

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Mladé ženy v roli matky a studentky
Young women in the role of mother and student



Magisterská diplomová práce

Autor práce: Bc. et Bc. Kateřina Doležalová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Šmahajová, PhD.

Olomouc
2016

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Veronice Šmahajové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné rady, vždy přívětivý, vstřícný a přátelský přístup.

Dále bych chtěla poděkovat zejména své rodině - partnerovi, všem babičkám a dědečkům za podporu, povzbuzení a umožnění práci psát.

V neposlední řadě patří velký dík ženám, co se výzkumu ochotně účastnily a věnovaly mi svůj čas.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: Mladé ženy v roli matky a studentky vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího magisterské diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne Podpis

Obsah

Úvod	5
1 Role matky v životě mladé ženy.....	7
1.1 Vymezení pojmu role a období mladé dospělosti.....	8
1.1.1 Životní mezníky mladé dospělosti	10
1.2 Role rodiče obecně.....	10
1.3 Role matky	13
1.3.1 Mateřství - přirozenost ženy versus sociální konstrukt.....	14
1.3.2 Mateřství jako identita	15
1.3.3 Motivace k mateřství.....	16
1.3.4 Vliv mateřství na psychiku mladé ženy	17
1.4 Fungování současné mladé rodiny	19
2 Role studentky v životě mladé ženy.....	22
2.1 Vymezení základních pojmů.....	23
2.2 Motivace ke studiu	24
2.3 Bariéry ve studiu	25
2.4 Motivy a bariéry ve studiu mladých matek.....	27
3 Slad'ování mateřství se studiem a konflikt rolí	30
3.1 Konflikt práce/studia a rodiny.....	32
3.1.1 Family-to-work a Work-to-family konflikt.....	33
3.1.2 Předpoklady vzniku konfliktu práce a rodiny	34
4.1.3 Důsledky konfliktu práce a rodiny.....	36
3.2 Alternativní koncepce interakce práce a rodiny.....	36
3.2.1 Rovnováha práce a rodiny (Work-family balance, WFB) a rovnováha životních oblastí (Work-life balance, WLB).....	36
3.3 Strategie slad'ování studia a mateřství	37
4 Výzkumný záměr, cíl a výzkumné otázky	41
5 Metodologie výzkumu.....	43
5.1 Výběr a popis výzkumného souboru.....	44
5.2 Metody získávání dat	46
6.2.1 Polostrukturované interview	47
6.2.2 Dotazníkové metody	47
5.3 Proces sběru dat a etika výzkumu	48
5.4 Způsob zpracování dat	48
7 Výsledky.....	50
7.1 PROŽÍVÁNÍ ROLE MATKY a ROLE STUDENTKY	52
PROŽÍVÁNÍ ROLE MATKY	52
7.1.1 Subjektivní význam mateřství	52
7.1.2 Prožívání proměny	54
7.1.3 Vnímání sebe jako matky	58
PROŽÍVÁNÍ ROLE STUDENTKY	62
7.1.4 Subjektivní význam studia.....	62
7.1.5 Osobnostní charakteristiky související se studiem	64
7.1.6 Odpověď na výzkumnou otázku č. 1	67
7.2 HODNOCENÍ ROZDĚLENÍ ČASU MEZI RODINU A STUDIUM	69

7.2.1	Zasahování studia do rodiny	69
7.2.2	Zasahování rodiny do studia	72
7.2.3	Konflikt rodina a práce (FWC) a konflikt práce a rodina (WFC) a rovnováha životních oblastí (WLB-6)	75
7.2.4	Odpověď na výzkumnou otázku č. 2	77
7. 3	STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ versus BARIÉRY VE ZVLÁDÁNÍ	79
7.3.1	Efektivní strategie zvládání	79
7.3.2	Strategie bránící zvládání.....	81
7.3.3	Odpověď na výzkumnou otázku č. 3	83
7. 4	MOTIVACE KE STUDIU	84
7.4.1	Vnější a vnitřní motivace ke studiu	84
7.4.2	Proměna motivace s příchodem dětí.....	87
7.4.3	Kolísání motivace směrem k pochybnostem	88
7.4.4	Odpověď na výzkumnou otázku č. 4	93
7. 5	PODPORUJÍCÍ ASPEKTY A DOPORUČENÍ	95
7.5.1	Podporující aspekty.....	95
7.5.2	Doporučení budoucím studentkám-matkám.....	98
7.5.3	Odpověď na výzkumnou otázku č. 5	101
8	Diskuze	103
8. 1	Prožívání role matky a studentky.....	103
8. 2	Hodnocení rozdělení času mezi studium a rodinu	105
8. 3	Strategie zvládání a bariéry ve zvládání	106
8. 4	Motivace ke studiu	108
8. 5	Podporující aspekty.....	109
8. 6	Limity výzkumu a diskuze použitých metod	111
8. 7	Přínos výzkumu a jeho další možnosti	112
9	Závěry	113
	Souhrn.....	115
	Seznam použitých zdrojů a literatury	118
	Seznam příloh.....	125

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá tématem mladých žen v roli matky a studentky. Téma je pro mne atraktivní už z toho důvodu, že sama jsem studující maminkou. Ale nejenom osobní zkušenost mě k této problematice přivedla. V dnešní době je otázka mateřství velmi aktuální zejména v kontextu konfliktu rodiny a práce. Setkáváme se s mnoha publikacemi a studii, které se zabývají otázkou, jak vzájemně tyto oblasti sladit. Ovšem oblastí konfliktu role matky a studentky se mnoho současných studií nezabývá, ačkoliv jeho prožívání může být srovnatelné s prožíváním konfliktu kariéry versus mateřství. Důvody, proč tomu tak je mohou být různé. Jedním z nich může být fakt, že v dnešní době je trendem odsouvání rodičovství do vyššího věku. Žena ve vyšším věku se pravděpodobněji věnuje kariéře než studiu, z čehož vyplývá potřeba zabývat se otázkou, jak sladit mateřství s kariérou. Domnívám se však, že zabývat se výzkumně matkami studentkami může nabídnout zajímavé teoretické porovnání mladých matek věnujících se studiu a starších matek věnujících se kariéře.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části pojednáváme o rolích mladé ženy. Zabýváme se vymezením mladé dospělosti, rodičovské a mateřské role. Kapitola o mateřské roli konkrétně zahrnuje pohled biologických a sociokulturních teorií na otázku mateřství, tematiku mateřské identity, motivace k mateřství, vlivu mateřství na prožívání ženy a fungování současné mladé rodiny. V další kapitole teoretické části je pozornost věnována roli studentky, respektive vymezení základních pojmů souvisejících se studiem (formální vzdělávání, terciární vzdělávání apod.), otázce motivace a bariér ve studiu mladých matek. Poslední kapitola teoretické části se zabývá tématem sladování studia a mateřství a konfliktem rolí. Nejprve je představen koncept konfliktu práce a rodiny, dále alternativní koncepce interakce práce a rodiny a nakonec strategie sladování mateřství a studiem.

Výzkumná část se podrobněji zabývá prožíváním mladých studujících matek, jak obě role zvládají, jak se jim daří obě role sladovat a zdali v těchto oblastech prožívají konflikt rolí. Těžiště výzkumu bude především v kvalitativní metodologii, kde hlavní metodou sběru dat bude polostrukturovaný rozhovor. Hlubkový rozhovor nám umožní přiblížit se realitě prožívání mladých matek a odhalit protektivní faktory, které jim v naplňování obou rolí napomáhají. Dále nám umožní pochopit důvody a motivaci, které je vedly k volbě obou rolí. Díky rozhovoru také lépe odhalíme a pochopíme konflikty, které mohou v rámci obou rolí prožívat. Celkově nám pomůže zjistit, jak jsou se svými

životními rolemi spokojené a jak se jim daří obě role sladovat. V subjektivně prožívané realitě každé z oslovených žen se budeme snažit nalézt jisté podobnosti, které vzájemně porovnáme. Zároveň je nutno počítat s tím, že takto popsaná realita bývá zatížena zkreslením nehledě na to, jak autenticky člověk působí, nakolik o svém prožívání dokáže otevřeně hovořit, celkově jak o sobě dokáže přemýšlet a svoji situaci vnímat. Proto bude analýza polostrukturovaných rozhovorů doplněna o údaje zjištěné pomocí škál (Škála konfliktu práce-rodina WFC, Škála konfliktu rodina-práce FWC, Škála rovnováhy životních oblastí WLB-6) s cílem zjištěná data do jisté míry objektivizovat.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Role matky v životě mladé ženy

Mateřství obecně je společensky důležitý fenomén, kterému je věnována všeobecná pozornost. Podle Šed'ové (2003) je však tato pozornost v rámci široké veřejnosti nedostatečná, neboť prezentace mateřství se v této oblasti uskutečňuje převážně na stránkách specializovaných časopisů (Betyňka apod.) či populárních publikací o výchově. Možnost sdílet své zkušenosti matky mají pouze na určité úrovni a v určité subkultuře, neboť jejich komunikace je v širším společenském prostoru velmi omezená (Šed'ová, 2003).

Nejen však široká veřejnost jeví o mateřství zájem. V rámci odborných psychologických výzkumů je téma mateřství značně populární a po zadání tohoto hesla do databáze vyjede množství odkazů na články. Nejnovější studie se například zabývají rozměry mateřského sebepojetí ve třech fázích mateřství, tj. u matek předškolních dětí (2-5 let), školních dětí (6-12 let) a mladistvích (13-18 let), (Lee, Chung, Park, & Burns, 2016), dále matkami v adolescentním věku 13 – 17 let a kritikou dosavadních neurovědeckých tvrzení o narušení zdravého vývoje adolescentní matky a dítěte (Koffman, 2015). Z těchto příkladů je patrné, že oblast zájmu je v otázce mateřství značně široká.

Velikost tohoto zájmů odborníků by se dala vysvětlit faktem, že na současné matky je vyvíjen určitý specifický tlak. Dokládá to tvrzení Mediny & Magnusona (2009) o tom, že úkoly spojené s mateřstvím, zejména co se týče společenských očekávání, se v současné době stávají čím dál složitějšími. S podobným názorem přichází také Schiffrin et al. (2013), podle kterých současná společnost v mnoha ohledech diktuje, co znamená být matkou, co mají matky dělat, jaká je „ta“ správná cesta k rodičovství, co je a co není v otázce mateřství přijatelné.

Podle Tummara-Narra (2009) se podoba mateřství mění spolu se změnami ve společnosti, které jsou významné především během posledních třiceti let. Během té doby došlo například ke zvýšení geografické mobility, postupně se měnila struktura rodiny, zvýšil se přístup k informacím vztahujícím se k péči o dítě prostřednictvím médií a internetu.

V následujících podkapitolách se budeme rolí matky blížeji zabývat, zároveň vymezíme období mladé dospělosti (vzhledem k charakteru výzkumného souboru), roli rodiče obecně i charakter fungování současné mladé rodiny.

1.1 Vymezení pojmu role a období mladé dospělosti

Pojem role je sociálně-psychologickým termínem. Podle Lintonovy teorie (1936, in Slaměník & Vybíral, 2008) úzce souvisí s pojmem status, jenž označuje pozici (postavení) člověka v sociálním systému. Role potom vyjadřuje činnostní stránku statusu, tedy chování, které se od nositele daného statusu očekává. Základní statusy člověk získává už od raného dětství na základě svého pohlaví, zařazení do společnosti, sociální příslušnosti apod. V průběhu jedincova života se statusy dále rozvíjejí a utvářejí vlivem dalších faktorů. Některé z těchto statusů jsou vrozené (pohlaví), jiné připsané (věk) či získané (vzdělání, společenská prestiž).

Období mladé dospělosti je v životě člověka poměrně zásadní etapou. Přináší řadu změn, dilemat, možností i nových rolí. Mladý člověk se ocitá před volbou, jakým směrem chce svůj život směřovat. Zároveň se musí vypořádat i s očekáváními a nároky ze strany blízkých, potažmo společnosti.

Jednotliví autoři se v časovém vymezení i terminologickém označení trochu liší. Příhoda (1977) uvádí, že je nutné se při dělení pokusit o syntézu několika kritérií – biologického růstu, sociálního zaměření a nakonec, jak se jedinec dokáže psychicky vyrovnávat se životními situacemi. Konkrétní časové rozmezí tohoto období uvádí například Vágnerová (2007), která jej datuje od 20 do 40 let. Říčan (2006) jej naopak datuje do období 20 – 30 let, přičemž období dospělosti považuje za příliš mnohotvárné, než aby ho bylo možné uspořádat podle kterékoli existující teorie. Autor tak „slevuje“ z pojmu vývojové stádium a život jedince dělí na životní období dělené v dospělosti po desetiletích. Po mladé dospělosti pak následují léta třicátá, čtyřicátá apod. Poněkud jiný přístup k tomuto období zaujímá Langmeier s Krejčířovou (2006) pro něž je toto stadium časovou dospělostí, přechodem mezi adolescencí a plnou dospělostí.

I přes tyto drobné terminologické nuance se autoři shodují v tom, co mladou dospělost charakterizuje. Jde zejména o přijetí vývojových úkolů a dosažení osobní zralosti. Konkrétně Langmeier s Krejčířovou (2006) vymezují základní charakteristiky pro toto období následovně:

- upevnění identity dospělého a identifikace s touto rolí

- produktivní orientace
- upřesnění osobních cílů
- nezávislost na rodičích
- hledání partnera
- zakládání vlastní rodiny
- předběžná volba povolání a postupné získávání odpovědnosti v profesi

Člověk je zpravidla pokládán za zralého, když přijímá plnou osobní i občanskou odpovědnost, začíná být ekonomicky nezávislý (a přispívá navíc k rozmnožování obecných statků), plně rozvinul své osobní zájmy, ustavil legalizovaný vztah k životnímu partnerovi, přijal očekávané výchovné úkoly vůči potomkům a zároveň se přizpůsobuje svým stárnoucím rodičům. Je zřejmé, že ne všichni mladí dospělý dosahují takto pojeté (dalo by se říct ideální) zralosti. Většinou jí dosahují do různé míry v různém čase i různým tempem (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Arnett (2000, in Langmeier & Krejčířová, 2006) toto období označuje termínem „emergent adulthood“ (nastupující, vynořující se dospělost). Považuje jej za etapu, která sice už není adolescencí ale ani plnou dospělostí. Mladý dospělý se sice vymanil ze závislosti typické pro adolescenty, ale na druhou stranu nepřebíral plnou odpovědnost dospělosti. Toto pojetí se zdá být současné podobě mladé dospělosti daleko blíže. Ostatně i Langmeier s Krejčířovou (2006) uvádí, že se proces individuace člověka prodlužuje – významně se prodlužuje délka studia, oddaluje se věk vstupu do manželství i rození dětí apod. Současně s tím ve společnosti narůstá tolerance k individuálním životním cestám a přijetí dospělé role přestává být uniformní.

Cohen et al. (2003, in Langmeier a Krejčířová, 2006) ve studii 240 mladých lidí (ve věku mezi 17až 27 lety) potvrzují velkou individuální variabilitu cest k dospělosti. Ačkoliv u sledovaných lidí s věkem narůstala míra samostatnosti a dospělé zodpovědnosti, postup k tomu nebyl plynulý. Většina mladých lidí kolísala mezi kratšími fázemi osamostatnění, která následovala období znovu zvýšené závislosti. Podle této studie považují mladí lidé za známku dospělosti především dosažení plné odpovědnosti za svůj život, možnost samostatného rozhodování, získání finanční nezávislosti a rodičovství. Ovšem o jejich časném dosažení příliš neusilují.

1.1.1 Životní mezníky mladé dospělosti

Podle Vágnerové (2007) je pro toto období charakteristická kumulace několika zásadních životních mezníků – získání stabilnějšího profesního postavení, uzavírání manželství (či jiné formy trvalejšího partnerství), rodičovství. Jak uvádí Tuček (2003), v tomto období se mění hodnotové preference a z nich vyplývající postoje mladých lidí v tom smyslu, že narůstá význam práce a rodiny a naopak klesá hodnota volného času.

Většina mladých lidí dosáhne zkušeností a zážitků spojených s těmito rolami obvykle do 30 – 35 let. V počáteční fázi je důležité tyto role vůbec získat, ale postupně se člověk čím dál víc snaží o jejich kvalitu i vlastní spokojenost. Někdy je možné přijmout i pouhou formu, bez ohledu na obsah (např. vdala se, i když špatně), (Vágnerová, 2007).

Zvládnutí nových rolí (v rámci partnerství, rodičovství a profesní seberealizace) může být podstatným předpokladem pro uspokojování individuálních potřeb jedince, zejména pak žen (Vágnerová, 2007). Na základě tohoto tvrzení můžeme podobně uvažovat i o vzdělání, jakožto dalším vývojovém úkolu tohoto období. Také Rabušicová a Rabušic (2008) předpokládají, že vzdělávací potřeby dospělých jsou v jednotlivých fázích vývoje člověka úzce napojeny na životní role.

1.2 Role rodiče obecně

Role rodiče je důležitou součástí identity dospělého člověka, má psychickou i sociální hodnotu, ovšem primárně je podmíněna biologicky. Jedná se o roli specifickou a v mnoha ohledech se lišící od ostatních rolí dospělého věku. Můžeme ji charakterizovat následovně:

- Rodičovská role je silně asymetrická a jediná nezpochybnitelně nadřazená role (rodič je dominantní autoritou, dítě je závislé na jeho péči, rodičovská moc a pocit kontroly nad dítětem je téměř absolutní, rodič rozhoduje prakticky o všem, co se dítěte týká)
- Rodičovská role není vratná (nelze přestat být rodičem, člověk zůstává rodičem navždycky)
- Dítě poutá partnery k sobě nezrušitelnou vazbou, protože je jejich společným potomkem

- Rodičovství představuje zásadní zvrát v životě člověka vyžadující změnu životního stylu (přináší mnoho povinností a omezení, klade značné nároky na zodpovědnost)

(Vágnerová, 2007)

Rodičovství obecně je významným projevem generativity dospělého věku i specifickou formou naplnění intimity, neboť umožňuje vznik hluboké a výlučné citové vazby, která většinou přetrvává po celý život. Je také považováno za zcela přirozené (ne-li samozřejmé) vyústění manželství a je také jedním z důvodů jeho uzavření. Ačkoliv bývá zdrojem psychosociálního obohacení, zároveň představuje velkou životní zátěž (Vágnerová, 2007).

Podle Matějčka (1994) je rodičovství nejtěžší a nejkomplicovanější prací na světě vyžadující několik kompetencí pro to, abychom v ní uspěli. Musíme mít krajní trpělivost, zdravý rozum, odpovědnost, humor, takt, lásku, moudrost, rozhled a znalosti. Zároveň je rodičovství příležitostí pro nejradostnější a nejvděčnější zkušenost, jak zdárně vést novou a jedinečnou lidskou bytost.

To, jakými budeme rodiči, se učíme již v naší původní rodině, čerpáme tak z našich zkušeností s vlastními rodiči. Naší vzájemnou interakcí, tedy mezi rodiči a dítětem, dochází k vytvoření tzv. specifického citového vztahu. Ten dítě navazuje především k mateřské osobě přibližně v sedmém měsíci svého života (Matějček & Langmeier, 1986).

Dítě je již od narození hlavní organizační principem cyklu rodiny. Je tak v centru jejího zájmu a bude tomu tak i později, i když bude dospělé a samostatné. Rodina se většinou snaží dítěti v každé situaci přizpůsobit, a proto se mnohdy každodenní činnosti točí nejprve kolem něj a ostatní povinnosti jsou až na druhém místě (Možný, 2002).

Příchod dítěte tak přináší pro celou rodinu zcela nový smysl. Jedná se o velkou životní změnu, se kterou přicházejí pozitivní i negativní aspekty (Sobotková, 2007).

Pozitiva rodičovství:

- Rozvoj vztahů (ať už mezi dítětem a rodiči, ale také mezi rodiči navzájem, kteří se vidí v nových rolích rodičů)
- Pocity životního naplnění
- Uspokojení pocitu pokračování rodu do budoucnosti
- Vnímání rodičovství jako výzvy, kdy dochází k novým podnětům poznání
- Rodičovství je chápáno jako známka dospělosti (tento názor uvádějí spíše ženy)

Negativa rodičovství:

- Mateřství působí negativně na kariéru ženy
- Narození dítěte přináší finanční zatížení
- Pocit omezení osobní svobody
- Rodičovství přináší často negativní dopad na partnerský život, jelikož partneři nemají na sebe již tolik času

(Sobotková, 2007)

Podle Hory a Sirovátky (2008) se moderní představy o rodinném životě opírají o pevně zakořeněnou myšlenku, že v důsledku ekonomické nezbytnosti musí pracovat vždy oba rodiče. Proto se více uvažuje o negativních rodičovství. Podle autorů je zaměstnání a profesní kariéra pro stále více žen prioritou a příčinou poklesu hodnoty dítěte. Jedná se o nejčastější příčinu toho, že se odkládá či úplně odmítá mateřství. Plození dětí v současné době ztratilo svůj spontánní charakter, neboť lidé nad rodičovstvím více uvažují a provádějí různé finanční i časové kalkulace. Po roce 1989 přestala rodina být pro mladší společnost prioritou, protože došlo k rozvoji nových příležitostí (týkající se zejména profesní kariéry, cestování, volného času či spotřebního života). Lidé také začali slevovat z ideální představy mnohačetné rodiny a v současné době se většinou přiklánějí ke dvěma dětem.

Jak uvádí Možný (2002), přechod k rodičovství není v dnešní době vnímán jako samozřejmá a plynulá záležitost, ale spíše jako zlom či krize, který charakterizuje:

- Silný kulturní tlak působící zejména na ženu, protože její role byla vždy spojována s mateřstvím a ani v současné společnosti není bezdětná žena plně přijímaná jako kulturní norma.
- Neplánovanost změny, tedy možnost, že k němu může dojít i mimovolně. Tento pohled však v současné době postupně ztrácí platnost, v důsledku rozšíření antikoncepce se rodičovství stává více plánovaným (a často je odsouváno do pozdějšího věku). Partneři se nejprve snaží získat ekonomickou samostatnost a neplánované početí je dnes spíše výjimkou. Dokládá to také Mareš (2008), podle něhož plození dětí definitivně ztratilo svůj spontánní charakter a je stále více věcí úvah a finanční i časové kalkulace. Podporuje to masové rozšíření antikoncepce, sexuální výchova ve školách i nové reprodukční strategie. Tradiční podoba rodičovství se tak proměnila, partneři často své rodičovství plánují s ohledem na vlastní pracovní kariéru, rodičovství odkládají či se ho vědomě i nevědomě vzdávají (Mareš, 2008).

- Nerevokovatelnost změny, tzn., rodičovský vztah existuje a to nelze zrušit, nelze to vzít zpět.
- Radikálnost změny, tedy skutečnost, že se situace po narození dítěte ze dne na den mění a rodiče na ni mnohdy nejsou plně připraveni.

1.3 Role matky

Mateřství je důležitou součástí každé společnosti, ovšem jeho konkrétní podoby jsou v čase i prostoru velmi variabilní. V tradičních společnostech je na mateřství nazíráno jako na samozřejmé a celoživotní poslání ženy, kterému je podřízeno vše ostatní. Avšak v soudobé euroamerické kultuře jde spíše o určitý interval (etapu), kterou žena dítěti věnuje a která je vlastně přerušením jejího „reálného“ pracovního života, k němuž se později hodlá vrátit. Rozdíl mezi těmito kulturami je i v dalších věcech – ženy v moderních společnostech oproti tradičním kulturám vychovávají jenom jedno či dvě děti a s dětmi mnohdy nemají žádnou zkušenost. Neměly totiž možnost starat se o své mladší sourozence ani nejsou součástí ženské komunity, kde se předávají mateřské dovednosti a společně o děti pečují (Šed'ová, 2003).

Podle Matějčka (1994) s sebou mateřství přináší naprosto odlišnou zkušenost díky tomu, že je funkce matky (ale i otce či kohokoliv, kdo je na osudu dítěte angažován) v rodině časově i místně neomezená. To znamená, že matka zůstává matkou, i když dítě v noci spí, je ve škole, přičemž podstatná je citová angažovanost, která dělá matku matkou i rodinu rodinou.

Jak uvádí Vágnerová (2007), mateřství je jednou z významných složek ženské identity a je teoreticky vysoce ceněna, ovšem v realitě společnosti představuje spíše znevýhodnění (zejména, pokud má žena více dětí). V souvislosti s narozením dítěte dochází k proměně ženské role, která je náročnější, než proměna role mužské. Tuto proměnu významně ovlivňuje bazální potřeba mateřství spojená s touhou pečovat. S tím je také spojena změna prožívání a uvažování – mateřství přináší mnoho povinností a ve větší míře mění dosavadní styl života (včetně mateřské dovolené a setrvání v domácnosti), omezuje také svobodu rozhodování o vlastním životě.

Z poněkud jiného hlediska chápe mateřství Ruddicková (1991), která jej pojímá jako práci, tedy komplexní projekt zahrnující množství lidí, přesčasů, konfliktů i potřeby spolupráce. V tomto kontextu je mateřství charakteristické třemi cíly – matka dítě ochraňuje, živí a učí. S mateřstvím a pojmáním mateřství jako práce je také nedílně spjata

i domácnost. Podle Čermákové, Maříkové, Šanderové a Tučka (2000) je ženě role hospodyně připsaná jako přirozená. Podobný pohled na mateřství má také Vágnerová (2007), podle které se žena ocitá v roli pečovatele a ochránce a stává se garantem každodenní péče, což je velmi náročné nejenom v otázce samotné výchovy, ale také v zabezpečení péče a celkového rozvoje dítěte.

V poslední době se však názor na mateřství proměňuje a není již chápáno jako jediná možnost v životě ženy. Jak uvádí Friedan (2002), dnešní ženy jsou ženami i bez toho, aby musely rodit děti. Ovšem díky určitému uznání, ekonomické podpoře a společenskému statusu je jejich touha mít děti ještě silnější než dříve. Možnost svobodné volby tak ženy osvobodila a vymanila z vlivu ženského mýtu, neboť rozhodne-li se žena být matkou, zůstává nadále plodnou i v ostatních oblastech. Mateřství tak dnešní ženy nijak nevyčleňuje ze života (Friedan, 2002).

1.3.1 Mateřství - přirozenost ženy versus sociální konstrukt

V otázce, co je vůbec mateřství, existují názorové protipóly – první vnímá mateřství jako přirozenost ženy, druhý ho chápe z pozice sociokulturních teorií. První pohled, z pozice biologických teorií, vnímá mateřství jako biologicky determinované, tzn., že ženy jsou předurčeny k tomu, aby porodily a dále vychovávaly děti. Skrze toto počínání by měly pociťovat štěstí a životní naplnění. Mateřství je z této perspektivy chápáno jako přirozený zdroj štěstí pro ženu. Často je také propojeno i s vnímáním role ženy v tradičním pojetí mateřství, tedy že pro uspokojování potřeb dítěte bývá nutné, aby se žena „sebeobětova“, ve smyslu popření vlastních potřeb (Badinter, 1998).

Jak uvádí Čuhelová (2006), tento přístup se tak snaží dokázat, že základ mateřství je genetický, zakódovaný do biologického vybavení (muži loví – ženy pečují o děti). Samozřejmost péče o potomky bývá argumentována instinktivním charakterem péče. V souvislosti s mateřstvím a jeho biologickou determinací se tedy často hovoří o mateřském instinktu (pudu), který by měl být všem ženám vlastní a vrozený. Tento fakt je potvrzován, ale i popírán s mnoha různými úhly. Jeho zastánci vidí instinktivní mateřské chování již u dětí. Například Říčan (2006) popisuje, že instinktivní základy vztahu k malému dítěti prokazují již osmileté dívky a chlapci tím, jak spontánně nastavují kojenci „biologické zrcadlo“. Ačkoliv stejné závěry vyplývají i z výzkumů dalších psychologů, je otázkou, nakolik toto chování vrozené a nakolik naučené (Bartlett, 1995).

Na opačném názorovém spektru existují tzv. sociokulturní teorie pokládající mateřství za kulturní konstrukt a na motivaci k mateřství nahlízejí jako na něco naučeného a osvojeného v socializačním procesu, navíc podporovaném hodnotami a normami dané kultury. Podle tohoto přístupu neexistuje žádná lidská přirozenost ve smyslu biologicky daného základu, ale každý člověk vytváří sám sebe (Berger & Luckmann, 1999).

Také podle Badinterové (1998) neexistuje mateřský instinkt a mateřská láska, která by měla být jeho projevem, je především sociálním konstruktem. Mateřský pud (instinkt) považuje za prostředek nátlaku společnosti na realizaci ženy pouze v oblasti mateřství.

1.3.2 Mateřství jako identita

Na mateřství můžeme také pohlížet z perspektivy identity, jelikož právě identitu mateřství zásadně ovlivňuje. Identita matky byla zmapována především v rámci psychodynamických směrů, stejně jako teoretické pojetí mateřství.

Jak uvádí Corneau (2000), žena se často natolik ztotožní s rolí matky, až ztrácí svou vlastní identitu. Stát se rodičem je zásadní zkouškou osobní identity, můžeme na ni pohlížet jako na skutečnou iniciaci, kdy jedna forma života zaniká a druhá se rodí. V takové situaci tak hrozí, že Já splyne s novou identitou a nepodaří se mu alespoň na čas uchovat své individuální charakteristiky. Je obtížné takové archetypové síle odolat, neboť jde o obtížně potlačitelnou citovou a emocionální zkušenost vycházející přímo z našeho nitra naplňující celou bytost novou silou. Nastávající matka tak v sobě objevuje nové schopnosti, zájmy, emoce. Když se žena stane matkou, její život se začne ubírat jiným směrem a není již v zajetí individuality a problémů, které měla před těhotenstvím. Obětováním osobní identity tak žena nalézá novou hodnotu (Corneau, 2000).

O tom, jak je pro ženu vytvoření vlastní autonomní identity problematické, hovoří také Friedan (2002). V historii ženy neměly příležitost svou identitu hledat a bylo pro ně naprosto běžné přijímat identitu muže a ztotožňovat se s rolí matky. V současné době je stále pro mnohé ženy mateřství silným prostředkem sebenaplnění a rozhodnutí stát se matkou tak může být záměrnou volbou identity. Žena sama sebe vnímá a zároveň je vnímána prostřednictvím vztahů, zároveň je v ní zakořeněná představa mateřské (i manželské) role.

Podobně Nicolson (2001) referuje o určité vžitě představě o mateřské roli, která je dle něj podmíněna nejenom fyziologickou předurčeností, ale také přijetím ženské role, jenž v sobě předpoklad mateřství obsahuje. Mateřství pak vyžaduje převzetí tzv. komplexní

identity, neboť žena je sama sebou ale zároveň i matkou, s čímž souvisí nové role i povinnosti. Postupný přerod ženy v ženu/matku mění její vztahy, identitu, chování i perspektivy dalšího života – je to proto hluboce osobní zážitek.

1.3.3 Motivace k mateřství

Být matkou není jednoduché, ale je to naopak náročné a zodpovědné poslání. Na jedné straně přináší mnoho pozitivních zážitků, radosti a zkušeností. Na straně druhé s sebou nese celou řadu nejistot, problémů, omezení i nepříjemných zážitků. Ženy se mohou cítit přetížené a unavené, izolované od okolního světa (Vágnerová, 2007). Jak uvádí Oakley (2000), na matku je kladeno mnoho požadavků. Jeden z nich vychází z přesvědčení, že sociální vztah mezi matkou a dítětem (který se vytváří během prvních let života), je základem duševního zdraví a jistoty v dospělosti.

Co tedy ženy motivuje k tomu, stát se matkou? Důvody k tomuto rozhodnutí shrnuje Říčan (2006):

- princip generativity – dospělý člověk (v našem kontextu žena) se spontánně, nikoliv z povinnosti, rozhodne plodit a starat se o to, co zplodil. Určité nasměrování ke generativě, v užším slova smyslu tedy k rodičovství, lze pozorovat už u děvčátek při hře s panenkou.
- přitažlivost mateřské identity – narozené dítě dává matce jasnou odpověď na otázku „kdo jsem – matka“
- touha vyrovnat se vlastní matce
- nejistota partnerovou láskou
- přání mít někoho velmi blízkého a být s ním nerozlučně spoutaná (nikdo si není blíže než matka a plod, kojící matka a kojeneček)

K dalším motivům dle Matějčka a Langmeiera (1986) patří psychologické tendence motivující člověka k tomu mít, či nemít dítě. Tyto tendence jsou prostředkem k uspokojování psychických potřeb jedince, mezi které autoři řadí:

- potřeba stimulace - dítě do života vnáší plno impulsů, rodiče nemají nouzi o radosti i smutky
- potřeba smysluplného světa (učení) – dítě přináší nové zkušenosti i poznatky, umožňuje rodičům vnitřní růst a zrání do životní moudrosti
- potřeba životní jistoty (citové vztahy) – dítě lásku nejen přijímá, ale také vrací

- potřeba identity (naše já, společenská hodnota) – dítě přináší rodičům společenskou hodnotu i hodnost
- potřeba otevřené budoucnosti – s dětmi pokračuje další generace, biologický i tvořivý vklad jedince

Podle Matějčka (1989) zároveň nelze opomenout ani jistý tlak okolí i fakt, že žena vnímá své „biologické“ hodiny.

Imperativ pokračování rodu je u člověka velmi silný, ovšem každý člověk jej pociťuje trochu jinak. Pro každého jedince je důležitý pocit zakořeněnosti a známého biologického původu, kdy víme, odkud jsme vzešli a kam patříme. Pokud člověk nemá dítě, má určitou „volnost“ a může být sobecký, uzpůsobovat si život jak chce on sám. S příchodem dítěte se však tento stav mění a dítě se stává tím, kdo nás řídí a určuje program. Je tedy potřeba počítat s určitou obětí a trpělivostí, které nás odmění jinými hodnotami – radostí a potěšením z dětí, intenzivním dáváním a přijímáním citů, zajištěním kontinuity rodu a možností osobního zrání (Sobotková, 2007).

1.3.4 Vliv mateřství na psychiku mladé ženy

Obecně na psychiku jedince a její rozvoj působí mnoho faktorů, které od sebe nelze jednoznačně oddělit vzhledem k tomu, že osobnost je utvářena v bio-psycho-sociálním kontextu. Mateřství je zásadní zkušenost, která osobnost ženy formuje v mnoha ohledech. Jak uvádí Phoenix, Woollet, & Lloyd (1991, in Sobotková, 2007), mateřství coby obsáhlá problematika zahrnuje čtyři skupiny aspektů:

1. biologické aspekty mateřství (početí, těhotenství, porod)
2. psychologické aspekty mateřství (identita matky, změna sebepojetí)
3. interpersonální aspekty mateřství (vztahy k partnerovi, dětem, rodičům, příbuzným, přátelům)
4. sociokulturní aspekty mateřství (pozice matek ve společnosti, ekonomické a sociální souvislosti mateřství)

Psychika ženy je ovlivněna již samotným těhotenstvím, které představuje jednu z vývojových krizí v životě ženy, tedy období plné výrazných změn – žena se tak ocitá mezi tím, čím byla a tím, čím se má stát (Roztočil et al., 2001).

Bezprostředně po porodu ženy nejčastěji prožívají radost, štěstí, úlevu, euforii a blaženost, touhu po spánku či odpočinku a také apatii. Ačkoliv jsou matky rády, že je dítě na světě, jejich pocity mohou být i ambivalentní, což může souviset s vyčerpáním z porodu

(Špaňhelová, 2003). Samotný porod, zejména porod prvního dítěte, je podle Říčana (2004) nejdůležitější událostí v životě ženy, pokud je však na mateřství psychicky zralá.

Poporodní období může být pro ženu náročným časem, neboť je vystavena velkým hormonálním vlivům a novým nárokům. Nezřídka se stává, že po počátečním přívalu pozitivních emocí se objeví tzv. baby-blues, kdy je žena střídavě plačtivá i euforická, emoce intenzivněji prožívá a její celková nálada je labilnější (Ratislavová, 2008).

I v raném mateřství se podle Říčana (2004) mohou objevit ambivalentní pocity, obzvláště když mateřství očekávání ženy nenaplnuje a je jiné, než si celou dobu představovala. Mateřství může být také neuspokojivé tehdy, pokud dítě s matkou dostatečně nekomunikuje a není schopné navázat vztah (např. je silně dráždivé apod.). Toto počáteční období je však nesmírně důležité, neboť se formuje následný vztah matky s jejím potomkem.

Prožívání mateřství v dalších obdobích je úzce spjato se samotným rozvojem dítěte. Po prvním měsíci si žena zvyká na společné soužití s dítětem i jinou organizaci dne. Zároveň se vyrovnává se skutečností, že nemá tolik času na sebe ani své záliby. Toto období je proto zátěžové a matka se často cítí unavená a nevyspalá. V jejím prožívání se tak mohou objevit i negativní emoce, jako nervozita, podrážděnost nebo vztek. Kojenecké období je u dítěte plné rychlých vývojových změn, které matka často pozoruje a radostně prožívá. V období batolecím má žena možnost větší „volnosti“ a často se vrací ke svým koníčkům (Špaňhelová, 2003).

Většina žen v průběhu svého života stávají matkami a pro mnoho z nich je zkušenost „mít dítě“ rozhodující, mnohdy umocněna pocitem „skutečného ženství“. Představy o mateřství navíc určují a udržují psychologické i lékařské diskurzy. Ty udržují obraz mateřství jakožto činu, který je obětavý a sebenaplnující. V souladu s tímto pojetím tak mnoho žen věří, že mateřství dává jejich životu smysl, že je přirozené a žádoucí. Mít děti je oceňováno i společností. Převládající názor, že ženy by měly v mateřství nalézat přirozené uspokojení a naplnění ovšem mnoha ženám ztěžuje otevřeně promluvit o pocitech nespokojenosti, zklamání, zlosti či frustrace (Mamabolo, Langa, & Kiwuga, 2009).

Spokojenost ženy s rolí matky a její vyrovnání se s mateřstvím jako zátěží je pro sebepojetí ženy značně významné (Vágnerová, 2007). Ačkoliv dítě saturuje potřebu matčiny sebeaktualizace, teprve až uvolněním vazby dítěte na ni se vytváří podmínky pro individuální rozvoj matky, její profesní roli, sociální kontakty apod. Teprve od tohoto okamžiku může mladá žena začít uvažovat o sladění dalších rolí, které se k mladé

dospělosti vážou. Je totiž obvyklé, že od chvíle narození dítěte se rodiče podřizují nové situaci, zejména ženy svůj život výlučně přizpůsobují potřebám nové rodiny (Vágnerová, 2007).

1.4 Fungování současné mladé rodiny

Otázkou fungování současné mladé rodiny se zabývá především sociologická literatura (např. Hašková, 2006; Radimská, 2003). Ovšem budí zájem i v oblasti psychologie (např. Plaňava, 2000; Sejrková & Květoň, 2002).

