus, 2004, s. 67). Mezi negativní dopady konzumentství v dětském prostředí mohou patřit situace, kdy dítě z rodinných či osobních důvodů nesplňuje módní trendy a bývá vystaveno diskriminaci či šikaně ze strany konzumně jednotné skupiny vrstevníků.

Kořátková (2014) připomíná fenomén „jedináčkovství“ nebo velkých věkových rozdílů mezi sourozenci. Ve věku pěti až šesti let je u dítěte totiž už částečně zafixované postavení „jedináčka“, narození sourozence je pak určitý otřes pozice dítěte, protože musí ustoupit mód vztahu „já a vy“ modu „my a vy“, což je velmi těžké přijmout, protože „já“ dítěte tím ztrácí na síle a významu, resp. významnosti. Podobný proces rozladění egocentricky laděného dítěte, často jediného v rodině, kdy se musí o pozornost dospělých a svou výjimečnost dělit s ostatními dětmi, často nastává právě v předškolním zařízení. Dítě žijící převážně jen ve světě dospělých se těžko orientuje v dětském kolektivu a trpí nejistotou, když nemá možnost obracet se na dospělé. Toto dítě mívá nápodobou světa, ve kterém vyrůstá, posíleny vlastnosti spíše dospělých a oslabeny běžné dětské projevy. Ač se dospělým může dítě jevit jako mimořádně vyspělé, v dětské společnosti se cení jiné, spíše spontánní dětské vlastnosti, pohybové a herní dovednosti. Na základě toho mohou nastat problémy s existencí a přijetím

„dospěláckého“ dítěte mezi ostatními dětmi, vrstevníky. V krajním případě se dítě uzavírá do vlastního světa, je nešťastné, pro své netypické vlastnosti či chování nepřijaté či vylučované dětskou skupinou, terčem posměchu nebo až šikany.

S fenoménem jedináčkovství se pojí dle mého soudu zvýšený počet případů protekcionistické, ale i perfekcionistické tendence ve výchově ze strany rodičů, protože dítě je pro ně jediným a unikátním pokračovatelem životních vizí, jeví se rodičům často jako geniální či výjimečné a „zasluhuje“ si tak mimořádnou ochranu ve všech situacích a na druhou stranu je zároveň pod velkým tlakem na dokonalé provedení představ a přání rodičů. S tímto faktem je někdy spojován pojem přeplánovaného dětství, kdy jsou odchylky od plánů a očekávání ze strany rodičů jen těžko přijímány. Souvisí s tím i Helusův (2004) postřeh o scholarizovaném dětství, tedy o všeobecně přijímaném a realizovaném důrazu na význam školy jako klíče k budoucnosti dítěte, osy jeho vzdělanostního vzestupu a určujícího tématu jeho života. Helus (2004) kriticky nahlíží na tendence čím dál tím více vyjímat dítě z běžného přirozeného mimoškolního prostředí a aktivit, výchovu stále více institucionalizovat a podrobovat dítě většímu organizovanému působení školy a jiných zařízení. Upozorňuje zároveň na významný znak současného dětství, které charakterizuje jako emocionálně přetížené. Zjednodušeně řečeno je dítě *„vystaveno citovým zážitkům, které nedokáže vnitřně zpracovat jako orientující a posilující zkušenost, jako něco smysluplného“* (Helus, 2004, s. 75). Stresy a traumata, frustrace, konflikty, nepochopitelné situace, se kterými dítě neumí pracovat nebo se s nimi vyrovnat, se snaží dítě vytěšňovat. Mohou se však odrazit a vykristalizovat ve stavech úzkosti, depresích či beznaděje, nebo být doprovázeny psychosomatickými potížemi. Opět zde poukáží na provázanost s rodinným prostředím, které je stěžejní, a připomenu jako zdroj problémů kolize mezi rodiči, nejistotu jejich partnerství, nedostatečnost citových projevů vůči dětem, některé nevhodné výchovné styly a rodičovské přístupy, ze strany dítěte pak jejich zklamání v životních touhách a očekáváních, problémy v dětském kolektivu, ve školním zařízení.

Posledním postřehem, který bych chtěla ve zkratce zmínit, opět v návaznosti na emoční stavy dětí, je zvýšená agresivita dětí a určitá labilita v jejich chování. Tento jev souvisí dle výzkumů jak s působením médií, kde je často násilí prezentováno jako

jeden ze samozřejmých a přijatelných druhů jednání, tak i s principy a hodnotami společnosti, kde honba za úspěchem a soutěž vyžaduje ostré lokty a uspět nad soupeřem. Ublížování ostatním dětem je někdy založeno na potřebě experimentovat, na zvědavosti, přirozeném zkoumání druhých, co ještě vydrží. Zábrany k tomuto jednání založené na empatii nejsou u všech dětí běžné a rozvinuté. Opět zde lze sledovat souvislost s citovými deficity dětí v rodinách, kdy děti, které nemají silné zážitky být milovány a milovat ostatní, se nerozvíjejí ani v oblasti vcítění do druhých a necítí s nimi ani v jejich případném fyzickém či psychickém utrpení (Helus, 2004).

3 MATEŘSKÁ ŠKOLA

„Předškolní období v užším slova smyslu je věkem mateřské školy, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska - jednak mnoho dětí do školky nechodí, jednak rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“ (Langmeier, 2006, s. 87)

Docházka do mateřské školy patří neodmyslitelně k předškolnímu věku dítěte a je důležitým rozšířením rodinné výchovy, významným socializačním faktorem a součástí přípravy předškoláka na vstup do školy. V následujících odstavcích se chci věnovat úloze a významu mateřské školy pro vývoj dítěte, přiblížit problematiku zralosti předškoláka pro úspěšný vstup a pobyt v mateřské škole a nastínit rizika, která mohou být s předčasným nebo špatně načasovaným vstupem do MŠ spojena. V rámci polemiky nad některými fakty usiluji o zamyšlení, zda nejsou některé teze přeceňovány nebo podceňovány.

3.1 Úloha mateřské školy v životě dítěte

Vstup do mateřské školy je vnímán rodiči a společností jako větší a oficiální překročení hranic rodiny a jakýsi krok do společnosti. Jak je vnímána úloha a význam mateřské školy pro rozvoj a život dítěte?

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je úkolem mateřské školy doplňovat rodinnou výchovu. Otázkou však je, jestli ji čím dál častěji nenahrazuje nebo dokonce jestli někteří rodiče neočekávají, že si s výchovou svého dítěte ulehčí práci tím, že ho dají do mateřské školy. *„Často dochází k vzájemnému svalování odpovědnosti za výchovu. Škola předpokládá, že zásadní formování osobnosti by mělo probíhat v rodině, řada rodičů totéž očekává od školy (základní) a navíc očekává, že profesionální přístup učitelů napraví i chyby, jichž se ve svých výchovných přístupech dopouštějí.“ (Kraus 1999, s. 123).* Přestože Kraus (1999) zmiňuje školu základní, bezpochyby to platí už i na školu mateřskou.

Zelený (2011) upozorňuje, že dle školského zákona mateřská škola především podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku a má se podílet na jeho zdravém citovém, rozumovém, tělesném rozvoji, na osvojení základních pravidel chování,

životních hodnot a mezilidských vztahů. Dle jeho názoru nemá pobyt mladších předškoláků v MŠ nahrazovat přirozenou výchovu v rodině. Poukazuje na potřebu silných citových vazeb ke členům rodiny i v předškolním věku a pobyt mezi vrstevníky má být z hlediska vývoje dítěte pouze doplňkovou několika hodinovou záležitostí.

Podle Fialové (2016) tráví děti v mateřské škole čím dál tím více času, dokonce i děti mladšího předškolního věku, jejichž matky jsou doma s mladším sourozencem, s kterým často podnikají zajímavé aktivity, zatímco je starší dítě v předškolním zařízení. Tímto způsobem přestává být dostatečně naplňována potřeba dítěte žít doma se svojí rodinou, ve které se utvářejí vztahy, emocionální prožívání, základy svědomí, slušnosti i empatie. Nakonečný (2009, in Fialová, 2016) tvrdí, že domov a rodina hrají nezastupitelnou roli, stavějí dítěti základy pro pochopení sociálního prostředí, protkaného nepřehledným množstvím symbolů a společenských standardů. Mateřská škola má navazovat až na tuto primární socializaci.

V současné době převládá typ nukleárních rodin s jedním, dvěma či třemi dětmi. Mateřská škola tak může suplovat početnější rodinu a přispívá k pocitu pospolitosti s vrstevníky (Fialová, 2016).

Velmi významnou roli hraje mateřská škola v socializaci dítěte a v jeho přípravě k dalšímu vzdělávání, může působit jako poradní orgán rodičům při výchově dítěte a v případě dítěte z nefunkční rodiny, příp. rodiny s nevhodným výchovným stylem působí přímo terapeuticky (Fialová, 2016).

Mateřská škola je podle Kořátkové (2014) stále více vnímána jako veřejná služba, která ve vztahu k dítěti nalézá a rozvíjí jeho dispozice v nejrůznějších oblastech jeho osobnosti, rodině pomáhá se vzděláváním a rozvojem sociálních dovedností dítěte a matkám umožňuje se profesně uplatnit. Významná je i služba společnosti, pro kterou mateřská škola vybavuje jedince užitečným vzděláním, celkovou způsobilostí k životu a schopností společenského soužití.

V mateřské škole by mělo dojít k odbornému diagnostikování výchozích možností a schopností každého dítěte, aby mohl být podporován jeho rozvoj a sledovány individuální pokroky. Zde je však nutné si uvědomit vysoký počet dětí ve třídách a realisticky zhodnotit jaký diagnostický čas a individuální přístup může učitelka

věnovat jednomu běžnému dítěti, navíc když přibývá dětí vyžadujících specifický přístup nebo péči (Svobodová, 2010).

Skupina dětí, prostředí v mateřské škole, osobnost učitelek a různorodý obsah pedagogické práce je velkým zdrojem nových podnětů a vjemů, dítě skrze jejich zpracovávání postupně zkvalitňuje svůj celý komplex kognitivních procesů, nejvíce pozorovatelný v nárůstu obsahové kvality řeči. Nástup do mateřské školy se projeví nejpravděpodobněji v rozvoji v oblasti osobnostní a sociální. Ve skupině dětí se předškolák učí jednat s druhými lidmi, nést odpovědnost za svoje jednání, řešit konflikty a posiluje svou trpělivost. Malé děti se od sebe vzájemně učí nápodobou a navzájem se inspirují. Rozvoj v oblasti esteticko-výchovné a tvořivé je dán umožněním a realizací činností výtvarných, hudebních a hudebně pohybových, na kterých děti pracují samostatně nebo v kooperaci s ostatními. V pohybových hrách probíhá motorické učení, rozumové vyzrávání dítěte i rozvoj jemné motoriky (Průcha, 2013).

Matějček (2000) dodává, že by bylo chybou vnímat mateřskou školu jen jako stupeň přípravy dětí na školní docházku nebo pomoc matkám postarat se o děti během pracovní doby v zaměstnání. Klíčovým výchovným prvkem je budování vztahu k druhým dětem, rozvíjení schopnosti spolupráce a prosociálních vlastností, tj. družnosti, solidarity, obětavosti, tolerance, soucitu a soustrasti.

3.2 Zralost a připravenost dítěte pro vstup do mateřské školy

Předškolní věk je brán ve většině odborné literatury jako období, kdy začíná docházka do mateřské školy a příprava na samostatný život dítěte ve společnosti. Zralost ke školní docházce je ustáleným pojmem a důležitým, uznávaným, zkoumaným a ověřovaným faktorem. Připravenost dítěte na vstup do mateřské školy je však dle mého soudu stále podceňované téma.

Věk tří let dítěte není ostrou hranicí zralosti a připravenosti dítěte na tento důležitý životní mezník, proto je nutné posuzovat situaci u každého dítěte individuálně. Dosažený věk není automaticky ukazatelem zralosti pro další vývojový krok, děti mají individuální tempo zrání, jsou mezi nimi individuální rozdíly a nemá smysl chtít dítě

začleňovat do nového prostředí za každou cenu jen na základě dosažení pomyslné věkové hranice tří let.

Mertin (2004) ve svých radách rodičům píše, že využívání kolektivních zařízení od nejtěplejšího věku dítěte je dávno minulostí a na základě poznatků vývojové psychologie lze říci, že od čtyř let věku představují vrstevníci a různorodá prostředí důležitý podnět rozvoje. Zároveň dodává, že malé dítě chce být nejraději doma s rodiči a i když se do školky těšilo, časem jej nadšení omrzí a užívá si víkendy, kdy jsou máma s tátou stále k dispozici.

Dle Vágnerové (2005) nástup do mateřské školy vyžaduje určitou zralost a připravenost dítěte. Vágnerová (2005) uvádí, že vhodný věk k zahájení docházky do MŠ, kdy dítě zůstává významnou část dne samo v cizím prostředí, přizpůsobuje se jeho nárokům, musí přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu, bývá individuálně různý a může se pohybovat v rozmezí celého předškolního věku. Mezi 4. - 5. rokem dokáže tuto zátěž zvládnout většina dětí.

Matějček (2005) uvádí vývojové pokroky, kterých dítě dosahuje zpravidla do tří let věku a označuje je jako základní předpoklady pro vstup dítěte do MŠ, jako podstatné rysy „*zralosti pro mateřskou školu.*“ Zmiňuje samostatnost v sebeobsluze, udržování tělesné čistoty, posun ve výtvarných projevech, začínající rozvitost řeči, pokroky ve hře, kdy se dítě od hry paralelní posouvá na vyšší stupeň hry kooperativní.

Dále Matějček (2005) dodává, že dítě na prahu mateřské školy by mělo umět běhat, skákat, jezdit na tříkolce, zacházet s tužkou, mít zájem o knížky, mluvit v delších větách, vyjadřovat svá přání a potřeby, rozumět běžným pokynům, jíst samo lžičkou, pít z hrnečku, spát celou noc, nepomočovat se ve dne ani v noci, oblékat se skoro samo a mnoho dalšího. Pro pobyt v kolektivním zařízení je důležité, aby si chtělo hrát s ostatními, základně spolupracovat a mělo rádo dětskou společnost.

Děti přicházející do mateřské školy ve třech letech mají ještě často nepřesné senzomotorické reakce, mají problém s přenášením pozornosti na nové podněty, nevyvinutou kvalitu pohybu z hlediska koordinace, o rok později jsou většinou všechny děti již dostatečně pohybově šikovné (Průcha, 2013). To je důležité především z hlediska možnosti si pohyb v MŠ užívat a předcházet, resp. nemuset se v dětské

skupině bát příliš častých úrazů.

Vzhledem ke zralosti a připravenosti je možné poukázat na symboliku pyramidy potřeb a nutnost nejdříve zvládnout a uspokojit vývojové úkoly a potřeby nižších pater, než přejde dítě na vyšší stupně - vzdělávání v mateřské škole.

