



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Adaptace rodičů na nové podmínky související se zařazením dvouletých dětí do předškolního vzdělávacího zařízení

(Diplomová práce)

Autor: Tereza Slavičková
Studijní program: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. Et Ph.D.
Oponent práce: Havigerová Jana Marie, doc. PhDr. Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Tereza Slavičková

Studium: P19P0689

Studijní program: N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Název diplomové práce: **Adaptace rodičů na nové podmínky související se zařazením dvouletých dětí do předškolního vzdělávacího zařízení**

Název diplomové práce AJ: Parents' adaptation to the new conditions relating to two-year-old children attendance in early childhood facilities

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na rodiče dvouletých dětí Středočeského kraje, kteří se rozhodli své dítě umístit do předškolního vzdělávacího zařízení. Cílem práce je identifikovat důvody pro rozhodnutí rodičů k zařazení jejich dítěte do vzdělávacího zařízení a popsat, jak toto rozhodnutí ovlivnilo jejich rodinný a pracovní život. Práce je rozdělena na teoretickou a na empirickou část. Teoretická část vymezuje vývojová stadia dvouletého dítěte, podrobně se věnuje adaptaci dvouletého dítěte, jejím průběhem, přínosy a riziky. Dále se zabývá rolí rodičů, učitelů a sourozenců při zdárném začleňování v mateřské škole. Empirická část detailně zkoumá důvody rodičů pro zařazení dvouletého dítěte do vzdělávacího zařízení a faktory mající vliv na změnu rodinného a pracovního života. Pro tyto účely je zvolen kvalitativní výzkum v rámci polostrukturovaného rozhovoru s rodiči dvouletých dětí ze Středočeského kraje.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 4.12.2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci s názvem „*Adaptace rodičů na nové podmínky související se zařazením dvouletých dětí do předškolního zařízení*“ vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a to s použitím úplného výčtu citací informačních pramenů uvedených v seznamu, který je součástí této diplomové práce.

V Hradci Králové dne:

Tereza Slavičková

Poděkování

Touto cestu bych velmi ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. Et Ph.D., za její podnětné rady, vstřícnost, trpělivost, pochopení, ochotu a čas, které mi věnovala během odborného vedení mé diplomové práce. Následně mé velké poděkování patří taktéž všem rodičům dvouletých dětí, kteří se podíleli na realizaci výzkumného šetření.

Anotace

Diplomová práce se zabývá zkoumáním tématu: „*Adaptace rodičů na nové podmínky související se zařazením dvouletých dětí do předškolního zařízení*“ Teoreticky jsem se soustředila na podkapitoly, kterými jsou: škola v životě rodiny, komunikace mezi mateřskou školou a rodinou a spolupráce mateřské školy s rodinou. Dále jsem se teoreticky zaměřila na charakteristiku a popis kvalitativního výzkumu a polostrukturovaného rozhovoru, jakožto zvolného výzkumného nástroje.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo charakterizovat klíčové momenty v průběhu adaptace rodičů na nové podmínky souvisejících se zařazením dvouletých dětí do mateřské školy. Dále bylo cílem pokusit se identifikovat zásadní důvody pro rozhodnutí rodičů k zařazení jejich dítěte do mateřské školy ve dvou letech a zároveň s tím přiblížit faktory, které ovlivnily jejich rodinný a pracovní život. Výzkumné šetření jsem provedla formou polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí ze Středočeského kraje, které umístili své dítě do mateřské školy v jeho dvou letech.

Klíčová slova

dvouleté děti, předškolní vzdělávání, spolupráce rodiny a mateřské školy, adaptace

Abstract

The thesis examines the topic "Parents' adaptation related to the inclusion of two-year-old children in pre-school educational institutions". Within the first part of the thesis, i focused on topics such as school in the life of the family, communication between the kindergarten and the family and cooperation between the kindergarten and the family. The second part involves the characteristics and description of qualitative research and semi-structured interview as a research tool. The main aim of this research study was to characterize the key moments in the process of parents' adaptation on a new situation which the inclusion of their two-year-old children in kindergarten is; to try to identify the main reasons for parents' decision to include their child in kindergarten at the age of two; and, along with this, to tackle the factors that influenced their family and working life. For this purpose, i conducted the study using semi-structured interviews with parents of children from the Central Bohemia region who placed their child in kindergarten at the age of two.

Key words

Two-years-olds, preschool education, cooperation family and kindergarten, adaptation

Obsah

ÚVOD.....	9
1 ŠKOLA V ŽIVOTĚ RODINY	10
1.1 RODINA A JEJÍ DEFINICE	10
1.2 FUNKCE RODINY	11
1.3 RODINNÁ RESILIENCE	12
1.4 MATEŘSKÁ ŠKOLA	13
2 KOMUNIKACE MEZI MATEŘSKOU ŠKOLOU A RODINOU.....	16
2.1 PŘÍNOS KOMUNIKACE A JEJÍ PRAVIDLA.....	16
2.2 ZÁSADY EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE	17
2.3 RIZIKOVÉ FAKTORY KOMUNIKACE	19
2.4 VZTAHY MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY	19
3 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY S RODINOU	23
3.1 POHLED NA VÝVOJ SPOLUPRÁCE MEZI MATEŘSKOU ŠKOLOU A RODINOU	23
3.2 FORMY KOMUNIKACE MEZI MATEŘSKOU ŠKOLOU A RODINOU	24
3.2.1 <i>Přímé formy spolupráce.....</i>	<i>25</i>
3.2.1.1 Informační rodičovské schůzky.....	25
3.2.1.2 Vstupní rozhovor	25
3.2.1.3 Konzultační hodiny	25
3.2.1.4 Telefonické rozhovory.....	26
3.2.1.5 Školní společenské akce	26
3.2.1.6 Mimoškolní a víkendové akce.....	26
3.2.2 <i>Nepřímé formy spolupráce</i>	<i>27</i>
3.2.2.1 Nástěnky	27
3.2.2.2 Dotazníky	27
3.2.2.3 Školní časopis a informační letáky	28
3.2.2.4 Informační emaily a SMS zprávy	28
3.2.2.5 Webové stránky.....	28
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	32
5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	33
6 VÝZKUMNÝ DESIGN.....	34
7 POPIS VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE	35

8	FORMULACE ZÁKLADNÍCH OTÁZEK PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	36
9	VÝBĚR A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	40
10	PROCES VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	45
11	ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ	48
12	ANALÝZA ROZHOVORŮ	50
13	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ	60
14	DISKUZE	65
	ZÁVĚR.....	67
	ZDROJE.....	70
	PŘÍLOHY	75

Úvod

Odvětví předškolního vzdělávání se v posledních letech neustále vyvíjí, prochází postupnými změnami, a to především v reakci na zvýšení populační křivky. Ze strany rodin se zvyšuje zájem o dřívější využití mateřské školy, do které jsou mnohem častěji přijímány děti již v jejich dvou letech věku. Tyto změny vycházejí z potřeb samotných rodin, které z různých důvodů vyhledávají možnosti rané péče pro jejich dvouleté děti. I přes velkou nabídku možností, která je v současné době rodičům k dispozici, stojí na vrchní příčce volba státní mateřské školy.

České školství na tuto problematiku reagovalo novelou školského zákona, která přinesla několik zásadních změn, které se právě týkají možnosti přijímání dětí od věku dvou let do mateřských škol. Dvouleté dítě sice nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok, přesto většina mateřských škol na tuto pobídku reaguje, pokud svůj kapacitní stav nezaplňují staršími dětmi. Zároveň se jim snaží vytvořit optimální podmínky pro jejich začlenění do mateřské školy a následný pobyt v ní.

Rodina a mateřská škola patří mezi hlavní činitele, kteří zásadně ovlivňují nejvýznamnější období života samotného dítěte. Pro dítě je rodina první socializační skupinou, která mu zprostředkovává životní zkušenosti, formuje mu způsoby chování, vytváří základní hodnoty a normy. Mateřská škola patří zpravidla mezi první předškolní vzdělávací zařízení, kam dítě z rodinného kruhu nastupuje. Úspěšný přechod dítěte z rodinného prostředí do mateřské školy vyžaduje oboustrannou spolupráci mezi pedagogy, rodiči ale i samotnými dětmi. Vstup dítěte do předškolního zařízení je tedy klíčový pro budování pozitivního vztahu k celoživotnímu vzdělávání. Samotný nástup dítěte do mateřské školy bývá pro děti, ale i jejich rodinné členy velmi stresujícím obdobím, a to především kvůli pevné vazbě k blízkým osobám. Proto je důležité klást důraz na budování oboustranné komunikace mezi mateřskou školou a rodinou dítěte a zařazovat společné aktivity pro posílení jejich partnerského vztahu.

Cílem této práce bude charakterizovat klíčové momenty v průběhu adaptace rodičů na nové podmínky souvisejících se zařazením dvouletých dětí do mateřské školy. Dále bude cílem pokusit se identifikovat zásadní důvody pro rozhodnutí rodičů k zařazení jejich dítěte do mateřské školy ve dvou letech a zároveň s tím přiblížit faktory, které ovlivnily jejich rodinný a pracovní život. Pro tyto účely bude zvolen kvalitativní výzkum s využitím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dvouletých dětí ze Středočeského kraje, které budou posléze okódovány.

1 Škola v životě rodiny

V následující kapitole se budu věnovat tématu rodina, kdy se zaměřím především na její charakteristiku a vyjmenuji její funkce. Část kapitoly budu také věnovat rodinným resiliencím. V neposlední řadě se zaměřím na mateřskou školu, jakožto první vzdělávací organizaci, se kterou dítě předškolního věku přichází do kontaktu.

1.1 Rodina a její definice

Rodina je první sociální skupinou, do které se nově narozený jedinec dostává, a proto je pro rozvoj každého dítěte velmi důležitá. Rodina by měla naplňovat dětem určité potřeby, jmenujme například emoční, výchovné, materiální, atd. Rodina tedy velmi silně ovlivňuje úspěšný a zdravý vývoj jedinců (Kraus, 2008).

Nesetkám se s totožnými definicemi rodiny, definovat ji lze tedy různými způsoby vždy v závislosti na odvětví naší společnosti. Také v období různých let a čase se definice mění, vyvíjejí a doplňují.

Tománek (2012) charakterizuje rodinu jako určité společenské uskupení, které je tvořeno dvěma nebo více osobami, které žijí ve společné domácnosti. Tyto osoby spojují manželské povinnosti, pokrevní, popřípadě adoptivní. Jak jsem již výše uvedla, rodina je pro dítě primární seskupení, které je neformální a má charakter důvěrnosti. Rodina je také často pokládána za základní jednotku lidské společnosti. Jako významné znaky rodiny mohu jmenovat intimní soužití ve společné domácnosti, spolupráci a pomoc členů rodiny. Rodina je také spojena vzájemnými vztahy mezi rodiči a dalšími členy.

Krebs definuje rodinu takto: „*V moderní rodinné politice je za rodinu pokládán soubor společně bydlících a hospodařících manželů nebo partnerů s dítětem nebo dětmi, příp. jednoho rodiče s dítětem nebo s dětmi. Protože s manželskými nebo partnerskými páry nebo jednotlivci a dětmi často žijí i jiné osoby, lze užívat v tomto smyslu přesnějšího pojmu rodinná domácnost, jejímž jádrem je úplná nebo neúplná rodina*“

(Krebs, 2007, s. 34).

Kraus (2008) hovoří o rodině jako o určitém strukturovaném sociálním systému, jehož posláním a náplní je vytvoření stabilního a spolehlivého prostoru pro sdílení a reprodukci života lidí.

S termínem rodina se také setkávám v právní vědě. Právo definuje rodinu stručně, avšak výstižně. Podle §1 odst. 2 zákona číslo 94/1964 Sb., o rodině je hlavním účelem manželství, neboli založení rodiny a řádná výchova dětí.

Všechny námi zmíněné definice v podstatě vypovídají o dnešní podobě rodiny, i když jsem výše uvedla, že s časem se vyvíjí i podoba chápání moderní rodiny. Některá manželství často zůstávají bezdětná, stále častěji se setkávám s registrovanými partnerstvími párů stejného pohlaví.

1.2 Funkce rodiny

Podle Krause v současné době existuje mnoho rodin, které své funkce neplní dostatečně. Je však důležité, aby rodina své základní funkce plnila, protože je stále nenahraditelnou institucí v lidské společnosti, která velkou mírou působí na správný vývoj dítěte. Pakliže rodina své základní funkce neplní, hovoříme o poruchách funkcí rodiny. Nově se vyvíjející společnost, zvyšující se životní tempo a nároky, společenská a politická situace ukládá rodině nové úkoly, na něž však v minulosti nebyla zvyklá (Kraus, 2014).

Kraus uvádí celkem 6 základních funkcí rodiny:

- biologicko-reprodukční,
- sociálně ekonomickou,
- ochrannou,
- socializačně výchovnou,
- rekreační (relaxační),
- emocionální.

U biologicko-reprodukční funkce rodiny Kraus hovoří o úkolu zplození dětí. Dále upozorňuje na stále se snižující porodnost. Tento trend autor připisuje současné době, ve které je dáván velký zřetel na dosažení kariérního či profesního růstu. Kraus (2008) však říká, že biologicko-reprodukční funkce nemá význam pro jedince jako takového, ale i pro celou společnost. Přibývá také partnerů, kteří vůbec neuvažují o založení vlastní rodiny.

Sociálně-ekonomická funkce zajišťuje důležitý aspekt v rozvoji ekonomického systému společnosti. Například se jedná o zabezpečení přísunu dostatečné míry finančních prostředků rodiny, které zajistí hladký chod domácnosti.

Ochranná funkce je někdy nazývána také zaopatřovací a pečovatelská. Při plnění této funkce dochází k zajišťování základních biologických potřeb (ale také hygienických a zdravotních). Kraus (2008) zmiňuje, že dříve s touto funkcí rodinám značně pomáhala

škola (například pravidelné preventivní prohlídky u zubaře, prohlídky u dětského lékaře). Avšak v dnešní době tato funkce bývá naplno realizována rodinou. Tato funkce se nevztahuje pouze na děti, jak uvádí Kraus, ale i na všechny rodinné příslušníky.

Přípravou na vstup dětí do života se zabývá socializačně výchovná funkce. Podle Krause (2008) je rodina první, a tudíž i nejdůležitější sociální skupinou, kde dítě sociální zkušenosti získává. V dnešní době se ale často objevuje trend, kdy rodina přesouvá odpovědnost za socializaci na školu.

Další funkce, která silně přispívá k resilienci rodiny, je podle Krause (2008) rekreační (relaxační) funkce. Je vhodné, když se volnočasových aktivit účastní všichni členové rodiny, protože pak tyto aktivity mají pro dítě větší hodnotu.

Poslední funkcí rodiny je funkce emocionální. Podle názvu se bude podílet na utváření emocí dítěte a rozvíjení jeho osobnosti z hlediska emocionálního. Kraus (2008) podotýká, že v této oblasti skutečně nikdo nemůže váhu rodiny nahradit. Jen rodina dokáže vybudovat citové zázemí, pocit lásky a bezpečí. Může se zdát, že zajistit členům rodiny dostatečné a fungující emocionální zázemí je jednoduchý úkol, avšak Kraus ukazuje na opačný efekt. Dokonce se můžeme dočíst, že roste počet rodin, které tuto funkci bohužel nedokáží naplnit. Na vině může být opět velké zaneprázdnění rodičů, odchod jednoho z rodičů (rozvod) či dezintegrace. V důsledku neplnění této funkce roste množství citově deprivovaných nebo týraných dětí.