Pojetí současné mladé rodiny a jejího fungování se mění, stejně tak jako nároky a požadavky kladené na rodiče, které neustále narůstají. Výchova dětí v současné rodině klade dva cíle. Prvním cílem je pomoci dítěti dosáhnout úspěchu ve škole, potažmo v zaměstnání. Druhým cílem je postarat se o osobní rozvoj dítěte, jeho seberealizaci. Tento cíl tedy vyžaduje snahu konstruovat identitu dítěte tak, aby z něj vyrostl autonomní, nezávislý a autentický jedinec, který bude v harmonii se sebou samým i světem, který dokáže využívat své skryté zdroje. Takovýto cíl proto vyžaduje jiné rodiče, než na jaké jsme byli zvyklí – vyžaduje rodiče spokojené a vyrovnané, ne pouze představitele určitých rolí a statusů (Radimská, 2003).

Stejně jako se mění pohled na úkoly rodiče, mění se také pohled na samotné fungování současné mladé rodiny. Dnešní mladá partnerství s dětmi jsou považována za tzv. egalitářský model rodiny, kde jsou „*pozice muže a ženy rovnocenné, dělba práce je flexibilní, uplatňují se demokratické principy v postavení muže a ženy*“ (Sejrková & Květoň, 2002, s. 247). Muž a žena spolu často diskutují o tom, zda jsou jejich role vzájemně zastupitelné či doplňující a zda je jejich naplňování uspokojivé. Podle autorů již dělba úloh v rodině není chápána jako pouhé rozdělení úkolů, nýbrž jako společná práce a kooperace. Tento názor potvrzuje Karsten (2006), podle něhož se v období mladé dospělosti obzvlášť vyzdvihuje význam partnerské komunikace, kooperace a společného řešení problémů. Toto rodinné fungování je tedy charakteristické snahou o větší rovnoprávnost a flexibilitu než tomu bylo v předchozích generacích.

V předchozích generacích (někdy nazývaných jako generace X zahrnující lidi narozené v době od šedesátých do osmdesátých let) bylo typické klasické rozdělení rolí. To znamená, že muž byl chápán jako živitel rodiny a žena spíše jako pečovatelka a matka. V současné době však začíná mít výrazný vliv tzv. generace Y zahrnující lidi narozené v letech 1981-2001. Tato generace chce mít čas na své koníčky, rodinu i kamarády, tedy

vše, co každého jednotlivce obohacuje. Životními hodnotami této generace je spokojený pracovní i osobní život a prioritou je jejich skloubení. Aby se toto skloubení zdařilo, je nutná partnerská spolupráce, řada kompromisů i práce na sobě samých. Od předchozí generace X se tak liší snahou o změnu klasického rozdělení rolí, se kterým nelze skloubení uspokojivě dosáhnout. Ačkoliv odklon společnosti od modelu klasického rozdělení rolí nastává, je to proces velmi pomalý (Junová & Rydvaldová, 2011).

Podle výzkumu českých rodičů Haškové (2006), kterého se zúčastnilo 1 998 rodičů žijících s dětmi do 18 let ve společné domácnosti, považuje okolo 80 % z těchto rodičů za nejlepší dělbu práce v rodině až do věku tří let plnou participaci matky na péči o dítě (na rodičovské „dovolené“) a plnou participaci otce na trhu práce (na plný úvazek nebo dokonce více než plný úvazek formou přesčasových hodin). Takto pojatá dělba práce tedy plně podporuje „tradiční“ pojetí muže-živitele a matky-pečovatelky v rodině.

Podobná zjištění uvádí Plaňava (2000), který na základě svých výzkumů o rolích v rodině dospěl k názoru, že mladí muži zastávají názor o zastupitelnosti role, kterou má jejich partnerka v domácích povinnostech. Mladé ženy tuto deklarovanou zastupitelnost vlastní role partnery považují za své zbožné přání či vysněný ideál. Překvapivě se však jejich reálná domácnost stále blíží spíše tradičnímu modelu uspořádání, kde většinu domácích prací vykonává žena (Plaňava, 2000). Ovšem podle Plaňavy (2000) pokládají mladé ženy za přirozené, že jejich partner bude více orientován na rodinu a bude se více podílet na jejím provozu, čímž ženě umožní realizaci i v mimorodinné oblasti.

Právě pro možnost ženy angažovat se i v mimorodinné oblasti (z pohledu této práce v oblasti vzdělání), je nezbytné mít potřebnou podporu a pomoc stran partnera i dalších příbuzných. Jak podotýká Řeháková (2006), pro fungování mezilidských vztahů je důležité, aby si členové sítě vzájemně poskytovali jak emoční (kognitivní) podporu, tak i materiální pomoc zahrnující jednak malé služby (např. příležitostnou výpomoc v domácnosti), tak i velké služby (např. při denní péči o děti, pravidelná pomoc při domácích pracích, diskutování a výměna myšlenek apod.).

S ohledem na rozdělení rolí a povinností v rodině Sejrková a Květoň (2002) upozorňují na specifičnost týkající se žen v domácnosti, jejichž zájmy ustupují do pozadí na úkor převážné péče o domácnost a členy rodiny. Jelikož ženy nemohou o svém výkonu v domácnosti podat důkaz, hledají si proto něco jako „jinou činnost“. Dle Beck-Gernsheima (in Karsten, 2006) se tak „ocitají ve vakuu uznání a jen těžko bez pomoci zvenčí dokážou udržet pozitivní pocit vlastní hodnoty“ (Karsten, 2006, s. 124).

Jinou činností, která by ženám pomohla udržet a vrátit pocit vlastní hodnoty, se může pro některé z nich stát právě vzdělání. Podrobněji o vzdělání a roli studentky pojednáme v nadcházející kapitole.

2 Role studentky v životě mladé ženy

V poslední době je velmi frekventovaným označením „společnost vědění“. Toto pojmenování naznačuje, že vzdělání a vědění se nyní stalo klíčovým prvkem nejenom pro rozvoj jedince, ale i pro rozvoj společností samotných. Současné vyspělé země jsou tak charakteristické tím, že základní atributem se stávají znalosti a informace. V současné době již není postačující jednou získané vědění, které by vydrželo po celý zbytek života. Naopak se uplatňuje potřeba permanentní interakce mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního života (Rabušicová & Rabušic, 2008). Vašutová (2002) definuje vzdělávání jako proces, kde jsou dospělým záměrně a systematicky poskytovány poznatky a zkušenosti zdokonalující vykonávání jejich sociálních rolí, schopnost komunikace a rozvíjení osobnosti.

V rámci psychologie se tématem vzdělávání zabývá především pedagogicko-psychologická literatura. Např. Kosíková (2011) pojednává o využití psychologie a jejích poznatků v rámci vzdělávání, o nacházení souvislostí mezi obecnými vzdělávacími cíly a psychologickými aspekty. Jiné publikace se specificky zaměřují na určitou cílovou skupinu, např. Krejčová (2011) se zabývá psychologickými aspekty ve vzdělávání dospívajících (konkrétně např. sociálními dovednostmi studentů středních škol, prevencí rizikového chování apod.).

Pedagogická psychologie se tak obecně zabývá více otázkou vzdělávání dětí a dospívajících, respektive psychologíí žáka (např. výzkumy efektu odkladu školní docházky osobnostních předpokladů zvládat stresové zátěžové situace apod.). Výzkumy v této oblasti se dále zaměřují na psychologii vyučování (např. zvláštnosti verbálního projevu žáků při vyučování) či psychologii učitele (např. pocit vyhoření z pedagogické práce, osobnostní rysy učitele apod.). Výzkumný zájem odborníků o vysoké školství se sice zvyšuje, ovšem zcela mimo psychologickou pozornost stále zůstávají dospělí lidé po absolvování školy (Mareš, 2013). Specifickými otázkami ve vzdělávání dospělých se tak více zabývá sociologická a pedagogická literatura (Rabušic & Rabušicová, 2008; Šedřová & Novotný, 2006).

V zahraničních výzkumech je zájem o psychologické aspekty vzdělávání dospělých o něco vyšší a několik autorů o tomto tématu pojednává. Např. Palmer & Rodger (2009) se ve své studii zaměřily na studenty prvních ročníků vysokých škol (n=135) a v rámci dotazníků měřily individuální rozdíly ve všímavosti (mindfulness), copingových strategiích a vnímáním stresu. Výsledky poukázaly na významný pozitivní vztah mezi

všímavostí a racionálním zvládním a významný negativní vztah s emocionálním, vyhýbavým zvládním a vnímáním stresu. Výsledky tedy podpořily hypotézu, že všímavost může zvýšit schopnost vyrovnat se se stresem.

Další studie autorek Justice & Dornan (2001) se zaměřila na rozdíly v uvažování a motivaci mezi tradičními (věkové rozmezí 18-23 let) a netradičními (24-64 let) studenty. Tato kvantitativní studie zahrnovala 95 vysokoškolských studentů rozdělených do skupiny tradičního věku (n=58, průměrný věk 20,57) a netradičního věku (n=37, průměrný věk 29,27). Na základě statistické analýzy dospěly k závěrům, že motivace k dokončení studia je u obou sledovaných skupin stejná (ovšem starší studentky vykazovaly vyšší vnitřní motivaci než starší studenti). V prožívání úzkosti, vlastní účinnosti a seberegulaci také nebyl signifikantní rozdíl. Významné rozdíly byly však nalezeny v kategorii kognitivní studijní strategie, respektive netradiční studenti více využívali vyšší stupeň kognitivních strategií. Studie neprokázala, že by existovaly rozdíly ve výkonnosti vzhledem k věku či pohlaví a potvrzuje tím tak dřívější zjištění, že rodina ani kariérní nároky nebrání dosáhnout starším studentům úrovně srovnatelné se studenty mladšími.

V následujících kapitolách bude pozornost věnována vymezení základních pojmů vztahujících se ke studiu, otázce motivace a bariér ve studiu nejdříve obecně, poté specificky zaměřené na studující matky.

2.1 Vymezení základních pojmů

Studiem je v rámci této práce chápáno další formální vzdělávání dospělých, které je vymezeno uvnitř systému terciárního vzdělávání.

Terciární vzdělávání je definováno, jako všechny typy státem uznávaného vzdělávání, které navazuje na úplné střední všeobecné vzdělání nebo úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Z tohoto pohledu terciární vzdělávání zahrnuje i vyšší odborné školy a jiné alternativní vzdělávání (např. jednoletý pomaturitní jazykový kurz), (Matějů et al., 2009). Podle Rabušice a Rabušicové (2008) má Česká republika podíl obyvatel s terciární úrovní vzdělání výrazně podprůměrný.

Formální vzdělávání definuje Bartoňková a Šimek (2002, s. 45) jako „*hierarchicky strukturovaný a chronologicky navazující systém, jehož základní elementy vytváří základní, střední, odborné a vysoké školství*“. Toto vzdělávání pak vede k získání vysvědčení, diplomu, výučního či maturitního listu. Prusáková (2005) dodává, že se jedná o všeobecné

či odborné vzdělávání jak ve státních, tak v nestátních zařízeních (ty však mají školský charakter a vedou k získání uznávaných kvalifikací).

Vysokoškolské vzdělání je v České republice legislativně ukotveno v rámci vysokoškolského zákona č. 111/1998 Sb. a vnitřních předpisů jednotlivých vysokých škol. Zde jsou vymezeny funkce, cíle, obsahy, prostředky, organizační formy i způsoby hodnocení, také studijní programy, obory a formy studia. Studijní program definuje mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED jako obsahově, časově a organizačně ucelený vzdělávací projekt zahrnující podmínky, vstupy a výstupy. Jeho absolvováním absolvent získá určitý stupeň vysokoškolského vzdělání a příslušný akademický titul. Studijní obor pak představuje specializaci programu vymezující obsahové zaměření studia i charakter jeho výstupu, tedy profil absolventa. Formou studia se rozumí prezenční (denní) studium, distanční a kombinované (dálkové) studium, přičemž kombinovaná a distanční forma vyžaduje přípravu specifických materiálů a odpovídající technické vybavení (Vašutová, 2002).

Kombinovaná forma studia je v populaci matek častějším způsobem studia, vzhledem k tomu, že nevyžaduje častou přítomnost a není proto tak časově náročná. Podle Vašutové (2002) jsou studenti v kombinované formě běžně označováni jako „netradiční“, poněvadž se od těch „tradičních“ často liší věkem, životními rolemi a zkušenostmi, postoji a zodpovědností ke studiu, také motivy ke studiu i bariérami v učení.

2.2 Motivace ke studiu

Motivy obecně jsou příčiny určitého chování a vycházejí z potřeb člověka a z jeho snahy o uspokojení těchto potřeb. Uspokojování potřeb jedince je tak základní funkcí motivace, která je jednou ze složek psychické regulace činnosti. Zajišťuje tak fungování učení, aktivizuje kognitivní i motorické systémy k dosahování určitých cílů. Podněcuje tedy chování udržující dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu. Je tendencí k aktualizaci svých možností, sklonem být vším, čím lze být (Nakonečný, 1997).

Podle Rabušice a Rabušicové (2008) je pojem motivace velmi široký, neboť jej lze vidět jako soubor pohnutek (přání, záměr, touha, očekávání, tendence, zájem i cíl) i jako zdroj, z něhož vychází jednání člověka a na jehož základě lze toto jednání objasnit. Motivace představuje nejen důvod, proč student vstupuje do studia, ale i později v průběhu studia se stává „hnacím motorem“. Základ motivace tak lze spatřovat například v prospěchu, kterým bude člověk za své snažení odměněn a tato očekávaná odměna pak

dodává energii jeho jednání. Směr tohoto jednání pak určuje to, jakou hodnotu jedinec připisuje různým cílům (Rabušic & Rabušicová, 2008).

Při zkoumání motivace se klasicky rozlišuje mezi motivací vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází z jedince samotného, týká se oblastí, které člověk může svým jednáním ovlivnit. Nejčastěji to je zájem o obor, ale i další potřeby (Rabušic & Rabušicová, 2008). Z pohledu Maslowovy pyramidy potřeb lze hovořit o dalších, vývojově vyšších potřebách člověka - potřeba uznání (např. ze strany partnera, přátel atd.) nebo seberealizace a sebeaktualizace (např. potřeba osobního růstu, představa získání perspektivnější pracovní pozice apod.), (Plháková, 2005).

Vnější motivace ke studiu naopak vychází z oblastí, které člověk svým jednáním přímo neovlivňuje a bývá výslednicí vnějších tlaků (např. stávající struktura trhu práce, opatření vzdělávací politiky apod.). I když vnitřní a vnější motivace někdy bývají nahlíženy v určité kontradikci (tzn., že užívání vnější motivace může tlumit motivaci vnitřní), obecně platí, že motivace pro vstup do vzdělávání může být sycena paralelně z obou zdrojů. Jedinec tak může např. chtít vyhovět požadavkům zaměstnavatele a zároveň mít radost z toho, že se něčemu novému naučí.

Podle Drahoňovského (2010) je osobní zájem o obor nejsilnější motiv ke studiu, ovšem jedná se spíše o motivy k volbě studijního oboru a ne studia jako takového. Ve svém výzkumu (metodou ohniskové skupiny byly zjišťovány názory 13 studentů sociální pedagogiky v kombinované formě) zjistil, že polovina respondentů se pro studium rozhodla kvůli rozšíření zkušeností, zvýšení kvalifikace či doplnění si vzdělání. Profesní motivaci jako významný faktor motivace k účasti na formálním vzdělávání uvádí ve svém výzkumu také Šed'ová a Novotný (2006), kde snahu o zlepšení možnosti pracovního uplatnění uvedlo 52% respondentů.

Podle Staňka (2007) může být formální vzdělávání chápáno také jako „investice do budoucna“ v případě, že stávající profese není chápána jako přínosná či sebenaplňující a na vzdělání je pak nahlíženo jako na šanci pro změnu.

2.3 Bariéry ve studiu

Podle Rabušice a Rabušicové (2008) lze stejně jako u motivace hovořit o dvou kategoriích bariér – vnitřních a vnějších. Mezi vnitřní bariéry autoři řadí osobnostní činitele, jimiž jsou: (1) akceptace zažitého tradičního modelu vzdělávání (kontinuálního a umístěného do mladého věku), (2) vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností

pro výkon profese, (3) malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání, (4) demotivující zkušenosti ze školy. Mezi vnější, situační bariéry řadí: (1) nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě, (2) není nutné studovat ke zlepšení pozice v zaměstnání, (4) není nutné studovat pro udržení zaměstnání, (5) není nutné studovat ani pro získání zaměstnání.

Machalová (2006) hovoří o psychologických bariérách, jimiž jsou obavy ze ztráty schopnosti se učit vzhledem k věku – tedy nízké sebehodnocení, obavy z neznámé a nové situace a neznámých lidí, z náročnosti požadavků, obavy z negativního přístupu ke své osobě ze strany pedagogů i ostatních účastníků vzdělávání (kritika, neakceptování názorů, nerespektování vlastního stylu učení apod.).

Jiné rozlišení bariér nabízí Crossová (1981, in Krmenčíková, 2015), která je dělí na bariéry situační, institucionální a dispoziční. Situační bariéry vychází ze současné situace jedince a jejich častými představiteli jsou: nedostatek času z důvodu rodinných a pracovních povinností, finanční náročnost. Pro osoby ze vzdálenějších oblastí může být situační bariérou také doprava za vzděláním. Institucionální bariéry vznikají v důsledku nastavení institucí organizujících vzdělávání dospělých, zahrnují tak všechny praktiky a procedury, které vylučují pracující dospělé z účasti na vzdělávacích aktivitách (např. rozvrhy, místo konání, nevhodně nastavený průběh studia). Dispoziční bariéry se týkají postojů a sebehodnocení jedince ve vztahu k učení (např. obava ze selhání, subjektivní pocit nedostatku sebevědomí apod.).

Šed'ová a Novotný (2006) ve svém výzkumu, který byl realizován jako průzkum reprezentativní pro populaci dospělých v České republice a zúčastnilo se jej 1 314 respondentů vybraných metodou náhodného pravděpodobnostního výběru, se zabývaly otázkou vzdělávacích potřeb dospělých, které považují za významný motivační faktor k účasti na vzdělávání. Autoři vycházeli z předpokladu, že každý jedinec žijící v současné společnosti (často charakterizované jako společnost vědění), má určité vzdělávací potřeby. Ovšem jejich zjištění ukazuje, že až dvě třetiny populace dospělých v ČR u sebe neidentifikuje ani nerealizuje žádné vzdělávací potřeby. Konkrétně jen 8,7 % respondentů z celkového počtu dotazovaných se v dospělosti vrátilo ke studiu v rámci formálního vzdělávání. Většinou šlo o studium směřující k získání certifikátu, přičemž ve 24,9% případech se jednalo o vysokoškolské studium a tedy získání vysokoškolského diplomu. Mnohem častěji se dospělí účastní neformálního vzdělávání. Příčinu (potažmo bariéru návratu k formálnímu studiu) autoři spatřují hlavně v mnohem vyšších nárocích na čas i výukové zatížení, které jsou na studenty formálního studia kladeny.

Další studií zabývající se účastí dospělých na dalším vzdělávání je výzkum Rabušice a Rabušicové (2008), který byl realizován na reprezentativní populaci ve věku 20-65 let (prostřednictvím rozsáhlého dotazníkového šetření za užití kvantitativního a kvalitativního výzkumného designu) metodou náhodného pravděpodobnostního výběru za použití standardizovaných rozhovorů. Celkem bylo sesbíráno 1 413 dotazníků, návratnost tak činila 49%. Na základě šetření dospěli autoři k závěru, že do procesu formálního vzdělávání se vrací kvůli motivačním bariérám pouze 9% dospělých (zobecněno na celou českou populaci s přihlédnutím k intervalu spolehlivosti to činí 7–11 % osob). Muži a ženy zde jsou zastoupeni víceméně rovným dílem. Díky svému studiu získali formální certifikát, jenž je v populaci zastoupen v tomto poměru: výuční list získalo 11 % respondentů, doklad o středoškolském vzdělání 39 %, vysokoškolský diplom získalo 30 % respondentů. Jak autoři uvádějí, tato čísla ukazují, že česká dospělá populace se vracela ke studiu především kvůli vyšším vzdělanostním stupňům, což je vzorec chování, který odpovídá vzdělávacím trendům ve vyspělých zemích, ovšem s kvantitativním rozdílem. Podle autorů hrají zásadní roli v neúčasti na vzdělávacích aktivitách především osobnostní faktory, tzn., domněnky, že vzdělávání nemá smysl a obavy ze selhání. Tento jev bývá v teorii motivace označován jako naučená bezmocnost, v tomto kontextu je riziko neúspěchu vnímáno jako příliš vysoké, než aby stálo za to snažit se dosáhnout cíle.

2.4 Motivy a bariéry ve studiu mladých matek

Motivy a bariéry ve studiu, o kterých bylo obecně pojednáno výše, jsou v mnoha ohledech platné i pro skupinu mladých studujících matek. Specifičtěji s ohledem na cílovou populaci této práce o motivech a bariérách pojednáme v této podkapitole.

V porovnání s ostatními zeměmi je v naší republice výrazně nadstandardní délka rodičovské dovolené, která v kombinaci s nízkou podporou institucionální péče o malé děti posiluje model, v němž ženy na dlouhou dobu zcela přerušují pracovní dráhu a setrvávají doma v ekonomické závislosti na partnerech. Doma s dítětem až do 3 let věku zůstává přibližně 80 % žen (do 2 let věku dítěte 92 %, do jednoho roku 95 %), (Bartáková, 2008a). Po uplynutí maximální délky rodičovské dovolené zůstává doma necelá třetina žen (Kuchařová et al., 2006).

Volbou osobní péče o dítě v jeho raném věku tak matky (vědomě či nevědomě) podstupují riziko ztráty nebo snížení lidského kapitálu, snížení sebevědomí ve vztahu k trhu práce, obvyklou ekonomickou závislost na partnerovi či sociálním státu, případně

ztrátu vybraných sociálních sítí spojených s uplatněním na trhu práce. Dokladem toho je vysledovaný vztah mezi dlouhodobostí rodičovské dovolené a kumulací rizik ve vztahu k návratu ženy na trh práce (Bartáková, 2008a).

Z tohoto pohledu můžeme uvažovat o motivaci mladých matek ke studiu jako o racionálním rozhodnutí, jak zvýšit vlastní kompetence v době mateřské dovolené, které budou využitelné v budoucnu při snaze uplatnit se na trhu práce. Podle Maříkové (in Čermáková et al., 2002) nebývá kvalifikace ženy po návratu z rodičovské dovolené považována za dostatečnou z důvodu jejího zastarání či „zamrznutí“ a z tohoto pohledu se zaměstnávání žen matek stává pro mnohé zaměstnavatele rizikovým a nevýhodným.

Také podle průzkumu veřejného mínění jsou ženy po rodičovské dovolené považovány za znevýhodněné na trhu práce a právě obava z návratu do zaměstnání může být často motivem k dalšímu vzdělávání (Křížková & Hašková, 2003).

Ovšem podle Rabušicové a Rabušice (2008) stále platí při získávání formálního vzdělání pro Českou republiku tradiční vzdělávací vzorec (stejně také ve vědomí lidí převládá představa tradičního životního cyklu): nejdříve dokončit vzdělání, pak teprve vstoupit do světa práce či případně rodinného života. Tento vzorec se neodlišuje ani podle věku a drží se také v nejmladší generaci, čili u respondentů ve věku 20 – 35 let (osoby narozené v období 1970 – 1985).

Poněkud jiný pohled na motivaci žen k dalšímu vzdělávání předkládá ve své diplomové práci Koláčková (2010), podle které souvisí motivy žen s životními rolemi, resp. vývojovými úkoly ženy. Autorka je dělí na motivy vyplývající z role matky (potřeba seberealizace, intelektuální stimulace, potřeba sociálních kontaktů z důvodu pocitu sociální izolovanosti), motivy vyplývající z role studentky (potřeba sebeaktualizace), motivy vyplývající z role partnerky a pracující ženy. Poslední dvě role autorka řadí k vnějším motivům a spojuje se s tlakem vnějších okolností. Koláčková (2010) ve své práci také došla k vlastním výsledkům na základě svého kvalitativního výzkumu, kdy vedla polostrukturované rozhovory s osmi ženami. Podle autorky jsou tyto ženy motivovány především představami o hodnotě dalšího vzdělávání jako využitelného výsledku. Za hodnotu dalšího vzdělávání jako využitelného výsledku na základě analýzy rozhovorů považuje: „kalkul“ (získat lépe ohodnocené uplatnění), „přání získat využitelné místo“, „nemít na vybranou“ (ve smyslu nutnosti se vzdělávat pod tlakem okolností), „hledání si svého místa/uplatnění“, „kontakt se světem“ (ve smyslu zachování či rozšíření dovedností, snaha udržet stávající i získat nové kontakty, uniknout z dětského světa), možnost „překročit sama sebe“ (ve smyslu dokázat sobě i ostatním, že to zvládne).

Podle Vágnerové (2007) mohou být ženy ve své roli matky do jisté míry nespokojené (seberealizace v této roli nesaturuje potřebu seberealizace v dostatečné míře) a tato nespokojenost se může projevit hledáním lepší alternativy, např. ve formě částečného pracovního úvazku či jiné mimorodinné aktivity (vzdělávací, volnočasové apod.).

Motivací ke studiu mladých maminek jsme se doposud zabývaly za předpokladu, že se ke studiu rozhodly v rámci své mateřské dovolené. Ovšem nelze opominout maminky, které otěhotněly již v průběhu svého studia. Je na místě se pak zabývat otázkou, co tuto skupinu maminek motivuje k tomu, aby ve studiu nadále pokračovaly a nevyužily např. přerušování studia. Touto otázkou se budeme zabývat v empirické části této práce, neboť většina participantek této práce otěhotněla právě v průběhu svého studia.

3 Slad'ování mateřství se studiem a konflikt rolí

Otázka mateřství a slad'ování s dalšími životními rolemi je velmi aktuální, zejména v kontextu pracovní sféry. Četné studie i publikace se zabývají především tématem, jak sladit rodinu a práci. V současné době totiž dochází ke změně v plánování rodičovství a existují tak patrné rozdíly mezi generacemi. Dudová, Křížková a Fischlová (2006) v rámci kvalitativního výzkumu zaměřeného na ženy manažerky zjistila, že starší generace manažerek měla děti v průběhu nebo po absolvování vysoké školy. Mladší generace však začíná o dětech uvažovat až kolem 30 let věku po dosažení určité pozice. Také podle sociologického výzkumu Chaloupkové (2009), ve kterém byly sledovány rodinné a profesní dráhy osob ve věku 18 – 35 let, bylo zjištěno, že vysokoškolské vzdělání je spojeno s manželstvím a rodičovstvím v pozdějším věku. Podle Českého statistického úřadu (2014) sice lze pozorovat změny ve stáří žen při porodu, ovšem jedná se o nárůst poměrně pozvolný. Podle nejnovějších dat (dostupná pouze v rámci Jihomoravského kraje 2015) je průměrný věk matky 30,9 roku. Vzhledem k tomuto průměrnému věku je tedy logické očekávat, že ženy v tomto období slad'ují s mateřskou rolí především roli profesní.

Ovšem existují i matky, které se rozhodly s mateřstvím sladit místo práce studium. Jak uvádí Quimby & O'Brien (2006), nejrychleji rostoucí populací v oblasti vyššího vzdělávání se stávají netradiční studentky ve věku nad 25 let, často také označované jako „dospělé“ nebo „navracené“ (re-entry). Pro tuto skupinu studentek je charakteristické, že oproti tradičním studentkám častěji balancují svoji roli studentky s rolí rodiče. Autorky se ve svém výzkumu zaměřily právě na netradiční studentky s dětmi a zkoumaly faktory, které ovlivňují jejich psychickou pohodu. Vycházely z předpokladu, že mnoho z netradičních studentek prožívá stres v souvislosti se snahou sladit rodinu a školu, ovšem existují i takové, které více rolí zvládají a mají z toho prospěch. Studie zahrnovala 209 netradičních vysokoškolských studentek a zkoumala vztahy mezi bezpečnou vazbou, vnímáním vlastní účinnosti (self-efficacy) z pohledu rodiče a studenta a vnímanou sociální podporu v souvislosti s pocitem pohody. Konkrétněji zkoumala vliv interních (tj., bezpečná vazba, vlastní účinnost) a externích (tj., sociální podpora) proměnných na tři složky psychické pohody (distres, sebeúcta a životní spokojenost). Výsledky ukázaly, že tyto faktory přispěly k predikci distresu (38%), sebeúcty (54%) a životní spokojenosti (35%).

V českém prostředí se tématem mateřství a studia zabývají především studentské závěrečné práce, ovšem v zahraničí je předmětem zájmu i několika odborných článků. Kromě výše zmíněného výzkumu pojednávají o studentkách matkách také autorky Taylor,

MacNamara, Groskin, & Petras (2013). Konkrétně se zajímají o matky - studentky medicíny na Brownově univerzitě, kde mají vytvořeny fungující strategie pro podporu studujících matek. V článku shrnují zkušenosti matek-studentek této univerzity s cílem seznámit ostatní univerzity s klíčovými otázkami i návrhy k řešení situací, které se s mateřstvím a studiem medicíny pojí (například možnost předškolní péče o děti studentů, flexibilní osnovy umožňující být doma s narozeným miminkem bez přerušení studia apod.).

Další studie autorek Trepal, Stinchfield, & Haiyasoso (2014) se zabývala zkušenostmi 10 matek-studentek doktorského programu. Respondentky se pohybovaly ve věkovém rozmezí mezi 30 až 40 lety, jejich dětem bylo od 1 roku do 20 let. Autorky na základě analýzy rozhovorů dospěly k závěrům, že matky-studentky často prožívaly pocity viny kvůli tomu, že se nemohly naplno věnovat ani roli matky ani roli doktorandky. Zároveň pociťovaly paralely mezi rodičovstvím a profesí, neboť se staly vzorem pro ostatní doktorandské studentky a jejich postavení coby matky posílilo také jejich důvěryhodnost při vyučování určitých předmětů. Dalším tématem, které se vynořilo na základě rozhovoru s ženami, byla reflexe reakcí fakulty na rodičovství. Zkušenosti žen s reakcemi ostatních kolegů z fakult byly různorodé. Zatímco některé ženy se setkali s pozitivními reakcemi a vyjádřením podpory, jiné se setkávaly se zjevnými či skrytými reakcemi diskriminačního charakteru (např. vyjadřující se o tom, že dítě je překážkou k dokončení studia), (Trepal, Stinchfield, & Haiyasoso, 2013).

O pociťování viny a tlaku v souvislosti se snahou být dobrým rodičem i odpovědným studentem referovali také Khadjooi, Scott, & Jones (2012). Podle autorů navíc doktorandky, vzhledem k omezené péči o dítě a usilování o nalezení rovnováhy mezi studijním/pracovním a soukromým životem, často nejsou schopny s ostatními doktorandky sdílet stejné akademické aktivity. Z toho pak vyplývají pocity profesní i osobní odcizenosti.

V následujících podkapitolách představíme koncept konflikt práce a rodiny, přičemž předpokládáme, že tento konstrukt nabízí četné paralely související se studiem. Studium stejně jako práce vyžaduje čas, přípravu i investovanou energii pro její zvládnutí. Studium proto může být prožíváno obdobně, jako je popisováno právě v rámci konfliktu rodiny-práce a práce-rodiny. Další podkapitoly se věnují alternativním koncepcím ke konfliktu práce a rodiny a konkrétním strategiím v rámci sladování rodiny se studiem.

3.1 Konflikt práce/studia a rodiny

Jak uvádí Schenková (2011), studium vzájemné provázanosti oblasti práce a rodiny má v západních zemích mnohem delší tradici než v prostředí české psychologie, kde tomuto tématu zatím nebylo věnováno dostatek pozornosti. V USA psychologové začali intenzivně zkoumat souvislost rodinného a pracovního života přibližně od druhé poloviny 20. století, v souvislosti se zvyšujícím se počtem dvouprůmových rodin. Na počátku vědeckého bádání bylo mimo jiné zavedení nových pojmů do odborné psychologické terminologie. Jedním z těchto pojmů je tzv. *work-family conflict*, který se překládá jako konflikt práce a rodiny. Označuje se tím specifický psychologický konstrukt vytvořený za účelem studia charakteristik vzájemných vztahů mezi faktory rodinné a pracovní sféry (Schenková, 2011).

Historie konfliktu práce a rodiny, jakožto uceleného konceptu, začala v 60. letech 20. století, kdy Kahn et al., vytvořili teorii rolí. V této teorii definovali interrolový konflikt, který považovali za významný zdroj stresu. Interrolový konflikt vzniká v důsledku protichůdných tlaků, které vyplývají z účasti na odlišných rolích (1964, in Noor, 2004).

Koncept interrolového konfliktu následně inspiroval další autory, kteří jej využili k popisu interakce pracovního a rodinného života jedince. Z tohoto pohledu konflikt práce a rodiny představuje formu interrolového konfliktu, kde nároky související s pracovními a rodinnými rolami nejsou vzájemně slučitelné a vyhovění požadavkům z jedné oblasti tak komplikuje naplnění požadavku z oblasti druhé (Greenhaus & Beutell, 1985). Tento konflikt autoři rozdělili do třech specifických typů konfliktu:

- Konflikt založený na čase (*time-based conflict*) – čas, který jedince tráví aktivitami jedné role, nemůže být věnován aktivitám jiné role. Konkrétně například počet závislých dětí vyžadujících opatrování a časová pracovní vytíženost zvyšují konflikt práce a rodiny
- Konflikt založený na napětí (*strain-based conflict*) – napětí vznikající v jedné roli ovlivňuje výkon jedince v roli druhé. Toto napětí může vznikat v důsledku nízké sociální opory, vysokých psychických i fyzických požadavků a zátěže, nefunkční komunikace, úzkosti, vyčerpání či deprese.
- Konflikt založený na chování (*behavior-based conflict*) – chování spojené s výkonem jedné role není kompatibilní s chováním, které se od jedince očekává v roli jiné. U některých profesí lze vysledovat určité způsoby chování typické pro dané povolání. Například manažeři jsou charakterističtí

sebejistotou, citovým chladem, agresivitou a nestranností. Rodina však většinou více ocení vřelost, citlivost a péči. Není-li člověk schopen přizpůsobit své chování a vyhovět očekáváním v dané situaci, může u něj nastat interrolový konflikt.

(Greenhaus & Beutell, 1985).

Na počátku výzkumů konfliktu práce a rodiny se nerozlišovalo ve směru působení faktorů jednotlivých oblastí (tedy zda zasahuje rodina do práce či práce do rodiny). Konflikt práce a rodiny však začal být více zkoumán. Gutek, Searle, & Klepa (1991) si povšimli, že konflikt práce a rodiny má dva směry. Toto jejich pojetí bylo následně rozpracované a v návaznosti na něj současné teorie konflikt práce a rodiny všeobecně rozdělují na dvě roviny:

- práce zasahuje do rodiny, tzv. *work-to-family conflict*, nebo také *work interference with family*
- rodina zasahuje do práce, tzv. *family-to-work conflict*, nebo také *family interference with work*

(Gutek et al., 1991)

3.1.1 Family-to-work a Work-to-family konflikt

„*Work-to-family conflict*“ (WFC) vzniká tehdy, pokud pracovní aktivity jedince interferují s jeho domácími povinnostmi. Jinými slovy, člověk si například nosí nedodělanou práci domů a snaží se ji dokončit na úkor času stráveného s rodinou (Noor, 2004). V kontextu vzdělání by mohla být příkladem potřeba (nutnost) se připravovat na zkoušku či věnovat se psaní seminární práce na úkor času stráveného s dětmi.

„*Family-to-work conflict*“ (FWC) nastává, pokud nároky rodinné role narušují pracovní činnosti, například pracovník musí odvolat důležitou schůzku, protože jeho dítě náhle onemocní (Noor, 2004). Převedeno opět do našeho kontextu může být příkladem nemožnost dostavit se na termín zkoušky či zápočtu z důvodu nenadálé nemoci dítěte.

Rozdělení konfliktu práce a rodiny na dvě složky bylo významným krokem pro jeho další zkoumání a odrazilo se také ve vývoji metod. Podle výzkumů work-to-family konflikt silně koreluje s pracovní zátěží a pracovní spokojeností. Zatímco family-to-work konflikt se víc pojí s rodinnou oporou a životní spokojeností (Eby, Casper, Lockwood, Bordeaux, & Brinley 2005).

Ovšem obě složky konfliktu spolu úzce souvisí, což dokládají mnohé studie, které mezi oběma směry konfliktu našly korelace. Např. Mesmer-Magnusová & Viswesvaran (2005) provedli metaanalýzu 25 studií, ve kterých byly korelace mezi oběma typy konfliktu zjištěny (dospěli k výslednému korelačnímu koeficientu $r=0,38$ na hladině významnosti 0,01). Zároveň studie empiricky ověřovala opodstatněnost rozlišování obou typů konfliktů a došla ke zjištění, že i přes vzájemnou souvislost reprezentují kvalitativně odlišné dimenze a nelze je tedy zaměňovat.

Jaká tedy je mezi konflikty hranice, se zabývaly studie, jejichž výsledky naznačují, že hranice jsou asymetrické. Asymetrické v tom smyslu, že práce více zasahuje do rodinného života a současně rodina zasahuje méně do práce. Jinak řečeno, respondenti obvykle skórují výše ve škále, která měří míru zasahování práce do rodiny než ve škále měřící zasahování rodiny do práce (Eagle, Miles, & Icenogle, 1997).

Výzkumy se také zaměřovaly na ověření stálosti konfliktu práce a rodiny. Ačkoliv je longitudinálních studií velmi málo, tak jejich zjištění přináší o stálosti tohoto konfliktu důkazy. Lidé, kteří referují o aktuálně prožívajícím konfliktu práce a rodiny ho totiž nakonec zažívají i o několik let dříve (Rantanen, Kinnunen, Feldt, & Pulkkinen, 2008).

3.1.2 Předpoklady vzniku konfliktu práce a rodiny

Studie zaměřené na konflikt práce a rodiny se dále zabývají nalezením určitých charakteristik (v oblasti práce či ve sféře rodiny), které by mohly potencionální konflikt předpovědět. Podle výzkumu Eby et al. (2005), který vycházel ze zevrubné obsahové analýzy dosavadních studií věnující se konfliktu práce a rodiny, lze identifikovat tři kategorie proměnných – proměnné z pracovní oblasti, z oblasti rodiny a individuální proměnné (rysy osobnosti a sociodemografické charakteristiky).

- **Pracovní předpoklady**

Podle Eby et al. (2005) lze identifikovat např. tyto rizikové faktory: konflikty, nátlak a stres v zaměstnání, nepravidelná pracovní doba, práce o víkendech či na směny, nespravedlivé finanční ohodnocení, samostatná výdělečná činnost, autonomie v zaměstnání, vysoké pracovní nasazení apod. Carlson a Perrewé (1999) dále udávají sociální oporu v pracovní oblasti, jejíž nedostatek vede k vyššímu prožívání konfliktu práce a rodiny. Vztaheno na kontext této práce, můžeme uvažovat o studijních předpokladech coby rizikových faktorech takto: např. požadavky na povinnou

docházku, velké množství povinných předmětů, neústupnost vyučujících v otázce splnění předmětů apod.