3.3 Možná rizika předčasného nástupu do mateřské školy

„Vstup do mateřské školy je pro dítě významný životní úsek a přináší s sebou vysoké požadavky a nároky na sociálně emocionální schopnost přizpůsobit se.“ (Jeřábková, 1993, s. 192). Nástup do mateřské školy je spojen s nejistotou a psychickou zátěží jak u dětí, tak i u rodičů. Zvládnutí tohoto životního kroku závisí dle Jeřábkové nejen na citové stabilitě dítěte vůči rodičům, ale i na tom zda je již dostatečně vyvinutý, tj. zralý zájem dítěte o kontakty s jinými dětmi, tak aby se mohl v MŠ dále rozvíjet.

Matějček (2015) soudí, že nelze podceňovat vstup do MŠ jako rizikovou situaci, která je pro dítě značnou zátěží, se kterou není snadné se vyrovnat. O to větší důraz musí být kladen na dosažení určitého stupně psychosociální zralosti při vstupu dítěte do MŠ. V úvahu je nutné vzít i možnou rizikovost jedince, pokud nepřichází z ideálního rodinného prostředí a může být citově frustrován či deprivován, případně může mít jinak narušený proces socializace. Lze si pokládat otázky nad smyslem a významem výchovy a vazeb v rodinném prostředí oproti přínosu výchovně vzdělávacích aktivit v MŠ. Je těžké soudit, co je pro děti raného předškolního věku větším přínosem.

Koťátková (2014) upozorňuje na skutečnost, že rodiče, kteří očekávají narození dalšího potomka, by měli z hlediska adaptace dítěte na docházku do MŠ načasovat začátek docházky tak, aby dítě docházející do mateřské školy bylo v momentě narození sourozence již v MŠ adaptováno.

Výzkumy uvádějí, že existují faktory, které mohou zvyšovat psychosociální zátěž dětí při zahájení docházky do MŠ. Existuje spojitost se strukturou rodiny, konstitucí, tj. tělesnou zdatností dítěte, výchovou v rodině z hlediska stylu a důslednosti, zaměstnáním matky, životními zážitky dítěte (např. odloučení od rodiny při pobytu v nemocnici). Významnou komplikací je strach dítěte z mateřské školy, výrazný podíl na problémech má délka denního pobytu v MŠ. Očekávání, že děti, které mají

sourozence a mají větší zkušenost s kooperací s jinými dětmi, budou mít menší problémy při adaptaci v mateřské škole, se ukázaly jako mylné. Tříletý nováček v mateřské škole mající menšího sourozence doma se může cítit odstrčen a odložen a nejmladší sourozenec se ocitá pravděpodobně poprvé bez opory svých starších sourozenců (Haefele, 1993).

V adaptační fázi na pobyt v MŠ jsou samozřejmě přirozené individuální problémy, Koťátková (2014) zmiňuje například ještě u čtyřletých dětí, že polovina z nich pláče a smutní při loučení. Lze tedy předpokládat, že tříleté děti budou tyto situace prožívat také problematicky, když jsou na základě nižšího věku většinou méně zralé. Velkým problémem je, když musí matka pracovat na celý úvazek a dítě ze dne na den začne v mateřské škole pobývat celodenně. U dětí, které začaly ve třech letech věku docházet do MŠ, spatřovaly čtyři pětiny rodičů problémy v některé nebo více následujících oblastech: zvýšená nemocnost a únava, plačtivost dítěte, odmítání chození do mateřské školy, potíže s dodržováním režimu a organizačních požadavků, neshody v rodině v důsledku změn, problémy s jídlem, kázní, sníženou komunikací dítěte, pomočování, konflikty s ostatními dětmi apod.

Mertin (2004) při potížích ohledně pobytu dítěte v mateřské škole radí rodičům, aby dítě při loučení utvrdili, že si pro něj co nejdříve přijdou a snažili se prostřídat tak, aby dítě chodilo domů co nejčastěji po obědě. Důležité je, aby samotní rodiče neměli výčitky z odkládání dítěte do MŠ, protože dítě to vycítí. Tím vystihuje požadavek, že na docházku do mateřské školy mají být připraveny obě strany, dítě i rodiče. Dále mají rodiče co nejvíce posilovat kladný vztah dítěte k mateřské škole svým zájmem o činnost, záviděním hraček, obdivem, co všechno se dítě naučilo, posilováním přátelského vztahu k dětem i k učitelkám.

I přes uznávaný význam mateřské školy pro dítě radí Mertin (2004) rodičům, aby hledali kompromisy, jak být s dítětem co nejvíce, protože se jedná jen o pár let, které rychle utečou, a vliv rodičů již nikdy nebude větší, než právě je. Podporou dobrých vztahů mezi sourozenci dělají rodiče pro své děti více, nežli si myslí. Jednou totiž budou mít sourozenci z rodiny jen sami sebe.

4 MOTIVAČNÍ FAKTORY

Podstatou teorie motivace a zároveň jedním z nejsložitějších témat psychologie je „*objasnit, proč se lidé chovají, tak jak se chovají, co je psychologickou příčinou čili motivem jejich jednání. Právě motivy totiž dávají smysl tomu, co lidé činí...*“ (Nakonečný, 2014, s. 11). Porozumění jednání a chování lidí, jeho pochopení a předvídání je pravděpodobně snem většiny profesionálů pracujících s lidmi. Dle Nakonečného (2014) lze rozlišovat dva základní aspekty motivace. Jeden spočívá ve způsobu chování, tedy v otázce, proč se někdo v určité situaci chová daným způsobem a druhý člověk jinak, v druhé rovině je možné tázat se na cíl tohoto chování.

Pojem motivace může být vnímán jako souhrnné označení pro motivy a jejich působení, považuji za nutné definovat pojem „motiv“. Motiv je určitým faktorem, který je příčinou pohybu psychických procesů nebo činností, hybatelem myšlenek, představ, přání či rozhodnutí a směřuje dále k jednání či chování člověka. Motiv je zjednodušeně jakoukoliv pohnutkou vedoucí k aktivitě, která může být rozličné povahy. Mezi motivy patří pudy, potřeby, přání, zájmy či postoje, které působí určitou silou a v nějakém směru, v případě motivů vědomých směřujeme k dosažení určitého citového stavu (Říčan, 2010).

Součástí motivačních sil jsou potřeby, které vyvolávají napětí a vedou ke snaze zbavit se jich odpovídajícím činem. Nepříjemnost napětí je impulzem k pohybu, aktivitě. Svým způsobem ale i neaktivita či nečinnost, může pramenit z procesu motivace, v tomto případě například z potřeby odpočinku, případně z obav před obtížemi nebo strachu z nesprávného jednání.

Říčan (2010) problematiku motivace vysvětluje pomocí dvou základních principů, homeostatických fyzikálních modelů. *Model nedostatku (vakua)* znamená naplnění určité prázdnoty pro dosažení rovnovážného stavu a je nutné něco získat. *Model vybití (přetlaku)* je založen na předpokladu, že pro uvedení stavu do rovnováhy je nutné se něčeho zbavit. Oba stavy vystihují pojem „potřeba“. Fakt, že problematika motivace není tak jednoduchá, Říčan (2010) dokazuje doplněním třetího principu, tedy činnostmi, které jsou nazývány jako automotivační, resp. samy o sobě jsou odměnou.

Kohoutek (2006) rozšiřuje teorii motivace o principy motivační analýzy, ve které

v motivačním rozboru rozlišuje motivy vědomé a nevědomé, vnitřní (pocházející z vnitřního prostředí člověka) a vnější (původem z vnějšího prostředí). Zohledňuje vliv incentivů, tj. vnějších pobídek, zdůrazňuje význam vnějších prostředků motivace, stimulů a motivátorů, zejména v podobě odměn a trestů.

Nejznámější teorií motivace je odkaz A. H. Maslowa, který uspořádáním základních potřeb do hierarchie symbolizované pyramidou naznačil, které z nižších, zejména pudových a osobních fyziologických potřeb patří do základů motivačního spektra a jak následně přes potřebu základního bezpečí dosahují k vyšším potřebám lásky, sounáležitosti, sebeúcty, respektu, uznání a ocenění. Vrchní částí pyramidy byly pro Maslowa kognitivní a estetické potřeby, nejvýše pak potřeby seberealizace, potřeba sebepřesahu a transcendence. Vágnerová (2010) k tomu dodává, že každý jedinec nemusí nutně dosáhnout nejvyšších pater pyramidy, nenaplní nezbytně nejvyšší potřeby a předpokládá ve většině případů podmíněnost dosažení vyšších potřeb předchozí saturací potřeb nižších. Motivační spektrum je zajímavé z hlediska poznání jednotlivce, protože se jedná o *„komplex osobně významných potřeb a z nich vyplývajících cílů je důležitou osobnostní charakteristikou.“* (Vágnerová, 2010, s. 265). Je také možné hovořit o velké provázanosti s hodnotovým systémem jedince. Pro pochopení lidského jednání a chování konkrétního člověka je nutné dobře znát fungování komplexu jeho motivačních a rozhodovacích procesů.

V následujících subkapitolách budu předkládat shrnutí a úvahy o možných motivech matek k umístění tříletého dítěte do mateřské školy, místo aby dítě zůstávalo celodenně v rodinném prostředí. Kromě práce s fakty z odborné literatury budu v úvahách vycházet z postřehů v nastíněné obecné teorii motivace a z poznatků v předchozích kapitolách. Doufám, že významnou měrou doplní a obohatí tyto teoretické myšlenky výzkumné šetření v praktické části práce.

4.1 Motivace matek ve vztahu k dítěti

Mateřská škola se dospělým i dětem jeví jako ideální svět pro děti, připomíná svět dospělých předělaný do dětské verze, který byl vytvořen jen pro ně. Děti získávají pocit, že jsou v prostředí, kde se stávají důležitými osobami, kde se jim na plný úvazek věnují nové dospělé autority a cítí se tak jinak než doma. Je otázkou, zda to není jen určitá iluze pro děti, resp. děti, jíž podléhají i někteří dospělí? Stále je nutné si uvědomovat poměr počtu dospělých a dětí v MŠ oproti rodině, z čehož jasně vyplývají časové možnosti se jednotlivým dětem věnovat. Jak mají učitelky v mateřské škole adekvátně a spravedlivě uspokojit potřeby citové jistoty a přízně u všech dětí, pokud navíc zohledníme fakt, že jsou děti v nižším věku z důvodu deficitů v této oblasti frustrované či deprivované? Připomenu, že právě tyto tříleté děti v MŠ, které mají matky doma, mne v souvislosti s motivací matek, které chtějí pro své dítě to nejlepší, nejvíce zajímají.

Motivace matek při umístění dítěte do MŠ je totiž se vší pravděpodobností spojena s úmyslem zajistit dítěti to nejlepší pro jeho rozvoj, profesionální péči a nové podněty v optimálním prostředí.

Za velmi důležitý faktor rozvoje dítěte jsou rodiči nepochybně považováni vrstevníci dítěte, dle Kořátkové (2014) rodiče na dítě nedočkavě spěchají a chtějí už vidět, že je dítě zralé pro vrstevnickou skupinu, pobízejí ho a v případě, že se k tomu nemá, jsou s dítětem nespokojeni, což dítě vnímá. Každé dítě je jiné a dozrává na základě svých dispozic k různým schopnostem a dovednostem v jiném věku. Je vhodné trpělivě počkat, až k potřebě trávit čas s vrstevníky bez přítomnosti člena rodiny dospěje přirozeně, kdy tento stav předpokládáme někdy mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte. Přesto je tento motiv velmi silný.

Jedním z motivů je dítěti prostřednictvím pobytu a činností v mateřské škole poskytnout možnost dělat to, co by doma z mnoha důvodů nemohlo. Na některé činnosti nemají v rodinách potřebné vybavení, z jiných plyne dle názoru matky v domácnosti nepřiměřený nepořádek nebo hluk, některé narážejí na obecně zamítavý přístup rodičů. V některých činnostech si rodiče uvědomují svou nedostatečnost z hlediska nadání nebo talentu, věří ve specializaci pedagogických pracovníků pro různé

druhy činností, někdy bohužel i výchovu jako takovou.

Matky vnímají fakt, že děti jsou si v MŠ navzájem inspirací i pobídkou v různých činnostech, které by bez vlivu dětského kolektivu neprobíhaly doma tak hladce, využívají, že dítě se dětské skupině přizpůsobí a bude se chovat více na základě nápodoby, resp. modelu vyžadovaného chování v MŠ. Dítě je stimulováno prostředím, má odlišné podněty a impulzy než doma.

Jedním z častých argumentů rodičů pro umístění dítěte do mateřské školy je domácí nuda dětí nebo zlobení z nedostatku podnětů. Především dětské psychologové, např. Matějček (1992) nebo Mertin (2004) se shodují, že nápravou i prevencí je společná činnost rodičů a dětí, přičemž dítě je většinou spokojené s jakoukoli jednoduchou činností, kterou zvládne každý rodič a často je jen dětskou potřebou být spolu s rodiči a dělat něco společně. Dále si pokládají otázku, proč by se dítě nemohlo taky občas nudit, což jej může posunout ve způsobu hraní si nebo samostatném zabavení, má totiž jedinečný a nerušený prostor něco nového vymyslet.

Někteří rodiče očekávají od mateřské školy, že bude kompenzovat vše, co oni ve své výchově nezvládli. Dítě se naučí poslouchat, hygienickým návykům, komunikovat, správně vyslovovat, slušně se chovat, odnaučí se vybíravosti v jídle, připraví se na školu a budou odhaleny a rozvinuty všechny jeho vlohy a předpoklady (Svobodová, 2010).

Rodiče často spoléhají na to, že pedagogičtí pracovníci jsou profesionálové, odborníci na předškolní dítě. Zapomínají však na to, že ve vztahu k vlastnímu dítěti, které znají po všech stránkách hlouběji a lépe než kdokoli jiný, učitelky, psychology a jiné specialisty nevyjímaje, je odborností, resp. ve znalém přístupu k dítěti těžko někdo může předčít (Svobodová, 2010).

4.2 Motivace matek ve vztahu k sobě

Tato subkapitola vychází z předpokladu, že nejen dítě, ale i matka má své vlastní potřeby a aby zvládala péči o děti a domácnost, musí je v menší či větší míře uspokojovat. Některé potřeby jsou v literatuře skryté v názorech a postojích matek k výchově dětí, dětským činnostem a aktivitám, v přístupu k řešení problémů.

Nejen z vývojové psychologie, ale i ze zkušenosti vím, že batole je sice roztomilé, ale jeho výchova a péče o něj je velmi náročná. Ve spojení s dalšími povinnostmi péče o domácnost a s narozením dalšího dítěte dochází k tomu, že matka má poměrně málo času na vše potřebné a minimum času na sebe. Kromě toho se jí obvykle nedostává spánku či energie. V rozhodování, zda a kdy půjde dítě do MŠ, to může mít značný vliv a dokonce se i může těšit, že se jí uleví a od náročného předškoláka si odpočine (Koťátková, 2014).