1.3 Rodinná resilience

Sobotková (2012) definuje pojem rodinná resilience pomocí anglického slova, z kterého vychází. Do českého jazyka se překládá jako pružnost, odolnost, houževnatost, elasticita nebo schopnost se rychle vzpamatovávat. Podle Lutharové, jak uvádí Šolcová (2009), se pojem resilience používá jako dynamický proces, během kterého jedinec dosahuje pozitivní adaptace při vystavení nepříznivé situaci.

U zahraničních autorů se často setkáváme s pojmem resiliency, ale i resilience. Sobotková uvádí, že je potřeba od sebe oba pojmy striktně odlišovat, protože resiliency chápe jako individuální vlastnost. Pokud je tento pojem užíván v rámci rodinného systému, nahlíží na něj jako na určitou schopnost úspěšného zvládnutí životních okolností. Pojem resilience definuje jako proces, díky němuž jsou rodiny schopné se přizpůsobit po vážném ohrožení a krizi. I takto ohrožené rodiny by měly dále zastávat plnohodnotně své funkce (Sobotková, 2012).

Lutharová definuje termín resilience také jako proces dynamického charakteru, při kterém se jedinec úspěšně adaptuje při vystavení ohrožení. Na termín resiliency nahlíží jako na označení osobnostního rysu (tedy pro jednotlivce), v tomto případě k ohrožení a následné krizi ani dojít nemusí (Šolcová, 2009).

Termín je v odborné literatuře poměrně mladý, s prvními zmínkami se setkáváme ve vývojové a pozitivní psychologii. Na základě dlouhodobého výzkumu individuální resilience dětí, který byl realizován v 70. letech 20. století, se vytvořil koncept resilience. První zmínky o resilienci můžeme nalézt v dílech Wenera, Cohlera a Maastenové. Rutter se zabýval resilencí u dětí, jejichž výsledky nebyly ovlivněny, i když byly zasaženy nepříznivými okolnostmi (Sobotková, 2012).

Na poli českých autorů se s výše uvedeným pojmem setkáváme u Dytrycha a Matějčka. Tito autoři zveřejnili studii nesoucí název Riziko a resilience roku 1998. Dále se resiliencí zabýval Křivohlavý (2014), který použil název nezdolnost v pojetí resilience. Studie byla publikována v Psychologii zdraví.

Podle Sobotkové můžeme dělit zdroje rodinné resilience na vnější a vnitřní. Mezi vnější zdroje resilience rodiny zařadila autorka sociální podpůrnou síť, ekonomickou stabilitu a kulturní úroveň rodiny. Do vnitřních zdrojů resilience rodiny zařadila otevřenou komunikaci, soudržnost (kohezi), adaptabilitu, rodinné tradice a sdílenou duchovní orientaci (Sobotková, 2012).

Sobotková (2012) se zmiňuje, že resilientní rodiny jsou takové, které provedly úpravu dřívějších představ, očekávání a nadějí, ale také objevily a začaly využívat účinné strategie pro zvládání nepříznivých životních situací. Tyto rodiny taktéž zlepšily vzájemnou komunikaci, upravily hodnoty a cíle tak, aby odpovídaly realitě, jejich život nabral směr pozitivní orientace, naučily se jednat asertivně se svým okolím, i se začaly vzájemně podporovat. Některé resilientní rodiny se po nepříznivých okolnostech dopracovaly k lepšímu rodinnému fungování, vyšší toleranci a soudržnosti.

1.4 Mateřská škola

Mateřská škola je většinou první vzdělávací instituce, do které dítě přichází, pakliže ještě před nástupem do mateřské školy nebylo umístěno například do jeslí. Jesle však nejsou vzdělávací instituce, naopak je řadíme pod zdravotnickou organizaci. Mateřská škola má mimo jiné za úkol děti socializovat s ostatními dětmi i dospělými, naučit je jistým návykům, spolupracovat s učiteli a svými spolužáky, překonat separaci od rodičů apod. Je důležité, aby mezi mateřskou školou a rodiči probíhala vhodná

komunikace, která je základem pro vybudování dlouhodobého partnerského vztahu, rovnoměrný rozvoj dětí a naplňování jejich potřeb. Mateřská škola by měla být součástí života každého jedince. Průcha (2009) podotýká, že mateřská škola je školské zařízení, které má za úkol vést děti, a to na základě předem připraveného vzdělávacího programu pro dané školy, aby si tyto děti osvojily klíčové kompetence. Předškolní výchova podle autora také doplňuje, podporuje a obohacuje rodinnou výchovu a pravidelnou účastí na předškolním vzdělávání získávají děti předpoklad pro lepší vzdělávání.

V současné době se předškolní vzdělávání podle školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let, kdy dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok (Školský zákon č. 561/2004). Záleží tak pouze na rozhodnutí ředitelů mateřských škol, zda ne tříleté dítě přijmou a zároveň s tím upraví stávající podmínky pro jejich vzdělávání, ale také na rozhodnutí samotných rodičů těchto dětí, zda učiní rozhodnutí přihlásit jejich dítě k plnění předškolního vzdělávání v mateřské škole, a to již ve věku od dvou let.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se na mateřské školy zaměřuje v §33. Ten stanovuje, že předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání tedy vytváří základní předpoklady pro následné pokračování ve vzdělávání. Dále předškolní vzdělávání pomáhá snižovat nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte před jeho vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat výchovu v rodině a poskytovat dítěti dostatečné množství podnětů, které ho podněcují k aktivnímu rozvoji a učení se. Dítěti je během předškolního vzdělávání poskytována odborná péče ze strany působení vzdělaných pedagogů a předem připraveného podnětného prostředí. I jeho denní program je tomu uzpůsoben a je přiměřeně obohacován. Návštěva mateřské školy by měla být pro dítě vždy příjemnou zkušeností, proto je třeba vytvářet takové prostředí, kam se budou děti každý den rády vracet. Děti by měly v prostředí mateřské školy zažívat například nejen radost či uspokojení, ale také by se zde měly obohatit o kvalitní a spolehlivé základy do života vzdělávání. Mateřskou školu tedy můžeme chápat jako

odrazový můstek pro další vzdělávání. Rozvíjena by měla být i osobnost dítěte, tělesný rozvoj a zdraví, osobní spokojenost a pohoda. Mateřská škola by měla dětem usnadnit chápání okolního světa, být mu motivací k poznávání a učení (Fantová, Šikulová, 2008). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021), dále už jen RVP PV, je považován za závazný vzdělávací dokument pro předškolní vzdělávání, který v souladu s prioritami společnosti vymezil základní klíčové kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činností a občanské.

Těmto kompetencím by měla být věnována pozornost při plánování třídního vzdělávacího programu a vzdělávacího cíle, jelikož představují výstupy, respektive obecnější způsobilosti, kterých by mělo být dosaženo na konci předškolního vzdělávání. Tyto kompetence považujeme za základ, který je podstatný pro příznivý rozvoj a vzdělávání dítěte z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání (RVP PV, 2021).

V neposlední řadě mohu zmínit podporu individuální rozvojové možnosti dětí, a to děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Mateřská škola plní i funkci diagnostickou, kdy včasná speciálně pedagogická péče je poskytována na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem a jeho rodiči (Šikulová a Fantová, 2008).

2 Komunikace mezi mateřskou školou a rodinou

V následující kapitole se budu věnovat tématu komunikace mezi hlavními činiteli výchovně vzdělávacího procesu, a to mateřskou školou a rodinou dítěte. Představím přínos vhodně nastavené komunikace, vymezím zásady efektivní komunikace, poukážu na rizikové faktory komunikace a také se budu věnovat významem budování vztahů mezi mateřskou školou a rodinou dítěte.

2.1 Přínos komunikace a její pravidla

Komunikace mezi mateřskou školou a rodinou je v dnešní době klíčová a hraje značnou roli ve vybudování jejich vzájemného partnerského vztahu. Díky němu je možné nastolit oboustrannou spolupráci mezi oběma činiteli, která vede k nastavení identického cíle při vzdělávání a výchově daného dítěte (Koťátková, 2008).

Komunikace se začíná formovat ještě před nástupem dítěte do mateřské školy, a proto si již před samotným příchodem dítěte do mateřské školy rodiče vyhledávají a vyměňují informace společně s jimi vybranými mateřskými školami, tak aby posoudili, která z nich bude pro jejich dítě vhodnou volbou pro předškolní vzdělávání. Komunikace je důležitým parametrem, který nadále určuje, jak se bude spolupráce mezi těmito dvěma subjekty odvíjet. Z hlediska iniciativy komunikace je ve většině případů aktivnější strana mateřské školy, která se prezentuje budováním vztahů s již stávajícími rodiči dětí, pořádá akce pro veřejnost či například organizuje dny otevřených dveří pro nové zájemce (Klenková, 2006).

Mezi pedagogy a rodiči by měla být komunikace nastavená určitá pravidla, podle kterých by se měly obě strany řídit. Pedagogové by měli hledat a zkoušet různé způsoby komunikace s rodiči, aby tak společně vybrali takovou formu, která bude vyhovovat oběma stranám. Na základě dobré komunikace vzkvétá mínění rodičů a postoj ke škole, a tím tak i prestiž mateřské školy. Důležitá je také příprava pedagoga na vedení rozhovoru. Základem je vždy stanovit termín, kde rozhovor proběhne a dále obsah, čeho se bude rozhovor týkat, tak aby obě strany věděly, co od rozhovoru mohou očekávat. Pakliže iniciuje rozhovor pedagog, měl by předem ujasnit cíl rozhovoru a sdělit druhé straně, jaký výsledek od schůzky očekává. Jelikož je základem rozhovoru jeho důsledná příprava, měl by pedagog dorazit na smluvené místo o několik minut dříve a vše si náležitě předem připravit (například papír a tužku na zapisování). Rozhovor by neměl být v průběhu narušován, proto by měl pedagog nabídnout rodiči takové místo realizace,

kde bude tato podmínka splněna. Pedagog může mít na papíře připravené jednotlivé body, které chce s rodiči probírat, aby na nic v průběhu rozhovoru nezapomněl, a schůzka tak byla efektivní (Kořátková 2008).

Kořátková (2008) uvádí, že se současné mateřské školy zaměřují na rozvoj osobnosti jednotlivých dětí, na budování jejich vzájemných vztahů a snaží se rodiče oslovit takovým způsobem, aby jejich vztahy byly dlouhodobě provázané a pozitivní. Středobodem komunikace mezi mateřskou školou a rodinou dítěte by mělo být vždy dítě, protože se jedná v jeho prospěch, kdy dítě je zde nejdůležitějším aspektem. Správná komunikace vede k rovnoměrnému rozvoji předškolního dítěte a k budování pevných základů pro následující vzdělávání.

Oboustranně a partnersky nastolená komunikace přispívá také k rozvoji pozitivních vztahů mezi všemi zúčastněnými. Mezi další neméně důležité součásti komunikace patří nonverbální projevy těla. Gesta, postoje či výrazy mnohdy působí v komunikaci mnohem účinněji než samotná verbální sdělení (Gavora, 2005).

2.2 Zásady efektivní komunikace

Pro nastolení efektivní komunikace je vždy důležitá souhra verbálních i neverbálních projevů, které přímo ovlivňují celý proces komunikace. Verbální komunikace je realizována pomocí mluveného či psaného slova. Klenková (2006) podotýká, že verbální komunikace probíhá pomocí jazyka, ten však neslouží jen k výměně a zapamatování informací, nýbrž pomáhá člověku s rozvíjením sociálních, kulturních a technických stránek. Během slovní komunikace pak dle autorky dochází k přenosu slovních významů. V rámci komunikace ve školním prostředí bývá využívána ústní i písemná forma komunikace.

Gavora (2005) vnímá verbální komunikaci jako přenos slovních významů, kterými se partneři dorozumívají. Důležitý je zde obsah sdělení, nikoliv hlasové prostředky, jelikož ty jsou již součástí neverbální komunikace. Vymětal (2008) ve svém díle uvádí, že verbální komunikace by se měla řídit určitými pravidly. Řadí mezi ně stručnost, věcnost, uvědomění si cíle, kterého by mělo být komunikací dosaženo, připravenost promluvy, naslouchání a udržování kontaktu s druhým člověkem. Vymětal (2008) se také zmiňuje, že by měl člověk během komunikace vhodně volit každé použité slovo. Verbální komunikace má své složky neboli různé druhy komunikace. Autor zde uvádí emocionální komunikaci, racionální komunikaci a formální a neformální

komunikaci. V mateřské škole se využívá především komunikace formální, která má svůj jasně stanovený cíl a měla by být předem naplánovaná (Vymětal, 2008).

Lažová (2013) poznamenává, že je důležité, aby pedagog uměl pracovat se svým hlasem a využíval správné techniky mluvení, které šetří jeho hlasivky. Právě zvukovou podobou verbální komunikace se zabývá věda paralingvistika, která se týká intenzity hlasového projevu, výšky hlasu, rychlosti řeči, objemu a plynulosti řeči, intonace, melodie atd. Do paralingvistiky řadíme také emoční zbarvení a barvu hlasu, které jsou ovlivněny náladou a momentálním stavem mluvčího. Pomocí emočního zbarvení může mluvčí vystihnout různé emoce: hněv, lásku, štěstí, smutek aj. Náročnost sdělení obsahu by měl pedagog přizpůsobovat posluchačům (například pokud hovoří s malými dětmi, měl by využívat slova, kterým děti rozumí), avšak zároveň s tím by měl užívat spisovné tvary slov.

Lažová (2013) řadí do neverbální komunikace výrazy, postoje a zevnějšek mluvčího. Autorka radí učitelům, aby svědomitě dbali o svůj zevnějšek a přizpůsobovali styl oblékání prostředí, ve kterém pracují. Vymětal (2008) charakterizuje neverbální (nonverbální) komunikaci jako mimoslovní sdělování, do něhož řadíme výrazy obličeje, sdělování pohyby, gesty, postoji těla nebo pohledy očí. Nonverbální komunikace ne vždy musí doprovázet komunikaci slovní, může se objevit i izolovaně. Řeč těla ovlivňuje úspěšnost celé komunikace, kdy nejčastěji jsou sledovány výrazy v obličeji, na druhém místě jsou pohyby rukou a nohou. Do řeči těla autor pak řadí gestiku, haptiku, kineziku, mimiku, posturiku, proxemiku a viziku (Vymětal, 2008).

Gestika je charakterizována jako pohyby prstů, dlaní či celých paží. Některá gesta si mluvčí uvědomuje, jiná jsou pro něj již tak zautomatizovaná, že je ani nevnímá. Příliš mnoho gestikulace může dle Lažové působit negativně a u posluchače tak odvést pozornost od samotného obsahu sdělení (Lažová, 2013).

Haptika se zaměřuje na doteky mezi dvěma a více komunikujícími osobami. Při komunikaci haptikou se může jednat mezi učitelem a rodičem o podání ruky před zahájením komunikace či se podat po jejím ukončení. Stisk ruky by neměl být příliš silný ani příliš slabý. V psychologii se využívá pojem „leklá ryba“, tj. V případě, že vám někdo podá ruku a nestiskne ji příliš, tento projev může být vnímán jako nezájem. Opakem „leklé ryby“ je tzv. „gorilí stisk“ (pevný až bolestivý stisk ruky). Pakliže si mezi sebou komunikující přizpůsobí stisk ruky, vyvolává to pocit porozumění a spolupráce (Vymětal 2008).

Kineziika zahrnuje pohyby jednotlivých částí těla. Pro každého mluvčího jsou charakteristické určité pohyby, například chůze, postoj těla apod. Z postoje mluvčího můžeme dle Lažové vypožorovat, v jakém psychickém rozpoložení se momentálně nachází. Pakliže má tzv. Uzavřený postoj, není mu v situaci příjemně. Otevřený postoj naopak svědčí o uvolněnosti mluvčího (Lažová, 2013).