- Rodinné předpoklady

V rámci rodinných předpokladů lze mezi rizikové faktory zařadit např.: nepřiměřené nároky a nedostatečnou podporu v rodině, starosti související s péčí o dítě, vysoká angažovanost v rodinných záležitostech apod. (Eby et al., 2005).

- Osobnostní předpoklady

Této otázce se věnovalo několik studií, jejichž výsledky naznačují, že prožívání konfliktu práce a rodiny má určitý podklad v osobnostních charakteristikách (Richterová, 2010). Určité studie zkoumaly souvislost osobnostních rysů „Big Five“ s výskytem konfliktu práce a rodiny. Např. Wayne, Musisca, & Fleeson (2004) našli vztah mezi neuroticismem a prožíváním konfliktu práce a rodiny. Podle autorů je neuroticismus spojen s neschopností efektivně využívat čas (v důsledku toho, že určitou dobu věnují různým obavám), což následně vede k většímu zatížení pracovní a rodinnou rolí. Zvýšené vnímání stresu pak vede ke vzniku konfliktu mezi prací a rodinou. Grzywacz a Marksová (2000, in Eby et al., 2005) zkoumali další osobnostní rys extraverci, který se ukázal jako protektivní faktor konfliktu typu WFC.

Vlivem osobnosti se dále zabývala například Carlsonová (1999) podle níž lidé vykazující chování typu A jsou k WFC méně náchylní, zatímco jedinci se sklonem k negativní afektivitě jsou konfliktem ohroženi více.

Sociodemografické charakteristiky (především věk, pohlaví a počet dětí) bývají ve výzkumech práce a rodiny většinou použity coby kontrolní proměnné. Samotné pohlaví je považováno za možný prediktor vzniku konfliktu, ovšem zda existují mezi muži a ženami rozdíly v prožívání není jednoznačné. Některé studie žádné rozdíly nezjistily (např. Eagle et al., 1997), jiné zjistily vyšší míru konfliktu u žen (např. Frone, Russell, & Cooper, 1992), další naopak vyšší míru konfliktu u mužů (např. Parasurman & Simmers, 2001, in Eby et al., 2005). Na základě metaanalýzy Allen, Johnson, Saboe, Cho, Dumani, & Evans (2012) konstatují, že žádné rozdíly mezi samotnými pohlavími se neprokázaly, ovšem v kombinaci s osobnostními charakteristikami a demografickými proměnnými má pohlaví (plus rodinný stav a rodičovství coby moderátorové proměnné) na konflikt vliv.

4.1.3 Důsledky konfliktu práce a rodiny

Jedinec, který zažívá konflikt práce a rodiny bývá s tímto stavem nespokojený, což se projevuje jako odhodlání ke změně. Výzkumy dokazují, že pokud člověk zažívá vytížení v oblasti rodinné role, které v této oblasti vedou k větší angažovanosti než v oblasti práce (tedy rodina zasahuje do práce, např. v důsledku onemocnění dítěte), projevuje se to absencí v práci. Pokud pociťuje přetížení pracovní rolí a z toho vyplývající nedostatek pocitu angažovanosti v rodinné roli (tedy práce zasahuje do rodiny, např. v důsledku přetížení pracovními úkoly), projevuje se to tendencí tuto práci opustit (Karateppe & Baddar, 2006).

Důležitý je přitom také směr tohoto konfliktu, neboť se ukazuje, že existuje určitý meziefekt, kdy se zasahování rodiny do práce projevuje jako snížená pracovní spokojenost. Zasahování práce do rodiny se pak může naopak projevit jako snížená životní či manželská spokojenost. Důsledky konfliktu můžou mít dopady na celou rodinu. Výzkumy potvrzují, že partnerova angažovanost v práci a pociťovaný konflikt práce a rodiny může mít zkřížený efekt, tzn., že jej zprostředkovaně začíná prožívat partner (ač nemusí ani pracovat). Konflikt se v tomto směru projevuje tím, že partner začne pociťovat zvýšenou zátěž. V těchto zkřížených důsledcích angažovanosti v pracovní roli lze však rozpoznat určité mezipohlavní rozdíly. Výzkumy naznačují, že ačkoli muž věnuje větší pozornost práci než rodině, u jeho ženy to tak výrazný konflikt nevyprodukuje, jako tomu je v opačném případě (žena věnuje většinu své energie práci než rodině), (Hammer, Allen, & Grigsby, 1997).

3.2 Alternativní koncepce interakce práce a rodiny

Interakcí mezi rodinou a prací se zabývají další teorie, jelikož podle některých odborníků může být koncepce konfliktu práce a rodiny zavádějící. Následující teorie lze považovat za doplnění a obohacení stávající WFC a FWC teorie.

3.2.1 Rovnováha práce a rodiny (Work-family balance, WFB) a rovnováha životních oblastí (Work-life balance, WLB)

Rovnováhou práce a rodiny a definicí tohoto pojmu se zabývá řada studií. Např. Kirchmeyer (2000, in Greenhaus, Collins, & Shaw, 2003) považuje za rovnováhu dosažení uspokojivé zkušenosti ve všech oblastech života, což vyžaduje osobní zdroje jako energii, čas a úsilí, které jsou vhodně rozloženy napříč všemi oblastmi. V podobném duchu

definuje bilanci Clark (2001), která ji chápe jako spokojenost a dobré fungování v práci i doma s minimem rolových konfliktů.

Greenhaus, Collins, & Shaw (2003) stávající definice revidovali a navrhli vlastní syntetizující pojetí rovnováhy práce a rodiny zahrnující pozitivní i negativní dimenzi. Rovnováhu mezi prací a rodinou vyjadřuje míra, ve které jsou jednotlivci srovnatelně zapojení i spokojení se svými pracovními i rodinnými rolmi. Autoři dále rozlišili tři složky rovnováhy práce a rodiny:

- časová rovnováha (*time balance*) – rovnoměrné množství času věnované pracovní i rodinné roli
- rovnováha v angažovanosti (*involvement balance*) – vyrovnaná úroveň psychologické angažovanosti v pracovní i rodinné roli
- rovnováha ve spokojenosti (*satisfaction balance*) – vyrovnaná úroveň spokojenosti v pracovní i rodinné roli

(Greenhaus, Collins & Shaw, 2003)

Podobnou koncepcí rozšiřující použitelnost teorie rovnováhy i na osoby, co nemají rodinu, je rovnováha životních oblastí (*Work-Life Balance, WLB*). Tento termín můžeme chápat jako určitý návod na to, jak zvládnout všechny životní role a zoptimalizovat svůj čas i energii a zdravě z těchto faktorů vytěžit maximum. Předpokladem WLB konceptu je, že jedinec je schopen svůj život či zaměstnání zvládnout, avšak pociťuje stres, nespokojenost a úzkost. Většina těchto negativních faktorů vychází z toho, že jedinec nedostatečně promýšlí organizaci činností a neodhaduje skutečnou důležitost jednotlivých věcí a aktivit (Bird, 2006).

Podle Junové (2012) work-life balance představuje snahu o dosažení rovnováhy ve všech oblastech života jedince, přičemž sladit svůj osobní a pracovní život je velmi individuální proces odvíjející se od potřeb a preferencí každého člověka (ať je to péče o dítě, osobu blízkou či více času pro svého koníčka, studium apod.).

3.3 Strategie sladování studia a mateřství

Podle Suchance (2008) není jednoduché mateřství skloubit se studiem, aniž by ženy musely studium ukončit či přerušit. Rodičovství a vzdělávání považuje za dvě konkurující a vzájemně se vylučující aktivity nejenom z hlediska času a náročnosti studia, ale také některé obory ani nemusí být pro těhotné ženy vhodné (např. obory, kde pracují v chemických laboratořích či podobně). Podobně skeptický pohled na otázku studia a

rodičovství uvádí Možný (2006), podle něhož má vzdělání negativní dopad na celkovou plodnost. Vzdělanější ženy mají menší počet dětí a také se zakládáním rodiny začínají později. Tento jev nebyl dříve tolik významný, jelikož byla vysokoškolsky vzdělaná žena spíše výjimkou. Dnes je však situace jiná a počet studentů a absolventů vysokých škol je jen stěží zanedbatelný.

Největší zátěží pro harmonizaci rodiny a práce/studia je předpokládaná a očekávaná zodpovědnost ženy za chod domácnosti, umocněná navíc mateřskou rolí. S touto zátěží se tak pojí termín tzv. dvojí zatížení žen, kdy mají ženy hlavní zodpovědnost za péči o rodinu a děti, za chod domácnosti a zároveň jsou nuceny věnovat další čas práci či studiu (Kuchařová & Haberlová, 2008). O tzv. dvojí zátěži referuje ve své diplomové práci také Koláčková (2010). Autorka na základě kvalitativní analýzy rozhovorů se studujícími matkami identifikovala důsledek kumulace rolí, kterým je pocitování náročnosti povinností a výčitky svědomí, pokud dítě nebo studium zanedbávají. Konkrétněji byla zátěž zjištěna v oblasti vykonávání péče o malé dítě, v oblasti rutinních domácích prací a včasného plnění studijních povinností. Mezi rodinnou a pracovní, respektive studijní životní sférou tak vzniká napětí a konflikty, jejichž řešení je právě hlavním tématem strategií sladování.

Strategie sladování představuje komplexní systém voleb zahrnující paralelní a vzájemně propojená rozhodnutí o míře a formě účasti partnerů na určitých volbách – např. o způsobu zajištění péče o dítě, o dělbě pečovatelské a domácí práce, o celkovém uspořádání genderových vztahů mezi partnery (Bartáková, 2008b).

K redukci konfliktu práce/studia a rodiny vede především pozitivní vliv sociální opory, zejména podporující a přátelský partner, který je ochotný se do jisté míry flexibilně přizpůsobit. Pro úspěšnou harmonizaci jsou dalšími důležitými charakteristikami na straně partnera také jeho chápavost a tendence nevyvolávat zbytečné konflikty. Sociální opora však není jednosměrný koncept a nesměruje vždy od jednoho partnera k druhému. Pro adekvátní fungování tak musí být vzájemná (Carlson & Perrewé, 1999).

Také Bartákové a Plasové (2007) harmonizaci významně ovlivňuje sociální opora, zejména ve smyslu zajištění péče o dítě. Tato péče může být buď institucionální (formální) ve formě jeslí a mateřských škol. Ovšem péče o děti do 3 let věku je nejobtížnější, jelikož existuje velmi málo institucí, co tyto služby poskytují. Podle Bierzové (2006), pouze 2 % dětí do čtyř let navštěvují jesle a asi 10 % z nich mateřskou školku. Další z možností, které Bartáková a Plasová (2007) uvádějí, je neformální péče v podobě pomoci prarodičů či jiných příslušníků rodiny, přátel. Pokud ovšem tato sociální opora z nejrůznějších důvodů

nefunguje či neexistuje, nabízí se také externí placená péče např. zprostředkovaná agenturami na hlídání (profesionální chůvy). Podle autorek může být tato forma pomoci problematická, neboť tento typ péče nemusí být pro rodiče místně i finančně dostupný spolu s otázkou, komu jsou ochotni své dítě svěřit (Bartáková & Plasová, 2007).

Otázka finanční dostupnosti soukromé placené péče o děti mladší tří let je podle Křížkové (2006) podstatná, neboť ji využívá pouze 2 % rodičů. Zhruba stejný počet rodičů využívá i jiných forem péče, jako například sousedské výpomoci. V obou případech je tato nerodinná péče využívána v průměru na tři až pět hodin denně.

Poměrně častou pomocí, kterou využívají rodiny s velmi malými dětmi i s těmi odrostlejšími, je pomoc prarodičů. Asi ve 45 % rodin ji využívají alespoň na hodinu denně. Domácí péče výrazně převládá, neboť rodiče jen neradi svěřují malé děti do čtyř let do péče veřejných zařízení (Bierzová, 2006).

Význam zajištění péče o dítě, respektive význam sociální opory, doložila také Koláčková (2010). Podle autorky je důležitým protektivním faktorem, který umožňuje zvládat zátěž vyplývající ze sladování studijních a domácích povinností. Intenzita sociální opory je naplňována především v oblasti emoční podpory a faktické pomoci.

Kromě podpory nejbližších je však podstatné také samotné jedincovo úsilí skloubení rolí zvládat. O strategiích jedince vedoucí k harmonizaci rodiny a práce, potažmo studia pojednává teorie selekce, optimalizace a kompenzace autorů Freund a Baltes (1997, in Baltes & Heydens, 2003). Tato teorie popisuje efektivní adaptaci v průběhu životní cesty, přičemž si také všímá oblastí, které jsou pro jedince určitou výzvou. Selekce je proces, kdy se jedinec zaměřuje na efektivní stanovení cílů a dává svému chování určitý směr, který člověka vede k nenáhodné alokaci zdrojů. Optimalizace je procesem, kdy člověk tyto zdroje získává, zušlechťuje a využívá. Zahrnuje také vytrvalost, praktičnost, učení se nových zkušenostem jako efektivní plánování času a využívání energie. Proces kompenzace pak vede k využití alternativních zdrojů za účelem naplnění stanoveného cíle. Využití těchto strategií především vede k maximalizaci zisků a minimalizaci ztrát. V kontextu konfliktu práce/studia a rodiny je tedy v režii jednotlivce, jak se se vzniklými tlaky vypořádá a jaké priority si stanoví. Baltes (2003) tuto strategii ilustruje příkladem: Po narození dítěte se člověk může rozhodnout, že se zaměří na omezené množství pracovních cílů (např. se zaměří pouze na pracovní úspěch a méně na utužování vztahů s kolegy) a rodinných cílů (např. se zaměří pouze na aktuální rodinu a méně času bude věnovat širší rodině). Tato selekce cílů vede ke snížení pracovní a rodinné zátěže. Jedinec se pak rozhoduje, které svoje individuální schopnosti (např. technické) by

mohl za účelem dosáhnutí svých cílů rozvinout. Touto optimalizací se zdokonalí a může lépe dosáhnout např. vytyčeného pracovního cíle. Pro zmírnění pracovní zátěže může také delegovat některé úkoly podřízeným či kolegům, což je příklad kompenzace. Podle autorů je výhodou těchto strategií fakt, že po určitém úsilí a cviku jsou naučitelné a může je tak využít každý. V důsledku toho se redukce konfliktu stává ovladatelným aspektem.

Uváděný příklad individuálních strategií zvládání je použitelný i v kontextu studia a prožívaného konfliktu mezi rolí studentky a matky: Po narození dítěte se žena rozhodne dál pokračovat ve studiu, zároveň chce být dobrou matkou. Zaměří se tak na omezené množství studijních cílů (např. dosáhnout ukončení studia bez červeného diplomu) a rodinných cílů (např. věnovat se dětem a více opomíjet domácí povinnosti). Žena se následně rozhodne, které individuální schopnosti (např. efektivní plánování, organizování) rozvine, aby dosáhla vytyčených cílů. Zároveň může delegovat určité záležitosti na svého partnera (např. úklid domácnosti).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumný záměr, cíl a výzkumné otázky

Poslední desítky let je většina žen postavena před dilema kariéra versus mateřství a dochází tak ke střetu dvou důležitých tužeb. Na jednu stranu se ženy snaží uplatnit v oboru a nastartovat kariéru. Na stranu druhou touží zrealizovat svou reprodukci, vzhledem k tomu, že je doba, kdy tak mohou učinit, značně omezena. Z hlediska biologického je ideální věk pro početí dítěte do 30 let, neboť existuje větší šance na bezproblémové početí i těhotenství a zároveň je menší riziko malformace plodu (Gustafsson, 2001). Ovšem v současné době je stále patrný trend odsouvat rodičovství spíše do vyššího věku a mít tak možnost věnovat se nejprve kariéře. Jsou však také patrné snahy vyřešit dilema kariéra a mateřství tak, že se v průběhu života ženy věnují oběma rolím současně. Aktuálním tématem je tak otázka balancování, nebo též sladování, tedy snaha žen skloubit oblast rodiny i zaměstnání. Toto téma je v soudobé literatuře hojně zastoupené a řada prací se zabývá otázkou, jak sladit rodinu s prací (Junová & Rydvaldová, 2011; Marksová-Tominová, 2009; Sirovátka & Bartáková; 2008).

Vzhledem k tomu, že lze v současné době pozorovat i jiné tendence, kterým je rozhodnutí žen skloubit s mateřstvím místo kariéry studium, je výzkumným záměrem této práce zmapovat právě tuto oblast, tedy otázku sladování rodiny se studiem. Jak uvádí Quimby & O'Brien (2006), nejrychleji rostoucí populací v oblasti vyššího vzdělávání je právě populace netradičních studentek ve věku nad 25 let, pro kterou je charakteristické, že oproti tradičním studentkám častěji balancují svoji roli studentky s rolí rodiče. Problematikou studia a mateřství žen vysokoškolaček se v českém prostředí zabývají jenom studentské nepublikované práce (Koláčková, 2010; Musilová, 2012; Kubáňová, 2012). Zahraniční studie jsou více zaměřeny na populaci studentek v doktorském programu (Khadjooi, Scott, & Jones, 2012; Trepal, Stinchfield, & Haiyasoso, 2014).

Žádná z dosavadních studií se však přímo nedotýká tématu, jak lze studium s mateřstvím sladovat a zda v těchto oblastech ženy pociťují konflikt rolí. Obecně totiž s otázkou sladování rolí úzce souvisí koncept konfliktu práce a rodiny, respektive dvou-dimenzionální konstrukt obsahující dva typy konfliktů – konflikt práce a rodiny (work-family conflict) a konflikt rodiny a práce (family-work conflict), (Eby et al., 2005). Ačkoliv není výzkumným záměrem zabývat se přímo pracovní oblastí, lze koncept

konfliktu práce a rodiny aplikovat i na oblast studia. Studium je sice specifickou oblastí přípravy na budoucí zaměstnání, ovšem svými nároky a požadavky může být srovnatelné právě s pracovní kariérou.

Cílem výzkumu je podrobněji se zabývat prožíváním mladých studujících matek, jak obě role prožívají, jak se jim daří obě role sladovat a zdali v těchto oblastech pocítují konflikt rolí. Konkrétně se budeme snažit nalézt odpovědi na předem definované výzkumné otázky:

1. Jak participantky prožívají roli matky a studentky?
2. Jak hodnotí rozdělení času mezi oblast rodiny a studia?
3. Jaké strategie jim napomáhají ke zvládnutí obou rolí a co jim naopak ve zvládnutí obou rolí brání?
4. Co je ve studiu motivuje?
5. Jaké aspekty je ve studiu podporují a co doporučují ženám, které tato dvojí role čeká?

5 Metodologie výzkumu

Výzkum má těžiště v **kvalitativní metodologii**, neboť umožňuje hlubší vhled do prožívání a subjektivních zkušeností studujících matek. Díky kvalitativní analýze můžeme blížeji prozkoumat názory, postoje, zkušenosti a hodnoty těchto žen.

Z hlediska použitých metod se jedná o **smíšenou formu výzkumu**. Tento výzkumný design, umožňuje rozšíření perspektivy, neboť data jsou sbírána z hlediska kvalitativního a kvantitativního přístupu souběžně. Při analýze dat jsou ovšem data získaná jednou metodou ve výzkumu dominantní, v našem případě jsou to data získaná rozhovorem. Zbylá data nesou menší význam a mají spíše doplňující a obohacující charakter (v našem případě to jsou data z dotazníkových metod uvedených níže). Tento výzkumný model tak využívá současně kvalitativních a kvantitativních metod s cílem potvrdit, vzájemně „validizovat“ a posílit zjištění uvnitř jedné studie (Lund, 2012).

Co se týče typu výzkumu, jde o **fenomenologické zkoumání**. Jeho cílem je popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec či skupina jedinců. Snahou výzkumníka je vstoupit do vnitřního světa jedince a porozumět významům, které fenoménům přikládá. Získaná data pak výzkumník analyzuje tak, aby zachytil esenci prožité zkušenosti. V rámci fenomenologické studie se následně vytváří popis a interpretace sdělených prožitků. Výsledkem je text, jenž „zní známě a pravdivě“ pro ty, co mají podobnou zkušenost. Ostatním, co podobnou zkušenost nemají, poskytuje vhled. Fenomenologický přístup se volí tehdy, jestliže:

- chceme zkoumat význam prožité zkušenosti jedince se snahou jí porozumět
- vybraný fenomén se nejvhodněji zachytím pokusem porozumět zkušenostem účastníka
- fenomén není dostatečně prozkoumán

5.1 Výběr a popis výzkumného souboru

Na počátku výzkumu jsme oslovili 16 žen a seznámili jsme je s cílem výzkumu, jeho kritérii (viz níže) i samotným průběhem výzkumu (polostrukturovaný rozhovor, vyplnění anamnestického dotazníku, vyplnění škál). Účast na výzkumu však byla dohodnuta pouze s 10 ženami. Polovinu z nich jsme oslovili na základě osobního kontaktu, tedy **metodou prostého záměrného výběru**. Podle Miovskeho (2006) se užití této metody vyznačuje vybíráním vhodných respondentů do výzkumu na základě jejich vlastností či stavu, který je pro účely výzkumu žádoucím. Dalším použitým typem výběru byla **metoda sněhové koule**, pro kterou je charakteristické získávání dalších zdrojů participantů na doporučení osob, které se již výzkumu účastní (Hendl, 2008). Tímto způsobem jsme získali dalších pět žen. Všechny ženy byly při následné domluvě detailněji informovány o výzkumném záměru, dobrovolné účasti a ubezpečeny o zachování anonymity. Zároveň byly požádány o vyplnění **anamnestického dotazníku** (mapující školu studující v rámci rodičovské dovolené, nejvyšší dosažené vzdělání, období otěhotnění, dobu studia s dítětem, počet dětí, rodinný stav, vzdělání partnera, trvání partnerského vztahu, zdroje pomoci ve smyslu hlídání dětí). Intenzivní sběr dat probíhal od dubna do června 2016. Pro bohatší vzorek jsme následně oslovili další studující matky, prostřednictvím tzv. ročníkových emailů. Vzhledem k hromadnému oslovení, neosobnímu kontaktu a dalším aspektům (podrobněji v rámci diskuze v kapitole o limitech výzkumu) nebyla spolupráce na výzkumu dohodnuta a realizace výzkumu se tak účastnilo 10 žen.

Pro výběr participantek byla předem stanovená kritéria:

- věk v období mladé dospělosti (20 - 35 let)
- rodičovská dovolená, tzn. péče o malé dítě/děti (od narození do věku 3 až 4 let) nebo krátké období po ukončení této rodičovské dovolené
- v době rodičovské dovolené (tzn. při péči o malé dítě) aktivní účast na terciárním formálním vzdělávání (případně nedávný kontakt se vzdělávací institucí, maximálně 2 roky po ukončení studia)

Průměrný věk zúčastněných žen byl **29,2** let (rozpětí 21-34 let).

Čtyři participantky v době rodičovské dovolené studovaly vyšší odbornou školu, zbylých šest participantek studovalo vysokou školu. Co se týče zastoupení škol, bylo následující: Vyšší pedagogická škola v Litomyšli (n=3), Vyšší odborná škola v Pardubicích (n=1), Masarykova univerzita v Brně (n=2), Univerzita Palackého v Olomouci (n=1), Slezská univerzita v Karviné (n=1), Univerzita Karlova v Praze a

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (n=1), Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (n=1). Co se týče nejvyššího dosaženého vzdělání, tak u většiny žen to je vzdělání vysokoškolské (n=7), u dvou participantek vyšší odborné a u jedné participantky středoškolské. Doba studia s dítětem se pohybovala v rozmezí od 5 měsíců do 9 let. Během studia otěhotnělo 9 žen, pro některé z nich to bylo již druhé těhotenství (n=5). Většina žen studium zvládla bez přerušení (n=9). Podrobněji a přehledněji uvádíme charakteristiku souboru níže, v tabulce č. 1.

	Věk	Studium/ obor - při rodičovské dovolené	Nejvyšší dosažen é vzdělání	Počet dětí/věk	Období otěhotnění	Doba studia s dítětem
P1	34 let	VOŠP/Předškolní pedagogika	VOŠ	dvě/ 4 roky, 2 roky	před začátkem studia, ke konci 2.roč.	4 roky
P2	30 let	PED MUNI/ Učitelství praktického vyučování	VŠ (Bc.)	jedno/ 2 roky	během studia	2 roky
P3	34 let	VOŠP/Předškolní pedagogika	VOŠ	tři/ 7 let, 4 roky, 2 roky	1. před začátkem studia, další dvě během studia	4 roky
P4	27 let	FF MUNI/ Český jazyk	VŠ (PhDr.)	jedno/ 3 roky	během studia	1 rok
P5	34 let	UK FSV/Mezinárodní vztahy, politologie TF JCU/Náboženská výchova a etika, teologie	VŠ (2xMgr.)	čtyři/ 9 let, 7 let, 5 let, 2 roky	během studia	9 let doposud
P6	28 let	VOŠ/Diplomovaný optik	VŠ (Mgr.)	jedno/ 5 měsíců	během studia	5 měsíců
P7	23 let	FF UP/Historie a filozofie	VŠ (Bc.)	jedno/ 11 měsíců	během studia	11 měsíců
P8	21 let	OPF SU/ Marketing management	SŠ	jedno/ 6 měsíců	před začátkem dalšího studia (předtím rok na VUT)	6 měsíců
P9	31 let	VOŠP/Předškolní pedagogika	VŠ (Mgr.)	dvě/ 4 roky, 2 roky	1. před začátkem studia, 2. během studia	4 roky
P10	30 let	UTB/Sociální pedagogika	VŠ (Bc.)	dvě/ 4 roky, 2 roky	1. před začátkem studia, 2. během studia	3 roky

Tabulka 1 - Charakteristika výzkumného souboru.

Ženy byly také dotazovány na partnery, jejich nejvyšší dosažené vzdělání a druh soužití. Většina žen (n=7) byla s partnerem v manželství, 3 ženy žily s partnery v nesezdaném soužití. Průměrná délka partnerského vztahu byla 7,8 let (rozpětí 3 – 14 let). Co se týče nejvyššího dosaženého vzdělání partnerů, tak polovina z nich měla vysokoškolské vzdělání, 1 výuční a 4 středoškolské. Tyto údaje shrnuje tabulka č. 2.

	Druh soužití/doba trvání vztahu	Nejvyšší dosažené vzdělání partnera
P1	nesezdané soužití/7 let	středoškolské
P2	manželství/14 let	výuční
P3	manželství/9 let momentálně spolu nežijí	středoškolské
P4	manželství/3 roky	vysokoškolské (doc.)
P5	manželství/11 let	vysokoškolské
P6	manželství/9 let	vysokoškolské (Mgr.)
P7	nesezdané soužití/4 roky	vysokoškolské
P8	nesezdané soužití/6 let	vysokoškolské
P9	manželství/6 let	středoškolské
P10	manželství/9 let	středoškolské

Tabulka 2 – Druh soužití a nejvyšší dosažené vzdělání partnera

5.2 Metody získávání dat

Hlavní metodou získávání dat byl **polostrukturovaný rozhovor**, dále jsme použili anamnestický dotazník pro zjištění základních informací (studium, počet a věk dětí, období otěhotnění apod.). Údaje z anamnestického dotazníku posloužily ke zpracování informací o participantkách (viz předchozí kapitola). Dále byly využity kvantitativní metody, kterými byly: *Škály konfliktu práce-rodina, konfliktu rodina-práce, škála ke zjišťování rovnováhy životních oblastí WLB 6*. Tyto škály doplnily a validizovaly výpovědi participantek a obohatily tak data v rámci druhého výzkumného cíle, celkově ověřily jejich postoje v otázce harmonizace studijního a osobního života.

6.2.1. Polostrukturované interview

Semistrukturované (polostrukturované) interview je založeno na určitém schématu, které je pro tazatele závazné. Většinou se specifikuje určitý okruh otázek, jenž je účastníkům kladen. Cílem je maximalizovat výtěžnost interview a je proto možné zaměřovat pořadí otázek i aktuálně probíraný okruh. U tohoto typu rozhovoru je definované tzv. jádro, tedy minimum otázek a témat, které musí tazatel probrat. Zároveň bývá vhodné použít tzv. inquiry, čili upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka (Miovský, 2006). Hendl (2012) označuje polostrukturované interview jako rozhovor pomocí návodu. Návod představuje seznam otázek či témat, které je nutné v rámci rozhovoru probrat. Je přitom na tazateli, v jakém pořadí a jakým způsobem získá potřebné informace, které osvětlí danou problematiku. Návod tak zajišťuje, aby se dostalo na všechna zajímavá témata, ale zároveň tazateli zůstává volnost při formulování otázek, které tak může přizpůsobit dané situaci.

Polostrukturovaný rozhovor byl v rámci této práce zaměřený na to, jak ženy prožívají roli matky a studentky, jak se jim daří obě role sladovat a zdali v těchto oblastech pociťují konflikt rolí. Zároveň nás zajímalo, jaké jsou jejich životní hodnoty (zdali se zkušeností s mateřstvím proměnily) a doporučení pro ženy, co podobná dvojí role v životě čeká. Konkrétní znění otázek, kterých bylo dohromady 23, je uvedeno v Příloze č. 1.

6.2.2 Dotazníkové metody

Polostrukturovaný rozhovor byl doplněn dotazníky pro zjištění, jak participantky reflektují rovnováhu mezi studijní a rodinnou oblastí života. Pro tyto účely byly zvoleny **Škály konfliktu práce-rodina a konfliktu rodina-práce** obsahující dohromady pět a pět položek hodnocených pomocí sedmibodové škály Likertova typu v rozmezí od *rozhodně nesouhlasím* (1), po *rozhodně souhlasím* (7). Otázky v obou škálách byly reformulovány tak, aby se týkaly studijní oblasti (např. *Nároky mé práce narušují můj rodinný život* → *Nároky mého studia narušují můj rodinný život*). Škály zjišťují pocity zodpovědnosti, požadavky, očekávání, povinnosti a závazky, které s danými rolemi souvisejí (Netemeyer, Boles, & McMurrian, 1996).

Dále byla použita **Škála rovnováhy životních oblastí WLB-6** zahrnující 6 položek hodnocených šestibodovou škálou Likertova typu v rozmezí od *určitě ne* (1) po *určitě ano* (6). Tři položky (1, 4, 6) jsou pozitivní a tři reverzní (2, 3, 5). Tyto reverzní položky je nutné při sčítání celkového skóre převrátit. Hrubý skóre se získá výpočtem aritmetického

průměru bodového hodnocení všech šesti položek škály (Schenkova, 2011). Vyšší skóre znamená větší rovnováhu oblastí práce a vztahů (Gröpel & Kuhl, 2009).

5.3 Proces sběru dat a etika výzkumu

Participantky byly osločovány pomocí internetu, nejčastěji pomocí sociální sítě Facebook a emailu. Z pěti participantkami jsme dohodli osobní setkání a rozhovory proběhly v kavárně (2 rozhovory), na procházce (2 rozhovory) a v domácnosti (1 rozhovor).

Se zbylými participantkami byly rozhovory vzhledem ke vzdálenosti a časové vytíženosti realizovány prostřednictvím Skypu. Rozhovory se ženami měly délku v rozmezí 30 – 60 minut. Při setkání s participantkami byly po úvodním seznámení a podrobnějšímu vysvětlení podstaty výzkumu nejprve předloženy dotazníky. Cílem bylo participantky nejdříve naladit na téma, o kterém se bude hovořit. Toto schéma se ukázalo přínosné, neboť participantky oceňovaly samotný rozhovor a kladené otázky v tom smyslu, že tímto způsobem nad životní etapou studentka-matka prozatím neuvažovaly a bylo pro ně zajímavou zkušeností o tom hovořit. Administrace dotazníků po proběhlém rozhovoru by mohla tento dojem rozptýlit, proto byly vyplňovány před samotným interview. Participantkám, se kterými rozhovory proběhly prostřednictvím Skypu, byly dotazníky poslány před realizací samotného rozhovoru.

Co se týče etiky výzkumu, oslovené ženy byly informovány o účelu a smyslu výzkumu, o dobrovolné účasti, možnosti ve výzkumu nepokračovat a ubezpečeny o zachování anonymity. Před započatím interview byl podepsán **informovaný souhlas**, jehož znění je uvedeno v Příloze č. 3. Participantky oslovené online jej obdržely v elektronické podobě a souhlas vyjádřily vepsáním svého jména. V zájmu zachování etiky výzkumu a ochrany osobních údajů byl zvukový záznam ihned po přepsání smazán. Jména účastnic výzkumu byla nahrazena kódem P1 – P10.

5.4 Způsob zpracování dat

Rozhovory byly po souhlasu participantek nahrávány na diktafon a poté proběhla jejich doslovná transkripce. Jejím účelem je převedení původně získaných dat do podoby, se kterou se výzkumníkovi lépe pracuje (Hendl, 2008). V případě našeho výzkumu šlo o převedení zvukové nahrávky rozhovoru do podoby psané. Získaná kvalitativní data byla

zpracována na základě **kvalitativní obsahové analýzy**. Kvalitativní obsahová analýza se skládá z definování vhodných dokumentů, shromažďování dat a jejich třídění. Následuje definování základních jednotek, tvoření kategorií a přiřazování odpovídajících kódů pro tyto kategorie (Plichtová, 1996 in Miovský, 2006). Byly použity tři druhy kódování dle zakotvené teorie Strausse a Corbinové (1999), což je teorie odvozená z procesu zkoumání jevu který prezentuje, tedy kódování otevřené, axiální a selektivní. Otevřené kódování je první fází procesu, kdy se vytváří z významových pojmů kategorie. Následuje kódování axiální, kdy se údaje znovu uspořádají prostřednictvím vytváření spojů mezi kategoriemi a subkategoriemi. Selektivní kódování je pak procesem, kdy se po identifikaci (výběru) centrální kategorie tato kategorie systematicky uvádí do vztahu s ostatními popsánymi kategoriemi (Mioviský, 2006). Kódování v kvalitativním výzkumu tak napomáhá ke klasifikaci a kategorizaci úryvků dat, přičemž kódy se vztahují k výzkumným otázkám (Hendl, 2008).

Získaná kvantitativní data byla zpracována vypočítáním skóre a porovnáním těchto výsledku s výpověďmi participantek. Domníváme se, že srovnání odpovědí v dotazníku s výpověďmi participantek může nabídnout zajímavé porovnání toho, jak konflikt rolí ženy pro sebe vnímají a jak jej ve skutečnosti objektivně prožívají. Dotazníky tak poslouží jako validizační zjištění, které výpovědi participantek buď potvrdí či do jisté míry zpochybní.

Přehledněji uvádíme metody zpracování dat v tabulce č. 3.

Výzkumný design	Typ výzkumu	Metody	Zpracování dat
Smíšený výzkum s těžištěm v kvalitativní metodologii	Fenomenologické zkoumání	Polostrukturované interview	Kvalitativní obsahová analýza
		Dotazníky	Vypočítání skóre, porovnání s výpověďmi participantek

Tabulka 3 – Přehled metod zpracování dat

7 Výsledky

Cílem této části diplomové práce je poskytnout odpovědi na pět výzkumných otázek, které vycházejí z výpovědí participantek o jejich subjektivním prožívání dvojí role matky-studentky. Po provedení obsahové analýzy získaných dat byly výsledky shrnuty do kapitol, které výzkumné otázky sytí.

Jednotlivé **VÝZKUMNÉ OBLASTI** jsou v textu značeny tučným velkým tiskacím písmenem, **kategorie** jsou zaznamenány malým tučným písmenem, **podkategorie** zvýrazněny tučným písmenem v kurzívě. Pro přiblížení výpovědí participantek jsou výsledky doplněny „úryvky z výpovědí respondentů“ zvýrazněné kurzívou a uvozovkami.

Pro přehled je struktura výsledků v návaznosti na metody uvedená v následující tabulce č. 4.

Výzkumné otázky	Výzkumná oblast	Výzkumný design	Metoda
1. Jak ženy prožívají roli matky a studentky	PROŽÍVÁNÍ ROLE MATKY PROŽÍVÁNÍ ROLE STUDENTKY	kvalitativní	polostrukturovaný rozhovor
2. Jak hodnotí rozdělení času mezi oblast rodiny a studia	HODNOCENÍ ČASU PRO RODINU A STUDIUM	smíšený	polostrukturovaný rozhovor, škála WLB-6, škála konfliktu WFC a FWC
3. Jaké strategie jim napomáhají ke zvládnutí obou rolí a co jim naopak ve zvládnutí brání?	STRATEGIE ZVLÁDNUTÍ BARIÉRY VE ZVLÁDNUTÍ	kvalitativní	polostrukturovaný rozhovor
4. Co je ve studiu motivuje	MOTIVACE KE STUDIU A CHUŤ S NÍM SKONČIT	kvalitativní	polostrukturovaný rozhovor
5. Jaké aspekty je ve studiu podporují a co doporučují ženám, co tato dvojí role čeká	PODPORUJÍCÍ ASPEKTY A DOPORUČENÍ	kvalitativní	polostrukturovaný rozhovor

Tabulka 4 – Struktura výsledků

První oblast zájmu **PROŽÍVÁNÍ ROLE MATKY** je rozdělena podle získaných informací na tři hlavní kategorie – **subjektivní význam mateřství, prožívání proměny, vnímání sebe jako matky**. **PROŽÍVÁNÍ ROLE STUDENTKY** tvoří dvě hlavní kategorie – **subjektivní význam studia a osobnostní charakteristiky související se studiem**.

Třetí oblast zájmu **SUBJEKTIVNÍ HODNOCENÍ ČASU PRO RODINU A STUDIUM** je sycena třemi hlavními kategoriemi, kterými jsou **zasahování studia do rodiny, zasahování rodiny do studia a konflikt rodina-práce (FWC) a práce-rodina (WFC), škála rovnováhy životních oblastí (WLB-6)**.

Čtvrtá oblast zájmu **STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ versus BARIÉRY VE ZVLÁDÁNÍ** se skládá ze dvou hlavních kategorií – **efektivní strategie zvládání a bariéry bránící zvládání**.

Pátou oblast zájmu **MOTIVACE KE STUDIU A CHUŤ S NÍM SKONČIT** tvoří tři hlavní kategorie, kterými jsou **vnější a vnitřní motivace ke studiu, proměna motivace s příchodem dětí a kolísání motivace směrem k pochybnostem**.

Poslední, šestá oblast zájmu, **PODPORUJÍCÍ ASPEKTY A DOPORUČENÍ** se zabývá dvěma hlavními kategoriemi, kterými jsou – **podporující aspekty a doporučení budoucím studentkám-matkám**.

7.1 PROŽÍVÁNÍ ROLE MATKY a ROLE STUDENTKY

V rámci této kapitoly pojednáváme o prožívání role matky z hlediska identifikovaných tří hlavních kategorií – subjektivní význam mateřstvím, prožívání osobnostní proměny v souvislosti s mateřstvím, vnímání sebe jako matky zároveň v kontextu prožívání náročných studijních povinností.

Dále se zabýváme prožíváním role studentky z hlediska dvou hlavních kategorií, které jsme na základě obsahové analýzy identifikovali – subjektivní význam studia a prožívání jeho přínosu, osobnostní charakteristiky související se studiem.