Dovolím si připomenout, že pro dítě od tří do šesti let je naprosto důležité plnohodnotné a mnohostranné smyslové poznávání, pracuje neustále se zvuky - např. zvuky hraček, vydává různé zvuky, zkoumá, jak se zvuk chová v různých prostředích a prostorech, zvukově testuje i většinu věcí. Dále hmatově i silově experimentuje s tvarováním všech různých materiálů a svým specifickým způsobem ověřuje rozličné vlastnosti věcí. Přidá-li se velká pohybová živost a trénování různých pohybů, což je typické pro raného předškoláka, je jasné, že v domácím prostředí jsou tyto způsoby her a dětských činností z pozice rodiče často posuzovány jako velmi nevyhovující (Koťátková, 2014). Touha po klidu, bezpečnosti dítěte i věcí, zvládnání provozu a pořádku v domácnosti je tak u matek malých dětí poměrně pochopitelná.

Matky potřebu dítěte „jít do školky“ často spojují s argumentem, že se doma nudí, což uvádějí již od druhého roku věku dítěte. Nepřímo tak přiznávají svůj postoj k situaci, kdy je dítě po většinu dne činné a aktivní, má o vše zájem a chce to zkoušet, tedy „neustále něco chce“, což je pro matky často velmi náročné. Zvýšené nároky dítěte vyžadují zvýšené výchovné nasazení, více času, přizpůsobení se potřebám dítěte, které mezi druhým a třetím rokem dává jasně najevo, co chce a co ne. *„Naplnění potřeb, které jsou podmíněny věkovými a individuálními zvláštnostmi, a zvládnání dynamiky v touze dítěte zkusit, poznat, vytvořit, začíná být výchovně stále náročnější.“* (Průcha,

2013, s. 97).

Často se dle mých zkušeností lze setkat s pocitem matek, že se i druhému dítěti musí pro jeho zdárný rozvoj věnovat stejnou měrou pozornosti i času jako tomu prvnímu, čímž vzniká její potřeba být s ním doma sama a nerušená, tak jako byla dříve s prvním dítětem.

Dalším ze známých motivů může být problematické dítě, nebo obecně problémy ve výchově. Více či méně zoufalé matky na jedné straně vnímají službu mateřské školy jako pomoc specialistů a zároveň se také problémem nechtějí někdy příliš zatěžovat. Je totiž náročné omezovat děti pravidly a zároveň vykonávat důsledně kontrolu. V některých případech je možné se setkat s přístupem rodičů ve stylu: "dám Tě do školky a tam Tě srovnají," kdy rodiče vnímají MŠ jako výchovné až napravující, opravující zařízení s režimem a řádem.

Společné soužití všech členů v rodině je mnohdy velmi náročné. Jak zmiňuje Koťátková (2014, s. 45), „*přítomnost sourozenců v rodině vytváří složitou síť reagování všech zúčastněných.*“ Existuje proto stálý tlak na reagování rodičů a řešení mnohdy složitých situací, vyžadujících zásah hned a improvizovaně. Oddělováním sourozenců si to rodiče, resp. matky mohou občas ulehčit.

4.3 Společenská situace a vliv společnosti

Z hlediska problematiky motivace lze říci, že změny ve společnosti, jejích hodnot, obousměrně souvisejí se změnami hodnotových systémů jednotlivců, což se projevuje v jejich každodenním přístupu ke všem životním záležitostem.

Jak jsem již zmiňovala v předchozích kapitolách, problémy a změny v globalizované a postmoderní společnosti se promítají do situací, podob i fungování současných rodin. Mezi dlouhodobé změny z hlediska přístupu k dětem a rodičovství počítá Procházka (2012) například pokles porodnosti, odklad rodičovství na stále pozdější věk i značné rozdíly v sociálně ekonomické situaci rodin vedoucí ke zvažování pořízení dítěte vzhledem k ekonomickým možnostem.

Dítě je pro některé jedince překážkou i zátěží při stoupaní na žebříčku ekonomické

a statusové úspěšnosti, představuje pouto závazků, které brání pracovní i osobní flexibilitě. Přibývá bezdětných párů, odklad rodičovství na pozdější dobu může po čase způsobit problém s neplodností, pohlcenost jedince kariérou, přivyknutí na pohodlné a neomezované žití bez starostí a péče o děti, pocit „být už na dítě starý.“ Mít dítě či rodinu není jediný, hlavní cíl života, poslání a zdroj životního zadostiučinění, posilují se pochybnosti o hodnotě dítěte a rodičovství v životě člověka. Jak uvádí Helus (2004), tento trend se podle výzkumů projevuje v přístupu k životu u věkové skupiny mladých dospělých osob, možných budoucích (či současných) rodičů, ve věku 20 - 39 let, která se třetinově přiklání k názoru, že si chtějí svůj život užít a jen kvůli tomu, aby se jejich děti měly lépe, se nehodlají příliš omezovat či přinášet oběti. Výše uvedené postoje jedinců a trendy ve společnosti se pak do vztahu k dětem a rodičovství mohou značně promítat.

Významnou oblastí a zdrojem vnějších motivů matek jsou názory příbuzných, známých, širšího okolí nebo přímo celospolečenské mínění. Například, i když nemalý počet odborníků z řad dětských psychologů (Mertin, 2004; Vágnerová, 2005; Matějček, 2015) uznává pro rozvoj dítěte velký význam jeho pobytu v rodině do čtyř let věku, což je umožněno například maximální délkou rodičovské dovolené, ve společnosti platí všeobecně přijímaný názor o ideálnosti hranice tří let věku dítěte pro vstup do MŠ. Tento názorový postoj je podpořen faktem, že na základě legislativy je zaměstnavatel povinen držet matce na rodičovské dovolené pracovní místo do tří let věku dítěte a rodičovský příspěvek rozdělený na dobu čtyř let je měsíčně ve čtvrtém roce poměrně nízký, jeho výše tedy může rodině způsobovat vážný finanční problém.

Výzkum, který ve své publikaci přináší Kořátková (2014), ukazuje, že prakticky dvě třetiny matek uvažují o umístění dítěte do MŠ právě ve třech letech dítěte a tento věk považují za ideální. Kořátková konstatuje, že je znát velmi silný mediální tlak, který vede matky k nástupu do zaměstnání co nejdříve a zároveň média nevytváří odpovídající prostor k úvahám o potřebách dítěte.

Ve třech letech věku dítěte se již ve společnosti běžně hovoří o tom, že dítě potřebuje jít do mateřské školy, a argumentuje se většinou tím, že vyhledává společnost ostatních dětí.

PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části mé práce jsem usilovala o rozbor klíčových teoretických poznatků souvisejících s problematikou motivace matek k umístování svých starších, tříletých dětí do mateřské školy, zatímco jsou matky s mladším sourozencem doma. Poukázala jsem na zásadní význam různých aspektů současné rodiny, charakterizovala předškolní dítě, představila úlohu mateřské školy a nastínila komplexnost, komplikovanost a různorodost motivačních procesů. V praktické části práce se zabývám prezentací, analýzou a interpretací dat kvalitativního výzkumu, kterou uzavřu diskuzí o nejdůležitějších zjištěních a možných souvislostí ve zkoumané problematice.

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumnou činností, která je systematickým způsobem řešení problémů, se podle Gavory (2010) potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, přinášejí poznatky nové a celkově rozšiřuje oblast poznání a hranic vědomostí lidstva.

Výzkumné šetření jsem zaměřila na zjištění motivů matky k umístění tříletého dítěte do MŠ, pokud je matka doma s mladším sourozencem. Mým záměrem bylo dosáhnout hlubšího porozumění, velmi dobrého vhledu do problematiky, která se týká osobního života lidí, pohnutek jejich chování a proto jsem jako výzkumnou strategii zvolila kvalitativní výzkum, který umožňuje induktivní interpretaci sociální reality či dimenzí sociálních situací a poskytuje možnost rozkrýt význam sdělovaných informací, jak zmiňuje Disman (2000). Z hlediska zkoumání působení motivačních faktorů, smýšlení, chování a interpretace těchto jevů a s nimi spojených souvislostí samotnými matkami, považuji kvalitativní výzkum za vhodný a odpovídající.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je motivace rodičů, resp. matek k umístění tříletého dítěte do MŠ, pokud je doma s mladším dítětem. Snažila jsem se získat informace o tom, jak zvažovala klady a zápory z hlediska vývoje dítěte, které jsou s touto volbou spojené. Dále bylo cílem zjištění, zda rodiče nějakým způsobem řeší denní délku pobytu tříletého dítěte v MŠ či počet dnů jeho pobytu v týdnu v souvislosti s budováním, rozvíjením nebo udržováním společných rodinných vazeb. Celkový souhrn zjištěných výsledků a souvislostí v oblasti zkoumané problematiky může být dle mého soudu

přínosný pro rozhodování matek, rodičů ohledně umístování dítěte do mateřské školy a zajímavým příspěvkem do oblasti informací a znalostí nezbytných pro práci učitelek v mateřských školách.

5.2 Výzkumné otázky

Pro výzkumné šetření jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jaká je motivace matky k umístění tříletého dítěte do MŠ, pokud je matka doma s mladším sourozencem?

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jaké klady a zápory z hlediska vývoje dítěte zvažují rodiče při rozhodování o umístění dítěte do MŠ?

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jakým způsobem řeší rodiče délku pobytu svého dítěte v MŠ, případně častost docházky do MŠ z hlediska rodinných vazeb?

K nalezení odpovědí na tyto výzkumné otázky jsem vytvořila soupis tazatelských otázek pro rozhovor, které jsem zaměřila na několik rovin. První a klíčový druh otázek byl zaměřen přímo na osobní motivační faktory spojené s volbou umístění dítěte do mateřské školy, očekávání matky a vliv jiných faktorů na proces jejího rozhodování. Druhý typ otázek měl za cíl zjistit informace týkající se charakteristiky dítěte, adaptace na MŠ, prožívání docházky do MŠ, nastalých změn po nástupu dítěte do MŠ a průběhu naplňování očekávání matky. Třetí oblast otázek se týkala rodinných, zejména sourozeneckých vztahů a času stráveného dítětem v mateřské škole. Několik otázek bylo svým zaměřením koncipováno mimo výše uvedené oblasti, jejich cílem bylo přinést doplňující zjištění, dokreslit celkový pohled či odhalit překryvy a souvislosti mezi daty.

Poslední typ otázek směřoval k možnosti základně charakterizovat participantky výzkumu. Úplný seznam otázek je uveden v příloze č. I.

5.3 Metodologie výzkumu

Jako metodu sběru dat jsem si vybrala polostrukturovaný rozhovor, který mi poskytoval možnost dostatečně pružného kladení tazatelských otázek a celkového vedení rozhovoru. Náročnost této metody spočívala ve zvýšených požadavcích na improvizaci při kladení otázek a doplňujícím doptávání. Velkou zátěží byla i relativně dlouhá doba trvání rozhovoru. Porovnání odpovědí respondentek je však možné vzhledem k celkovému použití prakticky stejných otázek, které přinesly dostatečně obsažné a široké odpovědi. Při rozhovorech jsem se svolením tázaných pořizovala zvukový záznam, který byl materiálem pro selektivní transkripci obsahově relevantních částí odpovědí, tj. částí týkajících se otázky nebo zkoumaných souvislostí. Data jsem vyhodnotila za pomoci tematické analýzy spočívající v dvojím kódování, práci s kódy, hledání sémantických obsahů a následném třídění do tematicky vzniklých subkategorií a kategorií, jak prezentuje Hendl (2016).

5.4 Sběr dat

Sběr dat v rámci výzkumného šetření probíhal prostřednictvím rozhovorů na osobně domluvených návštěvách u respondentek doma v průběhu ledna 2019. Participantky jsem oslovila osobně, telefonicky nebo za využití sociálních sítí, ujasnila a potvrdila jsem si s nimi jejich ochotu poskytnout rozhovor i souhlas s anonymním použitím dat během výzkumu, při zpracování i prezentaci výsledků. Nejsložitější bylo domluvit společné časové možnosti rozhovor realizovat.

Polostrukturované rozhovory jsem realizovala v domluvených termínech v domácnostech respondentek. Až na výjimky, kdy děti vyžadovaly větší pozornost nebo si hrály hlučněji, probíhal rozhovor nerušeně a v klidné, uvolněné atmosféře. Před zahájením rozhovoru, ze kterého jsem mobilním telefonem nahrávala zvukový záznam, jsem ještě jednou shrnula principy a účel výzkumu, vysvětlila etickou rovinu práce s daty a poděkovala za důvěru a poskytnutí reálných odpovědí. Respondentkám jsem kladla stejné otázky, ideálně ve stejném pořadí, pokud rozhovor neodběhl jiným směrem nebo nebyla odpověď na otázku tak komplexní, že postihla i jinou otázku či otázky, které jsem pak mohla vynechat. Výpovědi respondentek jsem nepřerušovala, po dokončení odpovědi jsem je nasměřovala zpět k tématu, případně jsem položila doplňující otázku nebo pro ujasnění jejich odpověď stručně shrnula. V závěru rozhovoru jsme mimo záznam krátce diskutovaly

neformálně a mimo záznam o dané problematice nebo libovolném tématu, proběhlo poděkování a rozloučení.

V rozhovoru jsem použila dvacet otevřených otázek, které jsem vytvořila na základě studovaných poznatků a řešených témat v rámci teoretické části práce. Délka rozhovorů se nejčastěji pohybovala mezi jednou a dvěma hodinami. Rozhovory, kterých jsem celkem uskutečnila sedmnáct, mi nejen dodaly dostatečný datový potenciál, ale jejich realizace mne velmi obohatila v oblasti osobní zkušenosti a praxe.

5.5 Etické aspekty výzkumu

Rodinné záležitosti, výchova dětí, záležitosti související s dětmi obecně a osobní motivy jsou poměrně citlivým tématem. Zachování anonymity respondentek je tak zcela zásadním principem výzkumu. Všechny participantky i jejich děti jsou uváděny pod pseudonymy, některé identifikační či charakteristické informace v rozhovorech jsem vypustila nebo zobecnila. Všechny zúčastněné respondentky poskytly souhlas s nahráváním rozhovoru z důvodu potřeby přesného zpracování výzkumných dat, zároveň jsem přislíbila mlčenlivost o všech informacích, které v rámci rozhovoru zazní a možnost seznámit se s výsledky výzkumu, resp. zněním celé práce. Některé respondentky popisují poměrně detailně a do hloubky své zkušenosti, rodinnou situaci, informace osobní povahy, okolnosti, jména, vztahy a podobně. Zveřejnění těchto informací by mohlo způsobit odhalení jejich identity a intimních oblastí jejich života. Z důvodů profesní etiky a respektování důvěry a otevřenosti respondentek pracuji s daty citlivě a neuvádím celé přepisy všech rozhovorů, vybírám pouze přijatelné selektivní pasáže odpovědí, které se týkají tématu práce a výzkumu. Pro bližší představu o podobě rozhovoru uvádím v příloze přepisy tří vybraných rozhovorů v maximálním zveřejnitelném rozsahu.