S výrazem tváře úzce souvisí mimika. Například úsměv při rozhovoru dokáže navodit přátelštější komunikaci a naopak zamračení může vést k podrážděnosti mezi oběma komunikujícími (Lažová, 2013).

Posturologie (posturika) se zabývá držením těla mluvčího, kdy ukazuje na stav mluvčího, ale taky na jeho postoj k posluchači. Proxemika hodnotí vzájemné vzdálenosti mezi komunikujícími (Lažová, 2013).

Za nejdůležitější oblast v komunikaci mezi učitelem a rodičem označuje Vymětal (2008) viziku, čímž se rozumí využívání očního kontaktu. Pakliže komunikující udržuje stálý oční kontakt, je to z hlediska posluchače hodnoceno jako projev poctivého chování.

2.3 Rizikové faktory komunikace

Selhání komunikace mezi rodiči a učitelem skýtá značný problém, který neodnese nikdo jiný než samotné dítě. Čapek (2013) označuje za první rizikový faktor komunikace užívání odborné terminologie při sdělení. Pedagogika má svoji odbornou terminologii a mnohdy se stane, že ji pedagog při komunikaci s rodičem využívá a zároveň počítá s tím, že rodič jeho sdělení plně rozuměl, ale opak je často bohužel pravdou. Mezi rodičem a učitelem může tak lehce docházet ke zkreslení informací a rozdílnému chápání kontextu. Často také učitelé prohodí „mezi dveřmi“ jen pár zdvořilostních vět, kdežto rodiče očekávají a jsou připraveni na pravdu bez obalu, které se jim často nedostane. Dalším případem rizikového faktoru komunikace je dle Čapka kulturní kontext. Během tohoto rizikového faktoru učitel nehodnotí pouze dítě, ale celý rámec své práce. Někdy může také docházet k projekci, kdy jeden komunikátor přejímá význam od druhého.

2.4 Vztahy mateřské školy a rodiny

Vybudovat vztah mezi rodiči a mateřskou školou je podle Svobodové oboustranně velmi náročný proces, a to z toho důvodu, že mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni zajišťuje vzdělávání dítěte v předškolním věku (Svobodová, 2010).

Šmelová (2006) také hovoří o budování vztahu mezi rodiči a mateřskou školou, kdy za klíčový moment tohoto procesu uvádí adaptaci dítěte do předškolní instituce. Podstatná je podle stejné autorky i adaptace rodiny do jejich nové role, kdy se na výchově a vzdělávání jejich dítěte bude nově podílet také tato vzdělávací instituce. Rodičům tak vznikají nové povinnosti s ohledem na nástup dítěte do předškolního vzdělávání. Také zatím postrádají vlastní zkušenosti s důvěrou vůči dané mateřské škole. Chování rodičů je ovlivněno také situací, jestli dítě nastupuje první rok do institucionálního vzdělání, či se do mateřské školy vrací již dalším rokem.

Pro spolupráci mezi mateřskou školou a rodiči dítěte je dle Havlínové taktéž klíčová důvěra. Mateřská škola by měla podle ní dávat rodičům najevo, že jim na budování a upevňování vztahu s nimi opravdu záleží. Důležité je podle výše zmíněné autorky vytvoření otevřeného partnerského vztahu mezi oběma činiteli. Kromě důvěry je v tomto vztahu důležitý respekt a utváření pocitu sounáležitosti mezi školou a rodinou. V praxi to znamená, že by učitelé měli respektovat názor rodičů, spolupracovat s nimi a často s nimi komunikovat, aby si vytvořili představu, jaký názor mají rodiče na různé aspekty při výchově a vzdělávání jejich dětí. Učitelé by také měli respektovat odlišné výchovné styly v rodině, často se na rodiče obracet o rady, konzultovat s nimi názory, aby se mohly obě tyto složky podílet na komplexní a celistvé výchově dítěte (Havlínová, 2000).

Šmelová (2016, s. 104) ve své práci rozebírá vztah rodiny a mateřské školy s ohledem na RVP PV takto: *„Jedna z podmínek RVP PV se týká právě spoluúčasti rodičů na předškolním vzdělávání. Předpokládá oboustrannou důvěru a ochotu spolupracovat. Škola by měla porozumět nejen potřebám dětí, ale i potřebám rodin, pravidelně informovat rodiče o pokrocích dítěte a domlouvat se na dalších výchovných postupech.“*

Mateřské školy by měly dle Šmelové respektovat soukromí rodin a informace, které rodiče mateřské škole sdělí, by měly zůstat diskrétní jen pro potřeby vzdělávání. Rodičům by také mělo být umožněno zúčastnit se dění v mateřské škole, podílet se na přípravě a organizaci besídek a různých akcí, které mateřská škola pořádá. Pokud mají rodiny zájem, měly by mít, dle autorky, možnost také přispět při plánování programu mateřské školy (Šmelová, 2016). Za povinnost kvalitního pedagoga předškolního vzdělávání považuje Smolíková (2005) umožnění spoluúčasti rodiny na vzdělávání v mateřské škole, která přispěje k budování partnerských vztahů mezi mateřskou školou a rodinou dítěte.

Dle Majerčíkové je hlavním pojivem mezi školou a rodinou právě dítě, které podmiňuje fungování školy a vytváření vztahu s rodiči. Oba výchovné subjekty mají za nejvyšší cíl blaho samotného dítěte. V mateřské škole učitelé hledají způsoby, jak dítě socializovat, aby u dítěte docházelo k vhodnému uspokojování a naplňování potřeb. Mateřská škola má zde klíčovou roli, jelikož na vytvoření kladného vztahu k mateřské škole závisí další rozvoj jedince. Spokojeni by měli být jak rodiče, tak i učitelé, jen tak může být celý proces podle autorky úspěšný. Celý vztah by měl být založen na vzájemné komunikaci, kooperaci, porozumění a důvěře. Rozhodně by zde neměl být nátlak, a to ani z jedné strany: od rodičů k učitelé, od učitele k rodičům, od učitele na dítě apod. (Majerčíková, 2015).

Majerčíková (2015) nahlíží na vztah rodiny a školy jako na určitou formu společenského styku, jenž má stanovený obsah. Celý tento společenský styk je vybudován na vzájemné spolupráci, která může být organizovaná, ale i náhodná.

Vztahy mezi rodinou a školou rozdělila Majerčíková (2015) do třech rovin:

- 1) vztah rodiny a školy na úrovni sociálních institucí,
- 2) vztah rodiny a školy na úrovni sociálních organizací,
- 3) vztah rodiny a školy na úrovni osob.

Vztah rodiny a školy na úrovni sociálních institucí – tato rovina předpokládá určitý způsob chování, jímž se aktéři řídí. Je považována za základní prvek společnosti, který zrcadlí společenské vzory myšlení a chování. Ve způsobech chování pozorujeme stereotyp, který je již dlouhodobě zažitý. Ten usnadňuje předvídaní, jakým směrem se bude nadále komunikace a chování aktérů vyvíjet. Rodina ví, že musí se školou komunikovat, jelikož škola je nositelem kulturního a sociálního dědictví, které je od ní směrem k rodině vyžadováno (Majerčíková, 2015).

Vztah rodiny a školy na úrovni sociálních organizací – na tento vztah nahlížíme jako na vztah konkrétní školy ke konkrétním rodinám, kdy je organizace tvořena lidmi, kteří jednají a myslí prostřednictvím vzorců sociálních organizací. Specifika tohoto vztahu vyplývají z toho, že vzorce chování mají specifický charakter, který se vztahuje pouze na konkrétní vazby jedinců. Škola by vždy měla vytvářet a iniciovat tyto vzájemné vazby. Hlavní postavení na poli těchto vztahů má tedy škola, její vedení a celková filozofie. Škola organizuje spolupráci rodičů a školy a představuje společnou vizi, vytváří podmínky pro následnou spolupráci a komunikaci. Autorka říká, že je především na učitelích, aby rodičům nabídli všechny možnosti spolupráce a aby jim je také

srozumitelně vysvětlili. Je důležité rodičům dětí ukázat, jak se mohou participovat při rozhodování o důležitých věcech, které se týkají jejich školy (Majerčíková, 2015).

Poslední rovina vztahů je vztah rodiny a školy na úrovni osob. Dle Majerčíkové je občas velmi složité dojít ke společnému konsenzu na rovině vzájemné komunikace mezi školou a rodinou, ale také na rovině výchovy dítěte. Běžně existuje rozdílné chápání v rozdělování rolí mezi školou a rodinou. Někteří rodiče považují mateřskou školu za hlavní instituci, která se postará o komplexní vývoj jejich dítěte. Z hlediska časového, s ohlednutím na vytíženost, si často myslí, že pravidelná docházka do mateřské školy u jejich dětí je pro jejich vývoj dostačující. Avšak opak je pravdou a rodiče by se měli naopak zapojovat více do procesu vzdělávání jejich dětí, více komunikovat a participovat se na dění ve škole. Jak jsme již několikrát uvedli, jen oboustranná spolupráce mezi školou a rodinou přispívá bezpečnému a zdravému vývoji jedince (Majerčíková, 2015).

3 Spolupráce mateřské školy s rodinou

V následující kapitole se budu věnovat tématu spolupráce mezi mateřskou školou, jakožto předškolní institucí, a rodinou. Představím nejrůznější formy a možnosti spolupráce, které se mohou pro komunikaci mezi rodiči a mateřskou školou využívat a vzájemně se prolínat.

3.1 Pohled na vývoj spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou

Velká část rodičů má vlastní zkušenosti s mateřskou školou, kterou navštěvovali, a mnohdy tyto zkušenosti nejsou zcela pozitivní. Často mají tyto zkušenosti kořeny ještě v totalitním režimu, kdy se ke všem dětem přistupovalo zcela stejně, nebyl tedy kladen důraz na jejich individuální přání a potřeby. Svobodová (2010) komentuje toto období jako dobu, kdy nebyly brány na zřetel rozdílnosti a specifičnosti rodin a individuality dětí. Dále uvádí, že si rodiče dodnes pamatují na nucení k dojedení obědů, zásady při poledním odpočinku, diktování, kdy mohou jít na záchod či na bezmyšlenkovité vykonání povelů při vykonávání různých aktivit.

Rabušicová (2009) upozorňuje, že změny nastaly nejen v individuálním přístupu k dětem i rodinám, ale došlo také k upravení terminologie, kdy starší název „*rodičovské zapojení, vztahy rodiny a školy*“ nahradil výraz „*partnerství mezi školou a rodinou*.“

Na úvod je nutné zmínit, že přístupy v jednotlivých mateřských školách ke spolupráci s rodinou nebudou jednotné, avšak ve všech školách by měla být zajištěna informovanost rodičů. Je nadmíru jasné, že nejvíce informací o svých dětech mají právě rodiče, ale ne všichni mají povědomí o tom, jak mohou účelně rozvíjet schopnosti svého dítěte. Komplexní rozvíjení těchto schopností připravuje jedince pro vstup na základní školu a celkově upevňuje jeho sebevědomí. Naopak pedagogové v mateřských školách potřebují informace o výchovném stylu, podmínkách výchovy a také základní informace o samotném dítěti. Bruceová (1996) podotýká, že klíčové je nalezení vhodného přístupu ze strany mateřské školy k rodičům. Mělo by dojít k nalezení takového přístupu, který bude rodinu podporovat, nebude ji převracet a ničit její základní hodnoty.

Partnerství s rodiči dle Svobodové pedagogovi otevírá možnosti pro lepší poznání samotného dítěte, ale i jeho rodiny. Pro rodiče je pak toto partnerství přínosné z hlediska obohacení o nové metody, formy a způsoby vzdělávání, které se prostřednictvím pedagoga dozívají. Učitel může rodičům také zprostředkovat vzory pro efektivní

komunikaci s dítětem a najít optimální vzdělávací cestu, která bude dítě adekvátně rozvíjet a posouvat ho kupředu (Svobodová, 2010).

Za důležitý prvek spolupráce považuje Rabušicová (2009) vzájemnou interakci mezi pedagogy a rodiči dětí. Rodiče by měli nahlížet na pedagogy jako na odborníky předškolního vzdělávání a učitelé by měli naopak respektovat zkušenosti rodičů s výchovou vlastních dětí. Měli by mezi sebou sdílet vzájemné poznatky, vědomosti a zkušenosti, aby dosáhli vzájemné spolupráce, která vede k dosažení stanoveného cíle – úspěšná výchova a vzdělání dítěte. Autorka také seznamuje se dvěma druhy partnerství mezi školou a rodiči: výchovné partnerství a sociální partnerství. V případě výchovného partnerství rodiče jednájí především v zájmu péče o jejich dítě, jeho výchovy a vzdělání. V sociálním partnerství rodiče vstupují do vztahů se školou v rámci rozvoje školy jako instituce.

Z historického pohledu se dřívější komunikace omezovala pouze na informace ze strany školy k rodičům. Taková komunikace byla naprosto nefunkční a nepřínosná v rámci komplexního rozvoje dítěte. Ke styku rodičů a mateřské školy docházelo ve většině případů pouze na rodičovských schůzkách (dvakrát do roka). V dnešní době se rodiče s učiteli scházejí častěji, a to nejen při rodičovských schůzkách, ale i při různých akcích mateřské školy. Z hlediska navázání komunikace je důležité, aby schůzky probíhaly i méně formálněji (např. dílny, besídky, výlety, setkání s rodiči apod.). Tato setkání jsou v rámci komunikace a informovanosti jedním z požadavků RVP PV: *„Pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji a učení. Domlouvají se s rodiči na společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.“* (RVP PV, 2021).

3.2 Formy komunikace mezi mateřskou školou a rodinou

Doležalová (2005) rozděluje komunikaci mezi mateřskou školou a rodinou na přímou a nepřímou. Do přímých forem komunikace řadí informační rodičovské schůzky, vstupní pohovor, konzultační hodiny, telefonické rozhovory, školní společenské akce, mimoškolní a víkendové akce. Jako formy nepřímé komunikace řadí autorka nástěnky, dotazníky, školní časopis, informační letáky, informační emaily, SMS zprávy a webové stránky.

3.2.1 Přímé formy spolupráce

3.2.1.1 Informační rodičovské schůzky

Mateřské školy před zápisem dítěte do konkrétní mateřské školy pořádají informační schůzky, kde se rodiče dozví informace o chodu mateřské školy, o poznatkách filozofie a zaměření školy, o přístupu pedagogů a o průběhu vzdělávání. Rodiče se také mohou dle Čapka seznámit s požadavky na dítě, tedy s tím, co vše by mělo dítě umět, než do mateřské školy nastoupí (např. základní hygienické návyky). Rodiče se pak mohou na základě získaných informací rozhodnout, zda-li je pro jejich dítě konkrétní mateřská škola vhodná či nikoliv (Čapek 2013).

V průběhu roku učitelé během těchto schůzek prezentují výsledky dětí, ale také svého výchovně-vzdělávacího působení na ně. Dále učitelé předkládají informace, které se týkají organizace akcí, ukazují postupy činností, které již s dětmi realizovali (či budou realizovat). Důležité na těchto schůzkách je především to, že rodiče získají informace o pokroku svých dětí a mohou je srovnávat s ostatními rodiči. Učitelé mnohdy také nabízí rodičům možnost participace na společném plnění úkolů (například úkoly na doma) anebo na přípravě besídky či výletu (Štech, Viktorová 2001).