PROŽÍVÁNÍ ROLE MATKY

7.1.1 Subjektivní význam mateřství

Mateřství je zásadní životní zkušeností a jako důležitou událost jej vnímají všechny participantky. Čtyři participantky mateřství vnímají jako **naplnění**. V tomto smyslu jako *naplnění vlastního ženství a vztahu s manželem* (P5) a *naplnění smyslu života* (P2, P7, P9). Pro všechny participantky jsou děti nejdůležitější hodnotou, ačkoliv to všechny explicitně nevyjadřovaly.

Většina žen vyslovovala v souvislosti s tímto tématem **pozitivní emoce**, které si s mateřstvím spojují – *pocity štěstí, radosti, požehnání, poznání nové lásky* (n=8).

P7: „*Já jsem se vždycky na mateřství těšila a myslela si, že je to takový ten nejzazší smysl života. Jakože všechno je důležité, ale tohle je nejdůležitější, jsem si říkala. Je to možná takový staromódní názor, ale vždycky jsem si myslela, že je to to, co mě pak učiní šťastnou. A vlastně se ukazuje, že to tak opravdu je, že je to fakt dobrý. Je to pro mě zábava a všechno.*“

P4: „*Pro mě mateřství znamená požehnání. Jsem za děti opravdu šťastná, ale zároveň pocítuju velkou zodpovědnost. Je to i určitá výzva pro partnerství, protože se musíme dobře dohodnout a porozumět si třeba v oblasti výchovy.*“

Tato participantka tak vyjádřila, že mateřství s sebou nese i nároky a požadavky na jiný způsob fungování. I další ženy se vyjadřovaly k aspektu **zodpovědnosti**, která se s mateřstvím pojí (P1, P2, P3, P7). Tato zodpovědnost je však ženami vnímána

ambivalentně. Ačkoliv ji prožívají jako obohacení, zároveň vnímají tíhu závazku, starostí, rozhodování a péče, což přináší **pocity ztráty svobody a možnosti jednat spontánně**.

P3: „Zároveň pro mě znamená obrovskou zodpovědnost, člověk se už nemůže rozhodovat jenom za sebe, už prostě musí myslet i za ty další, co za sebe zatím nemyslí.“

P7: „Člověk je nucen absolutně dospět, už nemůže udělat krok vedle, více riskovat. Vlastně se stává v podstatě nesvobodným, protože si už nemůže udělat, co se mu zlíbí a už musí vždycky myslet na to, že musí jednat hlavně ve prospěch dítěte. Někdy je ten pocit, jen vědomí toho, že je můj život jasně daný, trochu skličující.“

Také participantka P5 explicitně popsala, že mateřství pro ni znamená i do jisté míry negativní aspekty - „Je to mnohdy tak náročné, že to jde až za hranici toho, co se dá zvládnout, je to pro mě školou lásky i obětování pro druhé.“

Čtyři participantky vnímaly mateřství jako **novou zkušenost**, poznání nové hodnoty. Pro participantku P3 toto poznání nabylo smyslu v možnosti „vychovávat nového človíčka“. Pro participantku P9 to znamenalo možnost „naučit se opět dívat na svět dětskýma očima.“ Pro participantku P5 představovalo možnost „naučit se nemyslet jen na sebe.“ Participantka P8 vnímala mateřství v tomto kontextu především jako možnost získat nový domov a rodinu a celkově upevnit vztahy s partnerem i uvnitř rodiny, s prarodiči.

P8: „Pro mě znamená hlavně nový domov, sice s přítelem už nějakou chvíli jsme, ale rodina jsme až teď. Takže se to upevnilo, hlavně vztahy, ale nejenom naše. I právě s prarodiči a všechno takhle jakoby se posílilo, co se týká těch vnitřních vztahů v rodině. Hlavně taky, protože zrovna, když jsem se dozvěděla, že jsem těhotná, tak se naši začli rozvádět. Takže mě to [mateřství] pomohlo všechno jakoby líp přežít.“

Všechny participantky se shodují v tom, že je pro ně mateřství **velkým přínosem**.

P4: „Mě mateřství dává pocit uspokojení a radosti, získávám něco niterného a hlubokého, co patří jenom mě a potažmo mému muži. No ale v oblasti vlastního prožívání jenom mě, že jo. Jsou to prostě zážitky, které člověk nevysní, taková krásná realita.“

Participantky P2, P6, P7 a P10 obohacuje pocit radosti a *uspokojení z toho, jak se jejich dítě/děti rozvíjejí a prospívají*. Pro participantku P10 je čas strávený s dětmi velmi důležitý, ve své výpovědi tak vyjadřuje *potřebu provázet je jejich dětstvím a být svědkem jejich pokroků*, být u toho jak „*jdou kupředu*.“

P10: „*Prostě pro mě jsou děti vším. Jako nejsem ten typ matky, že radši dám děti k babičce, abych měla klid. To ne. Radši prostě, i když jsem unavená, tak to nějak překonám a pro ty děti bych udělala úplně všechno. A právěže se snažím, aby mi neuniklo z jejich dětství vůbec nic. Nedokázala jsem si představit, že bych třeba jela do školy a najednou by mi manžel napsal, ‘M. udělal první krok’. To bych asi nezvládla, to bych obřečela. Já jsem tady na to strašná, že musím u tadytěch věcí být a naštěstí se mi to tedy podařilo.*“

Explicitně tak vyjadřuje potřebu být dětem často nablízku, která u jiných participantek byla sdělena spíše implicitně (např. P7).

P7: „*Hlavně nejsem taková ta maminka, která je schopná od něho odejít a nic si z toho nedělat. Já si nedokážu představit, že bych šla třeba do práce, jak to třeba některý mámy dělají, že jdou hned do práce. To bych nezvládla.*“

7.1.2 Prožívání proměny

Proměnu sebe samé vlivem mateřství pociťuje většina participantek. U P2 sice nebylo explicitně vyjádřeno, že by ve svém životě pociťovala změnu – nic radikálního se u ní neproměnilo, priority má srovnané stejně jako před příchodem dítěte, jehož hodnotu stavěla vždy vysoko. Implicitně je však v jejím sdělení obsaženo, že příchod dítěte její způsob života proměnil, mnoho rozhodnutí i charakter trávení volného času se více podřizuje dítěti než jejím potřebám. Také participantka P6 nepociťuje, že by se nějak proměnily její priority či pohled na svět. Ovšem stejně jako ostatní ženy (n=6) explicitně vyjadřuje prožívání emocí **strachu, obav, úzkosti a starosti o děti**, které dříve nepociťovaly. Více se zajímají o **bezpečí**, ať už z hlediska věcí, které dětem pořizují (např. P1), tak také z hlediska prostředí, ve kterém s dětmi žijí (např. P4).

P4: „Vadí mi kouření na veřejnosti, nepořádek na ulicích, hluk, kriminalita, nevhodné chování lidí...no a pořád mám starost o děti. Jsem prostě ustaraná matka, být matkou mě hodně poznamenalo, což je ale přirozené a jsem za to ráda.

P1: „Určitě jsem se změnila, mám teďka daleko větší strach o děti. Jsem taková jakoby úzkostnější a víc o všem přemýšlím. Třeba když přemýšlíme, že někam pojedeme, tak řeším, jestli je to vhodný pro ty děti. Třeba teď už nevybíráme dovolený podle toho, kam bych já chtěla jet, ale podle toho, kde to bude vhodný pro děti. Takže se na všechno obecně dívám tak, aby to vyhovovalo i dětem. A jinak teď i řeším i aktivity, co mi připadají pro děti nebezpečný...takže třeba když jdeme bruslit, tak děti musí mít helmu.

Ostatní ženy skutečnost, že se mateřstvím jejich prožívání i určitým způsobem nazírání na svět kolem, ve svých sděleních reflektují. Změnu směrem k subjektivně vnímaným pozitivním vlastnostem, respektive **zesílený pocit vlastní hodnoty**, byl explicitně vyjádřen sedmi ženami (P1, P2, P3, P8, P7, P9, P10), ačkoliv byl tento rozměr patrný ve své nevyřčené podobě ve všech sděleních. Všechny participantky mateřství niterně prožívají jako největší událost ve svém životě, která s sebou přináší spokojenost sama se sebou za to, že vychovávají další bytost, které daly život.

Participantky se tak cítí **sebevědomější** (P5, P7), **vytrvalejší a trpělivější** (P8, P9), **tolerantnější** (P1, P10). Participantka P1 se díky mateřství cítí více tolerantnější hlavně ve vztahu k ostatním lidem, jejich názorům a postojům. Dopomohlo jí to vnímat věci více relativně. Participantka P5 pociťuje nejenom vyšší sebevědomí, ale také větší uvědomělost ve vztahu k vnímání času, kterého si nyní velmi váží a dokáže také lépe plánovat. **Dovednost plánovat** jako další nový aspekt ve svém osobnostním prožívání uvádějí i participantky P1 a P7.

Více **zodpovědné, klidné a obohacené o nový životní nadhled** se cítí čtyři participantky (P2, P3, P7, P10). Pro P10 to konkrétně znamená, že věci co dříve vnímala jako bezvýznamné, pro ni mají teď větší hodnotu a nabyly jiného rozměru. P7 to prožívá podobně a například studium pro ni představuje jinou zkušenost, než před mateřstvím. Dokáže si ho více vážit a užívat.

P7: „Jsem zodpovědnější, plánuju, což jsem byla jako opačnej člověk. Nikdy jsem neplánovala a začalo mě to studium fakt bavit. Což jsem taky nebyla ten typ a spíš sem studovala, abych měla jako volnej život a nemusela pracovat. Takže teď mě to začalo víc

bavit. Ale možná jsem k tomu dospěla nezávisle na tom, že jsem si pořídila miminko. No, ale myslím si, že mě to hodně změnilo. Nejsem už takovej nihilista, už mi není jedno, co bude a tak, ale už právě od toho života něco očekávám a chci někde bydlet v nějakým hezkým prostředí, už mi to není jedno. Takže by se dalo říct, že mi záleží na jinejch věcech.“

Tři participantky vnímaly proměnu mateřstvím také ve smyslu **ztráty dřívějších možností**. Participantka P1 se cítí **méně bezstarostná a svobodná**. Dříve žila více „*jak to přišlo*“, nebyla zvyklá tolik plánovat a organizovat. Také participantka P2 pociťuje **ztrátu možnosti chovat se spontánně**, „*jednat bez rozmyslu*“. Tyto možnosti ji zcela chybí a spolu s pochybnostmi o sobě samé, zdali je dobrou matkou, způsobují její osobní nepohodu. Participantku P8 mateřství do určité míry **izoluje od kamarádek**, se kterými se mívá ve společných tématech. Vzhledem k věku participantky (21 let) je většina těchto kamarádek bezdětných a participantka tak s nimi netráví tolik času. V současnosti je tak nepojí společné zážitky, což s sebou přináší také proměnu těchto vztahů. Participantka to však přijímá jako skutečnost a fakt, že každý se někam posunuje, ačkoliv momentálně odlišnými směry.

Jako určitou ztrátu lze označit i další kategorii, kterou je vnímaný **pocit nedostatku času**, který prožívaly čtyři participantky (P2, P4, P5, P7). Participantka P4 pociťuje zejména **nedostatek času pro sebe a pro svoje přátele**, respektive nedostatek kontaktu s nimi. Vnímaná potřeba získat si pro sebe nějaký čas je pro ni ovšem nerealizovatelná. Nese s sebou totiž nepříjemné pocity, že si něco „vynucuje“, což jí brání v komunikaci a vyslovení požadavku o pohlídání.

P4: „*Nemá čas na sebe a mám špatný pocit z toho si ho vynucovat...někdy mám chuť si sednou k zrcadlu a hezky se nalíčit a učesat, ale když jsem doma, tak v tom nevidím velký význam. Co mě mrzí víc je, že nemám prostor si jít zacvičit a fakt to po dvou dětech nutně potřebuju. Taky se nevidám moc s přáteli, se dvěma dětmi, batolaty v kočárku, nemůžu jezdit za kamarádkami na pokec přes půlku města MHD. Ale asi si o to spíš doma neumím říct a hlídání si šetřím na to, když jdu k doktorovi apod.*“

Participantka P5 vnímá **nedostatek času na jiné věci**, zejména své koníčky, jichž se musela vzdát. S participantkou P2 ji spojuje také **pocit neustálého nestíhání a časté**

únavy. Participantka P7 pociťuje nedostatek času na svůj vztah s partnerem, explicitně to popisuje jako „čas, který bych mohla trávit s mým partnerem sama.“

Dvě participantky (P8, P10) prožívají změnu ve vnímání dřívějších událostí. Jedna z těchto participantek to nazvala pojmem **jiný režim** (P8: „*Jako kdybych najednou přešla na jiný režim, celkově jak člověk vnímá potom kolem sebe bezpečí a všechno, jak vzpomíná na předchozí život...*“), což je trefné pojmenování. Tímto pojmem by se dalo zastřešit více fenoménů, které se k mateřství vážou a navzájem spolu souvisejí. Výše zmíněné kategorie prožívání strachu, obav, větší zodpovědnosti apod. nepochybně znamenají odlišné vnímání než před „mateřskou“ zkušeností. V kontextu těchto participantek poslouží kategorie **jiný režim** k popsání *odlišného způsobu vnímání dřívějšího života* (P10, P7) *i života budoucího* (P6).

P10: „*Ani si nepamatuju, než jsme měli děti, co jsme dělali. Jako celý dny. Jako dobře, chodila jsme do práce a manžel taky. Ale třeba o těch víkendech si nepamatuju...jezdili jsme na výlety, to jo, ale prostě mi připadá, že to nemohlo být tak hezký jako teď.*“

P6: „*Občas si třeba představuju, jaké to bude, až bude v určitých vývojových fázích...třeba co budem dělat, až jí bude pět, nebo jaké to bude v pubertě. Jako takovýhle představy by mě dřív nenapadly, že jo. Ale přála bych si, aby čas krácel pomaleji.*“

Další pociťovanou změnou společnou pro tři participantky, je **způsob trávení volného času** (P1, P2, P7), který se příchodem dítěte radikálně mění a po určitý čas bývá často podřízen potřebám dětí.

P2: „*Všechny plány se už musí dělat s dítětem, všechny akce, večírky, oslavy. Musí se to plánovat s jedním človíčkem navíc, který se sice umí přizpůsobit, ale musí se to s ním skloubit, aby to vyhovovalo všem a bylo to správně po všech stránkách.*“

P1: „*Ty volnočasové aktivity jsou jinýho charakteru. Prostě nemůžu se sbalit a jet někam stanovat, to prostě už nejde.*“

P7: „*Trávení volného času se s dítětem extrémně změní a najednou se svět točí kolem syna, obzvlášť, kdy člověk k tomu všemu studuje. Na jednu stranu mi to nevadí, ale*

na druhou stranu nějaký intimní a partnerský život jde stranou, což mě mrzí a někdy na mě tato skutečnost dost dopadá.“

7.1.3 Vnímání sebe jako matky

V rámci této podkapitoly se soustředíme na odhalení vnímaných osobnostních charakteristik, které souvisejí s mateřstvím. Zajímalo nás tedy, jak se ženy jako matky charakterizují, jaké podle sebe jsou a jak ke svým dětem přistupují. Všechny deset účastnic uvádělo v této souvislosti pozitivní charakteristiky, čtyři účastnice reflektovaly i do jisté míry negativní vlastnosti (P1, P4, P5, P10). Pro přehlednost jsou osobnostní charakteristiky jmenované účastnicemi uvedeny v následující tabulce č. 5.

POZITIVNÍ CHARAKTERISTIKY SOUVISEJÍCÍ S MATEŘSTVÍM	n	NEGATIVNÍ CHARAKTERISTIKY SOUVISEJÍCÍ S MATEŘSTVÍM
milující	7	
starostlivá	4	přísná
důsledná, zásadová	3	
kamarádká	2	
benevolentní	2	
neupjatá	2	
trpělivá	2	
tolerantní	1	přehnaně opatrná a ochránářská
pyšná	1	zuřivá, vznětlivá, úzkostlivá
starostlivá	1	

Tabulka 5 – Vnímané pozitivní a negativní osobnostní charakteristiky související s mateřstvím

Ze sdělení účastnic bylo patrné, že je pro ně výchova a určitý přístup k dětem dost důležitý. Není jim lhostejné, jakým způsobem se k dětem chovají a mají většinou ujasněné priority, jak by chtěly své děti vychovávat. Například účastnice P1 a P2 spojuje potřeba *vést děti směrem k poslušnosti a slušnému chování*. Pro účastnici P2 je navíc důležité, aby dítě mělo určité hranice, na druhou stranu přiznává, že má hodně volnosti a ona často ze své důslednosti polevuje. Pro účastnici P3 je důležité, aby si ke svým dětem zachovávala *spravedlivý a trpělivý postoj*, děti se snaží vést tak, jak to považuje za správné. Přiznává však, že ne vždy se to daří a je to realizovatelné.

V implicitní podobě byla náročnost mateřství ve smyslu *snahy o výchovné působení*, zejména v rámci řešení různých situací (např. sourozenecké rozepře, návaly vzteku apod.) patrna ve většině sdělení (n=7; P1, P2, P3, P4, P5, P9, P10).

P9: „*Někdy mi ta trpělivost dochází, když se třeba tahají o hračky, když ta starší nechce, aby si malej s něčím hrál. Vždycky jsem snažila to nějak vyřešit, ale teď to spíš nechávám, jak se to vyvine a spíš je jenom usměrňuju...*“

Některé participantky (P6, P7, P8), vzhledem k nízkému věku dětí, náročnost mateřství v tomto smyslu prozatím nevnímají, a spíše se *v přístupu k dětem hledají*, což explicitně vyjádřila participantka P8.

P8: „*Já jsem prostě maminka, co pořád něco studuje, abych mohla dát tomu dítěti to nejlepší...představuju si, jak malá poroste, jak se všechno bude najednou pořád měnit. Tak si pořád říkám jakou výchovu jsem měla já a jakou chci, aby měly moje děti. Takže si představuju, že jako nechci vést takový ten režim všechno zakazovat, všechno co je špatný tak zakázat. Ale jako co je špatný, to je hrozně relativní. Chtěla bych jakoby děti vést k tomu, aby si na všechno přišly samy.*“

V kontextu celého výzkumu jsme se také zaměřili na **prožívání mateřství v náročných obdobích studijních povinností**. Respektive jak se participantky vnímají jako matky v těchto obdobích, zdali ve svém prožívání v důsledku zvýšených nároků pociťují nějaké změny. Na základě obsahové analýzy lze konstatovat, že se prožívání směřem k negativním emocím vyskytuje u většiny participantek. Jednotlivé ženy se však liší v tom, jakým způsobem s těmito emocemi nakládají a jakou formou tyto emoce zasahují do jejich prožívání role matky.

Pocity nervozity a prožívání stresu byly explicitně vyjádřeny u osmi participantek (P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10). U tří participantek (P1, P8, P9) byla vyjádřena *snaha nedat tyto emoce najevo* před dětmi ani před ostatními. Tato snaha patrně pramení z potřeby zachovat si vlastní sebeobraz ženy-matky, co zvládne náročné situace sama a do jisté míry tak ukáže i ostatním, že to dokáže. U participantky P8 tato snaha více souvisela s faktem, že kojí. Nechtěla tedy průběh kojení ovlivňovat svými negativními emocemi. Ostatní participantky nedávaly tyto emoce najevo zejména před dětmi, ale blízkým osobám je většinou ventilovaly.

P1: „Byla jsem vnitřně nervózní, ale snažila jsem se, aby to jakoby nebylo vidět. Aby nebylo poznat, že jsem najednou ve stresu. Tak jsem se snažila dělat, nevím, jestli to na mě ostatní poznali, ale tvářila jsem se, že dobrý, jakože nic. Že potřebuju pohlídat, ale všechno stíhám, dobrý to bude. Takže jsem z toho byla taková vystreslá a byla jsem z toho kolikrát i vzteklá, že mi něco nešlo, ale snažila jsem se to nechat pro sebe. Nechtěla jsem, aby to na mě poznali. I třeba manžel, před ním jsem se snažila nejvíc, aby neměl prostě pocit, že to nezvládám. Tak jsem si držela jakoby takový dekórum.“

Participantka P2 prožívala také **pocity frustrace a únavy**, protože její dítě vyžadovalo dost péče. Potýkala se také kolísavou náladou, zvýšenou nervozitou. Prožívaná zátěž se promítala i do fungování domácnosti, nezvládala domácí povinnosti a v důsledku přetížení ztratila i energii se jim věnovat, což často omlouvala povinnostmi do školy. Celkově se její prožívání i fungování promítlo do vztahů v rodině a do jejího vztahu s manželem.

P2: „Ve zkouškovém období mé nálady vadily nejen rodině, ale i manželovi. Byla jsem dost nervózní, hodně sobecká, pořád jsem vše stahovala na školu, že nezvládám své povinnosti. To manželovi dost vadilo. Byla jsem protivná sama sobě kolikrát.“

Míra náročnosti péče o dítě se ukázala i u dalších participantek (P2, P4, P8) jako indikátor toho, jak se během náročných situací jako matky cítily. Tato náročnost je však ovlivňována nejenom objektivními okolnostmi (dítě vyžadující zvýšenou péči), ale také subjektivním vnímáním dané situace a schopností se s ní vypořádat. Pro participantku P8 byla péče o dceru velmi náročná, vzhledem k tomu že byla v počátcích svého života dost nemocná. Participantka tak u sebe také pozorovala **pocity rozmrzelosti, netrpělivosti a tlaku z pocitu, že to nezvládne**. Sama sebe reflektuje jako osobnost se sklonem věci prožívat více stresově, což do značné míry ovlivňuje postoje, jaké k náročnějším situacím zaujímá. Na druhou stranu počáteční náročnou péčí o dceru i povinnosti spojené se studiem zvládla, ve studiu bez přerušení pokračuje a touto zkušeností se cítí momentálně velmi posílněna. Zpětně si však nevybavuje, jaké aspekty jí v té době pomohly, můžeme tak uvažovat o určitých nevědomých copingových strategiích.

P8: „Člověk si řekne, že teď se musí učit, protože teď bude malá spát, ale ona najednou nespí a najednou mi to jakoby nabourá plány, když to tak řeknu. Člověk se už do

toho třeba začal dostávat, přeci jenom hodinka na to aby se člověk ponořil do učení nestačí, a najednou si pak říkám „a teď to nezvládnou, teď to nepude“ když nemá třeba svůj den. Najednou začnu panikařit, ale taky jsem se to snažila krotit, protože pořád kojím a nechtěla jsem být pořád špatně naladěná. Ale i když jsem nechtěla, tak to ze mě cejtila. Takže ten tlak byl, člověk se tomu neubrání. Když si vážně myslí, že teď má chvíli čas na to učení a pak se něco objeví, prostě ne podle plánu a všechno vylítne. Nevím, jestli to jde prožívat úplně v klidu, já tak obecně jsem víc takovej nerváček a ze všeho si dělám hroznou hlavu.“

Pro participantku P6 nebyla péče o její dítě tolik náročná, což mělo spolu s dalšími aspekty na její celkové prožívání značný vliv. Stejně jako participantka P5 tak negativní emoce v souvislosti se studiem nepocit'ovala, což souvisí také s tím, že studium za náročné nepovažovaly. U participantky P6 hrál roli jednak fakt, že její miminko nebylo příliš náročné na péči. Navíc si učení a povinnosti do školy dobře naplánovala. U participantky P5 její prožívání souvisí s celkovými nároky studia, které nepovažuje za příliš vysoké a celkovou atmosférou na fakultě považuje za vstřícnou, příznivou a umožňující flexibilitu. Další aspekt, který prožívání mateřství do velké míry ovlivňuje, je zmíněný celkový přístup k náročným situacím. Participantka P5 vychovává čtyři děti, což se samo o sobě jeví jako dost náročné a zatěžující. Ovšem stejně jako participantka P6 v průběhu rozhovoru implicitně vyjadřovala **pozitivní přístup k životu a náročným situacím**.

P6: *„Zatím jsme nepozorovala, že bych se cítila nějak ve stresu. Vždycky jsem se učila jakoby dopředu, takže když malá neměla dobrej den, tak jsem se prostě neučila a nemusela jsem to honit na poslední chvíli a nechala jsem to prostě bejt. Takže jsem neměla důvod to nějak nestíhat a být kvůli tomu rozmrzelá. Ona je takový nenáročný miminko, hodný a hodně spí, takže i mám čas se učit.“*

P5: *„Zkouškové ani jiné povinnosti mně nikdy nějak extra nevadily. Tedy kromě psaní závěrečných prací, protože jejich psaní bylo dost náročné. Ale jinak u nás zkoušky moc těžké nebyly. Vždycky se to nějak zvládlo. Děti mě dost naučily líp pracovat s časem, i když mám pocit, že toho času je málo a já neustále nestíhám. Ale možná jsem to tak měla vždycky.“*

PROŽÍVÁNÍ ROLE STUDENTKY

7.1.4 Subjektivní význam studia

Pro všechny participantky studium znamená zásadní životní etapu a pro většinu z nich (n=8) má význam hlavně z hlediska jejich **budoucího uplatnění** (P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10).

P2: *„Pro mě má studium zcela zásadní význam, protože pro moje budoucí povolání bylo důležité dosáhnout toho vysokoškolského titulu, aby má pracovní doba šla skloubit s mateřstvím. Moje předchozí zaměstnání, kdy jsem dělala servírku, by šlo s dětmi kloubit dost špatně. Takže jsem si přála lepší práci a k tomu jsem tohle vzdělání potřebovala.“*

Pro sedm participantek (P1, P3, P5, P7, P8, P9, P10) představuje studium zároveň **ideální protiváhu k rodinnému životu**. Umožňuje tak **změnu každodenní rutiny** (P1, P3, P5, P10). Participantky se díky tomu mohly zabývat i jinými myšlenkami, než jenom těmi, které se týkaly péče o dítě a domácnost. Explicitně a trefně to vyjádřila participantka P10 *„být jinde než jen doma s dětmi“*. Konkrétně pro tuto participantku to také znamenalo obohacení partnerského života, neboť jim to přinášelo nová témata k hovoru a možnost si spolu zase více popovídat.

P10: *„Zase jsme si měly o čem víc...že jsem mu přinesla něco nového, že jsme si o tom mohli povídat. Takhle když on přišel někdy z práce domů a ptal se, tak co bylo doma nového, tak bych mu neměla v podstatě co říct. Takže jsme tohle období, který jako hodně ženských považuje za úplně nepřínosný a že ta mateřská je jakoby stereotyp, tak my jsme to vůbec nezažili.“*

P1: *„Řešila jsem úplně něco jiného než ty obídky, plínky a podobně. Takže jsem tam chodila ráda, protože jsem tam právě přišla na úplně jiný myšlenky.“*

Pro další participantky také znamenalo **možnost odreagování a relaxu** (P1, P7, P8, P9). Díky studiu si více vážily chvíli s dítětem a více se na něj těšily, když byly přítomné ve škole. A také naopak, škola pro ně znamenala možnost odpočinku a prožití kvalitativně jiného dne.

P7: „*Pro mě je studium úplně integrální součástí mého života a moje asi největší vyžití, zároveň takovej relax, bych řekla. Jakože mám syna, kterej je úžasnej a zároveň mám i studium a obojí dvojí je úplně něco jinýho a baví mě být mezi tím.*“

Všechny participantky studium prožívaly také jako velký **přínos a obohacení**. Pro osm participantek to znamená **obohacení o nové poznatky a teoretické informace** (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P10). Pro participantky P1 a P10 to zároveň znamenalo možnost si tyto **poznatky propojovat se zkušenostmi běžného života**.

P10: „*Jak syn rostl, tak jak tam byla vývojová psychologie, tak mi úplně stačilo u některých zkoušek, když jsem si vytáhla otázku, tak si představit zrovna toho M. Fakt to šlo se mou s tím studiem, že jsem pak věděla, o čem mluvím. Takže mě to obohacovalo i jakoby takto...nebo třeba když jsme měli nějaký konflikt s manželem, tak jsem si řekla 'jo, on mám, plácnu, třeba syndrom vyhoření', že jsem si to s něčím spojila. Takže to byl obor, kterej šel tak propojit s tím životem.*“

Pro dvě participantky (P6, P8) studium také znamená propojení poznatků, ovšem ve smyslu **obohacení a propojení s předchozími znalostmi a zkušenostmi v rámci své pracovní pozice**.

P6: „*Můžu se dozvědět další nové informace o zraku, umožňuje mi i zkusit si praktický věci, když tam v podstatě máme laborky, kde brousíme čočky a tak. Je to prostě něco novýho a jinýho, než co sem dosud studovala pět let a v čem jsem pracovala.*“

Dalším aspektem přínosu a obohacení studiem je **navázání nových přátelství**, které zmiňuje polovina participantek (P1, P2, P3, P9, P10). Tento aspekt participantky reflektují jako jeden z nejdůležitějších, který často souvisel s chutí do školy jezdit, s těmito lidmi se setkávat a být v kontaktu, mnohdy umocňoval jejich motivaci ve studiu pokračovat.

P2: „*Během studia jsem poznala skvělé kamarády, se kterými jsme si navzájem pomáhali a podporovali jsme se. Dokázali jsme si hodně pomoci, třeba pak jsme si to už i rozhodli, že jsme nemuseli jezdit na všechny přednášky a každé jel na nějakou.*“

P9: „*Moc si cením nových přátelství, která díky škole vznikla. S holkama jsme vždycky během výuky chodily na kafičko, na to jsem se vždycky moc těšila. Hlavně bylo fajn, že jsme spolu zažívaly to stejné, jako učení na zkoušky a podobný věci a mohly jsme to spolu probírat, řešily jsme stejné starosti ohledně studia, často si vzájemně pomáhaly. Samozřejmě jsme řešily i jiné věci, jako děti, partnery a tak.*“

Pro čtyři participantky (P4, P5, P7, P10) studium znamenalo **možnost seberealizace**. Participantce P5 studium umožňuje někam vyjet, např. na konferenci, což jí samozřejmě přináší nové zkušenosti, poznatky a kontakty a umožňuje její **rozvoj nejenom v rámci oboru, ale i jí samotné**. Podobně to prožívá participantka P4, které se díky studiu dostává **uspokojení potřeby dál se vzdělávat i uspokojení vlastního ega**. Zároveň jí umožňuje se oboru dál věnovat a rozvíjet se směrem, který by jinak nebyl možný a zůstat v kontaktu se svým předchozím životem.

P4: „*Jednak to je pro mě pojítka s dosavadním životem. Změna ze studentky v matku, ač to bylo vysněné, pro mě byl do jisté míry šok, protože špatně snáším změny. Ale hlavně to pro mě bylo uspokojení, že se můžu oboru dál věnovat, protože jako učitelka na střední škole bych se tímto směrem nemohla rozvíjet.*“

Pro participantku P10 také představuje **možnost se dál vzdělávat a díky studiu „nezakrnět“**. Pociťuje, že díky škole mateřskou využila ke svému prospěchu a nepoznala tak stereotyp a nudu, o kterém její kamarádky na mateřské často referují.

7.1.5 Osobnostní charakteristiky související se studiem

Dalším aspektem, kterým jsme se v kontextu prožívání role studentky zabývaly, jsou vnímané osobnostní charakteristiky napomáhající k tomu, že se jim studium dařilo zvládat. Pro participantky je společným rysem **cílevědomost**, která byla explicitně i implicitně vyjádřena všemi participantkami. Participantky se shodují v tom, že je důležité mít před sebou určitý cíl, být vnitřně motivované a odhodlané to zvládnout. Tento osobnostní rys tak do jisté míry participantkám umožňuje být ve studiu úspěšné a zvládnout ho.

Dalším nejčastěji uváděným rysem byla **touha to zvládnout a odhodlanost**, explicitně vyjádřena polovinou participantek (P1, P2, P4, P6, P8).

P8: „*Odhodlaná jsem byla a budu, takže asi to a taky ta moje vidina budoucnosti, jak už mi takhle zapadají ty plány, a vím, k čemu to chci, a co všechno u toho zvládnou. Možná jsem takovej snílek a trochu naivní, ale zatím to jde, takže jsem ráda a nehodlám to nějak měnit.*“

Dalšími zmiňovanými vlastnostmi byla **disciplína, pevná vůle a důslednost** (n=4, P1, P3, P7, P9), **poctivost a píle** (n=3, P2, P6, P7), **houževnatost a tvrdohlavost** (n=2, P1, P4), **trpělivost, pružnost a schopnost se přizpůsobit** (P3).

P7: „*Já bych řekla, že jsem se fakt docela zodpovědně připravovala a důsledně. Byla jsem prostě docela pevná a připravovala jsem se celý rok důsledně a nic jsme nezanedbala, což je myslím jediný, co mě nějak ujišťovalo a drželo v tom pocitu, že to nějak zvládnou. A taky jsem to nakonec zvládla.*“

P3: „*Myslím si, že jsem dost trpělivá, jakože často by z toho všeho člověku vybouchla hlava, ale díky tomu jsem to dokázala vždycky nějak ustát. A taky to, že se umím dost přizpůsobovat, třeba když mi náhle nemohl děti někdo pohlídat, tak jsem tu situaci dokázala vyřešit, takže i taková jakoby moje pružnost reagovat a najít v těch situacích řešení.*“

P1: „*Že jsem cílevědomá a tvrdohlavá. Jakoby důležitá je ta disciplína, ta vnitřní motivace, to bylo u mě hodně důležité. A pak vidina toho, že až to dodělám, tak pak bude ten odpočinek. To je asi všechno, hlavně ta cílevědomost. Když jsem se do něčeho dala, tak by mi bylo i trapně se vzdát. To nepřicházelo v úvahu. Jako i v průběhu studia se nestalo, že bych si řekla, že bych to vzdala. Mě by to přišlo hloupý i vůči těm lidem, co do té doby hlídali. Když už jsem začla, tak to dodělám.*“

Vliv okolí na potřebu školu zvládnout byl patrný i u participantky P10. Obě participantky tak spojuje určité **odhodlání to zvládnout, aby nezklamaly svoje blízké**, které do podpory investovaly svůj čas i energii.

Některé participantky uváděly i jiné subjektivně významné aspekty, které se sice nedají přímo označit za určitý rys či vlastnost, nicméně těmito participantkám ke zvládnání studia velmi pomáhaly. Těmito reflektovanými aspekty bylo: *potřeba se vzdělávat* (P10), *smysluplnost studia* (P5), *optimistický přístup* (P4).

P10: „*Já myslím, že jsem taková cílevědomá a hlavně jsem nerada někde za hloupou. Jakože už ze střední si pamatuju, že jsem neměla ráda třeba takovej pocit, kdy mě vyzkoušeli a já jsem fakt nic nevěděla. Takovýto, že všichni čekali a koukali, co ze mě vypadne a ze mě nic. Z toho jsem měla vždycky špatnej pocit.*“

P5: „*Kromě toho, že jsem cílevědomá mě ještě dost pomáhalo to, že mě studium moc baví, že v něm prožívám naplnění a smysl. Bez toho by to podle mě taky úplně nešlo.*“

Pro přehlednost jsou zmiňované osobnostní rysy uvedeny v tabulce č. 6.

Osobnostní faktory	n
cílevědomost	10
touha to zvládnout, odhodlanost	6
disciplína, pevná vůle, důslednost	4
poctivost, píle	3
houževnatost, tvrdohlavost	2
pružnost, schopnost se přizpůsobit poctivost	1
optimismus	1
prožívání studia jako smysluplného	1
touha po informacích a po vzdělání	1

Tabulka 6 – Vnímané osobnostní charakteristiky pomáhající studium zvládnout

7.1.6 Odpověď na výzkumnou otázku č. 1

Výzkumná otázka č. 1 zjišťovala, jak mladé ženy prožívají roli matky a studentky. Nejprve jsme se zabývali otázkou, jak prožívají roli matky. Participantky mateřství prožívají jako naplnění, které jim přináší pocity štěstí, radosti a poznání nové lásky. Zároveň sebou nese dosud nepoznanou míru zodpovědnosti, v jejímž důsledku některé z žen pociťují ztrátu svobody (n=4). Pro participantky (n=4) také znamená novou zkušenost, která jim přináší poznání nových hodnot. Všechny participantky prožívají mateřství jako velký přínos, který změnil jejich životy. Participantky (n=6) ve zvýšené míře pociťují emoce strachu, obav a starostí o děti, což dříve neprožívaly. Zároveň většina žen prožívá zesílený pocit vlastní hodnoty. Cítí se sebevědomější (n=2), vytrvalejší a trpělivější (n=2), tolerantnější (n=2), obohacené o dovednost plánovat (n=2), více zodpovědné, klidné a obohacené o nový životní nadhled (n=4). Na druhou stranu některé z žen prožívají určitou ztrátu dřívějšího způsobu života, cítí se méně bezstarostné a bez možnosti chovat se spontánně (n=2). Pociťují také nedostatek času (n=5) – pro sebe a svoje přátele, na jiné věci (zejména koníčky), na vztah s partnerem. Celkově reflektují proměnu vnímání dřívějšího způsobu života (n=2) i způsobu trávení volného času, který se příchodem dětí dost mění (n=3). Jako matky se participantky vnímají především pozitivně a uváděly tyto vlastnosti - milující (n=7), starostlivá (n=4), důsledná a zásadová (n=3), trpělivá (n=2), tolerantní (n=1), kamarádká (n=2), benevolentní (n=2), neupjatá (n=2), pyšná (n=1). Některé z žen zmiňovaly i do jisté míry negativní vlastnosti (n=4) – přísná, zuřivá, vznětlivá a úzkostlivá, přehnaně opatrná a ochránářská. Většina participantek (n=7) se shodovala v tom, že se snaží na své děti určitým způsobem výchovně působit, zejména co se týče řešení různých situací. Některé z žen (n=3) se v přístupu k dětem ještě hledají. Zajímalo nás také, jak se jako matky cítí v náročných obdobích zvýšených nároků souvisejících se školou. Většina participantek (n=7) prožívá pocity nervozity a stresu. Některé z nich (n=3) se snaží nedat tyto emoce najevo před dětmi ani ostatními, ostatní ženy se snaží je nedávat najevo především před dětmi, ale blízkým osobám je většinou ventilují. Prožívání mateřství v tomto kontextu také ovlivňuje míra náročnosti péče o dítě, kterou některé participantky (n=3) prožívaly jako zvýšeně obtížnou.

Dále jsme se zaměřili na to, jak prožívají roli studentky. Všechny participantky studium prožívaly jako velký přínos a obohacení, zejména o nové poznatky a informace (n=8), o možnost je propojovat se zkušenostmi z běžného života či předchozími pracovními zkušenostmi. Zároveň polovině z žen přineslo navázání nových přátelství. Pro

většinu participantek (n=8) bylo studium důležité zejména z hlediska možnosti budoucího uplatnění. Většina žen (n=7) studium prožívala jako ideální protiváhu k rodinnému životu – tedy možnost změny každodenní rutiny (n=4), možnost odreagování a relaxu (n=3). Některé z žen (n=4) díky studiu prožívaly také pocity seberealizace. Participantky se v kontextu studia popisovaly zejména jako cílevědomé (n=10), odhodlané a toužící studium zvládnout (n=5). Také u sebe vnímaly disciplínu, pevnou vůli a důslednost (n=4), poctivost a píli (n=3), houževnatost a tvrdohlavost (n=2), trpělivost, pružnost a schopnost se přizpůsobit (n=1).