5.6 Charakteristika participantů výzkumu

Mého výzkumu pro účely této práce se zúčastnilo 17 respondentek z řad matek, které dávaly starší - tříleté dítě do mateřské školy v době, kdy zůstávaly doma s mladším dítětem. Možnosti výběru tak byly poměrně zúžené. Výběr jsem provedla na základě osobní známosti, důvěry a ochoty respondentek poskytnout mi rozhovor. Při seznámení s povahou a obsahem výzkumu jsem se několikrát setkala s odmítnutím poskytnutí rozhovoru ze strany potenciálních respondentek, protože se jim téma jevílo jako příliš osobní, citlivé a v některých případech i nepříjemné. Přehled základních charakteristik participantek v době, kdy umísťovali své starší dítě do školky, uvádím v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Základní charakteristika participantek

Pseudonym	Věk matky v době umístění dítěte do MŠ	Vzdělání matky	Počet dětí	Pohlaví a věk dětí
Adéla	36	SŠ s maturitou	2	dívka 3 roky chlapec 9 měsíců
Aneta	34	VŠ	2	chlapec 3 roky dívka 6 týdnů
Daniela	34	VŠ	2	chlapec 3 roky chlapec 1 rok
Ema	33	SŠ s maturitou	2	chlapec 3 roky dívka novorozenec
Gabriela	36	SŠ s maturitou	3	chlapec 8 let dívka 3 roky dívka 1 rok
Iveta	32	VŠ	2	chlapec 3 roky dívka 1 rok
Jana	34	VŠ	2	chlapec 3 roky dívka 1 rok
Klára	24	VOŠ	2	chlapec 3 roky dívka 4 měsíce
Lenka	33	VŠ	2	dívka 3 roky dívka 1 rok
Marcela	34	VŠ	2	dívka 3 roky chlapec 1 rok
Marta	34	SŠ s maturitou	2	dívka 3 roky chlapec 9 měsíců
Nina	35	VŠ	2	chlapec 3,5 roku dívka 1 rok
Olga	32	VŠ	2	chlapec 3 roky chlapec 4 měsíce
Petra	28	SŠ s maturitou	2	dívka 3 roky chlapec novorozenec
Renata	31	VŠ	2	dívka 3 roky chlapec 6 měsíců
Simona	34	SŠ s maturitou	2	chlapec 3 roky chlapec 5 měsíců
Žaneta	33	VŠ	2	chlapec 3 roky a 2 měsíce chlapec 5 měsíců

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Na úvod této kapitoly, ještě než přistoupím k samotné prezentaci a interpretaci dat získaných prostřednictvím tematické analýzy a vyhodnocení klíčových otázek, považuji za důležité a zajímavé poskytnout čtenářům práce pro lepší pochopení různých motivačních sil kontext několika „rozhodovacích“ příběhů.

6.1 Základní vhled do rozhodovacích procesů matek

6.1.1 Daniela

Daniela bylo 34 let, měla vysokoškolské vzdělání, dva syny. Půl roku po narození mladšího syna začala pozorovat, že se její starší syn doma nudí a usoudila, že by alespoň pár hodin denně mohl mít jinou interakci než jen s maminkou a miminkem. Hlavním motivačním faktorem bylo zjištění, že většinu dopoledne starší dítě sleduje televizi a že na něj jako matka nemá tolik času jako dřív. Mateřskou školu vybrala podle vzdálenosti, prostředí a přístupu personálu k dětem. Do MŠ jej umístila, když mu byly tři roky, cítila nejistotu, zda to není brzy, syn se však v mateřské škole rychle adaptoval. Její očekávání, že se syn bude potkávat s vrstevníky, pozná jiné autority a že dopoledne vyplní smysluplněji než doma, se naplnilo. Více času využila k péči o mladšího syna a starost o domácnost, i když jí často připadalo, že kvůli vypravování na cesty s dítětem do MŠ a z MŠ moc času neušetří a byla z toho dost „vyřízená.“ Hlavní změnou po nástupu dítěte do mateřské školy byl úbytek výčitek, že se dítěti naplno nevěnuje, syn byl spokojený, užívali si společných chvil a těšili se na sebe. Syn byl občas živější, nevybouřený a čas od času „přitáhl“ domů zvláštní způsoby chování. V MŠ pobýval obvykle čtyři hodiny dopoledne, občas si posteskl, že se mu do mateřské školy nechce, což se řešilo individuálně podle rodinného programu. Zážitky z mateřské školy měl syn průběžně vesměs pozitivní a těšil se do ní. Z hlediska vývoje vzájemných sourozeneckých vztahů Daniela řešila, zda nebude starší dítě na mladšího sourozence žárlit, ale nebylo to pozorovatelné. Výhodou byla osmiměsíční společná přítomnost obou sourozenců v rodině i tandemové kojení obou dětí, kdy mělo starší dítě matku také samo pro sebe. Rozhodnutí dát starší dítě do mateřské školy promýšlela z více úhlů pohledu, pochybovala, ale pak si zakázala nad tím moc přemýšlet, aby se moc neznejistila a nepřišla o rozhodnost a jistotu, která dle jejích slov pro ni i pro dítě byla

podstatná. Rozhodnutí nelituje, i když s vývojem mladšího sourozence začal starší bratr, jako „parták“ na hraní, doma chybět, takže pozdější nástup do MŠ by byl také dobrým řešením.

6.1.2 Iveta

Iveta je vysokoškolsky vzdělaná, v době umístění tříletého syna do MŠ jí bylo 32 let a měla roční dceru. Hlavním motivem k docházce syna do mateřské školy bylo mít čas na mladší dítě, poskytnout mu to, co dříve tomu staršímu a také získat nějaký čas na sebe, protože předchozí rok s dvěma malými dětmi byl velmi náročný a Ivetě už docházely síly. Třetím silným motivem byl zájem syna být mezi dětmi a jeho, matkou pozorovaná, domácí nuda. Pro mateřskou školu jí syn přišel zralý a mohla využít možnost postupného zvykání si na MŠ a v případě omylu ukončení docházky. Syn chodil do mateřské školy každý den na dopoledne. Výběr MŠ proběhl na základě vzdálenosti a podle toho, kde syna přijmou. Při umísťování syna do MŠ měla Iveta strach, jak to syn zvládne, na jaké narazí děti a paní učitelku, byl totiž docela citlivý. O umístění do MŠ rozhodla Iveta sama, pouze po malé konzultaci s manželem, který nechal volbu na ní. Adaptace na docházku do mateřské školy trvala asi měsíc s různě se vyskytujícími plačtivými projevy. Touhu zůstat doma projevil syn pouze několikrát, ale nijak víc to neřešili, docházku do mateřské školy brali jako fakt a přínos pro dítě. Po nástupu syna do mateřské školy se splnila Ivetina očekávání, že bude mít syn více podnětů a jí se uleví časově. Syn chodil z mateřské školy nadšený a Iveta měla víc času na sebe i mladší dceru. Chodila s ní občas plavat a během spánku mladšího dítěte se mohla věnovat svým koníčkům, poklidit, uvařit, číst, háčkovat. Ušetřenou energii pozitivně vnímala ve svém přístupu ke staršímu dítěti, odpočinuli si od sebe a měla s ním pak více trpělivosti. Změny po nástupu dítěte do MŠ Iveta hodnotí jednoznačně pozitivně ve všech směrech, dítěti se ve školce navíc líbilo a ona měla menší výčitky, že se doma nerozvíjí. Iveta přiznává, že není typ matky, který by si s dětmi nějak více hrál či tvořil. Syn se po nástupu do MŠ nijak nezměnil, zlepšil se v motorických schopnostech. Také se během roku posunul v dovednostech sebeobsluhy. Do mateřské školy šel totiž v necelých třech letech a neuměl ještě dobře jíst sám lžičkou, byl „neohrabaný“ v oblékání, nebyl si příliš jistý bez plínky. Vztah mezi sourozenci se Ivetě jeví jako dobrý a dokonce po nástupu do MŠ jakoby silnější. Uvádí,

že se syn v MŠ při vyzvedávání vítal nejdříve s mladší sestrou a pak až s ní. Syn je ve školce spokojený, těší se do ní a Iveta vnímá jeho docházku do MŠ zejména z hlediska kontaktu s dalšími dětmi jako velmi důležitou.

6.1.3 Marcela

Marcela je vysokoškolsky vzdělaná, ve 34 letech dávala do mateřské školy svou tříletou dceru a byla doma s ročním chlapcem. Situaci umístění dcery do MŠ popisuje tak, že dceři bylo tři roky a čtvrt a kdyby ji nepřihlásila, nemuseli by mít místo ani další rok. Hlavním rozhodovacím faktorem pro docházku do mateřské školy byl věk dcery a volné místo v MŠ. Kritériem pro volbu MŠ byla její vzdálenost 200 metrů od domu. Marcela žádná rizika ani obavy s umístěním dítěte do mateřské školy nepociťovala a rozhodnutí o docházce do mateřské školy vykonala sama. Očekávala, že jí mateřská škola zajistí potřebu hlídání dítěte. Očekávání se jí splnila jen částečně, překvapilo ji, že byla dcera první rok velmi často nemocná a dost času tak strávila doma, úleva tak nebyla moc velká a celkově to bylo velmi náročné období. Pokud matka získala docházkou dcery do MŠ nějaký čas navíc, věnovala jej péči o mladší dítě. Marcela svou tříletou dceru zpětně hodnotí jako nezralou na to být v kolektivu, byla dítětem bojácným, uzavřeným, tichým, klidným a raději byla doma. V mateřské škole nebrečela, spíš se jen moc nezapojovala do dění a činností. Dítě se po nástupu do MŠ nijak výrazně nezměnilo. Pokud bylo zdravé, trávilo v MŠ každý den cca 8 hodin. První dva roky docházky dcera projevovala zájem být radši doma. Když byla nemocná, tak ji Marcela nechávala doma do úplného vyzdravení. O mateřské škole se Marcela od dcery moc nedozvídala, dítě bylo jakoby uzavřené ve svém světě a o MŠ moc nemluvalo, první rok se mu do MŠ chodit nechtělo a netěšilo se do ní. Vytváření a vývoj vztahu mezi sourozenci Marcela nijak neřešila, a když zpětně zvažuje situaci, tak přiznává, že dcera by byla raději doma, ale protože byla Marcela tak „vyšťavená“, nebyla schopná jí to dopřát. Protože dcera na mateřskou školu s odstupem vzpomíná ráda, nemyslí si Marcela, že by to dceru nějak poškodilo a volila by znovu stejně.

6.1.4 Adéla

Středoškolsky vzdělané Adéle bylo v době rozhodování o docházce své starší tříleté dcery 36 let a měla právě devítiměsíčního syna. Základním pilířem pro rozhodnutí dát

dceru do mateřské školy bylo především působení tlaku okolí a názoru širokého okruhu příbuzných, že tříleté dítě prostě do mateřské školy patří. Volila MŠ nejbliž bydlišti, brala to jako risk a zvažovala, že v případě negativních reakcí dítěte docházku do MŠ okamžitě ukončí. Bála se vyšší nemocnosti dítěte, stresu z odloučení, jak to obě zvládnou. Z důvodu menšího vzrůstu dcerky se obávala i možné šikany. Očekávala od mateřské školy, že jí dceru pohlídají a nezkaží. Adaptace byla bez problémů, dcera docházela do mateřské školy na dopoledne, v prvním roce docházky jen některé dny v týdnu, a když nechtěla jít, nemusela. Podle vyjádření Adély měly štěstí na dvě úžasné tety, paní učitelky. Získaný čas využila Adéla k péči o mladšího syna, nákupům, vaření a práci z domova. Žádná výrazná změna se po nástupu dítěte do MŠ neodehrála, dcera byla stále klidná, veselá, bezproblémová a komunikativní, jen rostla a vyvíjela se. K mateřské škole získala kladný vztah, oceňovala, že se tam pořád něco děje, těšila se tam stále. Ve vztahu k docházce do MŠ Adéla upřednostňovala střední cestu, pobyt dítěte jen dopoledne několik dnů v týdnu, rodina a např. výlety nebo společné akce se sourozencem měly přednost. Chtěla, aby si sourozenci vytvořili vztah, přišlo jí to důležitější a dle jejího vyjádření se jí to podařilo. Dát dítě ve třech letech do MŠ vnímá zpětně jako risk, který vyšel jen díky skvělým učitelkám a tomu, že zvolila velmi citlivý přístup a dítě chodilo do mateřské školy na základě své volby, resp. principu dobrovolnosti.

6.2 Tematická analýza, prezentace a interpretace kategorií dat

Ke zpracování dat jsem zvolila metodu tematické analýzy, u které si cením její flexibilitu a jejímž prostřednictvím je možné dobře zachytit komplexnost, rozmanitost i drobné rozdíly kvalitativních dat. Metoda dle mého soudu adekvátně umožňuje vycházet z určité teorie a hledat odpověď na výzkumnou otázku, odhalit a identifikovat konkrétní působící faktory a najít případné souvislosti. V rámci analýzy jsem se seznámila s daty a několikrát přečetla celý soubor výsledků selektivní transkripce, pořízené ze zvukových nahrávek provedených rozhovorů. Dále jsem hledala významy a vzorce, zvýrazňovala první nalezené kódy „in vivo“, tj. významové extrakty v původních respondentských formulacích. Třídění a porovnávání těchto kódů mne vedlo k jejich synonymickému sjednocení, z nejasných a nepřehledných kódů jsem vytvořila jasné a stručné pojmy. Za pomoci mentální mapy jsem v několika etapách

roztřídila kódy do subkategorií a ty pak sjednotila do tematických kategorií. Znovu jsem přečetla „in vivo“ kódy, ověřila hranice i souvislosti mezi kategoriemi. Kategorie jsem pojmenovala jednoduše a výstižně dle jejich podstaty s přihlédnutím k pojmům užívaným v teoretické části práce.

Při interpretaci výsledků je potřeba brát v potaz povahu kvalitativního výzkumu, tj. subjektivitu výpovědí relativně malého počtu respondentů. Není tedy možné považovat výsledky za zcela jednoznačné a plně zobecnitelné. Přesto si myslím, že výsledky výzkumu tvoří zajímavý obraz působících motivačních faktorů v rámci výzkumného souboru. Určité zkreslení výsledku je možné kvůli osobní známosti s některými participantkami, které mohly mít tendenci odpovídat přijatelnějším, více žádoucím, leč zkreslujícím způsobem, nebo mohly zamlčovat některé nepříjemné nebo obecně méně přijatelné skutečnosti.

Na základě výše uvedeného kódování a kategorizace kódů vznikly tyto kategorie:

- ❖ **Starší dítě**
- ❖ **Mladší dítě**
- ❖ **Matka**
- ❖ **Společnost**
- ❖ **Rodina**
- ❖ **Antimotivy**

6.2.1 Kategorie: Starší dítě

Tato kategorie je z hlediska počtu kódů a četnosti jejich opakování na první pohled nejširší a nejvýznamnější kategorií. Je zde mnoho individuálních rozdílů a tato kategorie je poměrně složitá. Na základě uváděných výpovědí respondentek, by se dalo říci, že hlavní motivační silou je uspokojit potřeby staršího dítěte, podpořit rozvoj jeho osobnosti, respektovat a vycházet z přirozenosti, charakteristiky, stavu vývoje dítěte, dosáhnout jeho kladných emocí a vyřešit jeho problémy. Roztříděním kódů jsem získala následující *subkategorie: charakteristika dítěte, potřeby dítěte, rozvoj dítěte, emoce dítěte, problémy dítěte.*

Na základě pozorování dítěte, zvažování jeho charakteristických vlastností, chování,

projevů potřeb, vývoje a věku, vznikaly první úvahy matek o jeho zralosti k docházce do mateřské školy. Nejdůležitějším motivem, na kterém se shoduje téměř naprostá většina matek, je potřeba vrstevníků a dětského kolektivu, který chtěly svému staršímu dítěti dopřát. S touto potřebou je zároveň spojen požadavek matek na smysluplnou činnost dítěte v dopoledních hodinách a nové podněty, které má přinášet dítěti pobyt v mateřské škole. Někdy toto očekávání nebo potřebu definovaly shrnujícím způsobem jako podporu či zajištění rozvoje, vývoje dítěte.