3.2.1.2 Vstupní rozhovor

Vstupní pohovor by neměl chybět před zahájením výuky v mateřské škole, tedy před samotným vstupem dítěte do mateřské školy. Tento pohovor je velice důležitý a klíčový, jelikož škola může získat cenné informace o osobnosti dítěte. Rodič se naopak během rozhovoru seznamuje s adaptačním režimem pro své dítě. Vstupní pohovor je časově vymezen. Během rozhovoru má pedagog možnost poznat unikátní výchovný styl rodiny, také během rozhovoru projeví zájem o dítě, zjistí úroveň vývoje dítěte, zájmy a potřeby dítěte i rodiny. Rodiče se zde naopak dozví, jak probíhá vzdělávání v dané třídě mateřské školy pod vedením již přidělených pedagogů (Nelešovská, 2005).

3.2.1.3 Konzultační hodiny

Konzultační hodiny mohou rodiče využít v rámci výměny informací. Využívají je nejvíce rodiny, které mají zájem na participaci v mateřské škole a zajímají se o dění v ní. Učitel se během konzultačních hodin individuálně setkává s jednou rodinou, případně jedním z rodičů a uvádí jim či jemu pokroky ve vývoji jejich dítěte. Společně plánují krátkodobé i dlouhodobé cíle a stanovují prostředky, díky kterým budou cíle naplněny. Může být také domluvena účast na dalších setkáních pořádaných mateřskou

školou (dílňy, besídky, výlety apod.). Konzultační hodiny mají dle Horké a Syslové obrovský potenciál i pro učitele, protože se prostřednictvím setkání s rodiči dozvídá cenné informace o dítěti (Horká a Syslová, 2011).

Tyto schůzky by měly probíhat mimo přímou pedagogickou činnost učitele. Mnohdy těchto schůzek využívají také rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, rodiče s nadanými dětmi a rodiče dětí, které mají odklad povinné školní docházky. Během schůzek se pak rodiče s učitelem společně domlouvají na individuálním vzdělávacím plánu pro děti a vzájemné spolupráci na této rovině. Nedílnou součástí na setkání rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je speciálně pedagogické centrum či pedagogicko-psychologická poradna (Čapek, 2013).

3.2.1.4 Telefonické rozhovory

Výhoda telefonických rozhovorů je podle Nelešovské v jejich rychlosti, kdy jde o rychlý kontakt se školou, například při akutním zhoršení stavu jejich dítěte. Rodiče prostřednictvím telefonátu také často omlouvají absenci dítěte z důvodu nemoci či například dovolené. Nevýhodou uskutečnění telefonních rozhovorů může být předání osobního čísla pedagoga, a tím tak narušení jeho osobního života (Nelešovská, 2005).

3.2.1.5 Školní společenské akce

Jako velmi důležitou přímou formu komunikace uvádí Čapek (2013) školní společenské akce, které organizuje mateřská škola a rodiče jsou na ně zvány. Důležité jsou z toho důvodu, že se rodiče zapojují přímo do výchovně-vzdělávacího procesu. Také mohou pozorovat, jak se dítě začlenilo do kolektivu ostatních dětí, jak je schopno spolupracovat s dětmi i učitelkami, ale mohou pozorovat i vývoj dětí v kognitivních i sociálních oblastech.

Mateřské školy také často participují rodiče již při organizaci do samotných příprav akcí. Často připravují různé druhy občerstvení, vymýšlejí hry a aktivity, tvoří kostýmy na tematické dny apod. Z těchto akcí mateřských škol mohu jmenovat například besídky, karnevaly, divadelní představení, které hrají děti, loučení s předškoláky atd. Jako kladně hodnocené jsou i dílny, kde si rodiče mohou vyzkoušet tvorbu určitého výrobku přímo se svým dítětem (Svobodová, 2010).

3.2.1.6 Mimoškolní a víkendové akce

Většina mateřských škol pořádá mimoškolní a víkendové akce pro rodiče a děti, které se realizují mimo mateřskou školu (den dětí, tvořivá odpoledne, výlety apod.).

Taková setkání jsou hodnocena velmi pozitivně, jelikož zde tráví čas všechny tři subjekty společně – dítě, učitel a rodič. Jako velkou výhodu označuje Kořátková (2008) větší počet pořádajících osob, tudíž mohou být na akci zařazeny různé aktivity, které jsou náročnější na realizaci a děti by je jinak samy nezvládly. Zde také hovoří autorka o pozici rodiče jako asistenta. Rodiče během takových akcí poznají blíže osobnost paní učitelky, vytvoří si větší důvěru, poznají koncept jejího výchovně-vzdělávacího procesu. Důležité je, aby takové akce byly důkladně připraveny a probíhaly v přátelském duchu.

3.2.2 Nepřímé formy spolupráce

3.2.2.1 Nástěnky

Během průběhu školního roku předávají učitelé v mateřských školách informace rodičům prostřednictvím nástěnek, které jsou umístěny ve společných prostorách školy, aby je rodiče mohli zhlédnout během vyzvedávání dětí. Nejčastěji bývají umístěny v šatnách, na chodbách apod. Nástěnky jsou podle Svobodové v mateřských školách velmi často využívány, a proto by měly být pro rodiče přehledné. V mateřských školách se na nástěnkách může objevit řád mateřské školy, týdenní či denní plán, fotodokumentace proběhlých akcí či vyvěšené dětské práce. Je zde zveřejněn také školní a třídní vzdělávací program, informace o třídních schůzkách, akcích školy apod. (Svobodová, 2010).

3.2.2.2 Dotazníky

Mezi další formy nepřímé komunikace řadíme dotazníky, ať už v papírové či online verzi, které slouží jako zpětná vazba od rodičů a pomáhají ke zkvalitnění práce pedagogů s dětmi (autoevaluaci školy). Vyhodnocení dotazníků je důležitým ukazatelem pro nastavení strategického cíle pro zkvalitnění spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou, a tedy i pedagogickým působením na děti. Rodiče se mohou dle Syslové a Horké prostřednictvím dotazníků vyjadřovat k práci mateřské školy, pedagogů, ale také mohou škole sdělovat důležité informace o svých dětech. Podobné, zcela anonymní, metody by měly také dle autorek odstraňovat komunikační bariéry a strach projevit svůj názor. Nevýhodou klasických papírových dotazníků je možnost ztráty před jejich předáním zpět mateřské škole, a tím tak i jejich menší návratnost (Syslová a Horká, 2011).

3.2.2.3 Školní časopis a informační letáky

V některých mateřských školách mívají také vlastní „zpravodaj“, tedy časopis, který vychází v pravidelných intervalech a rodiče se po jeho přečtení dozví veškeré potřebné informace. Na stránkách školního časopisu či informačního letáku se můžeme dozvědět informace o plánovaných akcích, ale i o těch již proběhlých. Často zde bývají vzdělávací materiály, které mohou rodiče použít v domácím prostředí a navázat tím na výuku dítěte v mateřské škole (Sedláčková, Syslová, Štěpánková 2012).

3.2.2.4 Informační emaily a SMS zprávy

Za nepřímou formu komunikace považuje Doležalová (2005) také elektronickou komunikaci skrze emailové sdělení a SMS zprávy. U těchto forem oceňují především rychlost sdělení. Pedagogové ji využívají především k shrnutí a připomenutí informací ze školního prostředí či k přivolání zákonného zástupce do mateřské školy v případě náhlého počátku nemoci.

3.2.2.5 Webové stránky

Webové stránky mateřských škol si v dnešní době získávají stále větší popularitu a považují se za velice důležitý prostředek komunikace mezi školou a rodiči. Jsou zde zveřejněny informace o aktualitách, provozu školy, denním režimu, stravování či plánovaných akcích. Návštěvník zde může také zhlédnout fotografie z různých školních akcí. Dost často se do tvorby školních stránek zapojují také rodiče. Na základních školách se využívá systém Bakaláři, kam se online zapisují známky, hodnocení žáků. Jsou zde také změny v rozvrzích, třídní fond i plán akcí. Většina mateřských škol již disponuje funkčními webovými stránkami nebo alespoň využívá pro komunikaci s rodiči emailových zpráv. Koppová (2012) ve své práci říká: „*Nestačí jen o škole předávat statistické informace, zpracované a na web umístěné pouze vedením školy nebo prostřednictvím informatika. Tvorba a publikování materiálů a výstupů musí být výsledkem celého školního týmu.*“

Domnívám se, že velký zlom v oblasti využívání webových stránek a elektronické komunikace nastal v době, kdy musely být všechny školy zavřené. Běžná prezenční výuka neprobíhala, jelikož byl vyhlášen nouzový stav, a tak se pedagogové museli rychle přizpůsobit a začít s rodiči a dětmi komunikovat online. Vznikla mnohá rozhraní, kam mohli učitelé pro děti vkládat úkoly, mohli zde s dětmi komunikovat a zpříjemňovat si dlouhé dny bez sociálního kontaktu s okolním světem. Tato doba přinesla spoustu

rychlých změn ve školství, avšak otevřela dětem nové možnosti do světa IT. Vzniklo mnoho vzdělávacích portálů a učitelé také zakládali vlastní stránky, aby se děti mohly vzdělávat a socializovat alespoň na dálku. Rodiče využívali informací od učitelů prostřednictvím webových stránek dané mateřské školy.

Tématem přechodu dítěte z rodiny do mateřské školy se věnují samozřejmě i zahraniční zdroje. Ve studii nesoucí název „*Přechodové aktivity z rodiny do mateřské školy*“ autoři uvádí, že by děti a rodiny měli zažít čtyři odlišné kombinace přechodové podpory. Mezi ně řadí komplexní aktivity, další aktivity spojené s plánováním, aktivity tzv. Face-to-face („*tváří v tvář*“) a obdržení informací o programu mateřské školy. Mezi aktivity informační řadí zasilání informací o programu mateřské školy rodičům, jako aktivity „*tváří v tvář*“ jmenují návštěvy rodičů a dětí v mateřské škole před zahájením školního roku, zápis nově přichozích dětí do mateřské školy, strávený čas předškolních dětí v budoucí třídě mateřské školy či návštěvy domovů dětí učiteli na začátku školního roku. Mezi aktivity, které souvisí s plánováním, řadí autoři postupný vstup do školy, kdy dítě začíná nejprve v malých skupinách, než se sejde celá třída. S časovým plánem a organizací souvisí také zkrácení doby pobytu v mateřské škole na začátku školního roku (Stacy a Ehrlich, 2022).

Skinner (2018) podotýká, že nejdůležitější vývojovým úkolem dítěte při vstupu do mateřské školy, je vytvořit si blízký a pečující vztah se svým učitelem. Děti mají potřebu se cítit ve třídě vítány, vyžadují respekt a uznání od ostatních členů třídní komunity. Autor dále sděluje, že pokud dítě přichází do mateřské školy již s bezpečně vytvořenými vazbami na rodiče, je pak následně otevřené pozitivním vztahům se širším okolím a rychleji důvěřuje dospělým.

Pro potřeby učitelů v České republice byl vytvořen dokument RVP PV, který se také zabývá vzděláváním dětí v mateřské škole již od dvou let i s podmínkami tohoto procesu. Autoři zde uvádějí, že dvouleté dítě bývá silně egocentrické a jeho zařazení do třídy v mateřské škole bývá jeho první sociální zkušeností mimo širší rodinný kruh. Takové dítě vyžaduje silnější vazbu na dospělou osobu, která pro dítě zastává velmi významnou pozici. Dětem by měl být nechán největší prostor pro volné hry a pohybové aktivity. Předškolní období je klíčové pro budování celoživotních návyků. Dvouleté dítě má odlišné nebo intenzivnější potřeby než dítě tříleté. Mateřská škola by měla mít tedy dostatek pomůcek a hraček pro tyto děti, zajistit nebezpečné předměty, umožňovat variabilitu uspořádání prostoru, vybavit dostatečně hygienické zázemí, vybavit šatnu prostornějšími skřínkami, aby v nich děti mohly mít dostatek náhradního oblečení, zajistit vyhovující režim dne, přizpůsobit rozvoj dítěte jeho individuálním potřebám apod. (RVP PV, 2021).

Dle MŠMT je spolupráce s rodiči při vzdělávání dvou až tří letých dětí zásadní. Spoluúčast rodičů na procesu vzdělávání je klíčová pro vytvoření kvalitního vztahu mezi

zaměstnanci školy, rodiči a dětmi. Umístění dítěte do předškolního vzdělávání napomáhá k souladu mezi rodinným a pracovním životem, avšak stále je pro děti takto nízkého věku klíčové rodinné zázemí (MŠMT, 2020).

Miller se ve své studii věnuje přechodu dítěte do mateřské školy z nízkopříjmové rodiny. Pro některé rodiče, kteří přicházeli se svými dětmi do mateřské školy to byl mnohdy první kontakt se školou od doby, kdy ji sami opustili. Rodiče, kteří přivádějí prvně své dítě do předškolního vzdělávání se mnohem častěji potýkali s úzkostmi a nepříjemnými pocity, které souvisejí se změnou v jejich rodinném životě. Miller uvádí, že právě těmto rodičům by se měla věnovat speciální a včasná péče. Pakliže rodiče přivádí do předškolního vzdělávání druhé či třetí dítě, a předchozí navázané vztahy s mateřskou školou jsou pozitivní, rodiče i později narozené děti těží z této navázané spolupráce (Miller, 2015).

4 Charakteristika výzkumného problému

V této diplomové práci se zabývám stále ještě aktuální problematikou umístění dvouletých dětí do předškolního vzdělávacího zařízení, které vzbuzuje pozornost široké odborné společnosti i laické veřejnosti. Pro toto výzkumné šetření jsem se tak rozhodla z důvodu mnoha velmi rozlišných pohledů na tuto problematiku. Záměrem mého výzkumného problému bylo prozkoumat, jaké důvody stojí za stále se zvyšující poptávkou ze strany rodičů pro umístění dětí mladších tří let do instituce zajišťující předškolní vzdělávání tedy mateřské školy.

V současné době se předškolní vzdělávání podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolní, základní, vyšším odborném a jiném vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let, kdy dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Záleží tak pouze na rozhodnutí ředitelů mateřských škol, zda ne tříleté dítě přijmou a zároveň s tím upraví stávající podmínky pro jejich vzdělávání. Pokud mateřská škola uzpůsobí podmínky pro vzdělávání ne tříletých dětí, poté záleží na rozhodnutí samotných rodičů těchto dětí, zda učiní rozhodnutí přihlásit jejich dítě k plnění předškolního vzdělávání do mateřské školy, a to ve věku dvou let (Školský zákon 561/2004).

Právě oni, tedy rodiče dvouletých dětí, se stávají mým výzkumným souborem, který se mi snaží reflektovat, jaké změny nastaly v rámci jejich pracovního i rodinného života po uskutečnění tohoto zásadního rozhodnutí.

5 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek

Záměrem této diplomové práce bylo provést výzkumné šetření mezi rodiči Středočeského kraje, kteří se rozhodli své dvouleté dítě umístit do mateřské školy. Cílem tohoto kvalitativního šetření bylo identifikovat hlavní důvody pro rozhodnutí rodičů k přihlášení jejich dvouletého dítěte pro plnění předškolní docházky v mateřské škole a popsat, jakým způsobem toto rozhodnutí ovlivnilo jejich rodinný a pracovní život.

Hlubkovým rozhovorem jsem se snažila porozumět problematice spojené se zařazením dvouletých dětí do mateřské školy, a to skrze samotné zkušenosti rodičů těchto dětí, kteří mi zprostředkovali faktory mající vliv na změnu v jejich rodinném i pracovním životě.