7. 2 HODNOCENÍ ROZDĚLENÍ ČASU MEZI RODINU A STUDIUM

Tato kapitola se bude zabývat analýzou rozhovorů v rámci druhé výzkumné otázky, jak subjektivně hodnotí rozdělení času mezi rodinu a studium. Hranice vnímaného rozdělení času mezi studium a rodinu je velmi tenká a obě oblasti se do značné míry prolínají a vzájemně ovlivňují.

7.2.1 Zasahování studia do rodiny

Zasahování studia do rodiny zaznamenaly skoro všechny participantky. Pro osm z nich to znamenalo především **pocit'ování nedostatku času** (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9).

Čtyři participantky (P1, P2, P3, P9) pocit'ovaly zejména nedostatek času na rodinu a děti. Pro participantku P1 to konkrétně znamenalo **nemožnost účastnit se všech aktivit s rodinou**, ale nutnost se věnovat studijním povinnostem. Participantky P2 a P3 popisovaly prožívání **nedostatku času na rodinu celkově**, které do jisté míry vnímají jako ztrátu a za jiných okolností by se raději věnovali dětem, rodině či přátelům. Participantka P9 vnímala nedostatek času ve smyslu **nemožnosti věnovat se dětem tak, jak by chtěla**.

Participantka P8 nedostatek času vnímala ve smyslu **nemožnosti využít jej pro něco jiného**, neboť čas teď momentálně věnuje buď dítěti, nebo škole. V kontextu studia ovšem nedostatek času jakožto ztrátu neprožívá. Hodnotí to jako fakt, se kterým člověk musel dopředu počítat. Také pro participantku P5 znamená nedostatek času **nemožnost jej využít pro něco jiného**, konkrétně **pro svoje koníčky**, neboť řady z nich se musela vzdát. Participantka P4 pocit'uje zejména **nedostatek času pro sebe a pro svoje přátele**, respektive nedostatek kontaktu s nimi.

Participantka P7 také prožívá v souvislosti se studiem **nedostatek času na sebe s partnerem**, stejně jako v kontextu svého mateřství (viz také kapitola Prožívání proměny, kategorie ztráty dřívějších možností). Mnohdy také měla pocit, že jí čas věnovaný studiu ubíral z času, který jinak mohla věnovat synovi. Také mu nevěnovala tolik péče, kolik by chtěla (např. mu nedávala pravidelně jídlo, ale více ho kojila, protože to pro ni bylo lepší a jednodušší). Celkově tak pocit'uje, že ji studium mnohdy **ochuzovalo o čas na úkor partnera, syna a společných aktivit**.

P7: „Nechtělo se mi strašně, chtěla jsem být se synem, když jsem se třeba učila na ty státnice a nemohla jsem a bylo mi ke konci z toho dost smutno, protože partner hlídal

syna vlastně dopoledne a mě to už ke konci jako dost vadilo. Už jsem i brečela a nechtěla jsem od něj, přišlo mi, že tím strašně trpí. I když tím možná zas tak netrpěl, ale mně se to tak zdálo.“

Subjektivní vnímání náročnosti studia do značné míry souvisí s výše identifikovaným pocitem nedostatku času. Jsou to právě nároky studia, které participantkám mnohdy berou čas i energii, kterou by za jiných okolností věnovaly dětem, partnerovi, přátelům apod. Zabývaly jsme se tím, co participantky považují za nejnáročnější, s čím se během studia setkaly. Souhrnně lze říci, že náročnost studia pociťovaly všechny participantky a potýkaly se tak s nutností zkorigovat chod domácnosti a rodiny s požadavky studia. Jejich výpovědi se však lišily v tom, jaké aspekty studia považovaly za náročné: *období zkouškového* (n=4, P2, P3, P4, P9), *napsání závěrečné práce* (P2, P5), *příprava na státnice* (P7, P10), *adaptace na novou situaci* (P8, P10). Pro participantku P8 to konkrétně znamenalo přizpůsobit se nové škole a zároveň nové zkušenosti, kterou bylo rané mateřství a péče o novorozence. Fázi adaptace jí navíc zkomplikoval fakt, že onemocněla dcera a následně i sama participantka.

P8: *„Adaptovat se na všechno, vlastně pro mě byla i ta škola docela nová a ještě to miminko. Člověk si to plánuje jako pohádku, jak to bude vycházet. Šestinedělí skončí a škola začne, ale prostě najednou ve třech týdnech malá onemocněla a tak to byla hned nemocnice a potom se to s náma pořád táhlo. Potom takový ty klasický věci jako bolení bříška a tak, potom zase já jsem nemohla měsíc chodit, protože se mi něco stalo s kolenem a najednou, to je strašně dlouhá doba, pořád se něco dělo, ale mezitím furt byla ta škola. Takže zpětně ani tak nějak nevím, jak jsem to všechno skloubila.“*

Pro participantku P10 bylo také obtížné přizpůsobit se nové situaci s miminkem a jako náročné období tak prožívala především první měsíce syna. Syna v té době hlídal manžel, bylo nutné vytvořit miminku určitý režim a zároveň to celé sladit dohromady s manželem. Dojíždět v té době do školy tak doprovázely nepříjemné pocity z toho, že syna opouští. Zároveň jako náročné období považuje přípravu na státnice, stejně jako participantka P7. Toto období totiž vyžadovalo více času na učení i intenzivnějších příprav, což participantky mnohdy prožívaly stresově.

P7: „Příprava na státnice, no, to bylo takový nejvíc stresový, protože právě přítel musel fakt hodně hlídat a byl takový jakoby co když to nezvládnou, že to bude všechno zmařený, všechna ta práce. Takže to byl takovej hroznej stres, že mi to přišlo takový jakoby zbytečný, když jsem všechny ty zkoušky udělala a vlastně ještě budu zkoušená jednou. Takže to bylo pro mě asi nejnáročnější, bych řekla.“

Další dvě participantky vnímaly náročnost studia v jiném kontextu. Pro participantku P1 a P6 to znamenalo hlavně **řešení organizačních záležitostí**. Pro participantku P1 to konkrétně představovalo zajistit hlídání – kdo bude děti ráno hlídat, kdo je vyzvedne ze školky, zároveň požádat některou babičku o dovolenou. Náročnost řešení organizačních záležitostí se pro ni zvyšovala úměrně se zvyšováním věku dcer. Za nejlepší období tak považuje dobu, kdy děti byly malinké a hodně spaly. V tomto období to totiž „*dokázala pokrýt sama*“ a nemusela domlouvat hlídání.

Pro participantku P6 to znamenalo vypořádat se s ranními přípravami miminka, sladit to s kojením, odvézt dítě k rodičům a zároveň stihnout výuku včas. Potýkala se také, podobně jako předchozí participantka, s organizací hlídání. Ovšem v jiném kontextu, neboť naopak řešila „harmonogram“ hlídání, neboť se často stávalo, že chtěli hlídat všichni (rodiče, manžel). Zabývala se tak do jisté míry úsměvnou situací, kdy bylo nutné hlídání pro velký zájem plánovat tak, aby se nikdo necítil „ošizen“.

Dalším identifikovaným dopadem nároků studia byla u některých participantek **nutnost upozadit péči o domácnost** (P1, P7, P8).

P1: „*Jako musím říct, že v tom zkouškovém pokulhával úklid, že třeba bylo vidět, že je potřeba utřít prach nebo vysát nebo něco, ale vždycky jsem si říkala, až se tohle doučím, tak třeba bude čas a pak to udělám. Takže třeba ta domácnost nebyla úplně špičklá, třeba někdy jsme šli na oběd na meníčko, že jsem prostě nevařila, protože to mi zabere celý dopoledne. Takže třeba jsme chodili do těch restaurací, protože jsem nestíhala. Ale jinak si myslím, že to docela šlo. Jakože nemusím mít úplně uklizenou domácnost, ale je pro mě důležitější jít s těma dětma na to hřiště než si tam někde pucovat nějakou koberec.*“

Jak tedy participantky **subjektivně hodnotí, nakolik studium zasahovalo do rodiny?** Na základě analýzy můžeme konstatovat, že všechny participantky pociťovaly, že jim studium určitým způsobem do rodinného života zasahuje. Jak bylo popsáno výše,

prožívaly zejména nedostatek času (na děti, partnera, přátele, koníčky) a to především v důsledku náročných situací (období zkouškového, psaní závěrečných prací, adaptace na nové situace).

Celkově však participantky ve svých výpovědích reflektovaly, že **role matky** pro ně byla vždy **přednější** a častěji se jí snažily před rolí studentky upřednostňovat.

7.2.2 Zasahování rodiny do studia

Zasahování rodiny do studia do jisté míry pociťovaly všechny participantky (např. nemohly se věnovat učení, protože dítě se nespalo, nemohly jet do školy, protože bylo dítě nemocné apod.). Aspekt zasahování rodiny do studia však neprožívaly tak negativně, jako opačné zasahování studia do rodiny. Tento fakt lze ovšem předpokládat vzhledem k tomu, že všechny participantky se explicitně vyjadřovaly k důležitosti mateřství. Explicitně i implicitně tak sdělovaly, že je pro ně role matky přednější a **role studentky byla častěji upozadována**.

Tři participantky (P2, P7, P8) tuto skutečnost vyjádřily explicitně. Školu a povinnosti s ní spojené mnohdy spíše „obcházely“ aby se mohly rodině a především dětem, věnovat. Byla u nich tedy patrná *tendence nezabývat se studiem na úkor rodiny*, nebo jak výstižně konstatuje participantka P2 „*se školou se to vždycky nějak udělalo*“.

P7: „*Vždycky je to stejně nakonec tak, že prostě musím něco obejít nebo to udělat prostě nějak co nejrychleji, abych se mohla vrátit za tou rodinou.*“

P8: „*Všechno jsem to tak nějak zvládala s přiměřeným úsilím. Jako vážně když seš unavená, tak se ještě učit i když máš v tu chvíli volno, to chtělo strašný odhodlání. A třeba teď, když jsem měla v létě třináct zkoušek, tak najednou člověk odpočítává a odškrtává a s každou zkouškou to bylo horší a horší. Ale tím, že se to vždycky povedlo na poprvé, tak mi to zase dodalo sílu, ale nepřeháněla jsem to. Že bych šla vyloženě na to, že bych se vůbec nevyspala nebo že bych vůbec nejedla nebo nevím, jak to může být, tak to ne. Prostě nějaký úsilí jsem tomu dala, a vyplatilo se.*“

Do této subkategorie lze zařadit i výpovědi participantek P9 a P10. Studijními povinnostmi a učením na zkoušky se často zabývaly na poslední chvíli a věnovaly tomu čas převážně po nocích. To jim do jisté míry usnadňovala skutečnost, že se z hlediska

cirkadiánního rytmu charakterizují jako „noční sovy“. **Odkládání studijních povinností** u těchto žen vyplývalo jednak z jejich osobnostního fungování, ale také z potřeby věnovat čas spíše rodině nežli studiu.

P10: „*Já jsem se právě ani zbytečně do ničeho neučila. Vždycky jsem se snažila tak dva maximálně tři dny před zkouškou, protože jsem si vždycky říkala, že nemá cenu nad tím trávit tolik času. Takže jsem se snažila se to naučit co nejrychleji. Hlavně po nocích. Přes den jsem byla s dětma a v noci jsem se učila. Mě právě i to učení po nocích jde nejlíp.*“

Některé participantky (P4, P7, P8) ovšem fakt, že se **naplno nevěnují studentské roli**, prožívaly negativněji než jiné ženy. Participantka P4 prožívala **náročné mateřství**, kdy její dítě vyžadovalo hodně péče. V důsledku toho pociťovala **nemožnost intenzivněji se studiu věnovat** do takové míry, do jaké by chtěla.

P4: „*Byla jsem ruku na srdce víc matka než studentka. Prostě si to vyžádala náтура mé dcery, která potřebovala stálou péči, kterou jí těžko mohl věnovat někdo jiný než já. Měla jsem proto spíš opačný problém, a to zvládat roli studentky doktorandky. Je ovšem pravda, že jsem měla někdy špatné svědomí, že bych měla jít s dcerou ven a hrát si s ní a ne jít do školy...byl to stres, protože jsem zjistila, že potřebuju spoustu času na čtení a další věci, ale mateřství mě natolik zaměstnávalo a vyčerpávalo, že jsem prostě nemohla studium plnit tak, jak bych chtěla. Nebylo pro mě možné číst několik hodin denně, má soustředěnost nebyla dobrá a navíc stále jsem byla vytrhována z práce nutností starat se o dítě, které bylo nadmíru náročné, nechtělo spát ani ve dne, ani v noci. V podstatě jsem se pak dostala do situace, kdy jsem si přestala užívat obojího, studia i mateřství. Vše se stalo povinností a vyvíjelo to na mě tlak.*“

Také participantka P7 a P8 pociťuje nemožnost se studiu intenzivněji věnovat. Participantka P8 to nevnímá veskrze jako negativum, ale do jisté míry i přínos. Díky mateřství, kdy není příliš času se učení věnovat, se naopak naučila čas maximálně využívat a samostudium ji vyhovuje více, než předchozí zkušenost s prezenčním studiem. Pro participantku P7 je sice rodina a syn přednější, ale zároveň pociťuje, že se ve studiu nemůže tolik realizovat.

P8: „Člověk se pořád učí a učí a najednou po něm chtějí jenom ty poučky, většinou, no a s tím miminkem to nejde tak, neučím se tak intenzivně. Ale právě tímhle stylem učení já to spíš pochopím a potom dokážu prostě u té zkoušky používat mozek. A na to jsem z předchozího studia nebyla zvyklá. Neměla jsem asi ani tu vůli to pochopit, protože se mi to vždycky zdálo mnohem složitější. Ale teď, když není ani ten čas, tak to nějak jde samo s tím, že si člověk musí stačit nějak sám.“

P7: *Nemám tolik času, kterej bych na to studium potřebovala...takže nemám dost času, no. Mám třeba dost nápadů, ale nemám na ně čas a už ho asi nikdy mít nebudu.“*

Jak tedy participantky **subjektivně hodnotí, nakolik rodina zasahovala do studia?** Všechny participantky do jisté míry pociťovaly, že jim rodina do studijních povinností zasahuje. Ačkoliv explicitně tento fakt většina participantek nevyjadřovala, můžeme tento závěr odvodit na základě celkové analýzy i pozorování. Na implicitní rovině bylo patrné, že většina participantek se vlivem povinností spojených s rodinou a péčí o děti mnohdy studiu dostatečně nevěnovaly nebo nestíhaly studijní povinnosti tak, jak by chtěly. V důsledku toho většina participantek prožívala stres a negativní pocity, jak bylo popsáno v kapitole „Vnímání sebe jako matky“.

Ačkoliv se participantky shodovaly v tom, že převážně upřednostňovaly roli matky před rolí studentky, určitou míru konfliktu ve smyslu zasahování rodiny do studia pociťovaly.

Celkově se většina žen (n=7) shoduje v tom, že se jim obě role dařilo dobře zvládat. Přiznávají však, že je to náročné a je potřeba být motivovaná, podporovaná a cílevědomá.

7.2.3 Konflikt rodina a práce (FWC) a konflikt práce a rodina (WFC) a rovnováha životních oblastí (WLB-6)

V kontextu našeho výzkumu jsme základní konflikt přeformulovaly a místo pracovní oblasti jsme uvažovaly o oblasti studijní, jakožto konfliktní. Srovnáme-li dopady studia na rodinný život participantek a rodinného života na studium, uvedené v rozhovorech, zjistíme, že participantky pociťují především konflikt ve směru studium-rodina, neboť zasahování studijních povinností do času s dětmi prožívaly mnohem výrazněji a intenzivněji, často doprovázeno nepříjemnými pocity vzhledem k nemožnosti se rodině věnovat.

Konflikt práce/studium – rodina ($HS \geq 20$) ve zvýšené míře pociťuje polovina participantek (P1, P2, P3, P8, P9). U všech zmiňovaných žen můžeme nalézt vysvětlení i na základě dat získaných kvalitativní analýzou. U těchto participantek byl i v rámci rozhovoru vyjádřen pocit nedostatku času na rodinu a děti. Pro participantku P1 to znamenalo *nemožnost účastnit se všech aktivit s rodinou*. Participantky P2 a P3 pociťují *nedostatek času na rodinu celkově*. Participantka P8 nedostatek času vnímá ve smyslu *nemožnosti využít jej pro něco jiného*. Pro participantku P9 to znamenalo *nutnost intenzivněji se věnovat studiu v období zkouškového*.

Konflikt rodina – práce/studium ($HS \geq 20$) ve zvýšené míře pociťují čtyři participantky (P2, P3, P4, P7). I v případě tohoto konfliktu můžeme nalézt vysvětlení na základě kvalitativní analýzy. U participantek P4 a P7 byl i v rámci rozhovoru vyjádřen nelibý pocit ke skutečnosti, že se studiu *nemohou intenzivněji věnovat*. U participantky P7 to konkrétně znamenalo, že ve studiu nemůže tolik realizovat. U participantky P4 to souviselo s faktem, že prožívala *náročné mateřství*, kdy její dítě vyžadovalo hodně péče. Také participantka P2 v průběhu rozhovoru explicitně popisovala, že se nemohla studiu věnovat vzhledem k náročné péči o syna, který často plakal a nechtěl spát. Na základě tabulky č. 7 je patrné, že participantka P2 spolu s P3 pociťovaly **konflikt v obou směrech**. Participantkou P2 to bylo vyjádřeno i v rámci rozhovoru – studium i péči o syna prožívala jako náročnou a obojí pro ni znamenalo zátěž.

Participantka P3 ve své výpovědi reflektovala převážně konflikt studium-rodina, respektive pociťovala, jak jí studium zasahuje do života, bere jí čas na jiné věci (především rodinu). Ve své výpovědi explicitně ani implicitně nevyjadřovala pocit, že by jí rodina zasahovala do studia. To může být ovlivněno mnoha aspekty. Může to souviset s tím, že pro ni toto zasahování nemělo takový význam, nebylo pro ni tolik emočně důležité, aby si

jej na vědomé úrovni v rámci rozhovoru vybavila. Respektive, rodina je pro ni nejvyšší hodnotou a proto fakt, že ovlivňuje její studium, v rozhovoru otevřeně nevyjádřila, neboť pro ni byl opačný konflikt významnější.

	WFC/HS	FWC/HS	WLB-6/HS
P1	25	19	3,33
P2	31	30	3,33
P3	22	24	3,66
P4	16	28	3,33
P5	9	13	5
P6	11	13	5,16
P7	19	24	4,16
P8	28	17	2,16
P9	21	19	3,33
P10	13	7	5,16

Tabulka 7 – Hrubé skóre dosažené ve škálách WFC, FWC, WLB-6

Co se týče výsledků na základě **Škály rovnováhy životních oblastí (WLB-6)**, v rámci této škály vyšší hrubý skór znamená větší rovnováhu oblastí práce a vztahů. Na základě tabulky č. 7 je patrné, že tři participantky (P5, P6, P10) skórovaly stupněm 5, což znamená, že *pocítují, že jejich životní oblasti jsou v rovnováze*. Toto zjištění podporuje jednak fakt, že ve škálách konfliktu WFC a FWC skórovaly nízkými hodnotami. Zároveň na základě kvalitativní analýzy jejich výpovědí můžeme konstatovat, že byly s rozdělením času pro studium a rodinu spokojené a nepocítovaly konflikt rolí.

Průměrné skóre poloviny žen se pak blížilo stupni 3, tedy odpovědi „spíše nesouhlasím“, což znamená, že mají *pocit, že jejich životní oblasti nejsou v rovnováze*. Toto zjištění opět podporují dosažená skóre v rámci škál konfliktu, kde tyto ženy dosahují vyšších hodnot. Životní oblasti tak nevnímají v rovnováze, což také dokládá vysvětlení na základě kvalitativní analýzy dat (podrobněji viz výše).

7.2.4 Odpověď na výzkumnou otázku č. 2

Druhý výzkumný cíl zjišťoval, jak participantky hodnotí rozdělení času mezi studium a rodinu, jakých skóre dosahují ve škálách konfliktu práce/studium -rodina (WFC) a rodina-práce/studium (FWC) a ve škále rovnováhy životních oblastí (WLB-6). Nejprve jsme se zabývaly otázkou, nakolik pociťují zasahování studia do rodiny. Skutečnost, že jim studium do rodinného života zasahuje, pociťovaly skoro všechny participantky (n=9). U většiny žen se to projevovalo zejména pocity nedostatku času, především na rodinu a děti (n=4), pro jiné věci, např. záliby (n=2), pro sebe a své přátele (n=1), pro partnera (n=1). Vnímaný pocit nedostatku času souvisel především se studijními nároky, které často prožívaly jako náročné a mnohdy ovlivňovaly jejich subjektivní prožívání roli matky, neboť jim přinášely pocity stresu, nervozity a tlaku. Zároveň pociťovaly, že role matky pro ně byla vždy přednější a častěji se ji snažily před rolí studentky upřednostňovat. V důsledku toho vnímaly zasahování studia do rodiny jak zatěžující, zejména v souvislosti s těmito náročnými studijními nároky - období zkouškového (n=4), napsání závěrečné práce (n=2), příprava na státnice (n=2) adaptace se na novou situaci (n=2) ve smyslu přizpůsobení se nové škole a narozenému dítěti. V těchto obdobích zátěž nejvíce prožívaly, neboť souvisela také s nutností řešit organizační záležitosti ve smyslu zajistit hlídání, pro některé participantky (n=3) také znamenala nutnost upozadit péči o domácnost.

Dále jsme se zabývali tím, nakolik pociťují zasahování rodiny do studia. Do jisté míry jej zaznamenaly všechny participantky (např. nemohly se věnovat učení, protože dítě se nespalo, nemohly jet do školy, protože bylo dítě nemocné apod.), ovšem aspekt zasahování rodiny do studia neprožívaly tak negativně, jako opačné zasahování studia do rodiny. Souvisí to s tím, že mateřství pro ně má větší význam a důležitost. Explicitně i implicitně také sdělovaly, že role matky pro ně byla na prvním místě a roli studentky častěji upozad'ovaly. U některých participantek byla patrná tendence nezabývat se studiem na úkor rodiny - ve smyslu vynakládat na studium přiměřené úsilí (n=3), odkládat plnění studijních povinností „na poslední chvíli“ (n=2). Některé participantky (n=3) ovšem nemožnost intenzivněji se věnovat studiu prožívaly negativněji než jiné ženy. Děti pro tyto ženy byly důležité, ale zároveň pociťovaly lítost nad tím, že nemají na studium tolik času, kolik by potřebovaly.

Srovnáme-li dopady studia na rodinný život participantek a rodinného života na studium, uvedené v rozhovorech, zjistíme, že participantky pociťují především konflikt ve směru studium-rodina, neboť zasahování studijních povinností do času s dětmi prožívaly

mnohem výrazněji a intenzivněji, často doprovázeno nepříjemnými pocity vzhledem k nemožnosti se rodině věnovat. Co se týče výsledků na základě škál, konflikt práce/studium-rodina ve zvýšené míře pociťuje polovina participantek. U těchto participantek byl i v rámci rozhovoru vyjádřen pocit nedostatku času na rodinu a děti (ve smyslu nemožnosti účastnit se všech aktivit s rodinou, nedostatku času na rodinu celkově, nemožnosti využít čas pro něco jiného, nutnosti intenzivněji se věnovat studiu ve zkouškovém období). Konflikt rodina-práce/studium ve zvýšené míře participantky (n=4) také pociťují. Některé z nich (n=3) v průběhu rozhovoru vyjadřovaly nelibý pocit, že se nemohou studiu intenzivněji věnovat, často v důsledku náročné péče o dítě (n=2). U jedné z participantek nebylo na základě kvalitativní analýzy nalezeno vysvětlení pro zvýšenou míru konfliktu rodina-studium/práce. Co se týče výsledků na základě Škály rovnováhy životních oblastí (WLB-6), v rámci této škály vyšší hrubý skóre znamená větší rovnováhu oblastí práce a vztahů. Některé participantky (n=3) skórovaly stupněm 5, což znamená, že pociťují, že jejich životní oblasti jsou v rovnováze. Toto zjištění podporuje fakt, že ve škálách konfliktu WFC a FWC skórovaly nízkými hodnotami a zároveň v rámci rozhovorů se vyjadřovaly v tom smyslu, že s rozdělením času pro studium a rodinu byly spokojené a nepociťovaly konflikt rolí. Průměrné skóre poloviny žen se pak blížilo stupni 3, tedy odpovědi „spíše nesouhlasím“, což znamená, že mají pocit, že jejich životní oblasti nejsou v rovnováze. Toto zjištění opět podporují dosažená skóre v rámci škál konfliktu, kde tyto ženy dosahují vyšších hodnot. Zároveň to podporují data získaná kvalitativní analýzou.

7. 3 STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ versus BARIÉRY VE ZVLÁDÁNÍ

Tato kapitola se zabývá analýzou výsledků z hlediska identifikovaných strategií, které byly participantkami explicitně i implicitně vyjádřeny ve vztahu ke zvládání studijních nároků a rodinného života. Na základě jejich pozitivního či negativního vlivu na zvládání byly rozděleny na efektivní strategie zvládání a na strategie bránící zvládání.

7.3.1 Efektivní strategie zvládání

Všechny participantky se shodují v tom, že nejvýznamnější aspektem je v rámci zvládání **podpora nejbližších** a celkově **existence podpůrné sítě** (partnera, rodiny, přátel). Tento aspekt bude podrobněji zmapován v rámci kapitoly „Podporující aspekty a doporučení“.

Další identifikované aspekty více vyplývají z prožívání a postojů samotných participantek a v mnohém se prolínají s již identifikovanými kategoriemi v rámci kapitoly „Význam studia“. Tyto aspekty, které jsou pro participantky subjektivně významné v kontextu studia, mají také značný podíl na samotném zvládnutí studia.

Pro většinu participantek (n=6, P2, P5, P6, P7, P8, P10) byl významný fakt, že **studium je baví a je pro ně přínosem**, což podporuje jejich chuť to zvládnout i vlastní pocit uspokojení.

Potřeba **mít srovnané priority** a být schopna si uvědomit, kdy je na místě dát přednost rodině místo studiu, byla explicitně vyjádřena pouze jednou participantkou (P4). Na základě celkové analýze však můžeme konstatovat, že ujasněné priority **ve prospěch dětí** považují za důležité všechny participantky. Zároveň měly participantky ujasněné priority **ve směru jasně vymezeného cíle**, kterým byla touha studium dokončit a v mnoha případech také vidina budoucího lepšího uplatnění (např. P2, P3, P7, P9, P10).

Některé participantky (P1, P6, P7) zmiňovaly veskrze praktickou strategii, kterou je **efektivní plánování a organizace**. Tím je myšleno nejenom plánování ve smyslu rozložit učení a jiné povinnosti, ale také naplánování hlídání v kontextu svého rodinného života (např. kdo vyzvedne děti ze školky, kdo pohlídá dítě v době školy apod.). Pro participantku P1 mělo plánování velký význam a tvorbě harmonogramů často věnovala spoustu času. Byl však pro ni velkou podporou, neboť ve chvílích, kdy průběh plnění studijních povinností nešel podle plánu, využívala pomoci ze své podpůrné sítě. Také pro participantku P7 bylo dlouhodobé plánování klíčové a spolu s vlastní zodpovědností a důsledností stálo za konečným úspěchem, kterým bylo úspěšné ukončení studia.

P1: „*Já si vždycky dělám harmonogramy a rozpočítávám si, kdy co, tím teda strávím taky strašnou dobu, kdybych radši dělala něco jinýho, né prostě...to jsem si vždycky musela udělat plán a když jsem viděla, že se mi daří ten plán plnit, tak to bylo dobrý, tak jsem byla v klidu a jakoby jsem se snažila sama. Ale jakmile jsem se dostala do nějakýho skluzu, tak jsem začala využívat kamarádku, sestru nebo babičky, manžela.“*

P7: „*Docela zodpovědně a důsledně jsem se připravovala, byla jsem v tom docela pevná a připravovala jsem se celej rok důsledně a nic jsem nezanedbala, což je myslím jediný, co mě nějak ujišťovalo a drželo v tom pocitu, že to zvládnou a taky jsem to nakonec zvládla. A všechno jsem musela mít naplánovaný...to naplánování je důležitý, držet si nějaký plán, kterej si stanovíš a pas seš duševně v klidu. Protože když jedeš podle nějaký tabulky, tak víš že stíháš a nemusíš mít jako stres. Ono to ale nejde moc často a někdy se to prostě vychýlí a pak to dostane jinej směr. A pak se to musí celý tak nějak jako předělat.“*

Relaxace a odpočinek lze považovat za další úspěšnou strategii, která některým participantkám pomáhala (P1, P7, P8, P9). Tyto aspekty však nenacházely mimo oblast studia a rodiny, ale právě v rámci obou oblastí. Respektive, když se věnovaly více oblasti rodiny, odpočinek a relaxaci pro ně představovalo studium, a naopak.

Osobnostní charakteristiky, identifikované v souvislosti s prožíváním studia, do značné míry se strategiemi zvládání souvisí. Participantkám totiž umožňují se studiu věnovat i přes jeho náročnost a napomáhají k tomu obě role zvládat. Zde uvedeme pouze výčet těchto vlastností (podrobněji viz podkapitola „osobnostní charakteristiky související se studiem). Těmito identifikovanými charakteristikami jsou: **cílevědomost** (n=10), **touha to zvládnout a odhodlanost** (n=5), **disciplína, pevná vůle a důslednost** (n=4), **poctivost a píle** (n=3), **houževnatost a tvrdohlavost** (n=2), **trpělivost, pružnost a schopnost se přizpůsobit** (n=1).

Participantky P7 a P8 se shodovaly v popisu určitého vlastního **smyslu pro sebezapření**, tedy schopnosti věnovat se studiu, ačkoliv se cítily velmi unaveně. Na implicitní rovině je ovšem jistý smysl pro sebezapření charakteristický pro většinu participantek.

P7: „*Vytrvalost a takový smysl pro sebezapření je taky hodně důležitěj. Jako když kdy se chce člověk spát, tak nesmí spát. Nebo když chce zůstat spát se svým synem, který*

usnul, tak se prostě musí probrat...takže ta vytrvalost a chuť to zvládnout. Taky mi dost pomáhalo to, že jsem v tom nacházela tu relaxaci a že to vlastně prospívá.“

Další identifikovaná strategie již byla subjektivně významná pouze pro participantku P2. Pro ni bylo velmi významné poznání přátel v rámci studia a *sestavení „studijní skupinky“* v níž si vzájemně pomáhali a podporovali.

P2: *„Pomáhali jsme si navzájem se skupinkou přátel, která vznikla v průběhu prvního ročníku, a dokázaly jsme si hodně pomoci. My jsme si to třeba i pak rozhodli, že jsme nemuseli jezdit na všechny přednášky, že každé jel na nějakou. Měli jsme dobrou skupinky, až na toho jednoho teda, ten z toho jen těžil. Ale tomu už jsme pak už nic ve třetíku neposílali.“*

7.3.2 Strategie bránící zvládnání

V životě participantek se samozřejmě objevovaly situace, kdy se jim nedařilo obě role podle představ zvládat a potýkaly se tak s jistými bariérami ve zvládnání. Těmi bylo u většiny participantek **prožívání nedostatku času** (P1, P2, P3, P4, P5, P7). Většinu z nich bránil účelně a uspokojivě zvládat roli matky, manželky a partnerky. Na druhou stranu některým z nich (P4, P7) také bránil uspokojivě zvládat roli studentky.

Pro některé participantky byla zatěžující jejich **tendence plnit povinnosti na poslední chvíli** (P3, P9, P10), což sebou přinášelo **pocity stresu a nervozity**. Tyto negativní pocity do značné míry strategie zvládnání ovlivňují, neboť úměrně s těmito pocity se zvyšují i obavy z toho, jak obě role uspokojivě zvládnou. Pocity stresu a nervozity byly v souvislosti s prožíváním studia identifikovány u většiny participantek. **Pocity únavy a vyčerpání** byly explicitně vyjádřeny čtyřmi participantkami (P2, P4, P5, P8). Tyto pocity se prolínaly oběma oblastmi a u některých participantek (P2, P4, P8) úzce souvisely s mírou náročnosti péče o dítě.

Další identifikované strategie bránící zvládnání již byly subjektivně významné pouze pro jednotlivé participantky. **Tendence k perfekcionismu a obavy ze selhání** byly explicitně i implicitně vyjádřeny participantkou P4. Tyto pocity vyplývaly z vlastní potřeby studium uspokojivě zvládat, zároveň z potřeby naplnit očekávání manžela.

P4: *„Stíhal mě stálý pocit toho, že nemůžu uspět. Zjistila jsem, že atmosféra na ústavu je nepříjemná, panuje tam rivalita a podmínky jsou stanovovány za běhu. Zároveň*

můj manžel ode mě očekával efektivní práci, ale já jsem neměla soustředěnost a prostor si utřídit myšlenky, ani terénní výzkum jsem neměla možnost jít dělat, takže jsem narážela na hodně limitů.“

Pracovní vyčerpání partnera byla chápána jako bariéra ve studiu u participantky P8, která se na počátku svého mateřství potýkala s řadou komplikací. Nejprve řešila nemoc dcerky a snažila se najít balanc mezi požadavky školy a nároky na zdravotní péči o dceru. Posléze se k tomu přidala její vlastní nemoc, která způsobila změnu v jejich celkovém rodinném fungování. Partner byl nucen přehodnotit svoje dosavadní pracovní tempo a rozhodl se práci opustit. Participantka tak celkově toto období vnímá jako zlomové a přínosné, neboť je nasměrovalo ke změně, která by musela nevyhnutelně nastat.

P8: „Když byl přítel hrozně vyčerpán v práci a muselo se jít s malou na kontrolu, chodily jsme pořád, protože doktorka měla strach, aby se něco nevracelo, přeci jen byla pořád malá, takže když se doktor kloubil se školou a přítel nemohl z práce, tak prostě bylo jasné, že do školy nemůžu a jedeme k doktorovi. Tak to byly takové chvíle, kdy jsem přemýšlela, co mi to vezme, jako v té škole, nebo jestli to nějak neřeší nebo jestli mě nemůžou vyhodit nebo něco. No a babičky byly daleko, takže na jednu stranu jsem na to tam byla fakt sama, v tu dobu...a takhle to bylo minimálně první dva měsíce a potom ten třetí měsíc už se to klouvalo i s těma máma problémama, takže to byli zase moji doktoři. Ale to přítel musel zůstat doma na ošetřování a to si myslím, že nastal zlom celkově i z jeho strany, protože prostě najednou se tak trochu jakoby, je to blbý po třech měsících, ale uvědomil si, že má rodinu a začal přemýšlet jinak, na to dal výpověď a teď jsme tady.“

Touha být s dítětem byla explicitně vyjádřena participantkou P7. Myšlenky na syna ji od učení často odváděly a bránily jí v efektivním soustředění. Prožívala to zejména v době učení na státnice, což bylo velmi náročné období z hlediska času stráveného mimo rodinu i z hlediska nutnosti zvládnout odbíhající myšlenky a potřebu být se synem.

P7: „Myslím si, že mě to v té přípravě jako zbržděovalo, protože jsem měla furt myšlenky někde jinde, pořád jsem jim telefonovala, jestli to zvládaj. Ke konci mě to jako dost vadilo, už jsem i brečela a nechtěla jsem od něj. Přišlo mi, že tím strašně trpí, i když tím možná zase tak netrpěl, ale mě se to tak zdálo. Takže jsem už potřebovala, aby to skončilo.“

7.3.3 Odpověď na výzkumnou otázku č. 3

Kvalitativní analýza třetího výzkumného cíle nám umožnila zmapovat strategie, které studujícím matkám pomáhají nároky dvojí role zvládat, či naopak zvládnutí znesnadňují. Nejprve jsme se zabývali otázkou, jaké jsou jejich efektivní strategie zvládnutí. Pro všechny participantky byla podstatná zejména podpora nejbližších a celkově existence tzv. podpůrné sítě. Většině žen (n=6) také pomáhala skutečnost, že je studium baví a je pro ně přínosem. Polovina participantek pocívala, že jim subjektivně pomáhá potřeba mít srovnané priority, u všech žen zejména ve prospěch dětí. Oddanost této prioritě ženám pomáhá nároky studia vnímat s nadhledem. Některým participantkám (n=5) napomáhaly priority srovnané ve směru jasně vymezeného cíle. Jako praktická strategie byla identifikována schopnost dobrého naplánování a organizace (n=3), především ve smyslu harmonogramu učení a plánování hlídání. Pro další ženy (n=4) byl také důležitý relax a odpočinek. Tyto aspekty však nenacházely mimo oblast studia a rodiny, ale právě v rámci obou oblastí. Jako strategie zvládnutí jsou chápány také osobnostní charakteristiky popisované participantkami v souvislosti s prožíváním role studentky. Tyto charakteristiky strategie zvládnutí doplňují a do značné míry se spolupodílejí na jejich vytváření. Těmito vlastnostmi jsou - cílevědomost (n=10), touha to zvládnout a odhodlanost (n=5), disciplína, pevná vůle a důslednost (n=4), poctivost a píle (n=3), houževnatost a tvrdohlavost (n=2), trpělivost, pružnost a schopnost se přizpůsobit (n=1). Některé participantky (n=2) popisovaly také určitý smysl pro sebezapření pomáhající věnovat se studijním povinnostem navzdory velké únavě. Na základě celkové analýzy lze konstatovat, že tento aspekt je charakteristický i pro většinu ostatních participantek, které se o něm vyjadřovaly převážně na implicitní rovině.

Dále jsme se zaměřili na to, jaké strategie jim ve zvládnutí bránily. U většiny participantek (n=6) to bylo zejména prožívání nedostatku času, která jim bránilo účelně a uspokojivě zvládat roli matky, manželky a partnerky. Zároveň některým z nich (n=2) pocít nedostatku času bránil uspokojivě zvládat roli studentky. Pro některé participantky (n=3) byla zatěžující jejich tendence plnit povinnosti na poslední chvíli, což sebou přinášelo pocity stresu a nervozity. Tyto pocity byly v souvislosti s prožíváním studia identifikovány u většiny participantek a lze je chápat také jako aspekty bránící zvládnutí. Pro další participantkami (n=4) byly těmito bránícími pocity prožívání únavy a vyčerpání. Další identifikované strategie bránící zvládnutí byly subjektivně významné pouze pro jednotlivé

participantky - tendence k perfekcionismu a obavy ze selhání, pracovní vyčerpání partnera.

7. 4 MOTIVACE KE STUDIUMU

V rámci této kapitoly se budeme blíže zabývat čtvrtou výzkumnou otázkou, tedy co participantky motivuje ke studiu a zda zažily okamžiky, kdy tato motivace kolísala až do takové míry, že měly chuť studium ukončit či přerušit. Blíže se zabýváme identifikovanými kategoriemi, kterými je vnější a vnitřní motivace, prožívání proměny motivace s příchodem dítěte a kolísání motivace.