Daniela popisuje jeden z prvních motivačních momentů: „ *...začali jsme pozorovat, že starší syn se s námi doma začíná nudit a cítili jsme, že by alespoň pár hodin denně mohl mít jinou interakci než jen s maminkou a miminkem....*“ Domácí nuda předškolního dítěte se ve výpovědích jako jeden z motivů objevuje asi ve třetině případů. Případy jsou matkami popisovány různě. Starší dítě se začíná doma nudit, kouká dopoledne na TV, tráví čas nesmyslnými činnostmi, vyžaduje akci, pozornost, projevuje přání trávit čas s jinými dětmi, je nespokojené.

Nina: „*Doma už jen zlobil a demoloval, už jsem mu doma s Natálkou nemohla nabídnout možnosti pro jeho rozvoj, tak šel do školky, ale vždy, když je nemocný nebo mají prázdniny, tak je doma.*“

Docházka do mateřské školy je podle velké části matek adekvátním i ideálním řešením těchto potřeb dítěte a přínosem pro jeho rozvoj a spokojenost. Podstatným přáním matek ve vztahu k dítěti je, aby se mu v mateřské škole líbilo. Toto přání je však do jisté míry zároveň i určitým rodičovským, předjímaným názorovým axiomem, že dětem se zkrátka v mateřské škole líbí.

Z hlediska rozvoje dítěte matky uvádějí očekávaný přínos MŠ v oblasti zvýšení samostatnosti a sebeobsluhy, „otrkání“ dítěte, odpoutání od rodičů, snížení závislosti dítěte na matce, zlepšení komunikačních dovedností, získání schopností fungovat v kolektivu. Svě dítě ve třech letech hodnotí vesměs jako na MŠ zralé, ale zároveň přiznávají nedostatky ve vývoji, rozvoji dětí, u kterých očekávají prostřednictvím docházky do MŠ a práce pedagogických pracovníků zlepšení či odstranění. Renata: „*Očekávala jsem, že bude mít dcera nové podněty, získá nějaké nové dovednosti a něco se naučí od paní učitelek... tedy nejen od maminky, a také hlavně bez maminky... že se začne osamostatňovat a naučí se fungovat v dětském kolektivu.*“

Jedním ze silných motivů je, že si matky uvědomují menší množství času, které mohou po narození mladšího sourozence věnovat staršímu dítěti. Z hlediska činností a nových podnětů pro dítě od školky očekávají realizaci těch aktivit, na které doma není čas, nebo nejsou možnosti.

Olga: *„Pociťovala jsem nedostatek času, který bych chtěla staršímu synovi věnovat, který mám kvůli péči o domácnost a mladšího bratra dost omezený.“*

Zajímavým motivem matek, je potřeba zajistit dítěti možnost dalšího předškolního a školního směřování, resp. místa v MŠ či vazeb na případné budoucí místo ve „spárované“ škole. Marcela řešila docházku do mateřské školy ryze pragmaticky: *„Dceři bylo tři a čtvrt, pokud bych jí nepřihlásila, tak bychom nemuseli mít místo ani příští rok...“*

Marta: *„Šli jsme k zápisu, abychom měli body na příští rok, kdy už jsem potřebovala, aby dcera do školky nastoupila. Uvolnilo se ale místo, volala mi paní ředitelka a já se musela hned během telefonátu rozhodnout, jestli za týden nastoupíme nebo ne. Vůbec jsem nepočítala s tím, že by ji vzali.“*

Nejvýznamnější kódy: *potřeba smysluplné činnosti, nové podněty, nedostatek času na starší dítě, potřeba vrstevníků, spokojenost dítěte, nuda dítěte, zralost, odpovídající věk.*

6.2.2 Kategorie: Mladší dítě

Pokud se dalo o předchozí kategorii hovořit jako o široké a na množství kódů početné, tato kategorie je jejím naprostým opakem. Zobecněné kódy jsou prakticky dva, ale ve spektru odpovědí participantek jsou většinou čteně zastoupeny, čímž dávají kategorii podstatný význam. Z tohoto důvodu jsem přeskočila úroveň subkategorií. Dominantními kódy v této kategorii jsou: *potřeba času na mladší dítě, péče o mladší dítě.* Matky ve svých prohlášeních většinou rozlišují mezi nezbytnou péčí o dítě, tj. dobou obstarávací, a časem věnovat se dítěti za účelem jeho rozvoje. Jedná se v této kategorii o relativně malé množství motivů, ovšem se značnou motivační silou, což dokazují následující ukázky z výpovědí matek.

Renata: *„Školka byla perfektní v tom, že jsem měla několikahodinovou možnost věnovat se jenom miminku...“*

Jana: „*Od školky jsem hlavně očekávala, že budu mít víc času na mladší dítě doma... prostě, to, že budu více času trávit pouze s mladší dcerou.*“

Marcela: „*No, měla jsem doma syna, kterému bylo devět měsíců, tak jsem měla pořád co dělat a rozhodně jsem se nenudila...*“

Ema dodává a pomalu problematiku přesměrovává k další kategorii: „*V době odloučení jsem měla čas věnovat se naplno narozené dceři, tím jsem uspokojila svoje i její potřeby a potom jsem mohla s klidným svědomím věnovat čas synovi.*“

6.2.3 Kategorie: Matka

Nejsložitější kategorie s největším přesahem, tak by se dala charakterizovat tato kategorie a zároveň vystihnout charakteristika samotné motivace jako složité a spletené struktury vztahů, propojenosti a vzájemného ovlivňování rozličných motivů.

Dalo by se říci, že kategorie *matka* je jakási superkategorie či nadkategorie, neboť všechny motivy svým způsobem pocházejí od matky nebo jsou jejím prostřednictvím, subjektivní interpretací transformovány. Motiv v této kategorii však patří zejména do souboru motivů vztahujících se přímo k ní samé, jejím potřebám či osobním pocitům.

Dále musím podotknout, že nelze podceňovat sílu nevědomých motivů, které působí přímo, ale subjekt si je neuvědomuje a nemůže je uvést, nebo mají nepřímo za následek zkreslení interpretace motivů jiných.

Na základě práce s kódy jsem získala následující *subkategorie*: *čas, potřeby matky, emoce matky, představy a očekávání, úleva - energie*. Mezi nejčastější kódy patří: *čas pro sebe, domácnost, více času, zájmy, odpočinek, hlídání, klid, výčitky, nejistota, představa, očekávání, úleva, více energie*.

Jedním z jasných a silných motivů bylo uvědomění si možnosti získat určité množství času. Získaný čas matky využily různě podle svých představ, potřeb a možností. Nejčastější bylo využití času pro sebe a k péči o domácnost.

Iveta: „*Potřebovala jsem hlavně čas pro mladší Lucinku, trochu času pro sebe, protože ten první rok byl dost náročný a docházely mi síly a Péťa chtěl mezi děti, doma mi přišlo, že už se trochu nudí.*“

Představy a očekávání matek byly různé, ve vztahu k sobě, dětem či jiným záležitostem a někdy není zcela možné je významově oddělit od potřeb či jiných subkategorií. Ostatně to je velmi těžké i u jiných. Například subkategorie *emoce matky* nejen, že prolíná celou tuto kategorií, ale zasahuje významně do všech ostatních.

Marcela: „*Těšila jsem se, že budu mít pomoc s hlídáním.*“

Daniela: „*Myslela jsem, že budu mít víc času na mladšího syna a na domácnost, ale moc času jsem neušetřila. Občas jsem přemýšlela, jestli to má vůbec smysl, vodit staršího do školky, protože než jsem oba ráno oblékla a vypravila, byla jsem úplně vyřízená. Navíc, když už byl mladší trochu akčnější, brácha mu doma chyběl a mě taky.*“

Více jak dvě třetiny matek se shoduje na velkém významu mateřské školy jakožto osobní úlevy a možnosti nabrat trochu energie, představa péče o dvě děti zároveň pro ně byla od počátku spojená s obavami, že to nebudou dobře zvládat.

Aneta: „*Obávala jsem se, abych to s oběma dětmi celý den zvládla.*“

Na druhou stranu zažívala část matek nejistotu a strach, že docházku do MŠ nebude dítě či ona sama psychicky zvládat, nebo že bude mít rodina obtíže přizpůsobit se novému režimu. Některé matky měly výčitky, že odkládají starší dítě do MŠ a některé se zbavily výčitek ve vztahu k dle jejich soudu nedostatečné péči o mladší dítě.

Renata zpětně kladně hodnotí časový i energetický přínos: „*Všechno jsem stihala s větší pohodou, a nemusela tolik plánovat, abych sladila spánky miminka a staršího dítěte... bylo to fajn... a já pak měla více energie se jí (starší dceři) věnovat odpoledne.*“

Marcela přiznává upřednostnění řešení své únavy před aktuálním zájmem dítěte takto: „*Dcera se do kolektivu zapojila až jako předškolák, vím, že by byla radši doma, ale já jsem byla tak vyštavená, že jsem nebyla schopna jí to dopřát, ale na školku vzpomíná ráda, takže nemyslím, že by jí to nějak poškodilo.*“

I Gabriela se těšila na příjemnou změnu: „*Aspoň budu mít víc prostoru sama pro sebe a mladší dceru a nebudu muset dělat práci po nocích.*“

Ema dospěla k názoru: „*...že dítě pro svůj harmonický rozvoj potřebuje hlavně spokojenou maminku. Považovala jsem za důležité, že věnuji synovi efektivní čas v době kdy je doma.*“

Iveta: „Ušetřenou energii jsem na sobě viděla i v přístupu. Měla jsem pak s Pětou víc trpělivosti, protože jsme si oba od sebe trochu odpočinuli.“

Negativní emoce a očekávání matky při umísťování dítěte do mateřské školy rozeberu více v kategorii *antimotivy*.

6.2.4 Kategorie: Společnost

Rozhodovací proces ohledně umístění dítěte do mateřské školy byl podle vyjádření participantek většinou v jejich rukách, otcové, partneři měli spíše konzultační či poradní hlas. Respondentky nicméně přiznávají, že rozhodnutí k započetí docházky do mateřské školy u staršího dítěte bylo jistým způsobem ovlivněno širším okolím či společností. Ve svých výpovědích popisují vlivy, které kódováním a rozřazením kódů daly vzniknout těmto *subkategoriím*: *média, názory blízkých, vzory, úzus*. Mezi nejčastější kódy patří: *knihy, internet, televize, rádio, informace, diskuze, příbuzní, známí, rada, tlak, danost, samozřejmost, fakt, příklad, pozorování, nápodoba, autorita*.

Na základě vedených rozhovorů by se dalo říci, že mediální a společenský vliv je značný, a aniž by si to matky uvědomovaly, tak neustále více či méně vědomě přijímají nějaké informace, více či méně odborné či ověřené. Respondentky žijí aktivně ve společnosti, setkávají se a diskutují s relativně velkým množstvím lidí, pozorují a napodobují jednání či chování jiných lidí. Veškeré informace, názory, rady se slévají a už není vždy zpětně jasné, jaký byl jejich zdroj, nicméně jejich poselství v nějaké transformované podobě zůstává a ovlivňuje naše rozhodnutí. O tom svědčí některé níže uvedené části realizovaných rozhovorů.

Adéla: „No jasně, že byl jasný názor prarodičů a celého příbuzenstva, že dítě v tomhle věku prostě do školky patří, že to potřebuje... Vždyť ne nadarmo se říká, nebo to bylo v nějaký knížce, všechno, co jsem v životě potřeboval, jsem se naučil v mateřské školce...“

Simona přemýšlí: „No, řešila jsem chvíli, jestli by neměl bejt taky doma, jako s tím malým, ale je jasný, že školka je přece důležitější, jako ten kolektiv, ne?...“

Olga komentuje svoje úvahy při rozhodnutí dát dítě do MŠ ve třech letech: „Nebyla jsem ovlivněna asi ničím jiným, přemýšlela jsem nad tím, jestli je to dobrý, ale většina známých svoje dítě také do školky dává...zkušenosti mají dobrý a děti mají v pohodě...“

Petra konstatuje: *„Věděla jsem díky maminkám, které navštěvovaly moje kroužky s dětmi a jejich děti se nedostaly do školky, že potřeba kolektivu vrstevníků je u většiny tříletých dětí mnohem intenzivnější a kroužek jako prostor pro interakci s vrstevníky je pro tyto děti nedostačující. To potvrzují i různé debaty odborníků, knihy, informací je všude plno.“*

Lenka svůj názor na problematiku a úvahy shrnuje takto: *„Sleduji a poslouchám pravidelně pořady o výchově, hodně o tom čtu... ve třech letech začíná předškolní věk, to je prostě fakt, dítě začíná potřebovat kolektiv dětí, aby se dobře socializovalo, rozvíjelo, to mu doma jednoznačně poskytnout nemůžu.“*

6.2.5 Kategorie: Rodina

Kategorie rodina obsahuje tyto *subkategorie: rodinné vztahy, výchova - rodičovský styl, pragmatický kalkul, zvyky - rodinný režim.*

Nejčastější kódy v této kategorii: *vzdálenost - dostupnost MŠ, prostředí, pedagogové, výchovné zaměření, principy výchovy, kritéria, povinnost, kolektiv, vztah se sourozencem, vztah s rodičem, spaní, vstávání, jídlo, vypravování na cestu, hlídání, žárlivost, fixace, potřeby rodiny, práce, studium, zvykání, harmonogram, délka docházky do MŠ.*

Rodinné vztahy a zejména vztahy sourozenecké některé matky v souvislosti s docházkou do MŠ příliš neřeší, některé matky mají naopak silné vědomí důležitosti těchto vztahů a hledají vyváženost docházky do MŠ a budování sourozeneckých pout, věnují nějaký čas každý den jen staršímu dítěti, snaží se citově vykompenzovat mateřskou školu staršímu dítěti. V rozhovorech bylo možné se setkat s různými názory, nejčastěji byla ceněna kompromisní varianta, kombinace půldenního pobytu v MŠ a poloviny dne stráveného se sourozencem, kdy se dle většinového postoje matek vztahy formují dostatečně. Kromě názorů o vysoké důležitosti sourozeneckých vztahů a nutnosti, aby byli co nejvíce spolu, jsem zaznamenala i rodičovský přístup, že starší sourozenec se musí zkrátka přizpůsobit potřebám mladšího.