Dílčím cílem bylo zjistit, jak se rodina připravuje na vstup dvouletého dítěte do mateřské školy, jaké podmínky jsou vytvářeny ze strany mateřské školy pro usnadnění adaptace dítěte a jakým způsobem, v průběhu tohoto procesu, fungovala spolupráce mezi rodiči a zaměstnanci předškolního vzdělávacího zařízení.

V rámci tohoto výzkumného šetření jsem v souladu s hlavním cílem diplomové práce stanovila následující výzkumné otázky:

- 1) Jak ovlivnilo zařazení dvouletého dítěte do mateřské školy život rodičů?**
- 2) Jakým způsobem se rodiče připravují na vstup dvouletého dítěte do mateřské školy?**
- 3) Do jaké míry se naplnila očekávání rodičů související se zařazením dítěte do mateřské školy?**

6 Výzkumný design

V této kapitole se zaměřuji na vymezení a vysvětlení typu výzkumu, který jsem si vybrala a následně ho využila pro realizaci samotného výzkumného šetření. Pro naplnění cílů této diplomové práce a pro potřeby zkoumání tématu jsem se rozhodla použít formu kvalitativního výzkumu.

Tento typ výzkumu podle Strauss a Corbinové jsem zvolila z důvodu, že nejlépe vyhovuje mým požadavkům, protože slouží k hlubšímu zkoumání a porozumění jevů či problémů. Napomáhá mi tedy získat podrobnější informace, kterých se naopak v kvantitativním výzkumu obtížněji dosahuje (Strauss a Corbinová, 1999).

Za kvalitativní šetření je pokládán jakýkoliv výzkum, u kterého se nevyužívá statických metod nebo také jiných způsobů kvantifikace. Podle Průchy, Marešové a Walterové tento typ výzkumu neporovnává jedince a události prostřednictvím termínů míry či množství, tudíž se nejedná o numerické šetření, které slouží k získávání obecných informací zaznamenávaných v procentech. Naopak se prostřednictvím kvalitativního šetření snažím odhalit význam informací s cílem porozumět chování lidí v jejich přirozeném prostředí. Jedná se tedy o typ výzkumu, kdy pracuji s textem a jeho slovy, nikoliv s čísly, a to za účelem výkladu zkoumaných jevů očima samotných aktérů. Následně se snažím subjektivně porozumět jednotlivým případům a zaměřit se na jejich podrobný popis (Průcha, Mareš a Walterová, 2013).

Získaná data analyzuji a interpretuji a za pomoci hledání vztahů mezi nimi je seskupuji do kategorií, které následně spojuji do logických celků. Naopak jednou z hlavních nevýhod kvalitativního výzkumu je označován menší počet zkoumaných subjektů, který nemůže zastupovat reprezentativní skupinu (Švaříček, Šedřová a kol, 2007).

7 Popis výzkumného nástroje

Samotné výzkumné šetření jsem se rozhodla realizovat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s respondenty, tedy rodiči, kteří se rozhodli umístit své dítě do mateřské školy a to ve věku jeho dvou let. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 159-160) je cílem polostrukturovaného rozhovoru: „*Získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup)...*“ Rozhovor, jakožto výzkumný nástroj, jsem využila z důvodu, že umožňuje přímý kontakt s vybranými respondenty. Výzkumník tedy během rozhovoru nesleduje pouze samotný obsah rozhovoru, ale všímá si i barvy a výšky hlasu, tempa, vad řečového projevu, ale i gest zkoumaného respondenta (Švaříček, Šed'ová a kol, 2014).

Polostrukturovaný rozhovor se skládá z předem pečlivě formulovaných otázek, které se v průběhu rozhovoru dle potřeby přemísťují, obměňuje se jejich variace kladení respondentovi či se doplňují o další otázky a podotázky (Hendl, 2005). Tento typ rozhovoru jsem použila především z důvodu, že dává samotnému respondentovi dostatečnou volnost k vyjádření vlastního názoru na mnou pokládané otázky.

Pro uskutečnění jednotlivých rozhovorů je důležité navodit uvolněnou a přátelskou atmosféru s pocitem důvěry pro všechny zúčastněné, a to z důvodu, abych dosáhla cíle, kdy bude respondent dobrovolně spolupracovat a spontánně mi během rozhovoru odpovídat na jednotlivé otázky. Za vhodné místo k realizaci rozhovoru považuji klidné a ničím nerušené prostředí (Gavora, 2010).

8 Formulace základních otázek pro účastníky výzkumného šetření

Ještě před samotnou realizací rozhovorů s jednotlivými respondenty jsem si vytvořila okruh otázek, k jejichž sestavení mi pomohla publikace od Švaříčka, Šedové a kol. (2014, s. 166), ve které se společně zmiňují že: „*Příprava rozhovoru by měla vést k tomu, že si badatel vytvoří schéma základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky, a ke každému tématu napíše několik otázek, jak by se na danou skutečnost mohli ptát. Témata pro rozhovor pocházejí z několika zdrojů, zejména však z odborné literatury, pozorování a z analýzy dokumentů.*“ Při přípravě rozhovorů jsem si tedy nejprve identifikovala několik okruhů, které vycházely z mnou předem vytvořených výzkumných otázek, ale také z odborné literatury, která mi byla hlavní oporou v teoretické části. Posléze jsem dle těchto okruhů vytvořila základní otázky, které se staly mou hlavní kostrou rozhovoru (Gavora, 2010).

Podle Švaříčka a Šedové jsem otázky do samotného rozhovoru formulovala tak, aby byly pro všechny účastníky tohoto výzkumu srozumitelné a zaměřovaly se především na jejich osobní názor a zkušenosti k dané problematice a zároveň k mému cíli diplomové práce. V případě, že by respondent nechápal nějaké konkrétní slovo či záměr položené otázky, je možnost mu během rozhovoru podat vysvětlení mého stanoviska (Švaříček, Šedová a kol, 2007).

Před samotnou výzkumnou fází jsem testovala vhodnost otázek z hlediska jejich obsahu, rozsahu i organizace, a to v rámci přípravné výzkumné fáze. Ta slouží k ověřování a hledání vhodné varianty výzkumného nástroje, v mém případě tedy rozhovoru. V této fázi se usiluje o optimalizaci užití metodiky směrem k výzkumnému cíli.

Hlavní struktura otázek pro účastníky výzkumného šetření:

Celkově rozhovor obsahuje v základním schématu 26 otevřených otázek. Tyto základní otázky jsem díky Reichel různě, dle potřeby, během každého rozhovoru přemísťovala, obměňovala jejich variaci kladení či jsem toto základní schéma otázek rozšířila o doplňující podotázky (Reichel, 2009, s. 99-110).

Nejdříve jsem u účastníků výzkumného šetření zjišťovala věk, pohlaví a nejvyšší dosažené vzdělání. Tyto tři otázky byly zaměřeny na oba rodiče dítěte, ačkoliv se samotného rozhovoru účastnil vždy pouze jeden z nich. Následně jsem respondentům

pokládala otázky, které tvořily samotnou kostru rozhovoru. Těchto okruhů otázek jsem se snažila držet při všech realizovaných rozhovorech s rodiči dvouletých dětí. S tematickým okruhem otázek byly rodiče dvouletého dítěte seznámeny předem, aby se nad touto problematikou mohli předem zamyslet.

- 1) Jaké je pohlaví Vašeho dítěte?
- 2) V kolika měsících nastoupilo Vaše dítě do mateřské školy?
- 3) Jaký je počet sourozenců Vašeho dítěte?
- 4) Pokud má Vaše dítě sourozence, je tento sourozenec umístěn ve stejné mateřské škole?
- 5) Mohl/a byste popsat, jakými změnami prošlo Vaše zaměstnání od doby, než jste nastoupil/a na mateřskou dovolenou až po současnost?
- 6) Plánoval/a jste od začátku své mateřské a rodičovské dovolené, že dítě umístíte do mateřské školy v jeho 2 letech?
- 7) Co Vás vedlo k rozhodnutí, abyste zapsal/a Vaše dvouleté dítě do mateřské školy?
- 8) Kdo se na rozhodnutí umístit Vaše dvouleté dítě do mateřské školy podílel a měli jste na toto rozhodnutí stejný názor?
- 9) Jak na toto rozhodnutí, umístit Vaše dvouleté dítě do mateřské školy, reagovalo Vaše blízké okolí? Jakou váhu to pro vás mělo?
- 10) Byla to Vaše jediná možnost umístit Vaše dítě do mateřské školy, anebo jste zvažoval/a i jiné možnosti, jak se o dítě postarat?
- 11) Jakým způsobem jste vyhledával/a informace o dané mateřské škole před zahájením předškolní docházky Vašeho dítěte?
- 12) Proč jste zvolil/a konkrétní mateřskou školu?
- 13) Mělo Vaše dítě možnost se zúčastnit adaptačního programu ve Vámi zvolené mateřské škole? V jaké formě?
- 14) Co jste musel/a podniknout pro to, aby mohlo Vaše dítě nastoupit do mateřské školy v jeho dvou letech?
- 15) Jakým způsobem probíhalo přijímání dítěte do MŠ a následná komunikace s MŠ? Jaký pocit jste z toho měl/a?
- 16) Vzpomenete si na první den/týden, kdy dítě nastoupilo do školky? Popsal/a byste ho?
- 17) Kdo Vám byl v těchto prvních dnech odloučení oporou?

- 18) Co by Vám bývalo bylo pomohlo anebo kdo by Vám pomohl se lépe připravit na danou situaci, že Vaše dítě nastoupí do mateřské školy?
- 19) Jaká byla Vaše představa o průběhu začlenění Vašeho dítěte do mateřské školy?
- 20) Kolik dní v týdnu dítě navštěvovalo MŠ, jaký jste k tomu měla/a důvod?
- 21) Jakým způsobem nástup dítěte ovlivnil váš denní/týdenní režim? Dokázal/a byste si vzpomenout, co všechno se změnilo?
- 22) Jaké výhody a nevýhody, pro Vás osobně, spatřujete v tom, že Vaše dítě navštěvuje mateřskou školu od dvou let?
- 23) Jaké výhody a nevýhody pro Vaše dítě spatřujete v tom, že navštěvuje mateřskou školu od dvou let?
- 24) Pokud byste měla možnost toto rozhodnutí umístit Vaše dítě do MŠ znovu, udělal/a byste tak ve dvou letech nebo až ve třech letech a proč?
- 25) Na stupnici od 1 do 10, kde 1 představuje velmi snadné životní rozhodnutí a 10 velmi obtížné životní rozhodnutí, kam byste přiřadil/a rozhodnutí umístit vaše 2leté dítě do MŠ.
- 26) Nyní čistě teoreticky, co by tehdy muselo nastat, když jste udělala rozhodnutí dát dítě do mateřské školy, abyste se rozhodl/a dítě ponechat doma a starat se o něj?

Rozhovorem jsem se snažila získat hlubší informace o problematice zařazení dvouletých dětí do mateřské školy pohledem samotných rodičů. Oslovila jsem rodiče žijící ve Středočeském kraji, kteří se rozhodli umístit své dítě do předškolního zařízení v jeho dvou letech. Následně jsem se pokusila identifikovat důvody jejich rozhodnutí a popsat, jak toto rozhodnutí ovlivnilo jejich pracovní a rodinný život.

Každý rozhovor jsem nahrávala zvlášť do aplikace s názvem „Záznamník“ v mobilním telefonu, a to vždy s ústním i písemným souhlasem respondenta. Všechny rozhovory jsem následně přepsala do textového editoru Microsoft Office Word v počítači s využitím manuálu pro přepisovatele televizních diskuzních pořadů. Použití tohoto manuálu mi umožnilo přepsat jednotlivá slova dle pravopisných pravidel, ale zároveň zaznamenat i veškeré odchylky respondenta od standardního způsobu vyjadřování.

Jednotlivým rozhovorům jsem při jejich transkripci do počítače, tedy přepisu, přidělila čísla, a to podle toho, jak za sebou postupně vznikaly. Z důvodu zachování anonymity odpovědí jsem se u celé rodiny účastníků výzkumného šetření rozhodla nahradit jejich jména a příjmení. Pro jejich jednoznačnou identifikaci jsem zvolila barevnou škálu, kde každý respondent a jeho rodina byly označeny názvem stejné barvy

z důvodu lepší orientace mezi jednotlivými účastníky výzkumného šetření. Následně jsem u každého rozhovoru provedla otevřené kódování a kategorizaci.

Číslo rozhovoru	Příjmení respondenta
I.	Stříbrná
II.	Purpurová
III.	Hnědá
IV.	Žlutá
V.	Modrá
VI.	Fialová
VII.	Oranžová

9 Výběr a charakteristika výzkumného souboru

Pravidla vzorkování se u kvalitativního a kvantitativního výzkumu odlišují a to tak, že cílem kvalitativního výzkumu je reprezentovat určitý problém, zatímco u kvantitativního výzkumu je záměrem reprezentace určité populace (Švaříček, Šedřová a kol, 2007). Vzhledem k tomu, že výběr tohoto vzorku byl záměrně vybraný dle předem stanovených kritérií, tak jsou výsledky tohoto výzkumného šetření platné pouze pro určitý vzorek (Hendl, 2005).

Popis způsobu výběru

Rodiče, jakožto výzkumný vzorek, jsem si pro tento kvalitativní výzkum vybrala na základě těchto tři předem stanovených kritérií:

- mateřská škola a místo bydliště respondentů jsou situované v oblasti Středočeského kraje,
- rodiče mají vlastní dvouleté dítě zapsané do předškolního zařízení ve školním roce 2020/2021,
- ochota rodičů zúčastnit/zapojit se do tohoto výzkumu.

Pro výběr jednotlivých respondentů, tedy rodičů, kteří umístili dvouleté dítě do mateřské školy ve školním roce 2020/2021, jsem pracovala s rejstříkem škol a školských zařízení, verze 2.89 na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zde jsem zjistila celkový počet registrovaných mateřských škol ve Středočeském kraji, kterých je aktuálně 809 jednotek (MŠMT, Rejstřík škol a školských zařízení).

Postupovala jsem tedy podle vícestupňového výběru respondentů, který nejprve spočívá ve výběru skupin vyššího řádu. V mém případě jsem nejprve vybrala všechny registrované mateřské školy ve školním roce 2020/2021, které se nacházejí ve Středočeském kraji v České republice, jakožto základní soubor. Dále se podle Gavory pokračuje ve stupních, ve kterých se vyberou základní jednotky (Gavora, 2010). V mém případě jsem jakožto základní jednotky ve vyšším stupni náhodně vybrala 15 mateřských škol zřízených ve Středočeském kraji, a to z jejich celkového počtu 809 jednotek. K vybraným mateřským školám jsem dospěla s využitím mobilní aplikace s názvem „Generátor náhodných čísel“. Tato metoda mi zajistila zvolení výběrového souboru náhodným výběrem, kdy každá položka ze seznamu má stejnou šanci být vybrána. Všech

těchto 15 mateřských škol ve Středočeském kraji, náhodně vybraných, jsem telefonicky či emailem oslovila a vedení školy seznámila s obsahem a cílem mého výzkumu.

Čtyři z těchto vybraných škol nesplňovaly nastavené kritérium ohledně vzdělávání dvouletých dětí a jedna mateřská škola odmítla spolupráci na výzkumu kvůli velké časové vytíženosti. Zbýlých deset mateřských škol mi předalo kontakt na rodiče, kteří umístili jejich dítě do předškolního zařízení ve dvou letech, a to ve školním roce 2020/2021. Tito rodiče dvouletých dětí díky nižšímu stupni výběru považujeme za výběrový soubor, který reprezentuje základní soubor (Gavora, 2010).