7.4.1 Vnější a vnitřní motivace ke studiu

Na základě obsahové analýzy můžeme konstatovat, že motivace ke studiu je jedním ze zásadních aspektů, který do značné míry přispívá k jeho samotnému zvládnutí. Všechny participantky byly ke studiu určitým způsobem motivované. Jisté rozdíly ve výpovědích však byly patrné a souvisely s obdobím, kdy u participantek došlo k otěhotnění.

První skupinu tvoří participantky (n=4, P1, P3, P9, P10), které se rozhodly studovat v rámci rodičovské dovolené a v průběhu studia měly další dítě či děti. Jejich motivace byla často sycena zvěšou a můžeme proto hovořit o **vnější motivaci**. Vzhledem k době, kdy začaly studovat, byly motivovány směrem k dosažení určitého cíle, který často souvisel s **potřebou získat po mateřské lepší pracovní uplatnění a obohatit se o nové kompetence**. Ve svých výpovědích také častěji reflektovaly svoje děti a s nimi spojenou potřebu je zabezpečit a zároveň získat takové zaměstnání, díky kterému jim budou více nablízku a budou moci v budoucnu lépe sladovat mateřství s prací.

P1: „*Nejvíce mě motivovalo to, že se strašně bojím, že až jednou skončím mateřskou, tak nebudu moct sehnat práci. Takže mě přijde, že čím víc mám možností, tím líp potom jednou najdu uplatnění. Takže mě hlavně motivuje strach, že bych byla nezaměstnaná.*“

P3: „*Mě motivovala hlavně vidina toho, že po mateřské budu mít větší možnost najít zaměstnání. Že se mně tím rozšíří možnosti, kde budu moct pracovat a snad to nebude*

ani tak časově náročný, když by se mi podařilo získat místo někde ve školce, že bych mohla být i s dětmi a netrávila celé dny jen v práci.“

P9: *„Já jsem hlavně nechtěla po mateřské nastoupit zpátky do původního zaměstnání v bance. Takže to mě táhlo hodně, skutečnost že bych mohla najít uplatnění někde jinde, kde mě to bude bavit.“*

Druhou skupinu tvoří participantky (n=6, P2, P4, P5, P6, P7, P8), které otěhotněly v průběhu studia. Vzhledem k období otěhotnění byla jejich motivace ke studiu převážně vnitřní a častěji než u první skupiny pramenila z **vnitřní potřeby** – buď **uspokojit vlastní touhu po vzdělání** anebo **naplnit očekávání blízkých** (nejčastěji partnera, rodičů). Samozřejmě ve svých výpovědích zmiňovaly i aspekty sycené vnější motivací, ovšem více je zmiňovaly v kontextu se svým mateřstvím, respektive s dětmi se jejich motivace ke studiu určitým směrem proměnila (podrobněji viz další podkapitola).

Do kategorie **uspokojit vlastní touhu po vzdělání** bylo zařazeno pět participantek (P4, P5, P6, P7, P8). Participantku P5 a P8 spojuje skutečnost, že **touhu po vzdělání** a studiu **pocit'ují již od dětství**. Na základě celkové analýzy jejich výpovědí je navíc spojuje fakt, že je studium baví a obohacuje.

P5: *„Mám v sobě od mala touhu po vzdělání a na studium mám i hlavu, jde mi to celkem snadno. Takže taková ta moje touha se vzdělávat mě dost motivovala.“*

P8: *„Vždycky jsem chtěla jít studovat, už na základce jsem si říkala, že budu studovat a co budu studovat a celou střední jsem si to říkala. Potom mě akorát trvalo, než jsem si vybrala jakoby ten správný obor nebo to co mě baví.“*

Pro participantky P4, P6 a P7 byla jejich touha po vzdělání sycena také samotným **zájmem o obor**. Participantku P7 navíc také pocit, že ještě nepřišel čas na to se uplatnit v zaměstnání. Pro participantku P6 bylo motivací také získání nových informací, snaha udržet se v kondici a potěšení ze studia.

P6: *„Protože v práci jsem pracovala v podstatě s tou cílovou skupinou nevidomých a slabozrakých, tak jsem se rozhodla, protože se tam hodně zabývám zrakem, tak studovat ještě tuhle vyšší odbornou školu optiku. A taky prostě sem nechtěla úplně zakrňet, baví mě*

furt se něco učit, takže jsem si říkala, že to zkusím. I mě tam dost zajímaly ty předměty, který tam psaly v sylabech, že tam budem probírat.“

Participantku P4 motivoval nejenom její zájem o obor, ale také její celková touha po vzdělání a ctižádostivost.

P4: *„Dostat se na doktorát, to byl můj životní sen. Bylo to určitě i nadšení pro obor a příznám, že i věc mé ctižádosti. A poslední motivátor byl můj muž, který si to přál a taky mě ve studiu moc podporoval.“*

Motivace blízkými a s tímto spojená subjektivní **potřeba naplnit očekávání blízkých** byla identifikována jako samostatná kategorie, neboť byla zmiňována pěti participantkami (P2, P4, P7, P8, P10). Participantka P4 to explicitně popsala výstižným slovem, které využijeme a budeme hovořit o *tzv. motivátorech*. Pro participantku P10 byl „motivátorem“ také její partner, který jí dodával chuť ve studiu pokračovat a v náročných okamžicích, kterým bylo např. období státnic, ji psychicky podporoval a povzbuzoval.

P10: *„Hlavně manžel, který mě vždycky povzbuzoval a říkal, že když už jsem začla a už tomu obětovala čas, tak už by to byla škoda nedokončit. Takže fakt velkou zásluhu měl manžel, protože si nedokážu představit, jakoby kdyby nebyl nebo kdyby nefungoval, jak on funguje, tak by to nešlo.“*

Pro participantky P2, P7 a P8 byly těmito „motivátory“ převážně jejich **rodiče**, kteří je vedli ke vzdělání, a bylo jejich přáním, aby vysokou školu vystudovaly. Buď proto, že sami tímto systémem vzdělání prošli, anebo právě proto, že sami vysokou školu z nejrůznějších důvodů nevystudovali.

P2: *„Mě ke studiu hodně motivoval můj táta, který si přál, aby alespoň jedno z jeho dětí mělo vysokou školu. No a moji sourozenci se ke studiu na vysoké škole moc nerhnou, tak to zbylo na mě. Ale i já sama jsem to chtěla a po narození miminka se to ukázalo jako dobrá volba.“*

P8: „Samozřejmě trochu nátlak rodiny v tom hrál taky roli, že jako rodiče si vždycky představovali, že budu studovat, protože u nás všichni studovali vysokou. Takže určitě to tam hraje taky nějakou roli.“

7.4.2 Proměna motivace s příchodem dětí

Participantky, které měly v průběhu studia další dítě a studium tak započaly v rámci mateřské dovolené, proměnu původní motivace tolik neprožívaly. Shodovaly se v tom, že se spíš jejich **původní motivace více prohloubila** (P1, P3, P9, P10). S příchodem dalších dětí tak pro ně potřeba získat lepší pracovní uplatnění nabyla na významnosti. Dosáhnout úspěšného ukončení studia pro ně začalo být mnohem důležitější, neboť tím také sílila jejich potřeba děti zabezpečit a dobře se pracovní uplatnit.

P1: „Jestli se moje motivace nějak změnila...jako jo, protože potom už nešlo jenom o to, abych zabezpečila sebe, ale ještě děti. Ale spíš bych řekla, že se to ještě prohloubilo tím, že jsme založili rodinu.“

P3: „Myslím si, že moje motivace zůstala pořád stejná. No ale tím, že jsme pak měli další děti, tak jsem samozřejmě víc chtěla tu školu dodělat, protože si myslím, že díky tomu budu mít větší možnost najít zaměstnání.“

P10: „Jako ty hlavní důvody proč jsem začala studovat, jak už jsem říkala, protože je tady v regionu velká nezaměstnanost a před mateřskou jsem dojížděla daleko, tak ty důvody kvůli dětem a abych si pak tady poblíž našla nějakou práci, mohla být s nima, ty prostě zůstaly stejné.“

U některých participantek (P2, P6, P7, P8), které měly první dítě až v průběhu studia, byla **proměna motivace** patrná. Ukázalo se, že tato proměna inklinovala právě k vnější motivaci. Pro zmíněné participantky tak začalo mít hodnotu možné budoucí uplatnění.

P2: „My jsme miminko plánovali a po tom plánování jsem si uvědomila, že to povolání co jsem v té době vykonávala, což byla servírka, nepůjde s miminkem skloubit.“

Takže jsem byla ráda že studuju, protože si myslím, že díky vysokoškolskému vzdělání dosáhnu lepší práce, což bych si moc přála.“

P7: „Studium mě teď baví ještě víc, to je to nejdůležitější proč to dělám. A taky si myslím, že jako s gymnáziem a maturitou nemám moc šancí a s titulem budu mít jakože větší naději sehnat nějakou perspektivní práci, která mě bude bavit. A teď, když mám malýho to pro mě má ještě větší význam.“

P8: „Jako pořád čím dál tím víc se přesvědčuju v tom, že to vážně potřebuju sama pro sebe, abych nevypadla z toho tempa, kór když nemám za sebou ani moc těch pracovních zkušeností, tak abych prostě měla co nabídnout po té škole. Aby si prostě neřekli, potenciální zaměstnavatelé, že jsem po mateřský, že budu absolutně nepoužitelná. Takže i to, abych se udržela v kondici, tak to mě jako taky dost motivovalo.

P6: „Tak když už jsem školu začala, rok a půl nebo rok předtím než jsem měla miminko, tak to chci prostě dostudovat. Má to tři roky celkem, takže to chci dodělat. Zároveň mě teď motivuje i to, že si po mateřský rozšířím možnosti, kam nastoupit, kdyby mě nechtěli už zpátky v práci, tak jít jinam tady do týdle oblasti.“

Zbylé participantky (P4, P5) se explicitně nevyjadřovaly, že by pociťovaly určitou proměnu ve své motivaci. Implicitně se však vyjadřovaly v tom smyslu, že pro ně studium nabylo určitého odlišného významu. Shodovaly se v tom, že pro ně začaly být obohacující nové aspekty (např. možnost odreagování, seberealizace v jiném směru než pouze mateřském apod.) díky kterým je studium s dětmi začalo ještě více bavit.

7.4.3 Kolísání motivace směrem k pochybnostem

V rámci celkového obrazu o motivaci participantek je důležité se zabývat i otázkou, zdali jejich motivace v průběhu studia slábla a pokud ano, tak v jakém směru. Zajímalo nás tedy, zdali to bylo ve směru rodina-studium nebo studium-rodina. Respektive, zdali někdy měly chuť se studiem skončit a naplno se věnovat své mateřské roli. Anebo zdali někdy litovaly rozhodnutí stát se matkou v průběhu svého studia a ve studiu pokračovat.

Víceméně všechny participantky (P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10) se shodovaly v tom, že nikdy **nezapochybovaly o svém rozhodnutí stát se matkou** a tedy nikdy nelitovaly toho, že se matkou v průběhu studia staly.

P8: „*Nikdy. Vážně ne. I bych třeba řekla že mohlo, během takových těch krizových situací s tou školou a se vším, ale vůbec jsem na to nepomyslela. A myslím si, že vážně jako nikdo v okolí. I když to pro ně bylo celkově jako rána z čistýho nebe.*“

Některé z žen se naopak více zabývaly svým rozhodnutím studovat při mateřské dovolené, protože studium pro ně mnohdy představovalo větší komplikaci (P2, P3).

P2: „*Že bych někdy litovala rozhodnutí stát se matkou během studia? Ne, tuhle variantu jsem vůbec nezamýšlela. Spíš jsem se zamýšlela nad opakem, jestli bylo dobrý jít vůbec studovat.*“

Participantka P4 v tomto kontextu někdy pochybnosti pociťovala a mateřství někdy prožívala jako komplikaci v kontextu studia. Ovšem mateřství si váží a vědomě se rozhodla dát mu přednost před studijními i kariéerními úspěchy.

P4: „*Někdy mě napadlo, že by bylo výhodnější být svobodná a nemít děti, že by člověk byl úspěšnější a lepší ve studiu, ale já se snažím tyhle myšlenky nedomýšlet, protože to je rouhání. Navíc moje situace byla složitější, měla jsem vážné zdravotní problémy, takže i když mateřské povinnosti cítím jako komplikace ve vztahu ke studijním povinnostem, nic bych neměnila. Raději zůstanu jako obyčejná učitelka na gymplu, než bezdětná vědátorka.*“

Co se týče **kolísání motivace** směrem k myšlenkám studium ukončit či přerušit, tři participantky (P1, P5, P6) explicitně vyjádřily, že je **tato varianta nikdy nenapadla**. Jejich výpovědi se shodovaly v tom, že studium pro ně nebylo do takové míry náročné, aby o této variantě uvažovaly.

P5: „*Nikdy mě o tom nenapadlo uvažovat. U nás moc těžké zkoušky nebyly, jako náročné bylo psaní závěrečných prací, protože s dětmi jsem jich psala tři a nejhorší to bylo s tou třetí prací, když jsem měla čtyři děti a z toho nejmladší byl kojeneček. To bylo opravdu*

něco. Ale to mi moc pomáhal můj manžel i nejbližší okolí, dost mě podporovali, takže se to dalo zvládnout, no ale taky to sebou neslo a vlastně pořád nese svou daň, že jsem dost často velmi unavená.“

Pro participantku P1 by to znamenalo prohru, kdyby studium vzdala, pocítovala by vinu i vůči blízkým, kteří jí pomáhali a vkládali do její podpory (zejména ve smyslu hlídání jejích dětí) čas a energii. Zároveň pro ni samotnou by přerušeni či ukončení studia představovalo vlastní selhání.

P1: *„Mě by to přišlo hloupý i vůči těm lidem, co do té doby hlídali. Když už jsem začla, tak to dodělám...když se do něčeho dám, tak to strašně nerada vzdávám. Měla bych z toho hrozně špatnej pocit a myslím si, že by se to se mnou pořád táhlo a vracela se k tomu. Jako pořád bych to v té hlavě někde měla a brala bych to jako strašnou prohru.“*

Participantka P8 o variantě ukončit či prerušit studium prozatím také neuvažovala, zároveň pro ni tato možnost představuje „zadní vrátka“, určitou možnost úniku ze situace, pokud by pro ni bylo sladování obou rolí nezvadatelné.

P8: *„Pořád mám takový chvilky, jakože vždycky se dá přerušit, kdybych to náhodou nezvládala. Jsou to moje zadní vrátka, ale taky sem si o tom ještě nic nezjišťovala, prostě ještě jsem k tomu nebyla tak blízko. Jenom si říkám, kdyby to nešlo, pořád je ta možnost. Ale zatím to jde. Však říkám, že teď se ta situace bude pořád měnit, tak uvidím, jak to bude pokračovat dál.“*

Ostatní participantky (n=6, P2, P3, P4, P7, P9, P10) v průběhu studia zažívaly **několik okamžiků, kdy zvažovaly pokračování ve studiu**. Studium v těchto okamžicích vnímaly jako náročné a vidina východiska ve formě přerušeni či ukončení studia s sebou nesla kýžený klid a vysvobození z povinností spojených se studiem.

Participantky P9 a P10 se shodovaly v tom, že pro ně bylo období psaní závěrečné práce natolik náročné, že uvažovaly o ukončení studia. Obě ženy měly potíže s psaním práce zažít a témata určitým způsobem uchopit. Spolu s péčí o děti a běžícím časem to prožívaly jako emocionálně vypjaté období.

P9: „Asi když jsem psala závěrečnou práci, tak to jsem měla velkou chuť se na to vykašlat. Přišlo mi totiž, že jsem si vybrala to nejtěžší téma a prostě jsem nevěděla, jak začít. Takže jsem ten začátek pořád oddalovala, ale to se potom začal kupit stres, že to nezvládnou a jestli by teda nebylo lepší s tím skončit. Ale naštěstí mi pak pomohla kamarádka, poprosila jsem ji aby mi pomohla s tím začátkem a spolu jsme to zvládly, díky ní už jsem věděla co a jak a nakonec už to ani nebylo tak hrozné.“

Participantka P10 prožívala jako náročný také počátek studia, kdy se jí narodil syna a ona musela jezdit do školy, což s sebou neslo pocity viny a smutku z toho, že ho opouští.

P10: „Takový okamžiky byly, když jsem nevěděla, jak začít s bakalářkou, tak to...a potom vlastně jednu chvíli právě, když se narodil syn a musela jsem od něj odjíždět. To jsem fakt psychicky špatně nesla, ale tam bylo štěstí, že ten chlap jako to úplně podpořil a všechno.“

Zmiňovaná podpora stran blízkých, díky které tyto okamžiky zvládly, spojuje také participantky P2 a P4. Obě participantky explicitně vyjádřily, že **myšlenky na skončení studia udržely v rovině představ**. Pro participantku P2 byla podstatná podpora spolužáků a rodičů, jejich pomoc a povzbuzení, že to zvládne.

P2: „Jo a několik! Bylo jich hodně, fakt jich bylo hodně. Ale dost jsme se podporovali se spolužákama, jinak už bych se na to dávno vykašlala. Já jsem spoustu věcí neuměla třeba, ale díky těm spolužákům, kdy jsme si pomáhali vzájemně v té naší skupince. A naši mi furt říkali, že to zvládnou. Ke konci už mi mamka ani neříkala nic, protože si myslela, že tu angličtinu nedám. Byl to zážitek, na to se nedá zapomenout.“

Pro participantku P4 byla důležitá podpora jejího manžela a zároveň její vlastní touha a vůle to zvládnout.

P4: „Chuť ano, nejhorsí byly ty hloupé a neefektivní požadavky na naši docházku. Ale něco ve mě mi to nedovolilo, ta touha toho dosáhnout. Často mě taky utěšoval manžel, protože on studoval dvě doktorská studia, jenže on byl ale svobodný...“

Participantka P7 o přerušení studia v začátcích vážně uvažovala, protože s partnerem kvůli snaze sladit studium se péčí o syna zažívali konflikty. V té době měla pocit, že partnera dost zatěžuje, takže se raději chtěla věnovat domácnosti a péči o syna. K reálnému přerušení nakonec nedošlo, pomohlo jim uvědomění, že sladování studia s rodinou má svůj určitý omezený čas. Pro participantku bylo navíc důležité, že ji studium bavilo, viděla výsledky a měla pocit, že se na to hodí. Na základě celkové analýzy výpovědi můžeme ještě dodat, že došlo zejména k adaptaci na novou situaci a oba z nich přijali své nové role a dokázali se celkové situaci úspěšně přizpůsobit.

P7: *„Ty okamžiky byly. Ze začátku hlavně, když jsem jako, když jsme se právě trošku hádali tak sem si říkala, že možná radši přestanu studovat, abych měla čas na domácnost a syna a nemusela s tím zatěžovat svého přítele. Takže jsem přemýšlela, že bych se na to vykašlala, docela vážně jsem o tom přemýšlela...no ale to, že jsem měla nějaký výsledky v té škole a že mě to fakt bavilo a že jsem zjistila, že to je vlastně, že mě to fakt baví a že si myslím, že se na to hodím. Takže jsem si řekla, že to má nějaký smysl a že to vlastně není za tak dlouhý čas, kdy to takhle budem muset zvládat.“*

Lze předpokládat, že participantky P9 a P10 udržely myšlenky na ukončení či přerušení studia v rovině představ, ačkoliv se k tomu explicitně nevyjádřily, neboť **variantu přerušit studium** využila pouze participantka P3.

P3: *„V prvním roce jsem na rok přerušila...malá měla v té době tři roky a v průběhu školy se narodil syn, říkala jsem si, že to zkusím nějak zvládnout, měla jsem sice individuální studium, ale stejně s těmi všemi požadavky a povinnostmi, tím myslím hlavně seminárky a tak, jsem zjistila, že to asi nepude, nějak jsem v té době ani netušila, jak bych mohla obojí zvládat. Takže jsem se rozhodla přerušit, ale byla jsem dál v kontaktu s holkama, co jsme se tam poznaly. Dost mě povzbuzovaly, ať se vrátím, sami měly děti, tak jsem viděla, že se to zvládnout dá. A hlavně jsem pak i pochopila jak. Víc jsem začala využívat hlídání od babiček, malý už taky povyrosl, tak to bylo lepší. Možná se mi ani ten první rok od toho malého nechtělo, nevím.“*

7.4.4 Odpověď na výzkumnou otázku č. 4

Čtvrtým výzkumným cílem bylo zjistit, co participantky ke studiu motivovalo a co je motivovalo ve studiu pokračovat i s dítětem (dětmi). Zároveň jsme chtěli zjistit, zdali zažily okamžiky, kdy tato motivace kolísala až do takové míry, že měly chuť studium přerušit či ukončit. Motivace ke studiu je zásadní aspekt, který do značné míry přispívá k samotnému zvládnutí studia. Všechny participantky byly ke studiu určitým způsobem motivované. Rozdíl v jejich motivaci je ovlivněn dobou, kdy měly děti. Některé participantky (n=4) se rozhodly studovat v rámci rodičovské dovolené a v průběhu studia měly další dítě či děti. Jejich motivace byla často sycena zvějšku a jednalo se tak o vnější motivaci. Byly tedy motivovány směrem k dosažení určitého cíle, který často souvisel s potřebou získat po mateřské lepší pracovní uplatnění, které půjde lépe sladit s mateřstvím, obohatit se o nové kompetence, zabezpečit svoje děti a být jim díky jiné práci více nablízku. Ostatní participantky (n=6) otěhotněly v průběhu studia a jejich motivace ke studiu byla převážně vnitřní. Častěji tedy pramenila z vnitřní potřeby uspokojit vlastní touhu po vzdělání (n=5) - konkrétně touhu po vzdělání pociťují již od dětství (n=2) nebo je jejich touha po vzdělání také sycena samotným zájmem o obor (n=3). Polovina participantek také vnímala motivaci blízkými a s tímto spojenou subjektivní potřebu naplnit očekávání blízkých. Byly tak identifikováni tzv. motivátoři, kterými jsou převážně rodiče (n=3) či partner (n=2).

Dále jsme se zabývali otázkou, zdali jejich motivace prošla určitou proměnou tím, že se staly matkami. Participantky (n=4) které studium započaly v rámci mateřské dovolené, proměnu původní motivace tolik neprožívaly. Shodovaly se v tom, že se spíš jejich původní motivace více prohloubila a s příchodem dalších dětí pro ně potřeba získat lepší pracovní uplatnění nabyla na významnosti. Některé participantky (n=4), které měly první dítě v průběhu studia, proměnu motivace pociťovaly a větší hodnotou se pro ně stalo možné budoucí uplatnění.

Zaměřili jsme se také na otázku, zdali jejich motivace v průběhu studia slábla. Zdali někdy měly chuť se studiem skončit a naplno se věnovat své mateřské roli či zda někdy litovaly rozhodnutí stát se matkou v průběhu svého studia a ve studiu pokračovat. Většina participantek (n=8) se shodovala v tom, že nikdy nezapochybovaly o svém rozhodnutí stát se matkou a nikdy nelitovaly toho, že se matkou v průběhu studia staly. Některé z žen (n=2) se naopak více zabývaly svým rozhodnutím studovat při mateřské dovolené. Kolísání motivace směrem k myšlenkám studium ukončit či přerušit byla u

některých participantek (n=6) identifikována, neboť explicitně hovořily o okamžicích, kdy zvažovaly, zdali ve studiu pokračovat v důsledku náročných situací – psaní závěrečné práce (n=2), období zkouškového (n=4), neefektivní požadavky na docházku (n=1) či konflikty s partnerem v důsledku snahy sladit studium s péčí o syna (n=1). Většina z těchto participantek (n=5) ukončení či přerušení studia nerealizovala, roli v tom často hrála podpora blízkých a vlastní touha to zvládnout. Možnost studium přerušit využila pouze jedna participantka, neboť se jí nepodařilo rodinu se studiem sladit.

7. 5 PODPORUJÍCÍ ASPEKTY A DOPORUČENÍ

7.5.1 Podporující aspekty

Všechny participantky se shodují v tom, že **podpora blízkých** je pro úspěšné zvládnutí studia takřka nepostradatelná. Jedná se zejména o *zajištění hlídání pro děti*, možnost je přenechat jiným osobám a mít možnost se věnovat škole či v ní být fakticky přítomna. Na této rovině podporu blízkých, zejména rodinných příslušníků (rodiče, manžel), vnímají všechny participantky. Na základě anamnestického dotazníku jsme identifikovali **zdroje pomoci**, které se podílí na hlídání dětí. Jsou jimi zejména rodinní příslušníci. U většiny participantek (n=9) to byly *prarodiče* (u P1, P3, P4 a P5 to byly především babičky). Dále *partner* (n=8, P1, P2, P4, P4, P6, u participantky P7 to byl pouze partner, P9, P10) a jiní rodinní příslušníci jako *sestřenice* (P6), *sourozenci* (P2), *prateta a prababička* (P5). Pro některé participantky byla pomocí i osoba mimo rodinu, především *kamarádka* (n=3, P1, P2, P9). Některé participantky také využívají služeb veřejných zařízení pro děti, tedy školek, ačkoliv to v rámci anamnestického dotazníku neuváděly. V rámci rozhovoru se však zmínily, že jejich starší děti navštěvují školku, což vzhledem k nutnosti věnovat se studiu často vnímaly jako velkou pomoc (P1, P3, P9).

Pro některé z nich (P4, P8, P7, P10) nabývá tato podpora emocionální hodnoty **ve smyslu psychické opory**, která jim dodává sílu a motivaci ke zvládnutí. Pro participantky P4 a P10 je v tomto směru velmi významná *podpora manžela*. Pro participantku P10 manžel konkrétně znamená „*hlavní hnací motor*“, který jí dodává energii, nadhled i možnost se studiu věnovat, tím, že jí v péči o děti naplno zastoupí. Také participantku P4 manžel ve vzdělávání plně podporuje, ovšem pro participantku jsou jeho vysoká očekávání do jisté míry zatěžující.

Také participantka P8 považuje *podporu partnera* za velmi významnou, zejména ve svých počátcích těhotenství, kdy řešili, jak bude její sladování studia s mateřstvím pravděpodobně probíhat. Partner nezapochoyboval o možnosti to zvládat, ovšem v počátcích mateřství jeho oporu postrádala, vzhledem k jeho pracovní vytíženosti. Tato situace se však časem změnila a v současné době pro ni představuje oporu jak ve formě faktické pomoci, tak na emocionální rovině. Také participantka P7 si cení partnera, se kterým společně celé její studium i péči o syna zvládli, aniž by potřebovali pomoc dalších blízkých. Pro participantku to je velký úspěch, právě že to zvládli sami dva (ačkoliv měli jejich blízcí obavy) a že nebyla nucena studium nijak odkládat.

P7: „Moc jsem nevěřila, že to zvládnou a chtěla jsem to zvládnout a jako ukázat našim i jeho rodičům, že prostě to zvládneme společně. A nakonec jsme to fakt podle plánu zvládli a nijak jsem neprodložovala ani jako ty státnice. Takže jsem za to byla ráda a doufám, že se mi bude dařit i dál.“ (pozn. byla přijata do navazujícího magisterského programu)

Dvě participantky (P6, P10) explicitně zmiňovaly důležitou **podporu ze strany svých dětí**. Participantka P6 vnímala důležitost skutečnosti, jak je její dítě hodné a svým nenáročným temperamentem a rozpoložením ji tak v podstatě umožňuje se studiu uspokojivě věnovat.

P6: „Kromě blízkého okolí, který se nabízej že mi budou miminko hlídat a v podstatě mi tím umožňují studovat, tak je to hlavně i moje miminko. To mě podporuje tím, že je hodný.“

Participantka P10 vnímá podporu svých dětí z trochu jiné perspektivy vzhledem k jejich vyššímu věku než dítě předchozí participantky. Její děti jsou staré 2 a 4 roky a svoji dětskou bezprostředností jí mnohokrát dokázaly vymanit z pocitu stresu, smutku a obav, že něco nezvládne. Zároveň pro ni znamenaly velkou motivaci ke zvládnutí studia.

P10: „Tak třeba když jsem byla jakoby nervózní, ale spíš když už jsem z toho měla jakoby fakt napnutý nervy, tak právě jsem odložila učení a šla jsem se třeba podívat, jak děcka spí anebo jsem si vedle nich lehla, přitulila jsem se k nim a vždycky jsem si říkala, že to v podstatě dělám pro ně, abych jim byla blíž...a třeba když jsem měla státnice, tak to bylo úplně nejhezčí. Já jsem vlastně ani nechtěla odjet, já jsem fakt byla z toho úplně špatná, že nic neumím a že tam nepojedu. A manžel mi říkal, ´ale pojedeš, pojedeš to zkusit, za to nic nedáš´ a takhle. A pak za mnou chodil malej, protože já jak už jsem měla jakoby ty nervy napnutý a to, tak jsem se třeba z ničeho nic rozbrečela a on za mnou chodil „chceš utřít sopél, teče ti sopél?“. Anebo přišla naše holčička „mamí, já tě miluju, nebuď smutná“. A to mě prostě vždycky jako nakoplo, že aniž by to věděly, natož jak jsou dá se říct malí, tak fakt to bylo až takový srandovní.“

Pro jiné participantky (P2, P3) byla významná **psychická podpora stran kamarádek**, protože se jim většinou podpory ze strany manžela nedostávalo. U

participantky P3 to souviselo s faktem, že manžel s nimi již nežije ve společné domácnosti. U participantky P2 to souviselo s vlastním reflektovaným psychickým rozpoložením v důsledku studijních nároků. Ve výpovědi přiznávala, že byla mnohdy nepříjemná až sobecká, což mělo na jejich partnerský život vliv a manželova podpora časem spíše slábla a k jejímu studiu postupně zaujímal spíše negativní postoj.

P2: *„Ve zkuškovém období mé nálady vadily nejen rodině, ale hlavně manželovi. Byla jsem dost nervózní, hodně sobecká, pořád jsem vše stahovala na školu, že nezvládám své povinnosti. To manželovi dost vadilo. Byla jsem protivná sama sobě kolikrát a manžel byl po dvou letech mého studia už dost negativní. Takže mě v tom studiu moc nepodporoval...naštěstí jsem měla kamarádky, se kterými jsem si dost volala, když mi bylo špatně. A hlavně taky přátelé ze školy, co řešili to stejný, ty mi byly největší oporou.“*

Postoj blízkých ke studiu participantek se ukázal jako další významný aspekt určující, jak se ženy ve svých rolích cítily a jak prožívaly náročné okamžiky. Všechny participantky vnímali ze strany svých blízkých velkou **podporu, nadšení a chuť jim pomáhat**. Některé participantky (P7, P8) provázelo jejich oznámení těhotenství (otěhotněly v průběhu studia) **rozpačité reakce**, především ze strany jejich rodičů. Obě se shodují v tom, že rodiče s tím dost překvapili a vnesli do jejich života obavy, jak studium s péčí o malé dítě zvládnou.

P8: *„Ze strany našich tam ty pochybnosti byly. Oni nevim jestli třeba posuzovali podle sebe nebo něco, ale pořád jako že měla jsem se soustředit jakoby na tu školu, že už to teďka nebude takový jednoduchý. Já jim to ale furt popisuju hrozně ideálně, protože takový představy prostě mám, ale samozřejmě že to tak není. Ale teď si myslím, že jsem je trošku přesvědčila, že to snad půjde. Tak teď už jako dobrý, ale samozřejmě pochyby byly. Ale že by mě nepodpořili v tom mateřství, tak to vůbec. Spíš že bych zahodila to studium a jim to přišlo jako škoda.“*

Jako další podporující aspekt lze také chápat **atmosféru ve škole**, respektive nastavení studijních podmínek a jejich možné přizpůsobení. Většina participantek (n=8) se během studia setkala se vstřícnými postoji vyučujících - např. možnost domluvy individuálního termínu zkoušek, možnost individuální docházky či přerušení studia. Toho

ze všech participantek využila pouze participantka P3, protože se jí nedařilo skloubit požadavky studia s mateřstvím.

Naopak nevstřícnou atmosféru na fakultě a náročné podmínky zažívala participantka P4.

P4: *„Bylo to velmi náročné z hlediska nedobře nastavených podmínek, hlavně ta nutná docházka 24 hodin týdně. Nemohla bych kojít, dcera by tolik hodin nezvládla, tak jsem si musela vydobýt odpolední docházku, kterou jsem stejně prostě nedodržovala, protože už na ústavu nikdo nebyl a spolužáci taky chodili nepravdělně. Podmínky tam byly špatně nastavené, hlavně pro studentky-matky. Ale poslední semestr se docházka změnila na 8 hodin týdně, což už bylo ideální.“*

7.5.2 Doporučení budoucím studentkám-matkám

Každá z participantek v doporučení budoucím studujícím matkám zohledňuje poněkud jiný aspekt, který subjektivně považuje za důležitý k úspěšnému sladění. V jejich doporučeních se také odráží aspekty, které jim samotným při zvládnání této dvojí role pomáhaly. Jedním z nejčastěji zmiňovaných aspektů je **podpora nejbližších** (P1, P2, P3, P4, P9), zejména partnera a rodiny, především ve formě hlídání.

P1: *„Určitě je důležitá podpora těch blízkých, určitě manžel, kterej podporuje anebo minimálně ty babičky. Bez nich bych třeba já sama nezvládla, kdybych měla být jenom já a dítě, tak si myslím, že se to ani zvládnout nedá, to je úplný sci-fi. Takže hlavně ta podpora rodiny, to hlídání a taky organizování. Ale jinak si myslím, ať se toho ty, co to čeká, nebojí. Prostě kdy je někdo kdo je ochotnej pohlídat, tak se to určitě zvládnout dá. Není to prostě nic, co by nešlo.“*

Podle participantky P2 je navíc důležité mít **ujasněnou motivaci ke studiu**, cíl kterého chce studiem dosáhnout.

P2: *„Aby si hodně rozmyslely ten důvod proč, protože jakmile si jednou rozmyslí, že do toho půjdou, tak už není cesty zpět. A to děcko je pak kolikrát protivný. Takže aby si dobře rozmyslely ten důvod, protože se pak nevyspí a místo facebooku budou psát seminárky a tak no. Ten důvod je fakt hodně důležitěj. A taky mít tolerantní rodiče a*

partnera, hodný dítě a jednu dvě kamarádky na telefonu, co podpoří, když vám bude špatně.“

Také participantka P8 zmiňuje ujasněnou motivaci ke studiu, tedy mít před sebou určitou vizi, správné odhodlání a chuť to zvládnout. Zároveň je podle ní výhodné brát studium s nadhledem a chápat jej více jako „koníček“, kterým se od dítěte mohou rozptylovat.

P8: „Aby neztrácely nervy a tím miminkem se vážně rozptylovaly a tu školu se snažily brát jako koníček, ne to co je absolutně vysává, ale nějak jinak, rozumně. Ono to zní jako hrozný fráze, ale já nevím, asi to tak je pro mě. Každý to vnímá úplně jinak, pro někoho je to nepředstavitelný, ale třeba takový ten typický vysokoškolský život, jak to funguje na kolejích v mém věku, tak to si už nedovedu představit, že bych tam pařila někde až do noci a jenom studovala. Takže si myslím, že to má fakt něco do sebe, když už se do toho někdo odhodlá, tak to pozná, ale musí do toho jít s tím správným přístupem. Takže mít nějaký odhodlaní a nějakou tu vidinu.“

Potřeba srovnaných priorit byla explicitně i implicitně vyjádřena čtyřmi participantkami (P3, P4, P6, P10). Podle participantek je důležité mít na studium a případný neúspěch vytvořen určitý náhled, nevybudovat si z něj jedinou prioritu a být si vědomi toho, že rodina a děti jsou v životě to důležitější.

P3: „Myslím, že je důležitý nebrat to studium přespříliš vážně, protože není třeba mít samé jedničky. Mě obrovsky pomohlo, když jsem se naučila plnit požadavky studia s vynaložením minimálního úsilí. To je podle mě taky dost důležitý, naučit se ten čas efektivně využívat. No a samozřejmě je důležitá podpora rodiny a okolí.“

P4: „Poradila bych jim, aby si srovnaly priority a byly připravené na to, že je může čekat neúspěch, který ale nebude způsoben tím, že by byly intelektuálně málo nadané. Takže mít srovnané priority a vědět, kdy je třeba se věnovat rodině a studium odložit. A mít podporu v rodině a zodpovědné hlídání je podle mě taky nezbytné.“

P6: „Mít furt upřednostněný to dítě, a když by to prostě nějak nešlo, ta škola, tak to třeba přerušit a víc se mu věnovat, nebo to případně vzdát. Aby prostě nebyly potom ty

mamky na úkor toho studia jako k dítěti třeba nepříjemný nebo nějaký celkově ve stresu. S tím můžou bejt spojený i nějaký problémy s kojením, a že to za to nestojí.“

P10: *„Ať to hlavně berou pozitivně, že to je jenom studium a na tom ten život nestojí a že jako i když třeba neudělají zkoušku nebo to, tak se ten svět nezboří, ten pojede úplně stejně dál. Prostě nemá cenu se na to upínat a brát to jako největší a nejdůležitější věc v životě. Jako pochopí to všechno až v té době, až třeba přijde nějaký zlom, třeba ve zdraví toho dítěte, tak si fakt uvědomí, že fakt jako ta škola je úplně banalita a že prostě i když by to neudělaly, tak to zamrzí, ale život jede dál a nic se neděje.“*

Mít pozitivní přístup, který participantka P10 zmiňuje, je podle participantky P7 také důležitý, stejně jako určitá míra pokory a vstřícnosti pro jednání s vyučujícími o případném individuálním přístupu.

P7: *Hlavně ať mají takovej pozitivní přístup, optimistický. Ať vlastně sází na tu osobní dohodu s těma lidma ze školy, to si myslím, že je jako nejdůležitější. A taky mít právě nějaký vstřícný přístup. A právě být jako pokorný, protože to taky spousta lidí není a není to úplně samozřejmostí. No a pak je důležitý to naplánování, držet si nějaký plán, kterej si stanovíš a pak seš duševně v klidu, protože když jedeš podle nějaký tabulky, tak víš, že stíháš a nemusíš mít stres.“*

Sladění studia s rodinou považují za **ideální kombinaci** dvě participantky (P5, P9). Podle nich je důležité, aby je obě role bavily a do jisté míry naplňovaly. Shodují se také v tom, že tato dvojí role je výhodná a přináší mnohé výhody jako např. lepší práci s časem, samozřejmě protívahou jsou nevýhody ve smyslu nedostatku času na děti apod.