Renata: *„Tohle téma jsem vůbec neřešila, většinu dne spolu jako sourozenci stejně trávili, víkendy pak celé.“*

Ema: *„Umístění dítěte do školky jsem déle zvažovala, ale dospěla jsem k názoru,*

že pokud dítě stráví ve školce pouze čtyři hodiny denně, nemůže to narušit sourozenecké vztahy. Podle mého názoru dítě rozvíjí vztah se sourozencem už před jeho narozením, tím, že se na něj společně s rodiči těší a je na jeho příchod náležitě připraveno.“

Gabriela: „Dala jsem Janičku do smíšené třídy, aby potom mohly být holky ve třídě společně, až nastoupí i Tereška.“

Klára: „Sourozenecký vztah jsme nikdy neproblematizovali, ani ve svých myšlenkách. Děti jsou spolu skoro pořád kromě jednoho dne v týdnu.“

Některým matkám oddělení sourozenců na nějakou část dne vyhovovalo z hlediska eliminace problémů mezi dětmi. Vývoj vztahů mezi sourozenci po nástupu do MŠ komentuje zpětně Iveta: *„Skoro bych řekla, že ten jeho nástup do školky ten jejich vztah ještě posílil, protože se na sebe hrozně těšili. První se vždycky uvítal se ségrou, pak až se mnou...“*

Olga o proměně kvality společného času soudí: „Čas, který potom budeme spolu, si víc užijeme, protože si budeme vzácnější.“

Výchova dítěte a rodičovský přístup jsou základem motivů pro výběr mateřské školy podle přístupu a osobností pedagogů, pedagogických principů, zaměření MŠ. Také se v kombinaci s akcentem na rodinné vztahy odrážejí v přístupu k docházce, frekvenci a délce pobytu v MŠ, kdy lze v rozhovorech rozlišovat postoj matky pohybující se na pomyslné stupnici mezi citlivým a až povinnostním módem. Docházka do MŠ je na jedné straně volná, proměnlivá, přizpůsobena aktuálním potřebám rodiny nebo je v druhém krajním případě brána jako povinnost.

Petra: „Vysvětlovala jsem jí, že je starší než maličký brácha a aby se doma nenudila, bude chodit za kamarády a učit se nové věci (jako třeba tatínek chodí pracovat do práce), ale poté jsem zdůraznila, že potřebuji její přítomnost a pomoc doma. Vše fungovalo bez potíží.“

Renata: „Snažila jsem se dceři vysvětlit, že mám taky povinnosti, které musím udělat, ale že hned odpoledne zase budeme spolu. Mluvila jsem s ní o tom, co budeme spolu odpoledne dělat, až ji vyzvednu ze školky.“

Nina: „Vysvětluju mu, že do školky se chodit musí, všichni tam chodí a Natálka tam bude chodit taky, až povyroste.“

Pragmatický kalkul v rodině představuje soubor praktických úvah, ve kterých dominuje požadavek, aby byla MŠ blízko bydliště nebo rychle či snadno dopravně dostupná, s dobrým prostředím a materiálním zázemím. Je zvažována postupná příprava dítěte na období větší samostatnosti, blíží se nutnost obou rodičů nastoupit na plný úvazek do zaměstnání, možnost práce z domova nebo studia jednoho z rodičů během docházky staršího dítěte do MŠ. Někdy je mateřská škola brána jako určitá forma hlídání dítěte. S výše uvedenými aspekty a přístupem rodičů k vývoji rodinných vztahů často souvisí denní délka a týdenní frekvence docházky dítěte do mateřské školy.

Zvyky a rodinný režim se narozením mladšího dítěte a nástupem staršího dítěte do MŠ proměňuje, rozhovory dokládají obavy matek ze zvládnutí nového režimu v rodině, který vyžaduje harmonizovat, sladit spaní, vstávání, pitný a jídelní režim, vypravování na cesty, vyzvedávání dítěte a mnoho dalších důležitých potřeb všech členů rodiny v kontextu s ostatními motivačními faktory.

Aneta vzpomíná: *„Bylo to celé takové náročné období. Miminko, školka a nejistota, jestli to rozhodnutí dát Honzíka do školky nebylo ukvapené...“*

6.2.6 Kategorie: Antimotivy

V rámci výzkumu jsem v rozhovorech narazila na nemalé množství kódů, které představovaly motivy se zápornou silou z hlediska umístění dítěte do mateřské školy. Některé motivy, většinou v podobě negativních emocí a předjímaných či předpokládaných problémů, se vyskytovaly již před rozhodnutím umístit dítě do mateřské školy, některé se objevily v průběhu, resp. začátku docházky do MŠ a některé v rámci zpětného bilancování rozhodnutí nebo při průběžné revizi jeho správnosti. Tuto svým způsobem reziduální, ale podstatnou kategorii jsem nazvala *antimotivy*, které se prolínají všemi ostatními kategoriemi a jejich souvislost a provázanost s jinými motivy dokazuje komplexnost a složitost celé problematiky. *Subkategorie*, které jsem po procesu kódování a přeskupování vytvořila, jsou: *výčitky, pochyby - nejistota, obavy - negativní očekávání, specifika dítěte, problémy adaptace*.

Kódů bylo relativně mnoho, ale značně tematicky roztržitých. Před nástupem do MŠ to byly zejména obavy z vyšší nemocnosti dítěte, stesku dítěte po rodičích, zvýšené míry stresu, pravděpodobných problémů s adaptací vyplývajících z charakteristiky

dítěte, úvahy typu: „zvládne to dítě a zvládnou to i já?“ V některých případech byla zvažována zralost dítěte, byla cítit značná nejistota ohledně správnosti rozhodnutí, zda se nebude starší dítě cítit matkou odložené a nedojde k odcizení s druhým sourozencem. U některých dětí se matka rozhodla dát je do MŠ tzv. „na zkoušku.“

Po nástupu do MŠ tak hrály roli antimotivů různé problémy dítěte z hlediska jeho prožívání, projevů chování nebo změně vztahů.

Problémy v adaptaci dítěte na MŠ, plačtivost, regrese nebo období vzdoru trvajících v řádu týdnů nebo několika měsíců, střídavé nadšení i odmítání chození do MŠ, agrese, vztek, větší fixace na matku. Matky zmiňují některé nešvary dětí v chování po nástupu do mateřské školy, například porovnávání se, zvýšenou soutěživost, nevhodnou nápodobu chování jiných dětí.

Olga: *„Bojím se trochu, že budeme mít víc nemocí, ale zase imunitu mu to podpoří, určitě se naučí nějaká nová vulgární slovíčka nebo okouká nevhodné chování jiných dětí.“*

Petra: *„Bála jsem se, abych nepřecenila zralost dcery a aby školku nechápala jako místo, kam musí odejít, zatímco miminko zůstává se mnou po celý den doma.“*

Daniela: *„Cítila jsem trochu nejistotu, jestli to není ještě brzy, byli jsme ale rozhodnutí, že kdyby se mu ve školce nelíbilo, nástup bychom oddálili.“*

Daniela: *„Co když domů „přitáhne“ zvláštní způsoby chování a bude je doma zkoušet taky na bráchovi – plácání, kopání, vyplazování jazyka, prostě věci, které děti ve školce běžně dělají.“*

Daniela: *„Napadla mě otázka žárlivosti, aby nebyl ten starší odstrčený.“*

Nina: *„Bála jsem se, co všechno bude nosit ze školky a taky že jo, pochytil veškeré dětské móresy typu: všechno umím, všechno znám, všude jsem byl, já jsem byl první, já mám a ty ne...“*

Ema: *„Měla jsem strach z toho, jak se adaptuje na nové prostředí a jak bude zvládat krizové situace bez mojí pomoci a taky jsem měla obavy z přístupu učitelek.“*

Aneta: *„Hlavně jsem řešila, jestli to bude zvládat a jak budeme zvládat nový režim jako rodina.“*

Aneta: *„Bála jsem se, jestli to neumocní žárlivost na nového sourozence – vetřelce v rodině... což se přesně stalo.“*

6.3 Stručné shrnutí nejčastějších odpovědí na klíčové otázky

V této subkapitole se pokusím zjednodušeně a stručně shrnout nejčastěji se objevující odpovědi, motivy 17 dotazovaných matek k umístování svých tříletých dětí do mateřské školy.

Hlavním motivujícím faktorem k docházce staršího, tříletého dítěte do MŠ byla dle naprosto většinového názoru matek potřeba dítěte mít kontakt s vrstevníky, pobytu v dětském kolektivu. Téměř dvě třetiny matek potřebovaly věnovat více času péči o mladší dítě, polovina chtěla zajistit pro své starší dítě smysluplnou činnost, nové podněty a zlepšit rozvoj jeho osobnosti. Ušetřený čas pak využily matky v téměř třech čtvrtinách k péči o mladší dítě, polovina matek také k obstarání domácnosti, domácích prací. Dvě třetiny matek přiznávají využití více času pro sebe, především k oddechu a k naplnění potřeby získat chybějící energii, ve čtvrtině případech k práci nebo studiu. Při volbě mateřské školy zvítězila mezi různými kritérii u třech čtvrtin respondentek vzdálenost či dostupnost MŠ, polovina z nich brala v úvahu personální obsazení MŠ, výchovné principy nebo směřování, zaměření mateřské školy. Mezi zvažovaná rizika nástupu do MŠ patřila vyšší nemocnost dítěte a úvahy o průběhu adaptace, zejména z hlediska schopnosti dítěte odpoutat se od matky, zvládnout pobyt v MŠ, strávit relativně dlouhý čas bez blízkých členů rodiny. Volba a rozhodnutí matek k docházce dítěte do MŠ bylo většinou jejich vlastní, konzultovaly jej s partnerem, přiznávají vliv rodiny a v polovině případů i širšího okolí. Adaptace v nadpolovičním počtu případů probíhala dle vyjádření matek bez problémů, ve třetině případech byla delší a komplikovanější. Vysloveně špatná adaptace dítěte a ukončení docházky proběhlo jednou. Mateřská škola splnila očekávání poloviny matek, tři čtvrtiny dětí se do MŠ těšily a více jak polovina dětí z ní měla pozitivní zážitky. Polovina dětí docházela do mateřské školy každý den na čtyři hodiny dopoledne, ostatní děti pobývaly v mateřské škole nejčastěji šest až sedm hodin. Polovina respondentek v oblasti rodinných vztahů uznává zejména vztah sourozenců jako velmi důležitý a přibližně polovina matek vztah sourozenců při volbě docházky do MŠ nijak neřešila. Dlouhodobý přínos rozhodnutí pro dítě nebyl příliš podrobně zvažován, převládal názor, že kombinace docházky do mateřské školy a v druhé polovině dne aktivit s rodinou je běžná a prakticky ideální.

7 DISKUZE

V rámci studia odborné literatury k tématu práce, tvorby její teoretické části a během výzkumu jsem se zamýšlela nad shodami a rozpory teorie a praxe, nad přístupem rodičů, resp. matek ke zkoumané problematice, nad projevy individuálního a specifického prožívání a chování jednotlivých dětí, nad významem mateřské školy pro tříleté dítě a složitým procesem, strukturou a dynamikou motivace. Mnoho věcí se mi potvrdilo a mnohé mne překvapilo.

Dle mého soudu se zcela jednoznačně potvrdil význam a vliv rodiny na život a rozvoj dítěte, který se projevuje zejména v rozdílných rodičovských přístupech k dítěti samotnému a k jeho výchově. Tříleté dítě na prahu předškolního věku není vždy zralé a připravené na docházku do mateřské školy a ta pro něj z tohoto hlediska nemusí být vždy přínosem, zvláště v počátcích tohoto období. Dítě se však vyvíjí v tomto věku poměrně rychle a rodičům stačí být trpělivými, citlivými a respektovat individuální tempo zrání dítěte.

Porovnáním teoretických a empirických poznatků se ukázalo v mnoha případech, že dávat dítě ve třech letech do mateřské školy, do kolektivu je pevně zakořeněný společenský úzus a na základě této více či méně podvědomé myšlenky je tato potřeba obhajována či racionalizována různými, již „vyššími“ potřebami dítěte, které rodina, resp. matka sama již nedovede naplňovat a tak tento úkol přenechává instituci a „kvalifikovanějším“ osobám. V teoretické části dokládám názory odborníků (Mertin, 2004; Helus, 2004; Říčan, 2006), že hranice tří let věku dítěte není ostrá a dítě potřeby kolektivu a schopnosti hry a kooperace s ostatními dětmi dosahuje často spíše až ve čtyřech letech. V návaznosti na tuto skutečnost bylo možné v rámci rozhovorů vysledovat dva důležité motivy. Motivací k umístění dítěte do MŠ bylo jednak samotné starší dítě, které potřebovalo nové podněty a vrstevníky, občas už se doma nudilo, tak i dítě mladší, které vyžadovalo více času matky. Postupně se během rozhovorů odhalovaly další motivy, které ve skutečnosti měly podobnou sílu. Projevily se například potřeby matek vůči sobě samé, potřeba postarat se o domácnost, obtížnost uspokojit potřeby předškolního dítěte smysluplnými činnostmi doma, což potvrzuje zejména názory Kořátkové (2014) ohledně náročnosti předškoláka z hlediska potřeb rozvoje a výchovy.

Některí rodiče také poměrně zúženě vnímají, že věk dítěte od tří do šesti let je věk předškolní, dítě se automaticky stává účastníkem předškolního vzdělávání a je tedy nutné věnovat náležitou péči přípravě dítěte na školu a budoucí vzdělávání. Zde si je však nutné s přihlédnutím k moderním poznatkům vývojové psychologie uvědomit, že ve skutečnosti je v potřebách dětí tříletých až šestiletých velký rozdíl. Je jistě pravda, že předškoláky zajímají ostatní děti. Lze však sledovat rozdíly v kvalitě i kvantitě, způsobu jejich zájmu o ně. Tříletým dětem často stačí ostatní děti pozorovat a být v jejich přítomnosti, čtyřletí už vyhledávají ostatní děti k aktivní společné hře a u dětí pěti a šestiletých se rozvíjí naplno jejich spolupráce. U dětí tříletých jde především stále o naplňování jejich základních, zejména emočních potřeb a především o zvyšování dovedností týkajících se sebeobsluhy, posilování a zlepšování základních kognitivních funkcí včetně rozvoje řeči, kde výraznou roli hrají především sami rodiče, zejména vzhledem k tomu, že poměr počtu dětí a dospělých v rodině je pro rozvoj dítěte daleko výhodnější než v mateřské škole. Teprve u dětí čtyř, pěti a šestiletých je pozornost zaměřena čím dál tím více na rozvoj kognitivních funkcí vedoucích k budoucímu úspěšnému začátku školní docházky. Zde je pro děti pobyt v mateřské škole důležitý a obohacující, co se nových podnětů a dovedností týče, tak i z důvodu rozvoje sociálních schopností dítěte.

Překvapilo mne, že téměř polovina matek příliš neřešila vzájemný vztah sourozenců a nezamýšlela se nad tím, jak čas trávený sourozenci společně kvalitu vztahu významně a pozitivně ovlivní. Většinou neproběhla ani debata či větší úvahy nad tím, co je z dlouhodobého hlediska pro dítě v tomto směru přínosnější. Setkávala jsem se často s názorem, že pobyt v MŠ je pro dítě důležitý. Bezesporu je, ale na druhou miskou vah již nebyla položena otázka, zda je pro ně přínosnější už ve věku tří let oproti času a rozvoji v přirozeném rodinném prostředí. Začátek předškolního věku, pobyt matky doma s mladším sourozencem, je poslední a velice krátké období, kdy sourozenci mohou být více času spolu, utvářet si vzájemný vztah a být si tak i do budoucna bližší a vzájemnou oporou. Až nastoupí do školy a jejich odpolední čas vyplní mimoškolní aktivity, každé z dětí si půjde více méně svou cestou a doma se budou potkávat až večer. Totéž platí obdobně u vztahu matky a dítěte, u kterého se ještě na základě vývojových zákonitostí projeví tendence dítěte se od matky odpoutávat a z vlivu rodičů se postupně

vymaňovat.