Na základě získaných kontaktů z mateřských škol jsem oslovila vždy jedny rodiče dvouletých dětí z dané mateřské školy, celkem tedy deset rodičů z deseti různých mateřských škol, a seznámila je s obsahem a cílem této diplomové práce. V kvalitativním výzkumu jsem použila obecně přijímané pravidlo graduální konstrukce vzorku, což dle Švaříčka a Šedřové (2014, s. 73) znamená že: *„Vzorek není vytvořen v jednom momentě, nýbrž v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jejich analýzy stále rozšiřován a redefinován.“*

Rozhovor jsem uskutečnila celkově se sedmi respondenty, tedy rodiči dvouletých dětí. Rozhovory s jednotlivými respondenty jsem realizovala buďto formou osobního setkání, anebo s využitím online prostředí – Microsoft Teams, Google Meet, a to především podle potřeb zkoumaných. Samotné vzorkování jsem ukončila tehdy, jakmile mi další dotazovaný respondent neposkytl žádné nové informace.

Z důvodu snadnější orientace mezi jednotlivými účastníky výzkumného řešení jsem se rozhodla vytvořit tabulky a do nich zaznačit základní charakteristiku respondentů. V každé z těchto tabulek se nacházejí informace vždy o jednom zkoumaném respondentovi.

Základní charakteristika účastníků výzkumného šetření:

1) Respondent č. I

Příjmení rodiny	Stříbrná
Dosažené vzdělání matky dítěte	SŠ, ekonomické
Dosažené vzdělání otce dítěte	SŠ, zaměřeno na cizí jazyky
Věk matky dítěte při nástupu dítěte do MŠ	28 let
Věk otce dítěte při nástupu dítěte do MŠ	31 let
Umístění MŠ, druh třídy	Město, heterogenní
Pohlaví dítěte umístěného do MŠ	Muž
Věk dítěte při nástupu do MŠ	28 měsíců
Sourozenec dítěte	/

2) Respondent č. II

Příjmení rodiny	Purpurová
Dosažené vzdělání matky dítěte	VŠ, magisterské, speciální pedagogika
Dosažené vzdělání otce dítěte	SŠ, obchodní akademie
Věk matky dítěte při nástupu dítěte do MŠ	32 let
Věk otce dítěte při nástupu dítěte do MŠ	34 let
Umístění MŠ, druh třídy	Větší vesnice, homogenní
Pohlaví dítěte umístěného do MŠ	Žena
Věk dítěte při nástupu do MŠ	24 měsíců
Sourozenec dítěte	Mladší bratr, 12 měsíců

3) Respondent č. III

Příjmení rodiny	Hnědá
Dosažené vzdělání matky dítěte	VŠ, magisterské, zaměření na právo
Dosažené vzdělání otce dítěte	SŠ, průmyslové zaměření
Věk matky dítěte při nástupu dítěte do MŠ	34 let
Věk otce dítěte při nástupu dítěte do MŠ	36 let
Umístění MŠ, druh třídy	Menší vesnice, heterogenní
Pohlaví dítěte umístěného do MŠ	Muž
Věk dítěte při nástupu do MŠ	24 měsíců
Sourozenec dítěte	/

4) Respondent č. IV

Příjmení rodiny	Žlutá
Dosažené vzdělání matky dítěte	VŠ, magisterské, filologie
Dosažené vzdělání otce dítěte	SŠ, vojenské zaměření
Věk matky dítěte při nástupu dítěte do MŠ	36 let
Věk otce dítěte při nástupu dítěte do MŠ	33 let
Umístění MŠ, druh třídy	Město, homogenní
Pohlaví dítěte umístěného do MŠ	Žena
Věk dítěte při nástupu do MŠ	27 měsíců
Sourozenec dítěte	/

5) Respondent č. V

Příjmení rodiny	Modrá
Dosažené vzdělání matky dítěte	VŠ, magisterské, pedagogické zaměření
Dosažené vzdělání otce dítěte	VŠ, magisterské, pedagogické zaměření
Věk matky dítěte při nástupu dítěte do MŠ	34 let
Věk otce dítěte při nástupu dítěte do MŠ	38 let
Umístění MŠ, druh třídy	Město, heterogenní
Pohlaví dítěte umístěného do MŠ	Muž
Věk dítěte při nástupu do MŠ	26 měsíců
Sourozenec dítěte	Starší sestra

6) Respondent č. VI

Příjmení rodiny	Fialová
Dosažené vzdělání matky dítěte	SŠ, kuchař/servírka
Dosažené vzdělání otce dítěte	SŠ, automechanik
Věk matky dítěte při nástupu dítěte do MŠ	34 let
Věk otce dítěte při nástupu dítěte do MŠ	35 let
Umístění MŠ, druh třídy	Město, heterogenní
Pohlaví dítěte umístěného do MŠ	Žena
Věk dítěte při nástupu do MŠ	28 měsíců
Sourozenec dítěte	Starší bratr

7) Respondent č. VII

Příjmení rodiny	Oranžová
Dosažené vzdělání matky dítěte	VŠ, magisterské, pedagogické zaměření
Dosažené vzdělání otce dítěte	Dis. Gastronomie a cestovní ruch
Věk matky dítěte při nástupu dítěte do MŠ	42 let
Věk otce dítěte při nástupu dítěte do MŠ	43 let
Umístění MŠ, druh třídy	Město, heterogenní
Pohlaví dítěte umístěného do MŠ	Žena
Věk dítěte při nástupu do MŠ	26 měsíců
Sourozenec dítěte	Tři starší sourozenci

10 Proces výzkumného šetření

Ještě před samotnou realizací výzkumného šetření jsem si stanovila výzkumné otázky, které mi napomáhaly dosáhnout hlavního výzkumného cíle. Do tohoto celého výzkumu jsem zapojila celkově 7 respondentů, tedy rodičů, kteří umístili jejich dítě ve dvou letech do mateřské školy ve Středočeském kraji, a to ve školním roce 2020/2021. K těmto respondentům jsem se dostala skrze využití víceúrovňového výběru, kdy jsem v jeho prvním kroku, pomocí mobilní aplikace s názvem „Generátor náhodných čísel“, vybrala náhodně mateřské školy. Za pomoci vedení, jakožto ředitelů či ředitelek těchto mateřských škol, jsem se dostala až k samotným respondentům, se kterými jsem v realizační fázi uskutečnila rozhovory.

Před samotnou výzkumnou fází jsem otestovala vhodnost předem připravených otázek, a to v rámci přípravné výzkumné fáze, která slouží k ověřování a hledání vhodné varianty výzkumného nástroje, v mém případě tedy rozhovoru. Při tomto kroku jsem zjišťovala reakci modelového respondenta na navržené otázky v rozhovoru, abych ověřila jejich komplexní zaměření směrem k výzkumnému cíli. V mém případě jsem po realizaci přípravného rozhovoru upravila pouze znění některých otázek z důvodu zvýšení jejich srozumitelnosti. S obsahem směru zaměření otázek jsem byla spokojena.

Po telefonické domluvě jsem si s jednotlivými respondenty sjednala přesný termín konání rozhovoru, který byl z časového hlediska ideální především pro samotné respondenty. Rozhovory jsem uskutečnila buďto pomocí osobního setkání s respondenty, anebo prostřednictvím online platformy Google Meet či Microsoft Team. Vždy jsem vycházela z potřeb respondentů a to proto, abych jim zajistila co nejpohodlnější a pro ně známé a důvěrné prostředí. U všech respondentů se stala vhodným časem pro realizaci rozhovoru odpolední doba, a to nejdříve po 15 hodině. Samotné shromažďování rozhovorů probíhalo v období od začátku ledna 2021 do konce března 2021.

Několik dnů před uskutečněním výzkumného šetření jsem potencionální respondenty seznámila s problematikou a cílem diplomové práce, a to z důvodu, aby si respondenti dokázali vytvořit představu o tom, jakých témat se budou jednotlivé otázky v rozhovoru týkat.

Následně jsem všechny respondenty obeznámila s nahráváním rozhovoru do aplikace Záznamník umístěné v mém mobilním telefonu, ale i s jeho následně přesným přepisem.

Respondenty jsem také informovala o zachování jejich anonymity, čehož jsem dosáhla změnou vlastního jména i příjmení za využití barevné škály v mých následně

vytvořených prepisech. Jakmile mi respondenti ústní i psanou formou podali souhlas s uskutečněním a nahráním rozhovoru, přešli jsme k zahájení rozhovoru, a to za podmínky, že u veškerých pořízených záznamů nebudou nikde osobní údaje veřejně prezentovány.

Vstupní část rozhovoru obsahovala mé představení, navázání kontaktu s rodičem a sdělení o důležitosti poskytnutí co nejdetailnějších odpovědí. U samotného průběhu rozhovorů jsem se snažila navodit přátelskou atmosféru a důvěru mezi oběma stranami. Poté jsem pokračovala k hlavní části rozhovoru, tedy k jeho realizaci, kde mi ke směřování respondentů správným směrem posloužily právě připravené okruhy otázek. V některých případech měli respondenti tendenci se k samotnému tématu aktivně vyjadřovat a odpovídat s nadšením. Pokud se v průběhu rozhovoru vyskytla nějaká zajímavá informace, snažila jsem se ji rozvést za pomoci improvizovaných otázek. Vždy jsem se snažila proniknout do hloubky problému a objevit dané přístupy, postoje a názory respondenta k danému tématu.

Délka trvání jednotlivých polostrukturovaných rozhovorů se velmi lišila, a to díky závislosti na tempu mluvy, vnitřním naladění, ostýchavosti a množství informací podané samotnými respondenty. Nejen, že jsem sledovala jejich vývoj dynamiky hlasu, ale také odchylky od standardního způsobu vyjadřování, které jsem zaznamenala podle manuálu pro přepisovatele televizních diskuzních pořadů. Pro větší přehlednost jsem se rozhodla dobu trvání a prostředí výzkumného šetření jednotlivých rozhovorů zaznamenat do níže vytvořené tabulky.

Číslo rozhovoru	Příjmení respondenta	Délka trvání rozhovoru	Výzkumné prostředí
I.	Stříbrná	41:28 minut	Google Meet
II.	Purpurová	24:52 minut	Osobní setkání V kanceláři respondenta
III.	Hnědá	42:01 minut	Google Meet
IV.	Žlutá	23:48 minut	Osobní setkání v domě respondenta
V.	Modrá	44:26 minut	Google Meet
VI.	Fialová	37:40 minut	Google Meet
VII.	Oranžová	53:33 minut	Google Meet

Na závěr každého rozhovoru, a to po poslední kladené otázce, jsem dala respondentům možnost se k této problematice nějakým způsobem vyjádřit, upřesnit nebo doplnit některou ze svých výpovědí. Tuto námi nabízenou možnost využili dva respondenti. Po zakončení rozhovorů jsem každému respondentovi poděkovala za laskavý přístup a za jejich ochotu se spolupodílet na této diplomové práci.

11 Zpracování výsledků

V této kapitole jsem evidovala postup při analýze získaných dat. V mém případě jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, jakožto nástroj pro sběr dat. Ten je označován za jeden z hlavních typů hloubkového rozhovoru, který se skládá z předem promyšlených témat a otázek, které souvisejí s výzkumnou problematikou a cílem této práce (Švaříček, Šed'ová a kol, 2014).

Všechny rozhovory s respondenty byly vždy s jejich ústním i písemným souhlasem, při samotném sběru dat, nahrávány do aplikace „Záznamník“. Po samotné realizaci jednotlivých rozhovorů jsem každý z nich přepsala do textového editoru s názvem Microsoft Office Word, a to podle manuálu pro přepisovatele televizních diskuzních pořadů. Následně jsem všechny prepisy vytiskla na počítačové tiskárně. Informace, které jsem získala při rozhovorech s rodiči dvouletých dětí jsem zpracovala technikou otevřeného kódování.

Podle Miovského kódování kvalitativních dat v obecném významu stojí na začátku procesu zpracování a třídění dat, kdy se snažíme v získaných datech odhalit určitá témata (Miovský, 2006). Otevřené kódování obecně představuje operace, kdy je podle Švaříčka a Šed'ové text rozebrán na jednotky, kdy je každé takto vzniklé jednotce přidělen nějaký kód, tedy jméno nebo označení. Následně jsou takto nově vzniklé jednotky složeny novým způsobem (Švaříček a Šed'ová, 2007).

V mém případě jsem pro otevřené kódování využila metodu „papír a tužka“, kdy jsem u každého přepsaného a vytisknutého rozhovoru rozdělila jeho text na jednotky a každé takto vzniklé jednotce přidělila nějaký kód. Postupovala jsem tak, že jsem do vytisknutého záznamu rozhovoru ručně, pomocí propisky, vpisovala mnou vytvořené kódy nad vybrané výpovědi respondentů, které souvisely s problematikou a výzkumným cílem této práce.

Kódovala jsem jak jednotlivá slova, sekvence slov, věty, ale i celé odstavce. Vždy jsem při volbě kódu přemýšlela, o čem daný úsek vypovídá a čím se odlišuje od ostatních. Hranice jednotlivých významových jednotek se mohou podle Hendla mezi sebou překrývat, a proto jednotlivé kódy nevolíme formálně, avšak podle jejich významu (Hendl, 2005).

Při analýze záznamu rozhovoru jsem postupně zjišťovala, že se jednotlivé informace v různých částech tohoto textu opakují, a proto jsem se je rozhodla označit stejným, již dříve vytvořeným kódem. Povaha kvalitativního výzkumu mi umožňuje

se k jednotlivým, mnou vytvořeným kódům vracet a přehodnocovat je. Rozhodla jsem se tedy pro přejmenování kódů se synonymním významem, a to tak, že jsem tentýž jev pojmenovala stejným názvem kódu.

Pro mé účely výzkumného šetření jsem zvolila strategii tematického kódování, která se dle Flicka využívá především v případě, kdy je cílem výzkumu popsat, jak specifická sociální skupina vnímá určitý jev (Flick, 2009). V mém případě jsem se zaměřila na rodiče žijící ve Středočeském kraji, u kterých jsem detailně zkoumala důvody pro zařazení jejich dítěte do předškolního vzdělávacího zařízení ve dvou letech a na následné změny, které po tomto rozhodnutí nastaly v jejich životě. Začala jsem tedy na úrovni jednotlivých případů, kdy jsem provedla otevřené kódování veškerého materiálu, ale analytický postup jsem držela v rámci jednotlivých případů. U každého zkoumaného respondenta jsem si zvlášť vytvořila seznam, do kterého jsem při analýze rozhovoru, pomocí otevřeného kódování, zaznamenávala jednotlivě vznikající kódy.

Jakmile jsem analyzovala všechny rozhovory a vznikl mi u každého zkoumaného konečný seznam se všemi existujícími kódy, začala jsem s jejich samotnou systematickou kategorizací. Podle Švaříčka a Šed'ové to znamená, že kódy, které vzešly z otevřeného kódování, seskupujeme a rozřídíme podle podrobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti do určitých kategorií (Švaříček a Šed'ová, 2014). Názvy kategorií jsem volila tak, aby korespondovaly s problematikou mé diplomové práce.

Následně jsem vytvořila seznam společný pro všechny rozhovory, kde jsem procházela vyvinuté kategorie s kódy a hledala linky mezi jednotlivými případy. Pro lepší přehlednost v následující kapitole uvádím seznam kategorií i s přiřazenými kódy.

12 Analýza rozhovorů

V této kapitole jsem se zabývala zjištěními ze všech pořizovaných rozhovorů, které jsem získala od samotných respondentek. Jednotlivé části rozhovorů jsem postupně analyzovala, kódovala a kategorizovala, a tím tak postupně směřovala k přípravě na vyhodnocení výzkumných otázek. Při výpovědích jsem využila také doslovné citace, které použily respondentky během samotných rozhovorů.