P5: *„Určitě je důležité, aby je obě role bavily, a pak to jde dobře. Ale rozhodně doporučuji dostatečnou psychickou odolnost. Není to rozhodně pro slabé povahy, protože to sebou nese neustálý pocit nestíhání, bere to čas na jiné věci. Teda tak je to alespoň pro mě. Ale zároveň to přináší nové poznatky, odpočinek od dětí a rodiny a tak dál. Každá se v tom musí nějak najít, najít si v tom pro sebe ten smysl.“*

P9: *„Myslím si, že určitě stojí za to, to zkusit. Zvládnout se to dá, samozřejmě za podpory rodiny a taky je potřeba mít zajištěné hlídání, bez toho by to nešlo. Ale zvládnout*

se to dá a ten výsledek za to stojí. Ale je taky důležitý, aby je studium bavilo a přinášelo jim určitý uspokojení. To pak člověka táhne k tomu to dokončit.“

7.5.3 Odpověď na výzkumnou otázku č. 5

Pátá výzkumná otázka mapovala, jaké podporující aspekty považují participantky za důležité a co doporučují ženám, co tato dvojí role čeká. Za nejvýznamnější podporující aspekt je participantkami (n=10) považována podpora blízkých, kterou vnímají jako nepostradatelnou, zejména ve smyslu hlídání dětí. To participantkám umožňuje se studiu věnovat či v něm být fakticky přítomny. Identifikovanými zdroji pomoci byly u většiny participantek (n=9) prarodiče, dále partner (n=8) a u jednotlivých žen také jiní rodinní příslušníci jako sestřenice, sourozenci, prarodiče a prababička. Pro některé participantky byla pomocí i osoba mimo rodinu, především kamarádka (n=3). Některé participantky také využívaly služeb veřejných zařízení pro děti, tedy školek (n=3).

Podpora pro některé participantky nabývá i jiných rovin, zejména ve smyslu psychické opory (n=4). Participantky za psychickou oporu považují podporu a povzbuzení partnera či manžela (n=3), podporu ze strany dětí (n=2), oporu kamarádek a přátel (n=2). Vyjadřovaná podpora ze strany blízkých osob úzce souvisí se samotným postojem, které okolí ke studiu žen zaujímá. Pro většinu žen byly tyto postoje pozitivní, participantky pociťovaly, že je okolí ve studiu povzbuzuje a projevuje chuť i nadšení jim pomáhat. V opačném případě by realizace v rámci studia byla složitější. Pro jednu z participantek se pozitivního postoje ze strany manžela nedostávalo, byla ovšem saturována podporou od kamarádek a rodičů. Některé participantky (n=2) pociťovaly rozpačité emoce ze strany svých rodičů, když jim oznamovaly své těhotenství. Souvisí to s faktem, že otěhotněly v průběhu studia a rodiče tak projevovaly obavy, aby roli studentky úspěšně zvládly. Pro participantky byl také důležitým aspektem celková atmosféra ve škole, respektive nastavení studijních podmínek a jejich možné přizpůsobení. Většina participantek (n=8) se během studia setkala se vstřícnými postoji vyučujících - např. možnost domluvy individuálního termínu zkoušek, možnost individuální docházky či přerušování studia. Toho ze všech participantek využila jedna participantka, protože se jí nedařilo skloubit požadavky studia s mateřstvím. Další participantka se naopak setkala s náročnými podmínkami a nevstřícnou atmosférou.

Co se týče doporučení budoucím studujícím matkám, ve sděleních participantek se často odrážely aspekty, které jim samotným při zvládnání této dvojí role pomáhaly. Jedním z nejčastěji zmiňovaných aspektů je podpora nejbližších (n=5) především v podobě hlídání. Dále považují za důležité mít ujasněnou motivaci ke studiu a vizi, čeho chtějí studiem dosáhnout (n=2). Zároveň považují za podstatné srovnat si priority, mít chuť to zvládnout a být odhodlané (n=4). Celkově si umět vytvořit na studium a případný neúspěch určitý náhled, nevybudovat si z něj jedinou prioritu a uchovat si vědomí, že rodina a děti jsou v životě důležitější. Některé participantky (n=2) také upozorňovaly na výhody pozitivního přístupu a určité míry vstřícnosti a pokory při jednání s vyučujícími. Další participantky (n=2) zároveň doporučovaly si obě role užívat, protože skutečnost, že je obě role baví, přináší mnoho pozitiv.

8 Diskuze

Celkovým záměrem výzkumu bylo zmapovat, jak mladé ženy prožívají roli matky a roli studentky, jak obě role zvládají a jak se jim daří je sladovat. Výzkumný důraz byl kladen na zejména zjištění, zdali v těchto oblastech pociťují konflikt rolí. V rámci této specifikace bylo zvoleno užití škál konfliktu a škály rovnováhy životních oblastí k validizaci dat získaných kvalitativní analýzou. Struktura diskuze odpovídá jednotlivým výzkumným otázkám, přičemž poslední kapitoly jsou věnovány limitům výzkumu a použitým metodám, přínosu a dalším možnostem výzkumu.

Těžiště výzkumu spočívalo především v kvalitativní metodologii, kde hlavní metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda sběru dat byla doplněna o údaje zjištěné pomocí škál analýza doplněna o údaje zjištěné pomocí škál (Škála konfliktu práce-rodina WFC, Škála konfliktu rodina-práce FWC, Škála rovnováhy životních oblastí WLB-6).

V rámci výzkumu jsme se snažili uplatnit koncept konfliktu rodiny a práce na oblast studia s tím předpokladem, že jsou si tyto oblasti navzájem podobné a výzkumně se zabývat konfliktem v tomto kontextu se zdálo být zajímavé. Zejména i z toho důvodu, že zahraniční ani tuzemské studie se přímo konfliktem mezi rodinnou a studijní oblastí nezabývají. V České republice existují nepublikované studentské práce zabývající se studující matkami (z hlediska prožívání sociální opory, prožívání studia a mateřství, motivace ke studiu apod.), ovšem žádná z těchto prací se přímo nedotýká problematiky konfliktu rodiny a studia (Koláčková, 2010; Musilová, 2012; Kubáňová, 2012).

8. 1 Prožívání role matky a studentky

První výzkumný cíl se zabýval otázkou, jak mladé ženy prožívají roli matky a studentky. Všechny participantky se shodovaly v tom, co pro ně mateřství znamená. Popisovaly při tom veskrze pozitivní emoce, jako pocity štěstí, radosti, naplnění a poznání nové lásky. Zároveň sebou nese dosud nepoznanou míru zodpovědnosti, v jejímž důsledku některé z žen pociťují ztrátu svobody (n=4). Také pro ně znamená poznání nové zkušenosti, zejména ve smyslu hodnot. Podle Matějčka (1994) s sebou mateřství přináší naprosto odlišnou zkušenost díky tomu, že je funkce matky (ale i otce či kohokoliv, kdo je na osudu dítěte angažován) v rodině časově i místně neomezená. To znamená, že matka zůstává matkou, i když dítě v noci spí, je ve škole apod.

Participantky se dále shodují v pocitu, že mateřství je velkým přínosem, který proměnil jejich životy. Také podle Vágnerové (2007) dochází v souvislosti s narozením dítěte k proměně ženské role, která je náročnější, než proměna role mužské. Tuto proměnu významně ovlivňuje bazální potřeba mateřství spojená s touhou pečovat. Mateřství přináší mnoho povinností a ve větší míře mění dosavadní styl života. Omezuje tak svobodu rozhodování o vlastním životě a celkově mění prožívání a uvažování (Vágnerová, 2007). Některé participantky našeho výzkumu změnu v prožívání a uvažování pociťovaly zejména ve smyslu zvýšeného výskytu emocí strachu, obav a starostí o děti, což dříve neprožívaly. Změnu dosavadního stylu života také reflektovaly, především v pocitu ztráty dřívějšího způsobu života (cítí se méně bezstarostné, bez možnosti chovat se spontánně) i způsobu trávení volného času. Zároveň prožívají změnu i ve směru pozitivních aspektů, tedy pociťují zesílení vlastní hodnoty (cítí se sebevědomější, vytrvalejší a trpělivější, tolerantnější, obohacené o dovednost plánovat, více zodpovědné, klidné a obohacené o nový životní nadhled). Co se týče samotných osobnostních charakteristik, které u sebe participantky vnímaly, popisovaly se zejména jako: milující, starostlivá, důsledná a zásadová, trpělivá, tolerantní, kamarádká, benevolentní, neupjatá, pyšná. Některé z žen zmiňovaly i do jisté míry negativní vlastnosti (n=4): přísná, zuřivá, vznětlivá a úzkostlivá, přehnaně opatrná a ochranářská. V kontextu výzkumu nás zajímalo prožívání role matky v období zvýšených nároků souvisejících se školou. Většina žen prožívala nepříjemné emoce (zejména nervozitu, stres, pocity tlaku), které se však snažily nedávat před dětmi najevo. Žádná z participantek tak explicitně nevyjádřila, že by se její chování vůči dítěti nějak proměnilo. Shodují se v tom, že se snažily to nedávat najevo, pocity držely v sobě, v některých případech je neventilovaly ani blízkým.

Prožívání role studentky bylo participantkami doprovázeno zejména pozitivními aspekty, což do značné míry souvisí s jejich motivací ke studiu. Tato motivace, ač byla formována zvnějšku (v případě participantek studujících s motivem získat po mateřské lepší pracovní uplatnění), i nadále vycházela z vnitřních potřeb participantek, kterou vnější okolnosti spíše modifikovaly do konkrétní podoby (chuť se vzdělávat a tím si rozšířit možnosti budoucí profese). Studium tak participantky prožívaly zejména jako přínos a obohacení (o nové poznatky a informace, o možnost je propojovat se zkušenostmi běžného života či předchozími pracovními zkušenostmi, navázání nových přátelství). Většina žen také studium prožívala jako ideální protiváhu k rodinnému životu (možnost změny každodenní rutiny, možnost odreagování a relaxu, možnost seberealizace).

8. 2 Hodnocení rozdělení času mezi studium a rodinu

V rámci druhé výzkumné otázky byla zpracována problematika sladění životních oblastí. Zajímalo nás, zdali ženy v oblasti studia a rodiny prožívají konflikt. Skutečnost, že jim studium do rodinného života zasahuje, pociťovaly skoro všechny participantky (n=9). U většiny žen se to projevovalo zejména pocity nedostatku času, především na rodinu a děti, ale také na záliby, na sebe a přátele či partnera. Vnímaný pocit nedostatku času souvisel především se studijními nároky, které často vnímaly jako náročné a mnohdy ovlivňovaly jejich subjektivní prožívání roli matky, neboť jim přinášely pocity stresu, nervozity a tlaku. O pociťování viny a tlaku v souvislosti se snahou být dobrým rodičem i odpovědným studentem referovali také Khadjooi, Scott, & Jones (2012). V našem výzkumu participantky pocity viny vyjadřovaly spíše implicitně, ovšem fakt, že se naplno nevěnují oběma rolím, explicitně zmiňovaly. Zároveň pociťovaly, že role matky pro ně byla vždy přednější a častěji se jí snažily před rolí studentky upřednostňovat. V důsledku toho vnímaly zasahování studia do rodiny jak zatěžující, zejména v souvislosti s náročnými studijními nároky (období zkouškového, napsání závěrečné práce, příprava na státnice, adaptace na novou situaci ve smyslu přizpůsobení se nové škole a narozenému dítěti). V těchto obdobích zátěž nejvíce prožívaly, neboť souvisela také s nutností řešit organizační záležitosti ve smyslu zajistit hlídání, pro některé participantky také znamenala nutnost upozadit péči o domácnost.

Zasahování rodiny do studia do jisté míry zaznamenaly všechny participantky (např. nemohly se věnovat učení, protože dítě se nespalo, nemohly jet do školy, protože bylo dítě nemocné apod.). Ovšem aspekt zasahování rodiny do studia neprožívaly tak negativně, jako opačné zasahování studia do rodiny, což souvisí s tím, že mateřství má pro participantky větší význam a důležitost. U některých participantek (n=5) tak byla patrná tendence nezabývat se studiem na úkor rodiny - ve smyslu vynakládat na studium přiměřené úsilí či odkládat plnění studijních povinností „na poslední chvíli. Jiné participantky (n=3) ovšem nemožnost intenzivněji se věnovat studiu prožívaly negativněji než jiné ženy. Děti pro tyto ženy byly stejně důležité, ale zároveň pociťovaly lítost nad tím, že nemají na studium tolik času, kolik by potřebovaly. K podobným závěrům dospěly také autorky Trepal, Stinchfield, & Haiyasoso (2014). Podle nich matky-studentky často prožívaly pocity viny kvůli tomu, že se nemohly naplno věnovat ani roli matky ani roli doktorandky.

Srovnáme-li dopady studia na rodinný život participantek a rodinného života na studium, uvedené v rozhovorech, zjistíme, že participantky pociťují především konflikt ve směru studium-rodina, neboť zasahování studijních povinností do času s dětmi prožívaly mnohem výrazněji a intenzivněji, často doprovázeno nepříjemnými pocity vzhledem k nemožnosti se rodině věnovat. Jak uvádí Karateppe a Baddar (2006), jedinec co zažívá konflikt práce (v našem kontextu studium) a rodiny, bývá s tímto stavem nespokojený, což se projevuje jako odhodlání ke změně. Výzkumy dokazují, že pokud člověk zažívá vytížení v oblasti rodinné role, které v této oblasti vede k větší angažovanosti než v oblasti práce (tedy rodina zasahuje do práce, např. v důsledku onemocnění dítěte), projevuje se to absencí v práci. Pokud pociťuje přetížení pracovní rolí a z toho vyplývající nedostatek pocitu angažovanosti v rodinné roli (tedy práce zasahuje do rodiny, např. v důsledku přetížení pracovními úkoly), projevuje se to tendencí tuto práci opustit (Karateppe & Baddar, 2006).

V kontextu našeho výzkumu tedy uvažujeme o oblasti studia, kdy participantky také pociťovaly konflikt – na základě škály konfliktu práce/studium-rodina tento konflikt zvýšené míře pociťuje polovina participantek, konflikt rodina-práce/studium ve zvýšené míře participantky (n=4) také pociťují. Pro tyto výsledky jsme našly oporu i v rámci analýzy kvalitativních dat. I přes to, že participantky v určitém směru konflikt pociťovaly, nerozhodly se studium ani ukončit ani přerušit (kromě jedné participantky, která na rok studium přerušila). Toto zjištění můžeme interpretovat tak, že i při prožívání konfliktu jsou motivy k setrvání ve studiu silnější, než motivy setrvání v práci. Participantky jsou jednak motivované samotným cílem (dosáhnout lepšího pracovního uplatnění apod.), zároveň jsou motivované ohraničeným časovým úsekem (vidina toho, že studium má svůj konec), svoji roli také sehrává identifikovaná sociální opora a podpora blízkých.

8. 3 Strategie zvládnání a bariéry ve zvládnání

Třetím výzkumným cílem bylo identifikovat strategie, které participantkám pomáhaly i bránily dvojí roli matky-studentky zvládat. Podle Kuchařové a Haberlové (2008) je největší zátěží pro harmonizaci rodiny a práce/studia předpokládaná a očekávaná zodpovědnost ženy za chod domácnosti, umocněná navíc mateřskou rolí. S touto zátěží se tak pojí termín tzv. dvojí zatížení žen, kdy mají ženy hlavní zodpovědnost za péči o rodinu a děti, za chod domácnosti a zároveň jsou nuceny věnovat další čas práci či studiu.

Popisovanou zátěž participantky z našeho výzkumu pociťovaly a proto pro ně byla podstatnou strategií zvládnání podpora nejbližších a celkově existence tzv. podpůrné sítě. Důležitost této podpory dokládá také Koláčková (2010), Bartáková a Plasová (2007). Kromě nutné existence podpůrné sítě jsou však podstatné další aspekty, díky kterým se ženám daří tzv. dvojí zatížení zvládat. Námi identifikovanými aspekty byl pocit přínosu a obohacení studiem, které je baví a uspokojuje. Zároveň úspěšnost zvládnání ovlivňuje potřeba srovnaných priorit, zejména ku prospěchu rodiny. Oddanost této prioritě ženám pomáhá nároky studia vnímat s nadhledem. Neméně důležité bylo participantkami uváděná schopnost plánovat a organizovat. Obě oblasti pro ně zároveň znamenaly odpočinek a relax, respektive pokud se věnovaly více oblasti rodiny, odpočinek a relaxaci pro ně představovalo studium, a naopak. Jako strategie zvládnání jsou chápány také osobnostní charakteristiky popisované participantkami v souvislosti s prožíváním role studentky - cílevědomost, touha to zvládnout a odhodlanost, disciplína, pevná vůle a důslednost, poctivost a píle, houževnatost a tvrdohlavost, trpělivost, pružnost a schopnost se přizpůsobit. Tyto charakteristiky strategie zvládnání doplňují a do značné míry se spolupodílejí na jejich vytváření. Osobnostní charakteristiky jako aspekt zvládnání popisují ve své teorii selekce, optimalizace a kompenzace Freund a Baltes (1997, in Baltes & Heydens, 2003). Tato teorie popisuje efektivní adaptaci v průběhu životní cesty. V procesu optimalizace se právě uplatňují zmíněné charakteristiky. Před realizací optimalizace nejprve dochází k selekci, kdy se jedinec zaměří na omezené množství cílů. V kontextu našeho výzkumu se ženy v rodinné oblasti zaměřují více na děti (a např. upozadují domácnost či styky s přáteli) a v oblasti studia se zaměřují na cíl studium zvládnout bez aspirace na výborné ohodnocení. Po selekci cílů se pak uplatňuje právě proces optimalizace, kdy se jedinec rozhoduje, které individuální schopnosti za účelem dosažení cílů rozvine. V našem kontextu ženy rozvíjely zejména efektivní způsob využívání času, organizování, vytrvalý postoj. Následně může využít procesu kompenzace, tedy možnosti delegovat určité povinnosti na druhé. V kontextu tohoto výzkumu ženy nejčastěji delegovaly na druhé péči o děti.

Jako strategie, které ženám zvládnání dvojí role znesnadňovaly, byl identifikován zejména pocit nedostatku času, který jim bránil účelně a uspokojivě zvládat roli matky, manželky a partnerky. Zároveň některým z nich také bránil uspokojivě zvládat roli studentky. Celkově ženy v důsledku zátěže studiem prožívaly pocity stresu a nervozity.

8. 4 Motivace ke studiu

Čtvrtý výzkumný cíl se zaměřil na zjištění, co participantky motivovalo ke studiu a co je nadále motivuje k tomu studovat i s malým dítětem, potažmo dětmi. V našem výzkumném souboru byly všechny participantky ke studiu motivované, ovšem jejich „umístění“ motivace bylo ovlivněno dobou, kdy měly děti. U žen, co otěhotněly v průběhu studia poprvé, byl právě patrný posun motivace směrem k vnější motivaci, tedy k získání pracovního uplatnění, jak je to popsáno níže. U participantek (n=4), co se rozhodly studovat v rámci rodičovské dovolené a v průběhu studia měly další dítě či děti, byla identifikována právě vnější motivace. Byly tedy motivovány směrem k dosažení určitého cíle, který často souvisel s potřebou získat po mateřské lepší pracovní uplatnění. Toto zjištění dokládá skutečnost, že kvalifikace ženy není po návratu z rodičovské dovolené považována za dostatečnou z důvodu jejího zastarání či „zamrznutí“ a z tohoto pohledu se zaměstnávání žen matek stává pro mnohé zaměstnavatele rizikovým a nevýhodným (Maříková, in Čermáková et al., 2002). V tomto kontextu také participantky uvažovaly, neboť studium pro mnohé z nich představovalo rozšíření kompetencí, udržení se v kondici a především možnost získat vzdělání umožňující realizaci v jiné profesi. Také podle Šed'ové a Novotného (2006) je profesní motivace významným faktorem k účasti na formálním vzdělávání. Ve svém výzkumu uvádí, že snahu o zlepšení možnosti pracovního uplatnění uvedlo 52% respondentů. Pro některé z participantek bylo také důležité změnit předchozí profesi, které neumožňovalo sladění s rodinou. Studium tedy chtěly dosáhnout lepšího uplatnění, které jim bude umožňovat být dětem nablízku, ale zároveň je bude uspokojovat. Také podle Staňka (2007) může být formální vzdělávání chápáno jako „investice do budoucna“ v případě, že stávající profese není chápána jako přínosná či sebenaplňující a na vzdělání je pak nahlíženo jako na šanci pro změnu.

Ostatní participantky (n=6) otěhotněly v průběhu studia a jejich motivace ke studiu byla převážně vnitřní. Častěji tedy pramenila z vnitřní potřeby uspokojit vlastní touhu po vzdělání - konkrétně touhu po vzdělání pociťují již od dětství nebo je jejich touha po vzdělání sycena samotným zájmem o obor. Toto zjištění se tak neshoduje s Vágnerovou (2007), podle které mohou být ženy ve své roli matky do jisté míry nespokojené, neboť seberealizace v této roli nesaturuje potřebu seberealizace v dostatečné míře. Tato nespokojenost se pak může projevit hledáním lepší alternativy, např. vzdělávací. Ačkoliv některé z participantek vnímaly studium jako možnost seberealizace, nebyla tato potřeba

sycena z pocitu nespokojenosti s mateřstvím, neboť participantky prožívaly mateřství jako obohacující a uspokojující.

Poněkud jiný pohled na motivaci žen k dalšímu vzdělávání předkládá ve své diplomové práci Koláčková (2010), podle které souvisí motivy žen s životními rolemi, resp. vývojovými úkoly ženy. Autorka je mimo jiné dělí na motivy vyplývající z role matky - potřeba seberealizace, intelektuální stimulace, potřeba sociálních kontaktů z důvodu pocitu sociální izolovanosti. Tato zjištění, konkrétně potřeba intelektuální stimulace a sociálních kontaktů, do jisté míry koresponduje i s našimi výsledky. Participantky v kontextu studia oceňovaly zejména možnost získávat nové teoretické a praktické poznatky. Zároveň si cenily nových přátelství, která díky studiu navázaly. Explicitně ani implicitně však nevyjádřily potřebu navazovat sociální kontakty z důvodu pocitu sociální izolovanosti. Lze tedy předpokládat, že se v tomto směru cítily satureované a tento aspekt je k účasti ve studiu nemotivoval. Koláčková (2010) ve své práci také uvádí zjištění na základě svého kvalitativního výzkumu, kdy vedla polostrukturované rozhovory s osmi ženami. Podle autorky jsou tyto ženy motivovány především představami o hodnotě dalšího vzdělávání jako využitelného výsledku. Za hodnotu dalšího vzdělávání jako využitelného výsledku považuje: „kalkul“ (získat lépe ohodnocené uplatnění), „přání získat využitelné místo“, „nemít na vybranou“ (ve smyslu nutnosti se vzdělávat pod tlakem okolností), „hledání si svého místa/uplatnění“, „kontakt se světem“ (ve smyslu zachování či rozšíření dovedností, snaha udržet stávající i získat nové kontakty, uniknout z dětského světa), možnost „překročit sama sebe“ (ve smyslu dokázat sobě i ostatním, že to zvládne). Zjištění autorky se do jisté míry shoduje i s našimi výsledky, především kategorie „získat využitelné místo“ a „kontakt se světem“. Participantky se také shodovaly v tom, že je pro ně obohacující studovat a získávat nové informace, rozšiřovat si stávající vědomosti a v neposlední řadě možnost zabývat se jinými záležitostmi, než jen těmi co se týkají dětí.

8. 5 Podporující aspekty

Pátý výzkumný cíl mapoval, jaké podporující aspekty považují participantky za důležité a co doporučují ženám, které tato dvojí role čeká. Za nejvýznamnější podporující aspekt je participantkami (n=10) považována podpora blízkých, kterou vnímají jako nepostradatelnou, zejména ve smyslu hlídání dětí. To participantkám umožňuje se studiu věnovat či v něm být fakticky přítomny. Význam zajištění péče o dítě, respektive význam sociální opory, doložila ve svém výzkumu také Koláčková (2010). Podle autorky je

důležitým protektivním faktorem, který umožňuje zvládat zátěž vyplývající ze sladování studijních a domácích povinností. Intenzita sociální opory je naplňována především v oblasti emoční podpory a faktické pomoci. Také pro participantky z našeho výzkumu byla důležitá emoční podpora, za kterou považovaly především povzbuzení od partnera, ale také podporu ze strany dětí či kamarádek a přátel. Podobně Carlson a Perrewé (1999) považují sociální oporu za významný pozitivní vliv vedoucí k celkové redukci konfliktu práce/studia a rodiny. Podle autorů to je zejména podporující a přátelský partner, ochotný se do jisté míry flexibilně přizpůsobit s chápavým postojem a tendencí nevyvolávat zbytečné konflikty. Postoj blízkých ke studiu participanty z našeho výzkumu také považovaly za důležitý aspekt. Pro většinu žen byly tyto postoje pozitivní, participantky pociťovaly, že je okolí ve studiu povzbuzuje a projevuje chuť i nadšení jim pomáhat. V opačném případě by realizace v rámci studia byla složitější. Pro jednu z participantek se pozitivního postoje ze strany manžela nedostávalo, byla ovšem saturována podporou od kamarádek a rodičů.

V našem výzkumu se tedy nevyskytovala žena, která by nebyla nijak podporována. Podle samotných participantek by taková situace sladování rodiny se studiem ani neumožňovala. Také podle Bartákové a Plasové (2007) je zajištění péče o dítě podstatné, neboť významně ovlivňuje samotné strategie sladování. Péče může být buď institucionální (formální) ve formě jeslí a mateřských škol. Ovšem péče o děti do 3 let věku je nejobtížnější, jelikož existuje velmi málo institucí, co tyto služby poskytují. Častěji využívanou je tak péče neformální v podobě pomoci prarodičů či jiných příslušníků rodiny, přátel. Participantky z našeho výzkumu uváděly jako zdroje pomoci především neformální pomoc, nejčastěji od prarodičů. Podle Bierzové (2006) je tato forma pomoci poměrně častá, asi ve 45 % rodin ji využívají alespoň na hodinu denně. Jedná se především o rodiny s velmi malými dětmi, neboť rodiče jen neradi svěřují malé děti do čtyř let do péče veřejných zařízení. S tímto názorem by se dalo polemizovat, pro některé participantky z našeho výzkumu byla možnost svěřit dítě na pár hodin do veřejného zařízení v podobě školky, velmi nápomocná a neprožívaly to proto nějak nelibě.

Co se týče doporučení budoucím studujícím matkám, ve sděleních participantek se často odrážely aspekty, které jim samotným při zvládnání této dvojí role pomáhaly. Jedním z nejčastěji zmiňovaných aspektů byla podpora nejbližších především v podobě hlídání. Dále považují za důležité mít ujasněnou motivaci ke studiu a vizi, čeho chtějí studiem dosáhnout. Zároveň považují za podstatné srovnat si priority, mít chuť to zvládnout a být odhodlané. Celkově si umět vytvořit na studium a případný neúspěch určitý náhled,

nevybudovat si z něj jedinou prioritu a uchovat si vědomí, že rodina a děti jsou v životě důležitější. Některé participantky také upozorňovaly na výhody pozitivního přístupu a určité míry vstřícnosti a pokory při jednání s vyučujícími, zároveň doporučovaly si obě role užívat, protože skutečnost, že je obě role baví, přináší mnoho pozitiv.

8. 6 Limity výzkumu a diskuze použitých metod

Velkým limitem tohoto výzkumu je nedostatečný počet participantek, ačkoliv bylo snahou jich získat více. S oslovenými ženami byl často navázán kontakt, který ovšem slábl se snahou domluvit detailněji realizaci výzkumu. Svou roli v tom hrál jednak fakt určité nedostatečné motivace (ženy se účastnily na základě dobrovolnosti, bez specifikované odměny), fakt že s mnohými ženami se autorka práce osobně neznala a kontakt probíhal formou emailové komunikace. Kontaktované participantky byly zároveň časově vytížené, mnohé z nich se v době prvního kontaktu (na začátku dubna) připravovalo na státnice, v době dalších kontaktů (v průběhu června, července a srpna) probíhaly prázdniny a s nimi spojený čas na odpočinek. Konečný soubor tak tvoří i participantky, které se v rámci rodičovské dovolené vzdělávaly na vyšší odborné škole. Zařazení těchto participantek může být diskutabilní, ale v rámci analýzy kvalitativních dat nebyly zjištěny podstatné rozdíly v prožívání studijních nároků a požadavky na studium lze považovat za srovnatelné. Dalším limitem výzkumu je i charakter samotného výběrového souboru, který je samozřejmě ovlivněn tím, že ženy se výzkumu ochotně účastnily a byly otevřené o své zkušenosti hovořit. Jako limitující chápeme i fakt, že ne všechny participantky konflikt aktuálně prožívaly, neboť v době realizace výzkumu již dostudovaly a situaci hodnotily zpětně.

Smíšená forma výzkumu s těžištěm v kvalitativní metodologii se ukázala jako přínosná. Polostrukturovaný rozhovor umožnil odhalit mnohé aspekty, které by prostřednictvím škál či dotazníků nebylo možné zachytit. Ačkoliv nebylo vzhledem k počtu participantek možné statistické ověření kvantitativních dat získaných na základě škál, i přesto posloužily tyto výsledky k validizaci a podpoření výsledků kvalitativní analýzy.

8.7 Přínos výzkumu a jeho další možnosti

Výzkum této práce je především sondou do prožívání studujících matek, jejich rolí a konfliktu mezi těmito dvěma světy. Za přínos výzkumu považujeme zjištění, že právě koncept konfliktu je aplikovatelný i mimo pracovní oblast a lze jej použít jako indikátor zátěže ve studijní oblasti. Může tak pomoci odpovědět na otázky, jak se studujícím matkám v našem vysokém školství studuje či zdali jsou podmínky ke zvládnutí dostatečné. Na základě našich výsledků nemůžeme podávat obecné závěry, můžeme však konstatovat, že většina žen našeho výzkumného souboru měla s podmínkami studia i přístupem vyučujících převážně dobré zkušenosti a studium při mateřské považují za ideální kombinaci, která umožňuje se vzdělávat, získávat kompetence a znalosti využitelné pro budoucí pracovní uplatnění po mateřské dovolené. Zároveň umožňuje být v kontaktu s jinými lidmi, zabývat se jinými záležitostmi než těmi, co se pojí pouze s mateřstvím. Tato zjištění mohou být inspirací pro studentky, které o skloubení mateřství se studiem uvažují. Podstatným přínosem práce jsou také doporučení účastnic budoucím studujícím matkám, pro něž mohou být inspirací i praktickým návodem, jak sladění role matky a studentky úspěšně zvládat, co očekávat a na co se připravit.

Co se týče dalšího směřování, tento výzkum je vzhledem k velikosti souboru především odrazovým můstek pro další podobné bádání, které by se touto problematikou mohly zabývat. Další výzkumy by se tak mohly zajímat o podrobnější analýzu podmínek ke studiu s dítětem na konkrétní vysoké škole či o matky co nedisponují fungující podpůrnou sítí a jak jim pomoci studium zvládat.

9 Závěry

Diplomová práce se zabývá specifickým tématem sladování rodinného života se studijní oblastí a prožívání konfliktu v těchto oblastech. Specifické proto, že řada studií se touto tematikou zabývá z perspektivy pracovní oblasti a také z kvantitativního hlediska. Tento výzkum předkládá výsledky na základě kvalitativní analýzy dat s oporou ve výsledcích získaných ze škál konfliktu a škály rovnováhy životních oblastí pro ověření validity. Výsledky byly formulovány a strukturovány podle pěti výzkumných cílů:

1. Ženy prožívají mateřství zejména jako obohacující, naplňující a přínosné. Popisovaly při tom veskrze pozitivní emoce. Zároveň pociťují doposud nepoznanou míru zodpovědnosti, v důsledku toho některé z nich i pocity ztráty svobody. Mateřství prožívají jako proměnu, zejména ve smyslu zvýšeného výskytu emocí strachu, obav a starostí o děti, ale také ve směru pocitu zesílení vlastní hodnoty. V souvislosti se studiem většina žen prožívala nepříjemné emoce (zejména nervozitu, stres, pocity tlaku) v souvislosti s náročnými studijními požadavky. Samotné prožívání role studentky však bylo doprovázeno zejména pozitivními aspekty (přínos a obohacení, ideální protiváha k rodinnému životu).
2. Zasahování studia do rodiny pociťovala většina participantek. Prožívaly zejména nedostatek času v důsledku náročných studijních požadavků, které jim bránily naplno se věnovat oběma rolím. Role matky pro ně ovšem byla vždy přednější a častěji se jí snažily před rolí studentky upřednostňovat. Na základě škály konfliktu práce/studium-rodina tento konflikt ve zvýšené míře pociťuje polovina participantek. Opačné zasahování rodiny do studia do jisté míry zaznamenaly všechny participantky, ovšem tento aspekt neprožívaly tak negativně, protože mateřství má pro participantky větší význam a důležitost. Konflikt rodina-práce/studium ve zvýšené míře pociťují čtyři participantky.
3. Pro všechny participantky byla podstatná zejména podpora nejbližších, celkově existence tzv. podpůrné sítě. Většině žen také pomáhala skutečnost, že je studium baví a je pro ně přínosem. Důležitá je také potřeba mít srovnané priority (zejména ve prospěch dětí, u některých ve směru jasně vymezeného cíle) a schopnost efektivního plánování a organizace. Dále také osobnostní charakteristiky, které ženám napomáhaly studium zvládat (cílevědomost, touha to zvládnout a odhodlanost, disciplína, pevná vůle a důslednost, poctivost a píle, houževnatost a tvrdohlavost, trpělivost, pružnost a schopnost se přizpůsobit, smysl pro

sebezapření). Jako strategie, které ženám zvládnání dvojí role znesnadňovaly, byl identifikován zejména pocit nedostatku času (bránil jim účelně a uspokojivě zvládat roli matky, manželky a partnerky), zároveň některým z nich bránil uspokojivě zvládat roli studentky. Celkově ženy v důsledku zátěže studiem prožívaly pocity stresu a nervozity.

4. Všechny ženy byly ke studiu motivované, ovšem jejich „umístění“ motivace bylo ovlivněno dobou, kdy měly děti. U žen, co se rozhodly studovat v rámci rodičovské dovolené a v průběhu studia měly další dítě či děti, byla identifikována právě vnější motivace. Byly motivovány směrem k dosažení určitého cíle, který často souvisel s potřebou získat po mateřské lepší pracovní uplatnění. U žen, co otěhotněly v průběhu studia poprvé, byla jejich motivace ke studiu převážně vnitřní. Zároveň u nich byl patrný posun motivace směrem k vnější motivaci (tedy k získání pracovního uplatnění) poté, co již studovaly s dítětem.
5. Za nejvýznamnější podporující aspekt je ženami považována podpora blízkých, kterou vnímají jako nepostradatelnou, zejména ve smyslu hlídání dětí (identifikovanými zdroji pomoci byly u většiny žen rodina a blízké okolí). Důležitým aspektem této podpory je také psychická opora ve smyslu povzbuzení, ocenění a vyjádřeného pozitivního postoje ke studiu.

Souhrn

Diplomová práce se zabývá tématem mateřství, studia a konfliktem rolí. Tyto oblasti jsou v teoretické části představeny a teoreticky ukotveny. V teoretické části pojednáváme o rolích mladé ženy a vymezujeme období mladé dospělosti, roli rodiče a matky. Mateřskou rolí se zabýváme podrobněji a věnujeme se otázce mateřství z pohledu biologických a sociokulturních teorií, dále pojednáváme o mateřské identitě, motivaci k mateřství a vlivu mateřství na prožívání ženy. Poslední část této kapitoly je také věnována otázce fungování současné mladé rodiny. V další kapitole teoretické části je pozornost zaměřena na roli studentky, respektive vymezení základních pojmů souvisejících se studiem (formální vzdělávání, terciární vzdělávání apod.), otázce motivace a bariér ve studiu mladých matek. Poslední kapitolu teoretické části věnujeme tématu sladování studia a mateřství a konfliktu rolí. Nejprve představujeme koncept konfliktu práce a rodiny, dále alternativní koncepce interakce práce a rodiny a v poslední kapitole pojednáváme o strategiích sladování mateřství a studia. Záměrem práce bylo se soustředit na otázky, jak ženy prožívají mateřství v kontextu studia, zdali v důsledku zátěže studijními nároky pociťují konflikt rolí a jak tento konflikt strategicky řeší.

Výzkumný soubor tvořilo 10 žen, jejichž věkové rozmezí je 20 – 35 let a v současné době jsou na rodičovské dovolené, v rámci které se aktivně účastnily formálního vzdělávání. Zastoupení škol, bylo následující: Vyšší pedagogická škola v Litomyšli (n=3), Vyšší odborná škola v Pardubicích (n=1), Masarykova univerzita v Brně (n=2), Univerzita Palackého v Olomouci (n=1), Slezská univerzita v Karviné (n=1), Univerzita Karlova v Praze a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (n=1), Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (n=1). Co se týče nejvyššího dosaženého vzdělání, tak u většiny žen to je vzdělání vysokoškolské (n=7), u dvou participantek vyšší odborné a u jedné participantky středoškolské. Doba studia s dítětem se pohybovala v rozmezí od 5 měsíců do 9 let. Během studia otěhotnělo 9 žen, pro některé z nich to bylo již druhé těhotenství (n=5). Většina žen studium zvládla bez přerušení (n=9). Většina žen (n=7) byla s partnerem v manželství, 3 ženy žily s partnery v nesezdaném soužití. Průměrná délka partnerského vztahu byla 7,8 let (rozpětí 3 – 14 let). Co se týče nejvyššího dosaženého vzdělání partnerů, tak polovina z nich měla vysokoškolské vzdělání, 1 výuční a 4 středoškolské. Výzkum měl těžiště v kvalitativní metodologii, neboť umožňuje hlubší vhled do prožívání a subjektivních zkušeností studujících matek. Z hlediska použitých metod se jednalo o smíšenou formu výzkumu (polostrukturovaný rozhovor, anamnestický dotazník, škála konfliktu WFC a

FWC, škála rovnováhy životních oblastí). Výsledky byly zpracovány v souladu s pěti výzkumnými otázkami. Ženy prožívaly mateřství zejména jako obohacující, naplňující a přínosné. Popisovaly při tom veskrze pozitivní emoce (pocity štěstí, radosti, naplnění a poznání nové lásky). Zároveň pociťovaly doposud nepoznanou míru zodpovědnosti, v důsledku toho některé z nich i pocity ztráty svobody. Mateřství prožívaly jako proměnu, zejména ve smyslu zvýšeného výskytu emocí strachu, obav a starostí o děti, ale také ve směru pocitu zesílení vlastní hodnoty. V souvislosti se studiem většina žen prožívala nepříjemné emoce (zejména nervozitu, stres, pocity tlaku). Samotné prožívání role studentky však bylo doprovázeno zejména pozitivními aspekty (přínos a obohacení, ideální protiváha k rodinnému životu).