Matky umisťující tříleté dítě do MŠ jen na pár hodin, většinou na dopoledne pár dní v týdnu, hodnotí toto období jako velmi náročné. Na rozdíl od toho matky, které dávaly své dítě do MŠ na celodenní docházku na celý týden, pociťovaly značnou úlevu, především na základě většího klidu doma, bez nutnosti většího plánování a díky možnosti přizpůsobení provozu domácnosti potřebám mladšího dítěte (např. „*když spal, šli jsme do školky pro starší dítě později...*“). Je otázka, zda byly matky v těchto případech dostatečně citlivé ke skutečným potřebám staršího dítěte, které také občas projevovalo touhu trávit čas s maminkou a sourozencem doma, ale jeho přání nebývalo většinou vyslyšeno s odkazem na úzus, denní řád, povinnost či praktické potřeby rodiny. V těchto případech se matka dle výzkumného šetření příliš nezabývala potřebou trávení času sourozenců společně a budování jejich vzájemného vztahu. Obvykle hodnotila dobu sourozenců strávenou společně jako dostatečnou. Otázkou je, z jakého úhlu pohledu je na toto téma nahlíženo. Očima a potřebou dítěte, z hlediska budoucnosti sourozeneckého vztahu nebo optikou vyčerpané matky, kdy čas, kdy jsou děti spolu, bývá pro rodiče často více zatěžující z mnoha důvodů již popsanych v jiných částech práce. Tato otázka souvisí i s mým překvapením v rámci výzkumu i pedagogické praxe, že některé děti tráví v mateřské škole více času, než by dle mého soudu objektivně musely.

Po zhodnocení teoretických poznatků a zjištění v rámci výzkumu si myslím, že pro harmonický vývoj a rozvoj většiny tříletých dětí, které mají možnost trávit čas v rodině, protože maminka ještě nenastoupila zpět do zaměstnání, je vhodné této skutečnosti využít. Pokud bychom chtěli dětem v tomto věku jejich denní program obohatit a postupně je na mateřskou školu zvykat, bude pro ně přínosné, navštěvovat MŠ jen několik dnů v týdnu a to pouze dopoledne.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo představit problematiku motivace matek k umístování tříletých dětí do mateřské školy, zatímco jsou matky doma s mladším sourozencem. Vycházela jsem především z úvahy a zkušeností z praxe, že adaptace tříletých dětí na pobyt v mateřské škole se často liší u předškoláků, jejichž matka chodí do práce a u dětí, které ví, že je jejich matka doma s mladším sourozencem. To mne přivedlo na otázku, jaká je motivace matek k tomuto jednání, a snažila jsem se zorientovat v hlavních motivačních faktorech matek.

V teoretické části jsem vymezila základní související témata. Zabývala jsem se rodinou, dítětem na počátku předškolního věku, mateřskou školou a motivačními faktory k umístování dítěte do mateřské školy. Pokusila jsem se vystihnout, shrnout a zobecnit dílčí poznatky, usilovala o propojení jejich souvislostí či vztahů v rámci celé problematiky práce a o naznačení jejich vzájemného prolínání či ovlivňování. Využila jsem poznatků vývojové psychologie, psychologie osobnosti, sociální psychologie a předškolní pedagogiky.

V praktické části bakalářské práce jsem se věnovala kvalitativnímu výzkumnému šetření, ve kterém jsem se na základě tematické analýzy dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se 17 participantkami snažila získat odpověď na otázku, jaká je motivace matek na mateřské, rodičovské dovolené k umístování tříletých dětí do mateřské školy. Rozhovor od matek, které jsou doma z nějakého jiného důvodu než mateřské, rodinné dovolené, se mi bohužel nepodařilo získat.

Výsledky výzkumu korespondovaly z velké části s poznatky uvedenými v teoretické části a přinesly některé zajímavé otázky, které jsem více diskutovala v poslední kapitole. Diskutabilní byly zejména motivy matky v oblasti potřeb tříletého dítěte mít kontakt s vrstevníky a pobývat v dětském kolektivu za účelem získání smysluplné činnosti, nových podnětů a posílení rozvoje dítěte oproti možnosti rozvíjet se doma a budovat, posilovat sourozenecké vztahy či vztahy s matkou. Vztah sourozenců a dlouhodobý přínos pro dítě při volbě mezi docházkou do mateřské školy a možností zůstat doma není matkou, rodiči dostatečně zvažován. Výzkum odhalil i jiné silné motivy matek a souvislosti ve složité motivační struktuře a dynamice, naznačil mimo

jiné problém uvědomování a vnímání motivů matkou, i určitou kolizi potřeb matky a dítěte.

Tvorba bakalářská práce mne obohatila, jak prostřednictvím poznatků v teoretické části, které jsem získala studiem literatury, tak i jednotlivými zajímavými rozhovory a jejich následným rozborem. Doufám, že bude má práce zajímavá a přínosem i pro rodiče předškolních dětí a pedagogy mateřských škol, kterým může přinést některé nové otázky k zamyšlení nebo přispět k řešení problémů či rozhodování ohledně umístování tříletých dětí do mateřské školy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BRIERLEY, John. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-484-2.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

FIALOVÁ, Daria. *Za dvěma mateřské školy*. Ilustroval Miroslav PAVLÍK. Praha: Krigl, 2016. ISBN 978-80-88104-15-5.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

HAEFELE, Bettina. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4077-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN

978-80-200-1451-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014. ISBN

KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.

KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2456-0.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.

MERTIN, Václav. *Na co se často ptáte: ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-316-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3. přeprac. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Elektronické zdroje

ZELENÝ, Stanislav. *Jak staré děti patří do mateřské školky?* Blog.respekt.cz [online], 2011, [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: < <https://zeleny.blog.respekt.cz/jak-stare-deti-patri-do-materske-skolky/>>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/45304

SEZNAM PŘÍLOH

I. Otázky polostrukturovaného rozhovoru

II. Aneta - přepis rozhovoru

III. Iveta - přepis rozhovoru

IV. Žaneta - přepis rozhovoru

Příloha I.

Otázky k rozhovoru

Otázky se týkají doby počátku umístění dítěte do MŠ a umístěných tříletých dětí.

1. Čím bylo motivováno Vaše rozhodnutí o umístění dítěte do MŠ?
2. Co bylo hlavním rozhodujícím faktorem pro umístění dítěte do MŠ a proč?
3. Podle jakých kritérií jste pro své dítě volila MŠ?
4. Zvažovala jste (napadla Vás) nějaká „rizika“ spojená s umístěním dítěte do MŠ? Měla jste nějaké obavy? Jaké?
5. Byla jste při volbě ovlivněna názorem rodiny či okolí? Podílel se někdo výrazně na Vaší volbě?
6. Co jste očekávala od umístění dítěte do MŠ?
7. Splnila se Vaše očekávání? Která ano, která ne? Překvapilo Vás něco?
8. Jak jste trávila čas, během kterého bylo dítě v MŠ? Jak jste využila ušetřený čas či energii?
9. Jakou jste pocítila změnu po nástupu staršího (tříletého) dítěte do MŠ?
10. Jaké bylo Vaše dítě ve třech letech – povahově, temperamentově, jaké mělo potřeby?
11. Změnilo se dítě po nástupu do MŠ? Jeho chování, prožívání? Jak?
12. Jak probíhala adaptace dítěte na prostředí MŠ?
13. Kolik dní v týdnu a kolik hodin denně bylo dítě v MŠ?
14. Mělo dítě touhu místo pobytu v MŠ zůstat s Vámi doma? Mělo tu možnost? Jak jste situaci řešila?
15. Mluvila jste s dítětem o jeho prožitcích v MŠ? Jaké převažovaly?
16. Těšilo se dítě do MŠ i po nástupu do MŠ nebo postupně jeho zájem opadl?
17. Zamýšlela jste se při volbě umístit dítě do MŠ nad vytvářením a vývojem vzájemného vztahu mezi sourozenci? Co konkrétně jste zvažovala?
18. Kolik času denně trávilo Vaše dítě v průběhu pobytu v MŠ s mladším sourozencem?
19. Položila jste si při rozhodování otázku, co je pro Vaše tříleté dítě z dlouhodobého hlediska přínosnější – trávit čas společně s Vámi a sourozencem nebo v MŠ? Jaké hlavní argumenty pro či proti umístění do MŠ Vás napadaly?
20. Kdyby bylo možné vrátit čas, volila byste stejně nebo byste to udělala jinak? Proč? Jak?

Identifikační otázky:

- ❖ Počet, pohlaví a věk dětí v době umístění dítěte do MŠ:
- ❖ Váš věk v době umístění dítěte do MŠ:
- ❖ Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v době umístění dítěte do MŠ:

Příloha II.

Rozhovor s Anetou

1. Čím bylo motivováno Vaše rozhodnutí o umístění dítěte do MŠ?

„Mysleli jsme si, že ve školce se lépe zabaví s vrstevníky, když s miminkem už nebudu mít tolik času. Získá tam nové podněty... Já tak budu mít čas na miminko, taky jsem se obávala, jak bych to doma s oběma dětmi celý týden zvládala.“

2. Co bylo hlavním rozhodujícím faktorem pro umístění dítěte do MŠ a proč?

„Asi pocit, že mu líp bude s vrstevníky a navíc spousta lidí okolo dávala své tříletáky do školky, tak proč ne?“

3. Podle jakých kritérií jste pro své dítě volila MŠ?

„Na doporučení známých a příbuzných... máme tam známé, znám školku osobně. Líbí se mi jejich výchovné principy a pedagogické směřování, kladou důraz na vztahy a je to škola církevní... navíc ji máme blízko.“

4. Zvažovala jste (napadla Vás) nějaká „rizika“ spojená s umístěním dítěte do MŠ? Měla jste nějaké obavy? Jaké?

„Obav jsem měla spousta. Hlavě jsem řešila, jestli to bude zvládat a jak budeme zvládat nový režim jako rodina?“

5. Byla jste při volbě ovlivněna názorem rodiny či okolí? Podílel se někdo výrazně na Vaší volbě?

„Názorem rodiny jsem byla ovlivněná hodně. Všichni se ptali, jestli a kam půjde Honzík do školky a bralo se to celkem jako samozřejmost, protože bratrance a sestřenice přece také chodili od 3 let do školky a zvládali to (prý) ÚPLNĚ v pohodě.“

6. Co jste očekávala od umístění dítěte do MŠ?

„Že bude Honzík s dětmi a já budu mít čas na Karolínku.“

7. Splnila se Vaše očekávání? Která ano, která ne? Překvapilo Vás něco?

„Školka jako taková naše očekávání splnila, s tou jsme byli spokojeni. Ale Honzík to moc nedával...“

8. Jak jste trávila čas, během kterého bylo dítě v MŠ? Jak jste využila ušetřený čas či energii?

„Ze školky jsme s Karolínkou letěli domů a snažila jsem se stihnout nakojit a udělat takové ty všední práce, něco zařídit, oběhnout... A po obědě už jsme se zase vypravovali do školky...“

9. Jakou jste pocítila změnu po nástupu staršího (tříletého) dítěte do MŠ?

„Bylo to celé takové náročné období. Miminko, školka a nejistota, jestli to rozhodnutí dát Honzíka do školky nebylo ukvapené...“

10. Jaké bylo Vaše dítě ve třech letech – povahově, temperamentově, jaké mělo potřeby?

„Honzíček byl spíš takový koumák, co si rád povídá s dospělými. Je fakt, že s vrstevníky si ještě tolik hrát neuměl. Rád pozoroval, co se kde děje, a pak si doma na všechno hrál. Je hodně upovídaný, rád nad vším špekuluje a vtipkuje a baví dospělé. Rozhodně nebyl nějaký střelec, co by se hned vrhl mezi děti. Byl hodně opatrný, aby někde nespadol a tak...“

11. Změnilo se dítě po nástupu do MŠ? Jeho chování, prožívání? Jak?

„Změnil se hodně. Začal dělat strašné scény, měl vzteklé amoky, ubližoval své sestřičce, začal se počůrávat... Byl uplakaný.“

12. Jak probíhala adaptace dítěte na prostředí MŠ?

„Jak jsem říkala, začal dělat scény, byl vzteklý a uplakaný... bylo vidět, že se snažil to zvládnout, ale jakmile jsme prošli dveřmi školky, hned měl skelné oči a říkal, že tam chce být s mamkou... nebo s tatškou.“

13. Kolik dní v týdnu a kolik hodin denně bylo dítě v MŠ?

„Plán byl dva až tři dny v týdnu, nejdřív jen dopoledne a postupně případně i odpoledne.“

14. Mělo dítě touhu místo pobytu v MŠ zůstat s Vámi doma? Mělo tu možnost? Jak jste situaci řešila?

„Měl, do školky nechtěl nebo jen se mnou nebo s tatškou. Řešili jsme to tak, že po cca čtyřech návštěvách jsem zavolala paní ředitelce a paní učitelce a Honzíka jsme odhlásili, protože to nebylo k tomu.“

15. Mluvila jste s dítětem o jeho prožitcích v MŠ? Jaké převažovaly?

„Ano, mluvili jsme s ním o školce. Myslím, že se mu tam v podstatě líbilo, měl zážitky, zrovna se slavily narozeniny, byly tam jiné hračky..., ale pokaždé to zakončil tím, že už tam nechce a že tam chce být s mamkou. A taky si vymýšlel různé záškodnické historky, že shodil obraz ze stěny, rozbil vázu, rozlil vodu, rozbil hračky, že tam nebyly žádné děti ani paní učitelka a že tam byl úplně sám, že tam nebyly žádné hračky atd....“

16. Těšilo se dítě do MŠ i po nástupu do MŠ nebo postupně jeho zájem opadl?

„Netěšil se.“

17. Zamýšlela jste se při volbě umístit dítě do MŠ nad vytvářením a vývojem vzájemného vztahu mezi sourozenci? Co konkrétně jste zvažovala?

„Bála jsem se, jestli to neumocní žárlivost na nového sourozence – vetřelce v rodině... což se přesně stalo.“

18. Kolik času denně trávilo Vaše dítě v průběhu pobytu v MŠ s mladším sourozencem?

„Veškerý čas, když nebyl ve školce, trávili sourozenci spolu.“

19. Položila jste si při rozhodování otázku, co je pro Vaše tříleté dítě z dlouhodobého hlediska přínosnější – trávit čas společně s Vámi a sourozencem nebo v MŠ? Jaké hlavní argumenty pro či proti umístění do MŠ Vás napadaly?