Výzkumné otázky:

- 1) Jak ovlivnilo zařazení dvouletého dítěte do mateřské školy život rodičů?
- 2) Jakým způsobem se rodiče připravují na vstup dvouletého dítěte do mateřské školy?
- 3) Do jaké míry se naplnila očekávání rodičů související se zařazením dítěte do mateřské školy?

Seznam kódů zařazených do 7 kategorií:

- I. **Proměna pracovního uplatnění:** pracovní pozice, pracovní úvazek, mateřská/rodičovská dovolená,
- II. **Důvody umístění dvouletých dětí do MŠ:** finanční stránka, seberealizace, vliv MŠ na dítě, sebevědomí, nátlak zaměstnavatele, zkušenosti blízkých,
- III. **Preference při výběru MŠ:** první dojem MŠ, druh třídy, počet dětí, doporučení, koncept MŠ, personál, přístup, volné místo,
- IV. **Formy a možnosti komunikace rodiny s MŠ:** první kontakt s MŠ, osobní komunikace, sociální síť, nástěnka, elektronická komunikace, adaptační režim,
- V. **Specifika přijetí dvouletého dítěte do mateřské školy:** pleny, lékařské potvrzení, očkovací průkaz, osobní dotazník o dítěti, seznam samostatnosti,
- VI. **Proměna rodinné stránky života:** denní režim, volnočasové aktivity, vztah rodič-dítě, vztah partnerů, časová náročnost, odreagování, příprava relax,
- VII. **Naskytnuté možnosti péče o dvouleté děti:** jesle, dětská skupina, soukromá chůva, výpomoc rodiny.

I. Proměna pracovního uplatnění

V těchto pokládaných otázkách jsem se snažila u respondentek zjistit, jakou změnou prošlo jejich zaměstnání od doby před nástupem na mateřskou dovolenou až po návrat do pracovního procesu po ukončení rodičovské dovolené. Dále jsem ověřovala, do jaké

míry byly s tímto vývojem respondentky spokojeny a jakou podobu pracovního uplatnění by označovaly za optimální.

Pět ze sedmi respondentek odpovědělo, že u nich došlo při návratu do pracovního procesu ke změně pracovní pozice, a to ne vždy jen na základě jejich vlastního rozhodnutí. Tři respondentky uvedly, že jim zaměstnavatel ukončil pracovní poměr na dobu neurčitou v původním zaměstnání, a to prý z důvodu nepotřebnosti. Ony tak byly nuceny hledat pár měsíců před návratem do zaměstnání jiné pracovní místo.

U jedné z respondentek došlo například ke zhoršení zdravotního stavu natolik, že nebyla schopna se náhle postarat ani o dvouleté dítě, natož vykonávat stejnou pracovní pozici jako před nástupem na mateřskou dovolenou. Jedna respondentka také poukázala na vysoký tlak ze strany zaměstnavatele o ukončení rodičovské dovolené v dřívějším termínu, než byla původně nastavena: *„Bylo to něco neuvěřitelného, nadřizený mi v podstatě vyhrožoval, že pokud se do práce nevrátím již po dvou letech, vyhodí mě a mou pozici nabídne někomu dalšímu... vůbec mu nevádí, že tím poruší zákon.“*

Většina (4) respondentek také přiznala, že zkrátila výši svého pracovního úvazku, a to z plného úvazku na úvazek zkrácený, protože by pro ně byl plný pracovní úvazek natolik časově a psychicky náročný, že by ho nebyly schopny skloubit dohromady s péčí o ne tříleté dítě. Dvouleté dítě respondentky označily za nesamostatné, velkou mírou emočně připoutané k blízké osobě, většinou matce, či za jedince s neúplně vyvinutým imunitním systémem. Kdy například respondentka Stříbrná ve své výpovědi uvedla: *„Musela jsem se dohodnout se svým zaměstnavatelem, že když přítel bude mít ranní směny, tak já musím mít ty odpolední, abychom se takhle v péči o dítě vystřídali. No ale jelikož jsou tyhle dvouleté děti furt nemocný, nemají pořádně ani vyvinutou imunitu no a ještě jak je to ten jeho první rok v té školce, tak ještě že máme nedaleko babičku, která je ochotná nám jako pomoc jo a toho kluka nám pohlídat. Jako zaměstnavatel mi už v podstatě vyhrožoval, že pokud budu doma furt na paragrafu, tak mě tu nechce.“*

Až na jednu respondentku uvedl zbytek dotazovaných spokojenost s vývojem jejich zaměstnání a změnou v jejich životě okolo péče o dvouleté dítě.

II. Důvody umístění dvouletých dětí do mateřské školy

Všechny dotazované uvedly důvody, které stály za umístěním jejich dítěte do mateřské školy již ve dvou letech. Téměř všechny (5) respondentky přiznaly, že již při odchodu na mateřskou a rodičovskou dovolenou plánovaly umístit jejich dítě

do mateřské školy již ve dvou letech. Pouze jedna z dotazovaných o volbě mateřské školy od dvou let věku dítěte delší dobu přemýšlela a rozhodla se až na základě postrádajícího sourozence dítěte, který by mu mohl vynahradit pravidelný kontakt s dalšími vrstevníky. Paní Stříbrná uvedla, že se chystala umístit své dítě do mateřské školy až ve třech letech jeho věku, kdy však ke změně tohoto rozhodnutí byla zatlačena ze strany svého zaměstnavatele. *„Zaměstnavatel mi trošičku překazil plány a začal na mě tlačit, že pokud se v podstatě v těch dvou letech syna nevrátím do práce, tak o ni taky mohu přijít. No a v té době bylo hodně těžké něco najít, takže sem o ni opravdu nechtěla přijít, takže sem na to přistoupila, ale jakože poněkud dlouho sem si to vyčítala a bylo mi to líto, protože ještě ten jeden rok bych s ním mohla být doma že jo.“*

Většina (6) respondentek se zmínila, že za jejich rozhodnutím umístit jejich dvouleté dítě do mateřské školy stojí vidina pozitivního vlivu na rozvoj dovedností a schopností jejich dítěte. Tuto myšlenku získaly skrze vlastní předchozí zažitou zkušenost či díky sdílené zkušenosti blízkého přítele.

Dvě z dotazovaných přiznaly, že za hlavním důvodem umístit jejich dítě do mateřské školy stojí špatná finanční stránka rodiny, která vznikla v důsledku snížení příjmu financí z hlediska vstupu jednoho z rodičů na mateřskou a rodičovskou dovolenou. Rodina pak není schopna splácet úvěry, hypotéky, pravidelné zálohy za energie, a už vůbec ne spoření pro děti či příležitostné výlety s rodinou. Paní Fialová se také vyjádřila k matkám, které zůstaly s dítětem samy: *„Neodkážu si teda absolutně představit, že bych měla být maminka samoživitelka a platit všechny ty výdaje naprosto sama, no jako samoživitelka fakt netuším co bych dělala a myslím, že bych skončila dost špatně.“*

Některé (4) respondentky také uvedly seberealizaci, jakožto další důvod pro umístění jejich dítěte do mateřské školy ve dvou letech. Mají tak možnost se vrátit v kratším časovém období do zaměstnání bez většího úbytku zkušeností potřebných pro jeho výkon. Pracovní vytížení je také naplňuje po osobní stránce a zároveň jim zajišťuje potřebný odpočinek a odpoutání se od každodenního stereotypu chodu domácnosti. Dvě respondentky také naznačily očekávání ze strany svých rodičů v podpoře při péči o dvouleté dítě při dřívějším návratu do zaměstnání.

Všechny respondentky, s výjimkou jedné, si za svým rozhodnutím umístit své dvouleté dítě do mateřské školy stojí a učinily by tak znovu v tomto věku dítěte. Tato jedna dotazovaná by takto znovu nekonala, a to kvůli negativním zkušenostem ze strany mateřské školy a nedostatečné sociální a fyzické připravenosti a zralosti jejího dítěte

na vstup do předškolního zařízení. O umístění dítěte ve dvou letech do mateřské školy diskutovaly všechny respondentky se svým partnerem a bližší rodinou. Skoro všichni partneři sdíleli se svými partnerkami stejný názor a souhlasili s tímto rozhodnutím až na výjimku partnera paní Oranžové, který si výslovně přál, aby se jejich dceři věnovala partnerka až do 3 let v domácím prostředí. Ne vždy také blízké rodinné okolí respondentek souhlasilo s rozhodnutím přihlásit dítě do mateřské školy ve dvou letech.

Celkem 5 respondentek se svěřilo se skutečností, že se setkaly v určité podobě s nesouhlasem některého člena blízkého okolí, a dokonce si vyslechly i rázná slova plná výčitek a hrubých slov. Paní Hnědá sdílela své zkušenosti skrze slova: *„Slyšela jsem neustále dokola, že je to jako děsně brzo a cítila sem takový to neustálý rejpaní jo, ty jdeš už zase makat vid', aby ses z tý práce taky nepo*rala a radši se pořádně tomu dítěti věnovala jako správná matka no a to mi vadilo, cítila sem se fakt ukřivděně.“*

III. Preference při výběru MŠ

Každá z našich dotazovaných respondentek uvedla svá vlastní kritéria a priority, na základě kterých si vybíraly mateřskou školu pro docházku svého dvouletého dítěte. Dále se respondentky vyjádřily k otázkám směřujícím k místu, kde nalezly či vyhledávaly informace o zvolené mateřské škole.

Všechny respondentky se shodly na tom, že vybíraly mateřskou školu s nižším počtem dětí v dané třídě, nežli třídu, kterou navštěvuje běžně až 28 dětí na výjimku ředitele. Zároveň se poohlížely po mateřské škole, která byla podmínkami přizpůsobena na vzdělávání dětí od 2 let. Všechny jsou toho názoru, že menší počet dětí v jedné třídě, tedy do maximálního počtu 22 dětí, zajišťuje dětem ze strany pedagogů individuálnější přístup k jejich potřebám. Dále u menšího počtu dětí ve třídě vyzdvihují pocit rodinného prostředí s osobnějším přístupem ze strany pedagogů, poklidnou a příjemnou atmosféru a vstřícnou a velmi pravidelnou oboustrannou komunikaci o vývoji a potřebách dítěte. Paní Hnědá se zmiňuje, že měla tak trochu štěstí při výběru mateřské školy, protože se daná třída otevírala na poslední chvíli před začátkem školního roku a o jejím otevření málo kdo věděl. O třídě s větším počtem dětí, nad 24, nepřemýšlela, protože si nedokáže představit, jak zde může vzdělávání za tak vysokého počtu dětí plnohodnotně fungovat. To okomentovala slovy: *„Podle mě je to opravdu jen o tom, že tam ty děti jako jsou no, najedej se, učitelka možná zajistí nějakou tu jejich bezpečnost ale upřímně si myslím, že nemůže být v silách jedné učitelky, aby se jim jako zvládla vopravdu všem těm dětem plnohodnotně a stejnou mírou věnovat.“* Stejný názor sdílí i paní Purpurová, která zná

dle jejich slov vynikající paní učitelky mateřské školy, které se snaží dětem vytvářet komplexní a zajímavou vzdělávací nabídku, a i přesto si myslí, že stačí jedna nečekaná událost například v podobě špatného rozpoložení, zvracení či úrazu dítěte a pozornost učitelky je zaměřena na dané dítě, tudíž zbylé děti jsou v daný moment přehlíženy.

Heterogenního uspořádání třídy si všechny respondentky až na paní Žlutou cení, protože v ní vidí pozitivní přínos pro jejich dvouleté děti. Uvědomují si, že starší vrstevníci mají na jejich mladší dítě pozitivní přínos, protože je mohou napodobovat ve složitějších a rozvinutějších dovednostech. Dvouleté děti se tak postupně stávají soběstačnější a posouvají se tak ve svém vývoji díky starším vrstevníkům mnohem rychleji kupředu. Starším dětem to naopak dle názoru respondentek dodává pocit ohleduplnosti vůči mladším, zajišťuje jim to důležitost a postavení ve třídě, a to díky výpomoci pedagogům při péči o mladší děti ve třídě.

Čtyři respondentky našly danou mateřskou školu náhodně skrze webové a facebookové stránky, které je hned na první dojem vizuálně i obsahově zaujmuly velmi poutavou reklamou na své služby. Avšak pouze paní Purpurová se podrobněji zaměřila na průzkum mateřské školy napříč nabídkou vzdělávacích plánů, koncepcí vzdělávání, výletů, mimoškolních aktivit, flexibilitou denního režimu apod., kdy přiznala: *„Moje první priorita byl nízký počet dětí, dále vstřícný a individuální přístup pedagogů, Montessori koncepce nebo spíše takové její prvky a líbí se mi tam taky zařazení angličtiny do denního programu, kterou moje dcera miluje, takže to vidím i jakože motivaci, protože chci, aby ji ta angličtina bavila.“* Ostatní (3) respondentky zvolily mateřskou školu na základě vlastní předchozí zkušenosti či pozitivního doporučení ať už ze strany rodinného příslušníka, kamarádky anebo ředitelky dané mateřské školy, se kterou se například paní Oranžová náhodně setkala na kurzu zaměřeném na respektující přístup k dětem.

IV. Formy a možnosti komunikace rodiny s MŠ:

U všech respondentek jsem se snažila zjistit, jakým způsobem navázaly s mateřskou školou prvotní kontakt a jakou formou jejich komunikace nadále pokračovala. Taktéž mě respondentky obeznámily s názorem na oboustranně vyhovující komunikaci mezi rodinou dvouletého dítěte a mateřskou školou.

Čtyři respondentky našly vybranou mateřskou školu na sociální síti (webová stránka či Facebook), kdy je nejen obsahově, ale i vizuálně zaujala reklama na příslušnou mateřskou školu. Obsahově vyzdvihly informace ohledně nábora ne tříletých dětí, menší

počet dětí ve třídě a také přiložený seznam, co musí dítě umět, než nastoupí do mateřské školy. Následně, po diskuzi v rodinném kruhu, neváhaly a kontaktovaly ředitelku vybrané mateřské školy a po emailu se s ní domluvily na dalším postupu. Dvě respondentky zvolily pro zjištění volného místa v mateřské škole telefonní spojení s ředitelkou. Poslední respondentka se dozvěděla o volném místě na základě náhodného osobního setkání s ředitelkou mateřské školy.

Žádná z respondentek neobdržela nabídku ze strany mateřské školy o možnosti společného pobytu sebe i dítěte v prostorách třídy, a to alespoň na týden v měsíci srpnu, před nástupem do mateřské školy. Dle paní Hnědé by tak mělo dítě se možnost stále po boku matky, jakožto bezpečné osoby, postupně a bez stresu seznámit s ostatními vrstevníky. Také by samotní rodiče viděli, jakým způsobem probíhá denní režim ve třídě, jaké aktivity pedagogové s dětmi vykonávají apod. Respondentka Stříbrná tak chtěla učinit, ale nebylo jí to ze strany mateřské školy povoleno z důvodu spojených dětí z různých tříd, volného prázdninového režimu a střídajících se pedagogů, což označila za nešťastné. Všechny respondentky však shledaly, že buďto měly možnost, anebo musely dodržovat adaptační režim ve formě sníženého počtu hodin docházky jejich dítěte do mateřské školy v první týdny až měsíce a to na 2-4 hodin denně.