Zasahování studia do rodiny pociťovala většina participantek, což se projevovalo zejména pocity nedostatku času (na rodinu a děti, na záliby, na sebe, přátele či partnera). Vnímaný pocit nedostatku času souvisel především s náročnými studijními nároky, v jejichž důsledku se nemohly naplno věnovat ani jedné z rolí. Zároveň pociťovaly, že role matky pro ně byla vždy přednější a častěji se ji snažily před rolí studentky upřednostňovat. V důsledku toho vnímaly zasahování studia do rodiny jako více zatěžující. Na základě škály konfliktu práce/studium-rodina tento konflikt ve zvýšené míře pociťovala polovina participantek. Zasahování rodiny do studia do jisté míry zaznamenaly všechny participantky, ovšem tento aspekt neprožívaly tak negativně, jako opačné zasahování studia do rodiny, protože mateřství má pro participantky větší význam a důležitost. U některých participantek tak byla patrná tendence nezabývat se studiem na úkor rodiny, jiné participantky ovšem nemožnost intenzivněji se věnovat studiu prožívaly negativněji než jiné ženy. Konflikt rodina-práce/studium ve zvýšené míře pociťovaly čtyři participantky. Srovnáme-li dopady studia na rodinný život participantek a rodinného života na studium, uvedené v rozhovorech, zjistíme, že participantky subjektivně pociťovaly především konflikt ve směru studium-rodina, neboť zasahování studijních povinností do času s dětmi prožívaly mnohem výrazněji a intenzivněji, často doprovázeno nepříjemnými pocity vzhledem k nemožnosti se rodině věnovat.

Podpora nejbližších a celkově existence tzv. podpůrné sítě byla podstatná pro všechny participantky. Většinou z nich také pomáhala skutečnost, že je studium baví a je pro ně přínosem. Pomáhala jim také potřeba mít srovnané priority (zejména ve prospěch dětí, u některých ve směru jasně vymezeného cíle), schopnost efektivního plánování a organizace. Se strategiemi zvládání souvisí také osobnostní charakteristiky, které ženám napomáhaly studium zvládat (cílevědomost, touha to zvládnout a odhodlanost, disciplína, pevná vůle a

důslednost, poctivost a píle, houževnatost a tvrdohlavost, trpělivost, pružnost a schopnost se přizpůsobit, smysl pro sebezapření). Jako strategie, které ženám zvládání dvojí role znesnadňovaly, byl identifikován zejména pocit nedostatku času (bránil jim účelně a uspokojivě zvládat roli matky, manželky a partnerky), zároveň některým z nich bránil uspokojivě zvládat roli studentky. Celkově ženy v důsledku zátěže studiem prožívaly pocity stresu a nervozity.

Motivace ke studiu byla zjevná u všech žen. Lišily se však v „umístění“ motivace, které bylo ovlivněno dobou, kdy měly děti. U žen, co se rozhodly studovat v rámci rodičovské dovolené a v průběhu studia měly další dítě či děti, byla identifikována právě vnější motivace. Byly tedy motivovány směrem k dosažení určitého cíle, který často souvisel s potřebou získat po mateřské lepší pracovní uplatnění. U žen, co otěhotněly v průběhu studia poprvé, byla jejich motivace ke studiu převážně vnitřní. Zároveň u nich byl patrný posun motivace směrem k vnější motivaci (tedy k získání pracovního uplatnění) poté, co již studovaly s dítětem.

Za nejvýznamnější podporující aspekt je ženami považována podpora blízkých, kterou vnímají jako nepostradatelnou, zejména ve smyslu hlídání dětí (identifikovanými zdroji pomoci byly u většiny žen rodina a blízké okolí). Důležitým aspektem této podpory je také psychická opora ve smyslu povzbuzení, ocenění a vyjádřeného postoje ke studiu.

Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Allen, T. D., Johnson, R. C., Saboe, K. N., Cho, E., Dumani, S., Evans, S. (2012). Dispositional variables and work–family conflict: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 80, s. 17–26. doi:10.1016/j.jvb.2011.04.004
2. Badinter, E. (1998). *Materská láska*. Bratislava: Aspekt.
3. Baltes, B. B., Heydens - Gahir, H. A. (2003). Reduction of work - family conflict through the use of selection, optimization, and compensation behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), s. 1005 - 1018. DOI: 10.1037/0021-9010.88.6.1005
4. Bartáková, H. (2008a). Problémy přechodu žen na trh práce po rodičovské dovolené. In Sirovátka, T., Hora, O. (eds.) *Rodina, děti a zaměstnání v české společnosti* (175-206). Boskovice: Albert.
5. Bartáková, H. (2008b). *Cesta zpátky. Návrat žen po rodičovské dovolené na trh práce v České republice*. (Nepublikovaná disertační práce) Získáno z Informačního systému Masarykovy univerzity.
6. Bartáková, H., Plasová, B. (2007). Mechanismy rozhodování žen s vysokoškolským vzděláním o přechodu z rodičovské dovolené na trh práce. In Mareš, P., Hofírek, O. (eds), 2007. *Sociální reprodukce a integrace: ideály a meze*. (131-153). Brno: Masarykova univerzita.
7. Bartlett, J. (1995). *Will You Be Mother? Women Who Choose to Say No*. New York: New York University Press.
8. Berger, P. L. and T. Luckmann (1999). *Sociální konstrukce reality – pojednání o sociologii věděni*. Brno: CDK
9. Bierzová, J. (2006). Rozdělení domácích prací a péče o děti. In A. Křížková, H. Maříková, H. Hašková, & J. Bierzová, *Pracovní a rodinné role a jejich kombinace v životě českých rodičů: plány versus realita* (73-86). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
10. Bird, J. 2006. Work-life balance: doing it right and avoiding the pitfalls. *Employment Relations Today*, 33(3).
Získáno z www: <<http://www.worklifebalance.com/assets/pdfs/article3.pdf>>.
11. Carlson, D. S. (1999). Personality and role variables as predictors of three forms of work - family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 55, s. 236 - 253.
12. Carlson, D. W., & Perrewé, P. L. (1999). The role of social support in the stressor-strain relationship: an examination of work - family conflict. *Journal of Management*, 25, s. 513 - 540. doi: 10.1177/014920639902500403
13. Clark, S. C. (2001). Work cultures and work/family balance. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), s. 348-365.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879100917597>

14. Corneau, G. (2000). *Anatomie lásky*. Praha: Portál
15. Čermáková, M. et al. (2000) *Proměny současné české rodiny: rodina – gender – stratifikace*. Praha: Slon.
16. Čuhelová, M. (2006). Proměny mateřství (prožívání mateřství třemi generacemi). (Nepublikovaná diplomová práce). Získáno z Informačního systému Masarykovy univerzity.
17. Dudová R., Křížková A., Fischlová D. (2006). *Gender v managementu: kvalitativní výzkum podmínek a nerovností v ČR*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.
18. Drahoňovský, V. (2010). *Kvalita studia oboru Sociální pedagogika v kombinované formě na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity* (Nepublikovaná bakalářská práce). Získáno z Informačního systému Masarykovy univerzity.
19. Eagle, B. W., Miles, E. W., & Icenogle, M. L. (1997). Interrole conflicts and the permeability of work and family domains: Are there gender differences?. *Journal Of Vocational Behavior*, 50(2), 168-184. doi:10.1006/jvbe.1996.1569
20. Eby, L. T., Casper, W. J., Lockwood, A., Bordeaux, C. & Brinley, A. (2005). Work and family research in IO/OB: Content analysis and review of the literature (1980-2002). *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), s. 124-197. Získáno z <http://web.ebscohost.com/>
21. Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. (1992). Prevalence of work-family conflict: Are work and family boundaries asymmetrically permeable? *Journal of Organizational Behavior*, 13(7), 723-729. doi:10.1002/job.4030130708
22. Friedan, B. (2002). *Feminine Mystique*. Praha: Pragma.
23. Greenhaus, J. H. & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88. doi:10.2307/258214
24. Greenhaus, J. H., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2003). The relation between work- family balance and quality of life. *Journal Of Vocational Behavior*, 63(3), s. 510-531. doi:10.1016/S0001-8791(02)00042-8a
25. Gröpel, P., & Kuhl, J. (2009). Work-life balance and subjective well-being: The mediating role of need fulfilment. *British Journal of Psychology*, 100, 365-375. DOI:10.1348/000712608X337797
26. Gustafsson, S. (2001). „Optimal Age at Motherhood. Theoretical and Empirical Considerations on Postponement of Maternity in Europe.“ *Journal of Population Economics*, 14(2), s. 225-247. Získáno z <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=fbbe4a89-a2e3-4f25-96cd-e47c5a70b116%40sessionmgr120&hid=115>
27. Gutek, B., Searle, S., & Klepa, L. (1991). Rational versus gender role-explanations for work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76(4), s. 560-568. Získáno z <http://web.ebscohost.com/>

28. Hammer, L. B., Allen, E., Grigsby, T. D. (1997). Work - family conflict in dual – earner couples: Within-individual and crossover effects of work and family. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 185 - 203. doi:10.1006/jvbe.1996.1557
29. Hašková, H. (2006). Reprodukční plány a realita rané péče o děti. In A. Křížková, H. Maříková, H. Hašková, & J. Bierzová, *Pracovní a rodinné role a jejich kombinace v životě českých rodičů: plány versus realita* (51-71). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
30. Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
31. Hora, O., Sirovátka, T. (2006). *Rodina, děti a zaměstnání v české společnosti*. Boskovice: Albert.
32. Chaloupková, J. (2009). *Rodinné a pracovní dráhy mladých: holistická perspektiva*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
33. Justice, E., Dornan, T. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult education quarterly*, 51(3), s. 236-249. Získáno z <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4fd64597-8985-4beb-b473-49a510c16aeb%40sessionmgr101&hid=102>
34. Junová, B. 2012. *Čas pro změnu: ... k rovnováze práce a soukromí*. Dostupný z <http://www.pracnadalku.cz/portals/0/ebook/cas-pro-zmenu-pdf.pdf>
35. Khadjooi, K., Scott, P., & Jones, L. (2012). What is the impact of pregnancy and parenthood on studying medicine? Exploring attitudes and experiences of medical students. *Journal of the Royal College of Physicians of Edinburg*, 42, s. 106–110. doi:10.4997/JRCPE.2012.203
36. Karsten, H. *Ženy – muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006.
37. Karatepe, O., Baddar, L. (2006). An empirical study of the selected consequences of frontline employees' work - family conflict and family - work conflict. *Tourism Management*, 27, s. 1017-1028.
Získáno z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517705001688>
38. Koffman, O. (2015). Fertile bodies, immature brains?: A genealogical critique of neuroscientific claims regarding the adolescent brain and of the global fight against adolescent motherhood. *Social Science & Medicine*, 143, s. 255-261.
DOI:10.1016/j.socscimed.2014.10.063
39. Koláčková, V. (2010). *Role sociální opory v dalším formálním vzdělávání mladých žen na rodičovské dovolené*. (Nepublikovaná diplomová práce). Získáno z Informačního systému Masarykovy univerzity.
40. Krmenčíková, E. (2015). *Bariéry vzdělávání matek na rodičovské dovolené*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Získáno z Informačního systému Karlovy univerzity.

41. Křížková, A., Hašková, H. (2003). *Průzkum veřejného mínění o postavení žen na trhu práce*. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/957/zprava.pdf>.
42. Kuchařová, V., Haberlová, V. (2008). Rodina a zaměstnání v průběhu životního cyklu.
43. Kuchařová, Věra a kol. (2006). *Zaměstnání a péče o malé děti z perspektivy rodičů a zaměstnavatelů*. Zpráva z výzkumu realizovaného jako součást projektu „Programu Iniciativy Společenství EQUAL“ Role rovných příležitostí pro ženy a muže v prosperitě společnosti (Půl na půl). Praha: VÚPSV.
44. Lee, J., Chung, K., Park, H., Burns, E. (2016). Dimensions of maternal self-concept at three stages of motherhood. *Journal of Child and Family Studies*, 5. DOI: 10.1007/s10826-016-0433-6
45. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
46. Lund, T. (2012). Combining Qualitative and Quantitative Approaches: Some Arguments for Mixed Methods Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), s. 155-165. Získáno z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=a3b4585b-7b76-43e0-a760-51ed4eca234b%40sessionmgr4008&hid=4107>
47. Machalová, M. (2006). *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print, 2006.
48. Mareš, P. (2008). Hodnota dítěte v životě českých rodin. In Sirovátka T., Hora, O. (eds.) *Rodina, děti a zaměstnání v české společnosti*. (97-114). Boskovice: Albert.
49. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
50. Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
51. Matějček, Z., Langmeier, J. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama.
52. Matějů, P., Ježek, F., Münich, D., Polechová, P., Slovák, J., Straková, J., Václavík, D., Weidnerová, S., Zrzavý, J. (2009). *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Získáno z file:///C:/Users/Dole%C5%BEalov%C3%A1%20K/Desktop/Sta%C5%BEen%C3%A9%20soubory/Sta%C5%BEen%C3%A9%20soubory/BKTV_finalni_verze.pdf
53. Mesmer-Magnus, J. R., & Viswesvaran, C. (2005). Convergence between measures of work-to-family and family-to-work conflict: A meta-analytic examination. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 215-232. doi:10.1016/j.jvb.2004.05.004
54. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
55. Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
56. Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.

57. Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrin, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81, 400-410. Získáno z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=a3b4585b-7b76-43e0-a760-51ed4eca234b%40sessionmgr4008&hid=4107>
58. Nicolson, P. (2001). *Poporodní deprese*. Praha: Grada.
59. Noor, N. M. (2004). Work-Family Conflict, Work- and Family- Role Salience, and Women's Well-Being. *Journal of Social Psychology*, 144(4), 389-405. doi:10.3200/SOCP.144.4.389-406
60. Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk.
61. Plháková, A. (2005). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
62. Prusáková, V. (2005). *Základy Andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print.
63. Bartoňková, H., Šimek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
64. Palmer, A., Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. *Canadian Journal of Counselling*, 43(3), s. 198-212. Získáno z https://www.mentalhealthacademy.net/journal_archive/ucp094.pdf
65. Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky III.: Vývoj člověka od 30 do 45 let*. Praha: SPN.
66. Quimby, J. L., O'Brien, K. M. (2006). Predictors of Well-Being Among Nontraditional Female Students With Children. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), s. 451-460. Získáno 20. 6. 2016 z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=8267e67b-71e5-45c6-8d87-3ec8f7824193%40sessionmgr4005&hid=4214>
67. Rabušicová, M., Rabušic, L., Šedřová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In: Rabušicová, M.; Rabušic, L. (eds.). *Učíme se po celý život? vzdělávání dospělých v České republice* (96-112). Brno: Masarykova univerzita.
68. Radimská, R. (2003). Individuum a rodina: teorie soukromého života podle Françoise de Singlyho. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.
69. Rantanen, J., Kinnunen, U., Feldt, T., Pulkkinen, L. (2008). Work-family conflict and psychological well-being: stability and cross-lagged relations within one- and six-year follow-ups. *Journal of Vocational Behavior*, 73, s. 37-51. doi:10.1016/j.jvb.2008.01.001
70. Ratislavová, K. (2008). *Aplikovaná psychologie porodnictví*. Praha: Reklamní atelier Area.
71. Richterová, K. (2010). Vztah vybraných osobnostných charakteristik a vnímania vlastnej účinnosti k prežívaniu konfliktu práce a rodiny. (Nepublikovaná diplomová práca). Získáno z informačního systému Masarykovy univerzity.

72. Roztočil, A. a kol. (2001). *Porodnictví*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví.
73. Ruddick, S. (1991). *Thinking Mothers*. New Orleans: Newcomb College.
74. Řeháková, B. (2006). Kontakty s příbuznými a jejich místo v osobní sociální síti. In Hamplová, D., Šalamounová, P., Šamanová, G. (eds.). *Životní cyklus: sociologické a demografické perspektivy* (204-225). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
75. Říčan, P. (2006). *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
76. Sejrková, E., Květoň, P. (2002). Rodina v devadesátých letech z hlediska mužské a ženské role. In Smékal, V., Macek, P. (eds.). *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty* (247-262). Brno: Barrister&Principal.
77. Schenková, V. (2011). *Konflikt práce a rodiny a životní spokojenost v dvoupříjmových rodinách*. (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
78. Schiffrin, H. H., Liss, M., Geary, K., Miles-Mclean, H., Tashner, T., Hagerman, Ch., Rizzo, K. (2013). Mother, Father, or Parent? College Students' Intensive Parenting Attitudes Differ by Referent. *Journal of Child & Family Studies*, 23(6), s.1073-1080. DOI: 10.1007/s10826-013-9764-8.
79. Sirovátka, T., Bartáková, H. (2008). *Harmonizace rodiny a zaměstnání v České republice a role sociální politiky*. Získáno z Informačního systému Masarykovy univerzity.
80. Slaměňík, I., Vybíral, Z. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
81. Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
82. Staněk, P. (2007). *Motivace k formálnímu vzdělávání dospělých* (Magisterská diplomová práce). Získáno z Informačního systému Masarykovy univerzity.
83. Suchanec, M. (2008). Pořizují si české ženy své děti ke snížení vlastní nejistoty? Posouzení relevance teorie redukce nejistoty skrze rodičovství v českém prostředí. In Sirovátka, T., & Hora, O. (Eds.). *Rodina, děti a zaměstnání v české společnosti*. (289-314). Boskovice: Albert.
84. Šedřová, K. (2003). Mateřství jako pozitivní hodnota a žitý svět. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Získáno z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/380>
85. Šedřová, K., Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, LVI (2), s. 140-151. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/sbornik-u11-mpsv-projekt/Pedagogika-Vzdelavaci%20potreby%20ve%20vztahu%20k%20ucasti%20na%20vzdelavani%20dospel ych.pdf>
86. Špaňhelová, I. (2003). *Dítě: Vývoj a výchova od početí do tří let*. Praha: Grada Publishing.
87. Taylor, S. J., MacNamara, M., Groskin, A., Petras, L. I. (2013). Medical Student-Mothers. *Rhode Island Medical Journal*, 96(3), s. 42-5. Získáno 20. 6. 2016 z

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=8267e67b-71e5-45c6-8d87-3ec8f7824193%40sessionmgr4005&hid=4214>

88. Tuček, M. a kol. (2003). *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství.
89. Tummala-Narra, P. (2009). Contemporary impingements on mothering. *The American Journal of Psychoanalysis*, 69(1), s. 4-21. Získáno 20. 6. 2016 z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=8267e67b-71e5-45c6-8d87-3ec8f7824193%40sessionmgr4005&hid=4214>
90. Trepal, H., Stinchfield, T., Haiyasoso, M. (2014). Great Expectations: Doctoral Student Mothers in Counselor Education. *Adultspan Journal*, 13(1), s. 30-45. Získáno 20. 6. 2016 z <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=8267e67b-71e5-45c6-8d87-3ec8f7824193%40sessionmgr4005&hid=4214>
91. Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
92. Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
93. Wayne, J. H., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work - family experience. *Journal of Vocational Behavior*, 64, s. 108-130.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Příloha č. 4: Osnova rozhovoru

Příloha č. 5: Ukázka rozhovoru

Příloha č. 6: Seznam uvedených tabulek

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2014/2015

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSY2)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDA:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. DOLEŽALOVÁ Kateřina	Mala Branka 73, Bystrice nad Perštejnem	F140615

TEMA ČESKY:

Mláde ženy v roli matky a studentky.

TEMA ANGLICKY:

Young women in the role of mother and student.

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ

Cílem diplomové práce je zjistit, jak mláde ženy zvládají roli matky i studentky zároveň, tzn., jak tyto dvě role protřívají, zdá-li je spojují určité osobnostní charakteristiky vedoucí k tomu, že se pro roli studentky rozhodly a zdá-li je tento způsob života uspokojuje. Práce se bude podrobněji zabývat dílčími výzkumnými otázkami: Jak mláde matky protřívají roli matky a studentky? Jak se mladým matkám daří ve sledování studia a mateřství? Jak jsou se svým způsobem života spokojeny? Jaké jsou osobnostní charakteristiky žen, které jsou současně matkami i studentkami?

Půjde o umířené výzkumný design s těžištěm v kvalitativní metodologii. Hlavní metodou sběru dat bude polostrukturovaný rozhovor doplněný škálou životní spokojenosti, škálou konfliktu práce-rodina (WFC) a konfliktu rodina-práce (FWC) a škálou rovnováhy životních oblastí (WLB-6). Výzkumný vzorek bude tvořit populace studujících mladých matek. Předpokládaná velikost výzkumného vzorku bude minimálně 10 žen. Výběr výzkumného vzorku bude realizován metodou prostého záměrného výběru.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Alizade, A. M. (Ed). *Motherhood in the twenty-first century*. (2006). London: Karnac.
Čermáková, M., Maňková, H., Šandarová, J., Tuček, M. (2000). *Práce a současná česká rodina*. Praha: SLON.
Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada Publishing.
Hamplová, D., Rychtaříková, J., Pásková, S. (2003). *České ženy: vzdělání, partnerství, reprodukce a rodina*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
Langmaier, J., Kravčíková, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
Matoušek, O. (2003). *Rodina jako ústředí a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.
Mareš, P., Potočný, T. et al. (2003). *Modernizace a česká rodina*. Brno: Bytřevské Principál.
Mareš, P. (2002). *Co znamená mateřství. Sedmá generace*. 11(10), s. 30-33.
Mláček, Z. (1996). *Výběrné kapitoly z psychologie mateřství a rodiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
Murphy, A. P. (2005). *Sedmá etapa mateřství*. Ostrava: Domino.
Satirová, V. (1994). *Knihy o rodině*. Praha: Knihní klub.
Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
Růčan, P. (2006). *Cesta životem*. Praha: Portál.
Vagnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a staří*. Praha: Karolinum.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Mladé ženy v roli matky a studentky

Autor práce: Bc. et Bc. Kateřina Doležalová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 123 s., 242 745

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 92

Abstrakt: Tato diplomová práce se zabývá prožíváním mladých žen v roli matky a studentky. Výzkumným záměrem je zmapovat, jak tyto role prožívají, jak se jim daří obě role sladovat a zdali pociťují konflikt rolí. Zajímá nás také, co je ve studiu motivuje, jaké aspekty je ve studiu podporují a jaké strategie jim pomáhají či naopak brání obě role zvládat. Výzkumný soubor tvoří 10 žen ve věku 20 – 34 let, které se v době rodičovské dovolené aktivně účastní (účastnily) studia na vysoké či vyšší odborné škole. Těžištěm výzkumu je kvalitativní metodologie (polostrukturovaný rozhovor, osobní a rodinné anamnézy) doplněná dotazníkovými metodami. Výsledky výzkumu ukazují, že mateřství i studium je pro ženy přínosem a v obou rolích jsou spokojené. V době náročných studijních požadavků ovšem pociťují zátěž. Sdělují tak vznik konfliktu studium-rodina v době těchto zvýšených požadavků (psaní závěrečné práce, příprava na státnice apod.). Konflikt studium-rodina se projevuje nedostatkem času a nepříjemným pocitem, že se nemohou naplno věnovat ani jedné z rolí. Rolí matky se však snaží před rolí studentky upřednostňovat. Ve zvládnutí obou rolí jim pomáhá zejména podpora rodiny, jejich osobnostní charakteristiky a motivace ke studiu.

Klíčová slova: prožívání mateřství, prožívání studia, konflikt rolí, motivace, strategie zvládnutí

ABSTRACT OF THESIS

Title: Young women in the role of mother and student

Author: Kateřina Doležalová

Supervisor: PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D.

Number of pages and characters: 123 s., 242 745

Number of appendices: 6

Number of references: 92

Abstract: This thesis is concerned with emotional experience of young women in the role mother and student. The main aim of the research is to examine how they are these roles live out, how they are successful in balancing of both roles, whether they feel the conflict of roles. We are also interested in what motivates them in the study, what aspects of the study supports and what strategies to help them or obstruct handle both roles. The research sample consists of 10 females, aged between 20 and 34 who are actively attending (attended) studies at the college or higher vocational school at the time of parental leave. The cornerstone of this research is qualitative methodology (semi-structured interview, personal and family anamnesis) which was supplemented by quantitative scales. Research results show that motherhood and the study is beneficial for women, and they are satisfied in both roles. However at the time of intensive study requirements are feeling the strain. According to the participants the study-family conflict is rooted in these increased requirements (writing a thesis, preparing for final exams, etc.). Study-family conflict is manifested by lack of time and the uncomfortable feeling that they can not fully devote even one of the roles. However they try prefer the role of the mother. Especially the family support, personal attributes and motivation to study help them cope with both roles.

Key words: experience of motherhood, experience of study, role conflict, motivation coping strategies

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Byla jsem informovaná o významu a poslání výzkumu, který je věnován zjišťování, jak mladé ženy zvládají roli matky a studentky zároveň. Souhlasím, že se tohoto výzkumu zúčastňuji na základě svého dobrovolného rozhodnutí a svou účast mohu kdykoliv přerušit. Veškeré údaje, které v rámci výzkumu autorce diplomové práce poskytnu, budou zpracovány pouze pro účely tohoto výzkumu. Souhlasím s nahráním audiozáznamu pro účel zpracování dat. Veškerá spolupráce je anonymní, při zapojení do výzkumu budou moje osobní údaje uchovány s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR.

V.....dne.....

Podpis.....

Příloha č. 4: Osnova rozhovoru

Oblast č. 1 – Prožívání role studentky

1. Co Vás motivovalo k tomu jít studovat? (Co Vás v současnosti motivuje ke studiu?)
2. Jak často jezdíte do školy? (Měla jste možnost absencí či je docházka povinná?)
3. Jaký pro Vás má studium význam?
4. V čem Vás studium obohacuje? (jaké pozitivní aspekty Vám přináší?)
5. V čem Vás naopak studium ochuzuje? (jaké negativní aspekty Vám přináší?)
6. Co pro Vás je/bylo v rámci studia nejnáročnější? (konkrétní věci, které pro Vás jsou/byly během semestru nejtěžší)
7. Jak jste ve svém studiu spokojená?
8. Co Vám ve studiu pomáhá, co naopak překáží? (jaké vlastnosti stojí za tím, že studium a nároky s ním spojené zvládáte, které osoby Vám pomáhají, co Vám naopak ve studiu brání)
9. Jak celkově zvládáte nároky studia? (např. psaní seminárek, apod.)

Oblast č. 2 - Prožívání role matky

10. Jak jste se změnila, když jste stala matkou? (např. změnilo se Vaše priority, pohled na svět..)
11. Co pro Vás mateřství znamená?
12. Zkuste se jako matka charakterizovat – jaká podle Vás jste ve vztahu k dítěti?
13. V čem Vás mateřství obohacuje? (jaké pozitivní aspekty Vám přináší?)
14. V čem Vás naopak mateřství ochuzuje? (jaké negativní aspekty Vám přináší?)
15. Jak se Vám daří pečovat o dítě ve zkuškovém období? (jak se během zkuškového období cítíte)
16. Jak se Vám celkově daří během studia mateřskou roli zvládat?

Oblast č. 3 – „Sladování“ studia a mateřství

17. Jaký postoj zaujímají Vaši nejbližší (partner, rodiče) k Vašemu studiu?
18. Jsou okamžiky, kdy jste měla chuť se studiem skončit? (co se děje/dělo, co jste prožívala, co Vám v těchto chvílích nejvíce pomáhá/pomohlo?)
19. Nastala někdy chvíle, kdy jste rozhodnutí stát se matkou během studia, litovala?
20. Jaké faktory jsou podle Vás důležité k tomu, aby ženy mohly pečovat o malé dítě a zároveň studovat?
21. Co byste poradila ženám, které tato dvojí role matky/studentky čeká?
22. Setkala jste se ve své roli matka-studentka s nějakými překážkami? (pokud ano, jak jste je řešila, bránily Vám ve výkonu role matka či studentka)
23. V čem spatřujete výhody a v čem nevýhody ve své roli matka/studentka?
25. Jste spokojená s tím, jak se Vám daří/dařilo mateřství se studiem skloubit?

Příloha č. 5: Ukázka přepisu rozhovoru

Co tě motivovalo k tomu jít studovat?

No, nejvíc mě motivovalo to, že se strašně bojím, že až jednou skončím mateřskou, tak nebudu moct sehnat práci. Takže mě přijde, že čím víc mám možností, tím líp potom jednou najdu uplatnění. Takže mě motivuje ten strach, že bych byla nezaměstnaná.

Jo, rozumím. A změnila se tvoje motivace nějak, když si v průběhu školy měla dítě?

No určitě, protože potom už nešlo jenom o to, abych pak zabezpečila sebe, ale ještě dítě. Řekla bych, že se to ještě prohloubilo tím, že jsme založili rodinu.

Jak často si jezdila do školy?

Když jsem se hlásila, tak slibovali jednou za čtrnáct dní, ale ve finále to bylo úplně jinak, třikrát do měsíce. Takže poměrně často a byl to docela problém, protože jsem si fakt myslela, že to bude dvakrát, ale ukázalo se až po tom, že to je teda třikrát. A v tom prvním ročníku jsem neměla individuál, takže jsem do té školy jezdit musela a s tím hlídání to bylo fakt náročný.

Měli jste povinné docházky?

Jo, právě. Bylo tam 70% docházky.

Hm. A to, jak sis to potom změnila na individuál, to znamenalo přesně co?

Když jsem byla podruhé těhotná, tak vlastně jsem měla nějaké zdravotní problémy a dostala jsem od lékaře doporučení, abych byla víc doma. Takže ve škole mi potom dali individuál s tím, že jsem tam musela jezdit jednou měsíčně. Podepsat se do takovýho archu aby se to jakoby doložilo, že jsem tam byla. Ale snížilo se to a to mi vyhovovalo daleko víc.

A škola ti tedy vyšla vstříc s tímhle požadavkem..

Jojo, když jsem řediteli předložila tu žádost, tak nebyl žádný problém, myslím, že do týdne to bylo schválený.

A musela si dělat nějakou práci navíc?

Nene, za ten individuál ani za to, že jsem jakoby nechodila do té školy, to ne. Kromě tý docházky na mě byly stejný nároky jako na ostatní.

Co pro tebe studium znamenalo nebo i znamená, jaký pro tebe má význam?

No hlavně to bylo to další uplatnění, proč jsem začla studovat a potom jsem si tam taky našla přátele. A taky to bylo odreagování od toho rodinnýho života, řešila jsem úplně něco jinýho než ty obídky, plínky apod. Takže chodila jsem tam ráda, protože jsme právě přišla úplně na jiný myšlenky, fakt relax.

A kdybys mi měla říct v čem tě studium obohacovalo?

Tak jakoby hodně nových informací jsem se dozvěděla, určitě jsem si rozšířila obzory a pak nová přátelství. Že třeba i o prázdninách jsme se začaly navštěvovat.

A je naopak něco v čem tě studium ochuzovalo?

No, nemohla jsem třeba s rodinou kolikrát když sem měla něco do školy, třeba jet na výlet do zoologický, tak jezdili beze mě. To bylo jako vždycky to nejhorší, uvědomit si že teďka fakt musím dělat něco do školy a nemohla jsem dělat všechny ty aktivity, který bych chtěla.

Musela si dát přednost škole před zábavou.

Přesně tak.

A co pro tebe bylo během studia nejnáročnější?

Úplně nejnáročnější..asi jakoby zajistit pořád to hlídání. To byl vždycky největší problém. Protože ve škole vždycky ohledně prospěchu jsem nikdy neměla žádný problém, víš jakoby ty organizační věci. Jako kdo bude ráno hlídat, kdo vyzvedne ze školky apod. Tak to, to bylo jako nejnáročnější. Anebo požádat některou babičku aby si vzala dovolenou, když jsem potřebovala odjet na celý den. Takže to.

A třeba věci přímo spojený se studiem, jak ty pro tebe byly náročný?

Spíš ty organizační věci pro mě byly náročný. A potom ještě co mi hodně vadilo, byly časově náročný seminárky. Jako jít do knihovny s tím dítětem bylo fakt strašný. Jako to se nedalo, ona mi tam furt lítala a vytahovala ty knížky z regálu.

To tě obdivuju, že si to zkusila, jít s dítětem do knihovny.

Jako zkusila, protože mi přišlo zbytečný na takovýdle věci si hledat hlídání. Prostě mě nic jinýho nezbylo. Takže v tý knihovně to vždycky bylo peklo, nejlepší bylo když usla. A pak jako ty seminárky, než člověk něco přečet a pak napsal..tak asi to. Jich bylo poměrně hodně.

Rozumim. A co ti tedy v tom studiu pomáhalo, mám na mysli tvoje konkrétní vlastnosti, které ti pomohly k tomu studium zvládnout.

Že sem cílevědomá, tvrdohlavá. Jakoby je důležitá ta disciplína, ta vnitřní motivace a disciplína, to u mě bylo takový hodně důležitý. A pak vidina toho, že až to dodělám, tak pak bude ten odpočinek. To je asi všechno. Hlavně ta cílevědomost, no. Když jsem se do něčeho dala, tak by mi bylo i trapně se vzdát. To u mě nepřicházelo v úvahu. Jako i v průběhu studia se nestalo, že bych si řekla, že bych to vzdala. Mě by to přišlo hloupý i vůči těm lidem, co do tý doby hlídali nebo to. Když už jsem začla, tak to dodělám.

Hm. A napadá tě naopak co by ti ve studiu bránilo? Nemyslím jenom tvoje osobní vlastnosti, ale i celkově, nějaké okolnosti.

Mě tak někdy ta lenost, dokopat se, ale jinak asi nic moc mi nebránilo..nenapadá mě.

A jak si celkově byla se studiem spokojená?

Jo, to jsem byla. Líbilo se mi to. A vždycky každý rok se mi to líbilo víc a víc, jak jsem se blížila k cíli, tak to byl čím dál lepší. Ten prvák byl nejhorší, to byly ty obecný předměty a to mě nebavilo.

A jak si celkově zvládala nároky studia, jako třeba psaní seminárek a tak, to už si sice trošku nakousla, že sis na to nehledala hlídání a snažila ses to zvládnout sama..

Jako seminárky ty jsem psala víceméně když holky spaly, anebo po večerech. Třeba večer mi nejde se učit, to si třeba přečtu a stejně nevím, co jsem četla, tak to sem pak vzdala. Ale třeba seminárky, to jsme zjistila, že de, takže sem je dělávala hodně po večerech.

A kdy ses učila na zkoušky?

Nejradši dopoledne, to bylo ideální, když ta starší byla ve školce a mladší spala. Když spávala hodně, tak to bylo dobrý. Potom po obědě, když spala už jenom jednou. A někdy když jsem jakoby nestíhala, tak jsem musela někoho poprosit, ať s nima jde ven. Ale co nejvíc jsem se vždycky snažila to pokrýt sama. Abych někoho furt neotravovala. Takže dokud to šlo, dokud jsem měla pocit že to zvládám, protože já si vždycky dělám harmonogramy a rozpočítávám si kdy co, tím teda taky strávím strašnou dobu, kdybych radši dělala něco jinýho, né prostě.. to jsem si vždycky musela udělat plán a když jsem viděla že se mi daří ten plán plnit, tak to bylo dobrý, tak jsem byla v klidu a jakoby sem se snažila sama. Ale jakmile jsem se dostala do nějakýho skluzu, tak jsem začala využívat kamarádku, sestru nebo babičky, manžela.

A jak často to bylo, žes toho musela využít?

Jako před nějakou těžkou zkouškou, na kterou jsem se jakoby dýl chystala, tak jsem měla pocit, že to stejně neumím a všechno jsem to zapoměla, takže já nevím, tak dvakrát ročně. Takže jako moc často ne, až jsem fakt měla ten vnitřní pocit, že potřebuju pomoc. Ale nebylo to úplně jakoby pravidelně.

Říkáš dvakrát ročně, tak to mi zní, žes to zvládala opravdu dobře.

No, tak dokud to takto šlo. Jako před těma státnicema to bylo častějce, to jsem si říkala o hlídání docela pravidelně. Snažila jsem se střídat obě babičky, abych žádnou neprotěžovala, takže v pondělí jsem jí dala jedné babičce, ve středu druhé babičce. A využívala jsem toho většinou dopoledne, protože babička jedna marodila, takže to bylo dobrý, to měla hodně času a neměla vycházky, takže stejně neměla moc co dělat a druhá

babička dělá na směny, takže ty i dopoledne taky mohla. A bylo to pro ně lepší, že vždycky vlastně hlídaly jenom tu jednu, protože ta starší byla ve školce. Jinak odpoledne jsem jim musela dávat obě, takže to pro ně pak bylo náročnější. Přišlo mi lepší jim dávat jen jednu na hlídání, protože když je jedna tak se líp zabaví a nemá s kým dělat ty lumpárny. Takže když jsem tam dávala obě, tak to bylo náročnější je uhlídat obě. Babička, když třeba přišla z práce, tak mi to bylo i hloupý, že si mohla dát kafe a já jí tam dala děcka. Že jsem z toho měla i špatný pocit. Proto jsem dávala víc hlídat jenom tu jednu dopoledne.

A kdybys mi měla říct, jak ses změnila od té doby, co ses stala maminkou? Jestli pociťuješ, že se nějak změnila tvoje priority, pohled na svět..

Tak určitě, na prvním místě mám rodinu, ale někdy bylo hrozně těžký se rozhodnout mezi tou rodinou, jak sem říkala třeba ten výlet do zoologický, a nějaký povinnosti ve škole..že to bylo takový náročný si mezi tím vybrat. Že sem věděla, že radši bych šla s tou rodinou, ale přitom jsem věděla, že mě tlačí čas a že třeba tu seminárku odevzdat musím. A to jsem jakoby neměla ráda. Ale myslím si, že jsem vždycky byla takovej zodpovědněj člověk, jakože spolehlivej, nikdy sem neměla žádný problémy, že bych něco neodevzdala nebo tak. Snažila jsem se to všechno vždycky splnit.

Jo, a kdyby ses měla oprostít od té školy a zamyslet se, jak se cítíš vyloženě jako maminka, jak ses od té doby co jsi maminka změnila?

Určitě jsem se změnila, mám teďka daleko větší strach o děti. Jsem taková jakoby úzkostnější a víc o všem přemýšlím. Třeba když přemýšlíme, že někam pojedeme a já řeším jestli je to vhodný pro ty děti..třeba teď už nevybíráme dovolený podle toho kam bych já chtěla jet, ale podle toho kde to bude vhodný pro ty děti. Takže se na všechno obecně tak, aby to vyhovovalo i těm dětem. No a jinak teď jakoby i řeším aktivity, co mi připadají pro děti nebezpečný..takže když jdeme bruslit, tak děti musí mít helmu, takovýto vybavení. Takže se prostě bojím o ty děti.

Takže by se dalo říct, že dřív si byla víc bezstarostná?

Určitě, jojo. Dřív jsem byla bezstarostná, tolik jsem neplánovala, žila jsem jakoby tak jak to přišlo. Teď jakoby víc organizuju, plánuju, snažím se o všem přemýšlet, vybírat, než třeba koupíme kolo, tak si to musím všechno pročíst, ty recenze. Jo, tak jakoby zodpovědnější.

A co pro tebe mateřství znamená?

Úplně nejvíc. Mám teďka dvě děti a ještě bych chtěla mít třeba jedno. Ani nespěchám do tý práce, fakt děti to je úplně to nejdůležitější.

Příloha č. 6: Seznam uvedených tabulek

Tabulka 1 - Charakteristika výzkumného souboru

Tabulka 2 – Druh soužití a nejvyšší dosažené vzdělání partnera

Tabulka 3 – Přehled metod zpracování dat

Tabulka 4 – Struktura výsledků

Tabulka 5 – Vnímané pozitivní a negativní osobnostní charakteristiky související s mateřstvím

Tabulka 6 – Vnímané osobnostní charakteristiky pomáhající studium zvládnout

Tabulka 7 – Hrubé skóre dosažené ve škálách WFC, FWC, WLB-6