„Ano, takovou otázku jsem si kladla. Pro umístění převážil nejdřív pocit, že to bude pro Honzika přínosné, když bude mít kamarády a nové vedení a podněty ve školce a zároveň to i pro mne bude úleva. Proti potom převážil fakt, že Honzík ještě zřejmě nebyl tak úplně zralý a hlavně to v kombinaci s narozením sourozence byla pro něj příliš zatěžující situace.“

20. Kdyby bylo možné vrátit čas, volila byste stejně nebo byste to udělala jinak? Proč? Jak?

„Kdybych mohla vrátit čas, tak bych ho do školky určitě ve 3 letech, celkem brzy po narození sestřičky neposílala. Trochu se bojím, jestli se teď u něj podaří odbourat určitý blok ze školky do dalších let. Kdybychom rovnou počkali na později, tak by to celé možná obešlo bez zbytečného stresu. Ale už se stalo a chybami se člověk učí. Mysleli jsme to původně dobře...“

Identifikační otázky:

- ❖ Počet, pohlaví a věk dětí v době umístění dítěte do MŠ: 2 děti, chlapec 3 roky, děvče 6 týdnů
- ❖ Váš věk v době umístění dítěte do MŠ: 34
- ❖ Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v době umístění dítěte do MŠ: VŠ

Příloha III.

Rozhovor s Ivetou

1. Čím bylo motivováno Vaše rozhodnutí o umístění dítěte do MŠ?

„Bylo tam víc věcí – potřebovala jsem ale hlavně čas pro mladší Lucinku, abych s ní mohla chodit plavat, jako jsem chodila s Pétou. Taky trochu času pro sebe, protože ten první rok byl hodně náročný (jsou 25 měsíců po sobě) a už mi docházely síly. A třetí rozhodovací argument byl, že chtěl mezi děti, doma mi přišlo, že už se trochu nudí. Takže nakonec to byl kompromis, že chodil ten první rok do školky jen na dopoledne a úplně to tak stačilo jemu i mě.“

2. Co bylo hlavním rozhodujícím faktorem pro umístění dítěte do MŠ a proč?

„V podstatě to byla kombinace všech těch tří důvodů, ale hlavně jsem cítila, že je na to zralý a věděla jsem, že pokud bych se spletla a třeba by to pro něj byl problém, můžu ho kdykoliv ze školky stáhnout. Zkrátka, že jemu i mě můžu dopřát ten luxus pomalého zvykání a nebudu nucená ho pak hodit rovnýma nohama do školky, až budu muset zpátky do práce.“

3. Podle jakých kritérií jste pro své dítě volila MŠ?

„Pro mě bylo kritériem hlavně dostupnost. V té době jsem ještě neřídila, takže jsem potřebovala, aby školka byla co možná nejbliž bydliště. Takže přihlášku jsme dali do třech nejbližších školek a vyšla jediná. Čili žádný velký výběr neprobíhal...“

4. Zvažovala jste (napadla Vás) nějaká „rizika“ spojená s umístěním dítěte do MŠ? Měla jste nějaké obavy? Jaké?

„Měla jsem trochu strach, jak to zvládne, protože je hodně citlivý. Na jaké narazí děti a paní učitelku. Ale věřila jsem, že to zvládne.“

5. Byla jste při volbě ovlivněna názorem rodiny či okolí? Podílel se někdo výrazně na Vaší volbě?

„Tak samozřejmě... konzultovala jsem to s manželem. Ten měl stejný názor, ale řekl, že to je víceméně na mě, jak si to chci uspořádat, že to bude respektovat. V širší rodině nám do toho nikdo nemluvil a ani jsem nevnímala, že bych to potřebovala konzultovat.“

6. Co jste očekávala od umístění dítěte do MŠ?

„Že získá nové podněty a mně se uleví časově.“

7. Splnila se Vaše očekávání? Která ano, která ne? Překvapilo Vás něco?

„Řekla bych, že ano, splnila se obě. Ze školky chodil nadšený a já mohla věnovat trochu víc času

sobě i mladší dceři. Překvapilo mě, že ten první rok ve školce skoro vůbec nemarodil. Všichni mě varovali, že první rok bude pořád nemocný a to se vůbec nekonalo. Asi proto, že to proběhlo na všech stranách bez stresu a v pohodě.“

8. Jak jste trávila čas, během kterého bylo dítě v MŠ? Jak jste využila ušetřený čas či energii?

„Jednou týdně jsem chodila s Lucinkou plavat, věnovala jsem se víc koníčkům, protože dopoledne většinou tak hodinku spala, i když jen u mě v šátku. Se spaním jsme u ní od malička bojovali. Ale i tak jsem si doma poklidila, uvařila, četla si, háčkovala. Byly to tři hodinky denně, ale moc mi to pomohlo. Ušetřenou energii jsem na sobě viděla i v přístupu. Měla jsem pak s Pétou víc trpělivosti, protože jsme si od sebe oba trochu odpočinuli.“

9. Jakou jste pocítila změnu po nástupu staršího (tříletého) dítěte do MŠ?

„Změny byly jediné pozitivní. On byl ze školky nadšený. Dělali tam tolik nových věcí, které se mnou vůbec nedělal - nejsem moc typ, abych si s dětmi hrála a tvořila, moc mě to nebaví - a já byla víc v pohodě.“

10. Jaké bylo Vaše dítě ve třech letech – povahově, temperamentově, jaké mělo potřeby?

„Řekla bych, že byl hodně citlivý (to je asi dodnes) a takový bezelstně naivní - nevím, jak to lépe vyjádřit, říkáme tomu, že je to trochu trumpeta. Ale na druhou stranu neměl problém s cizími lidmi, neměl problém se ode mě odtrhnout, nebo jen v normální míře. Všechno mu trvalo déle než jiným dětem, byl trochu neohrabaný – v oblékání, při jídle... Nastupoval do školky dva měsíce před 3. narozeninami a nebyl úplně silný v kramflecích, co se týká věcí jako najíst se lžičkou sám, ani bez plínky nebyl úplně ještě v pohodě. Ale během toho prvního roku se v tomhle hodně zlepšil a pomohl nám i přístup paní učitelky, která s ním měla trpělivost a nikdy ty děti nijak nevystavovala nějakému posměchu nebo tak podobně.“

11. Změnilo se dítě po nástupu do MŠ? Jeho chování, prožívání? Jak?

„Ani bych neřekla... Kromě toho, že se zlepšil v motorických dovednostech, jinak mi přišel stejný jako dřív.“

12. Jak probíhala adaptace dítěte na prostředí MŠ?

„Prostředí školky se mu líbilo od začátku, paní učitelku i děti měl rád. Několikrát na začátku plakal, když jsme se ráno loučili, ale po rozhovoru s paní učitelkou to bylo jen, než jsem odešla z šatny, pak už se v pohodě zapojoval a bylo to tak první měsíc, někdy dvakrát v týdnu, někdy jednou, někdy byl celý týden v pohodě. Po tom prvním měsíci už byl i s tím odloučením úplně srovnaný. Aspoň co můžu posoudit, čeho jsem si všimla.“

13. Kolik dní v týdnu a kolik hodin denně bylo dítě v MŠ?

„5 dní v týdnu, vždycky od 8 do 12.“

14. Mělo dítě touhu místo pobytu v MŠ zůstat s Vámi doma? Mělo tu možnost? Jak jste situaci řešila?

„Nevybavuju si, že bychom něco podobného řešili. Možná se jednou dvakrát zeptal, ale určitě jsme to neřešili jako nějaké větší téma. Vnímám to tak, že já jsem s tím byla v pohodě a neměla jsem z toho nijak špatné svědomí a všichni jsme to brali jako fakt a možná i jako benefit pro něj, takže nebyl důvod. Navíc, jak jsem říkala, měl skvělou paní učitelku, kterou měl moc rád. Tu možnost víceméně měl, krom toho jednoho dne, kdy jsme chodili s Lucinkou plavat.“

15. Mluvila jste s dítětem o jeho prožitcích v MŠ? Jaké převažovaly?

„Mluvila, byly to víceméně radostné zážitky, miloval, když šli na hřiště, něco tvořili a hlavně když zpívali. To mě učil pořád nové písničky doma. Občas se mu nelíbilo chování jednoho chlapečka, který byl na jeho vkus moc divoký a on je spíš takový klidnější, takže tam vznikaly konflikty, ale nebylo to nic, co by převážilo.“

16. Těšilo se dítě do MŠ i po nástupu do MŠ nebo postupně jeho zájem opadl?

„Těší se tam pořád, až letos trochu zájem opadl, už ho to tam nebaví a těší se do školy. Ale na tom začátku se těšil vždycky.“

17. Zamýšlela jste se při volbě umístit dítě do MŠ nad vytvářením a vývojem vzájemného vztahu mezi sourozenci? Co konkrétně jste zvažovala?

„Tím že jsou po dvou letech, tak první rok jsem je měla oba doma a ten jejich vztah je od začátku tak strašně silný a pozitivní, že mě to do dneška hrozně dojíká. Skoro bych řekla, že ten jeho nástup do MŠ ten jejich vztah ještě posílil, protože se na sebe hrozně těšili. První se vždycky uvítal se ségrou, pak až se mnou...“

18. Kolik času denně trávilo Vaše dítě v průběhu pobytu v MŠ s mladším sourozencem?

„Od těch 12 než šli spát. Když jsme šli s Pětou na kroužek, brala jsem Lucinku s sebou, chodili jsme v tu dobu jen na Yamahu, tam to šlo.“

19. Položila jste si při rozhodování otázku, co je pro Vaše tříleté dítě z dlouhodobého hlediska přínosnější – trávit čas společně s Vámi a sourozencem nebo v MŠ? Jaké hlavní argumenty pro či proti umístění do MŠ Vás napadaly?

„Úplně takhle jsem to vědomě neformulovala, ale nějak pocitově jsem to měla, že ten kolektiv děti potřebuje a má i tu touhu se do něj zapojit. Říkala jsem si, že pořád se mnou tráví ještě“

dost času. Ze začátku jsem měla i představu, že by mohl od září do prosince chodit jen na ty 4 hodiny a od ledna, že by chodil už klasicky, ale nějak mi to pak nesešlo, takže ten první rok dohodil jen po těch 4 hodinách a bylo to úplně akorát.“

20. Kdyby bylo možné vrátit čas, volila byste stejně nebo byste to udělala jinak? Proč? Jak?

„Myslím, že bych to udělala úplně stejně.“

Identifikační otázky:

- ❖ Počet, pohlaví a věk dětí v době umístění dítěte do MŠ: *2 děti, chlapec 3 roky, děvče 1 rok*
- ❖ Váš věk v době umístění dítěte do MŠ: *32*
- ❖ Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v době umístění dítěte do MŠ: *VŠ*

Příloha IV.

Rozhovor se Žanetou

1. Čím bylo motivováno Vaše rozhodnutí o umístění dítěte do MŠ?

„Myslím, že ničím konkrétním, je to normální vývoj, bude mít kamarády a taky mi šlo o rozvoj Lukyho v kolektivu.“

2. Co bylo hlavním rozhodujícím faktorem pro umístění dítěte do MŠ a proč?

„Ten rozvoj v kolektivu a pro mě je to normální věc, aby chodilo dítě do školky... jinou volbu jsem ani nezvažovala.“

3. Podle jakých kritérií jste pro své dítě volila MŠ?

„Hlavně aby školka byla blízko a budoucí možnosti vzdělávání.“

4. Zvažovala jste (napadla Vás) nějaká „rizika“ spojená s umístěním dítěte do MŠ? Měla jste nějaké obavy? Jaké?

„Nad tím jsem neuvažovala.“

5. Byla jste při volbě ovlivněna názorem rodiny či okolí? Podílel se někdo výrazně na Vaší volbě?

„Ne, je to prostě daný.“

6. Co jste očekávala od umístění dítěte do MŠ?

„Očekávala jsem celkový vývoj, nejvíc v oblasti řeči, aby mu bylo líp rozumět, v motorice a samozřejmě, že se začlení do kolektivu.“

7. Splnila se Vaše očekávání? Která ano, která ne? Překvapilo Vás něco?

„Ano splnila – učitelky a děti byly v perfektní interakci, měli ve školce hodně aktivit – divadla, výuku se zvířaty, různé projekty a tak. Školka pro mě byla překvapením až ve chvíli, kdy jsem zjistila, kolik papírů musí rodič i učitelka vyplňovat. Je to strašná byrokracie.“

8. Jak jste trávila čas, během kterého bylo dítě v MŠ? Jak jste využila ušetřený čas či energii?

„Věnovala jsem se druhému synovi a rozvíjela jeho schopnosti, starala se o domácnost a věnovala se kamarádům.“

9. Jakou jste pocítila změnu po nástupu staršího (tříletého) dítěte do MŠ?

„Téměř žádnou, až na to, že jsme museli dodržovat pevně režim.“

10. Jaké bylo Vaše dítě ve třech letech – povahově, temperamentově, jaké mělo potřeby?

„Byl bezproblémový, klidný, bojácný, hodně komunikativní a citově založený, všechno ho zajímalo.“ „Jak se projevovalo, že byl citově založený?“ „Byl to prostě cíťa.“

11. Změnilo se dítě po nástupu do MŠ? Jeho chování, prožívání? Jak?

„Už se tolik nebojí a nechá se strhnout kolektivem.“

12. Jak probíhala adaptace dítěte na prostředí MŠ?

„Bez problémů.“

13. Kolik dní v týdnu a kolik hodin denně bylo dítě v MŠ?

„Pět dní v týdnu, sedm hodin denně.“

14. Mělo dítě touhu místo pobytu v MŠ zůstat s Vámi doma? Mělo tu možnost? Jak jste situaci řešila?

„Někdy tu touhu Luky měl, pak jsem ho ze školky odhlásila, anebo ho vyzvedla po obědě. V posledním roce školky jsem mu ale vysvětlila, že chodit do školky už je povinnost. Pochopil to a není problém.“

15. Mluvila jste s dítětem o jeho prožitcích v MŠ? Jaké převažovaly?

„Mluvila, zážitky byly většinou pozitivní. Je přátelský, tak nemá problém navazovat kontakty s ostatními dětmi.“

16. Těšilo se dítě do MŠ i po nástupu do MŠ nebo postupně jeho zájem opadl?

„Jo, těšil se.“

17. Zamýšlela jste se při volbě umístit dítě do MŠ nad vytvářením a vývojem vzájemného vztahu mezi sourozenci? Co konkrétně jste zvažovala?

„Hm, nad tím jsem se nezamýšlela.“

18. Kolik času denně trávilo Vaše dítě v průběhu pobytu v MŠ s mladším sourozencem?

„Průměrně asi tak 6 hod., od vyzvednutí do spánku.“

19. Položila jste si při rozhodování otázku, co je pro Vaše tříleté dítě z dlouhodobého hlediska přínosnější – trávit čas společně s Vámi a sourozencem nebo v MŠ? Jaké hlavní argumenty pro či proti umístění do MŠ Vás napadaly?

„Ne, neřešila jsem to.“

20. Kdyby bylo možné vrátit čas, volila byste stejně nebo byste to udělala jinak? Proč? Jak?

„Volila bych stejně.“

Identifikační otázky:

- ❖ Počet, pohlaví a věk dětí v době umístění dítěte do MŠ: 2, *chlapec* 3;2, *chlapec* 5 měsíců
- ❖ Váš věk v době umístění dítěte do MŠ: 33
- ❖ Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v době umístění dítěte do MŠ: VŠ