Celkem 6 respondentek označuje příslušnou komunikaci mezi rodinou a mateřskou za oboustranně vyhovující. Všechny využívají forem komunikace, jako je osobní setkání na denní bázi, emailová či telefonní korespondence, nástěnka v šatně, album fotek na Facebooku, webových stránkách mateřské školy či na stránkách uložto.cz či zavedení pravidelných třídních schůzek. Převážná část respondentek se shodla, že pro sdílení určité povahy informace jim vždy vyhovuje jiná forma jejího sdělení. Paní Modrá vyhovující oboustrannou komunikaci doplnila slovy: „*Stejně jako my se nebojíme říci naši spokojenost či problém s čímkoliv tak i my rádi pomůžeme paní učitelkám pokud nás o něco poprosí, to je u nás prostě už tak automatický, že se snažíme si vyjít všichni vstříc jejich, našim i našich dětí potřebám.*“ Pouze paní Oranžové nevyhovuje komunikace mezi ní a mateřskou školou, a to kvůli pocitu, že s ní paní učitelka nechce osobně příliš komunikovat a zároveň nerespektuje její přístup při ranním předávání vlastního brečícího dítěte do mateřské školy, které od ní i přes prosbu nadále odtrhává. Ze svého pohledu označila za vyhovující komunikaci takovou, kde: „*První dny bych chtěla zůstat s dítětem přítomna v mateřské škole, tak aby to pro dítě bylo bezpečné místo, kde by se nebálo, když by mělo po boku mě a postupně by se seznámilo s dětmi, až by moji přítomnost přestalo úplně vnímat.*“

V. Specifika přijetí dvouletého dítěte do mateřské školy:

V této kategorii mě zajímalo, co vše musely respondentky podniknout proto, aby mohlo být jejich dítě přijaté do mateřské školy v jeho dvou letech. Zároveň jsem se snažila odhalit nastavené podmínky pro přijetí dvouletých dětí ze strany mateřských škol.

Pro přijetí dvouletého dítěte do mateřské školy musely bez podmínky všechny respondentky doložit administrativní položky, jakožto lékařské potvrzení od pediatra, kopii očkovacího průkazu a osobní dotazník ohledně potřeb dítěte. Dále byl požadován minimální věk dva roky dítěte pro jeho přijetí do mateřské školy, a i tak to dotazovaným nezaručilo jisté volné místo pro jejich dvouleté dítě v mateřské škole.

Dále byla ze strany mateřské školy očekávána také dostatečná míra samostatnosti dítěte v běžných činnostech v oblasti hygieny, stravování a sebeobsluhy. Dvě z respondentek, paní Stříbrná a Hnědá, měly povoleno ze strany mateřské školy ponechat dítěti pleny na polední odpočinek a to za podmínky, že tyto pleny budou samy dle potřeby mateřské škole dodávat.

Převážná část respondentek (5) přiznala, že se na nástup svého dítěte do mateřské školy nijak zvlášť nepřipravovala, neboť tuto skutečnost označují za nepřenositelnou zkušenost, kterou nelze předem jakkoliv řešit. Například paní Purpurová však s touto skutečností nesouhlasí, a sama se snažila na odloučení od dítěte vnitřně připravit za pomoci nastudování článků v odborných publikacích a na ověřených webových stránkách.

Pouze tři respondentky se zamyslely nad psychickou zralostí svého dvouletého dítěte a nad jeho potřebou přípravy na odloučení a nástup do mateřské školy, avšak pouze jedna se o tuto přípravu ve skutečnosti snažila. Pro paní Oranžovou to dle jejích slov byla velká emoční záležitost, k čemuž dodala: „*S přípravou na odloučení nám pomohl klub pro hlídání dětí, kdy nejprve při prvních dnech byla dcera pouze v mé blízkosti v novém prostředí a postupně se ode mě oddalovala a vyhledávala kontakt se svými vrstevníky, což ji určitě psychicky velmi pomohlo při nástupu do mateřské školy, kde to pro ni byla už jakoby poměrně pohodová záležitost.*“ Naopak paní Hnědá se nesnažila dopředu svého dvouletého syna na vstup do mateřské školy připravit, protože to dle jejích slov nebylo potřeba a k tomu slovy dodala: „*Schválně sem mu to jako neříkala dlouho dopředu že půjde do školky, třeba jenom dva dny, abych ho tím nestresovala jako to že přijde něco strašně důležitého a že to musí zvládnout, měl to jako takové překvapení.*“ Tohoto rozhodnutí zpětně lituje, protože společné odloučení její syn ze začátku pobytu

v mateřské škole velmi těžce nesl, což se odrazilo na jeho psychickém rozpoložení v podobě úzkostí, vzteku a nezastavitelného breku.

VI. Proměna rodinné stránky života

Při kladení otázek jsem se snažila dopátrat, jaké změny vnímaly respondentky po rodinné stránce života při nástupu jejich dvouletého dítěte do mateřské školy a jakým způsobem se s touto novou situací vyrovnaly.

Všechny respondentky se shodly, že nástup dítěte do mateřské školy ve dvou letech nastolil jejich rodině pravidelný denní režim, řád a jistotu. Výhodu spatřují také ve smysluplnějším naplnění osobního volného času, protože znovu více pečují o svůj zevnějšek, seberealizují se v rámci zvýšení pracovní kvalifikace, mají vyšší pracovní nasazení a tempo. Dále vnímají kvalitněji soustředění se na činnosti a také se znovu začaly věnovat svým oblíbeným zájmům a koníčkům.

Šest respondentek přiznalo, že po brzkém návratu do zaměstnání, po ukončení rodičovské dovolené, si mnohem více užívají práci, která je osobně baví a naplňuje. Díky ní zároveň zažívají psychické uvolnění od rutinních činností, které se točily pouze okolo péče o domácnost a dvouleté dítě. Paní Purpurová a Fialová se svěřily, že si taktéž mnohem více váží společného času stráveného se svým dvouletým dítětem, který byl ze strany respondentek vnímán při rodičovské dovolené spíše negativně. Jak řekla paní Purpurová: *„Mám čas i na nějaké to kafčo s kamarádkou, na můj sportovní koníček kolo, kdy si vyjedu i někam se projet na kole mezitím co je dcera ve školce takže si udělám čas i sama na sebe což je hrozně důležitý, aby se z toho člověk psychicky nezbláznil a nevybíjel si to negativní napětí a tlak na dětech, což se tak prostě stávalo no.“* U paní Stříbrné se změnily priority, které před narozením dítěte směřovala na budování své kariéry. Po narození dítěte a jeho následném nástupu do mateřské školy ve dvou letech se nyní zaměřuje spíše na budování spokojeného rodinného života. Přestože dvě dotazované zaznamenaly u jejich dvouletého dítěte velmi emočně náročný nástup do mateřské školy, hodnotí celou situaci kladně, a to z důvodu upevnění svého vztahu s partnerem. Ten jim byl při náročné životní situaci oporou, protože společně probírali celou situaci, své pocity a možné návrhy řešení dané situace.

Pouze jedna respondentka zaznamenala negativní dopad na jejich rodinný život po nástupu dítěte do mateřské školy ve dvou letech. Důvodem byla vysoká nemocnost dítěte, jak uvedla paní Modrá. Ta k tomu svými slovy dodala: *„Znamenalo to neustálé řešení možných variant hlídání tak abych mohla pravidelně docházet do zaměstnání“*

a nemusela furt zůstat doma se synem na paragrafu za 60%, no co si budeme zaměstnavateli se to taktěž moc nelíbilo, že bych byla vlastně furt doma a pracovali by za mě jiní a s manželem jsme se neustále dohadovali, jak tu situaci vyřešíme.“

VII. Zvážení možností péče o dvouleté děti

Respondentky se vyjádřily k otázkám, které směřovaly k zjištění, zdali před konečným rozhodnutím umístit jejich dvouleté dítě do předškolního zařízení v podobě mateřské školy uvažovaly i nad jinými možnostmi péče o jejich dítě.

Pouze dvě respondentky uvedly, že nepřemýšlely nad jinou možností, jak se o své dvouleté dítě postarat, nežli ho umístit do mateřské školy, kterou vybraly na základě své předchozí pozitivní zkušenosti z docházky staršího sourozence. Zbylé respondentky (5) přiznaly, že hledaly i další varianty, jak se postarat o dvouleté dítě a zároveň se vrátit po rodičovské dovolené do pracovního procesu.

Některé (4) z dotazovaných přemýšlely nad umístěním svého dvouletého dítěte do dětské skupiny. Za hlavní důvod, proč se pro ni nakonec nerozhodly, uvedly velký potencionální nárůst finanční zátěže rodiny skrze vysoké platby za měsíční „školovné“. Dále jim zde nevyhovovalo vzdělání chův, které nemusí odpovídat pedagogickému vzdělání, které je v případě pedagoga mateřské školy podmínkou. Paní Žlutá toto své vyjádření okomentovala slovy: *„Dětská skupina je taková ehm více hravá, a já jsem chtěla pro své dítě už nějaké jako když to řeknu vzdělání, ale v té jakoby dětské skupině jsou to jakože jsou to jen chůvy a ty na to nemusejí mít žádné pořádné učitelské vzdělání, takže ty děti tam prostě jen hlídaj a nic víc.“*

Tři ze všech tázaných uvažovaly nad variantou využití služeb soukromé chůvy, která by však pro jejich rodinu znamenala nárůst finančních nákladů, časovou náročnost pro organizaci harmonogramu hlídání. Dále by zde zanikla přidaná hodnota v oblasti socializace jejich dítěte při setkávání se s ostatními dětmi.

Další zařízení pro dvouleté dítě, na které tři dotazované poukázaly, jsou jesle. Tuto možnost nakonec vyloučily z důvodu plné kapacity zařízení, dlouhé čekací doby na volné místo a nízkého věku zařazených dětí. Ten by dle názoru respondentek negativně ovlivňoval celkový rozvoj dvouletého dítěte, které by v tomto zařízení nemělo možnost nápodoby rozvinutějších dovedností a schopností od starších vrstevníků.

Pouze dvě respondentky s partnerem spekulovaly nad nabídkou hlídání dvouletého dítěte od svých či partnerových rodičů. Tuto variantu taktěž nakonec po společném uvážení zamítly, přestože ji již dříve občasně využívaly k odreagování

se od mateřských povinností a k potřebě relaxace. Paní Hnědá se k tomu vyjádřila slovy: „Můj táta opravdu hlídal celé dva dny v týdnu, ale přišlo mi, že v té ehm školce bude mít přeci jen jako více podnětů, ne že by se s tím dědou jakože já úplně nudil, ale je to s ním tak nějak furt stejný, jako pečou spolu, choděj na hřiště a zahradu ale nevymýšlí mi nějaký nový a zajímavý program kterej by ho dál rozvíjel, takže si myslím, že je přínosnější, aby chodil do té mateřský školy.“

13 Interpretace získaných údajů

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá adaptace rodičů na novou životní změnu související se zařazením dvouletých dětí do mateřské školy a jaké důvody stojí za jejich rozhodnutím učinit tento důležitý krok již ve dvou letech dítěte. Dále jsem se snažila odhalit, jakým způsobem se rodiče připravují na vstup dvouletého dítěte do mateřské školy a do jaké míry ovlivnila tato nová situace pracovní i rodinný život celé rodiny. V minulé kapitole jsem analyzovala všechny rozhovory pořázené s rodiči dvouletých dětí, které jsem oslovila. Na základě okódovaných rozhovorů jsem následně vytvořila 7 kategorií. Na začátku výzkumného šetření jsem si položila tři výzkumné otázky, na které jsem se snažila hledat odpovědi v průběhu všech rozhovorů.

Otázka č.1: Jak ovlivnilo zařazení dvouletého dítěte do mateřské školy život rodičů?

Všechny respondentky se shodují, že po umístění dítěte do mateřské školy ve dvou letech zaznamenaly změnu, ať už po pracovní či rodinné stránce života. Z hlediska pracovní stránky se u pěti respondentek změnila pracovní pozice, anebo alespoň výše jejího úvazku, ať už na základě jejich vlastního rozhodnutí či z požadavků ze strany zaměstnavatele. Bylo pro ně totiž velmi náročné se časově anebo psychicky zodpovědně věnovat náplni jejich zaměstnání a zároveň s tím udržet rodinnou pohodu, kvalitní partnerský vztah a péči o dvouleté dítě. Pro dítě byl nástup do mateřské školy v tomto věku taktéž náročným, přesto velmi důležitým životním milníkem, kterému chtěla převážná část rodičů věnovat veškerou pozornost a zároveň být podporou pro jejich dítě.

Z hlediska rodinné stránky života vyzdvihují zavedení pravidelného denního režimu, řádu a jistoty, který celé rodině nastolil právě samotný nástup dvouletého dítěte do mateřské školy. Jedna z respondentek se svěřila, že se jí po narození dítěte změnil postoj k životu, který doposud směřovala k budování své kariéry, zatímco nyní si užívá spokojený rodinný život. U jedné z rodin nastal problém se skloubením pracovní doby zaměstnání rodičů a s otevírací dobou mateřské školy. Tuto situaci museli partneři vyřešit prohozením směn v zaměstnání a zařazením pracovního poměru o víkend. Taktéž některé rodiny začaly využívat podpory ze strany prarodičů, kteří jim vypomáhají s vyzvedáváním dětí z mateřské školy v odpoledních hodinách.

Matky dvouletého dítěte vyzdvihují taktéž zkvalitnění osobního života, kdy mají mnohem více času i energie na volnočasové aktivity, relaxaci, seberealizaci, koníčky a trávení společného času s přáteli. Všechny respondentky uvedly, že právě ony měly automaticky odpovědnost za zařízení veškerých okolností týkajících se nástupu dvouletého dítěte do mateřské školy. Přestože respondentkám partner fyzicky v procesu přijímání dvouletého dítěte do mateřské školy nepomáhal, nevnímaly ho negativně. Ba naopak ho označily za svou největší psychickou podporu, o kterou se mohly kdykoliv pevně opřít. Zároveň tuto skutečnost označují respondentky za důvod, který jim upevnil vztah s jejich partnerem. Pouze jedna respondentka shledala za negativní následek nástupu dítěte do mateřské školy v jeho dvou letech jeho časnou nemocnost. Na jeho základě musí rodina neustále řešit, kdo se o dítě při jeho nemoci postará, jakým způsobem se zajistí dostatečný příjem financí na pokrytí běžných měsíčních poplatků apod.

Otázka č. 2: Jakým způsobem se rodiče připravují na vstup dvouletého dítěte do mateřské školy?

Některé rodiny se začínají na vstup dvouletého dítěte do předškolního zařízení připravovat již často před tím, než se dané dítě vůbec narodí. Celkem pět dotazovaných se rozhodlo umístit dítě ve dvou letech do předškolního zařízení ještě před nástupem na rodičovskou dovolenou, kterou si i podle tohoto rozhodnutí nastavily pouze na dva roky. Pouze dvě respondentky se nakonec pro tuto skutečnost rozhodly až v případě, kdy je k tomu dovedly další okolnosti, jako byl nátlak ze strany zaměstnavatele o dřívější návrat do zaměstnání, negativní působení chybějícího sourozence na dvouleté dítě či nedostatek financí pro zajištění chodu celé domácnosti.

Pět respondentek uvedlo, že kromě mateřské školy jakožto předškolního zařízení pro své dvouleté dítě zvažovalo i jiné možnosti, jak se o dítě postarat po ukončení rodičovské dovolené po dvou letech. Uvažovaly nad využitím služeb soukromé chůvy, zařazením dítěte do dětských skupin, jeslí či zvažovaly hlídání od vlastních či partnerových prarodičů. Tyto možnosti však po důkladné diskuzi s partnerem či svou blízkou rodinou zamítli, a to kvůli důvodům jako je potencionální nárůst financí za úhradu služeb, nevyhovující vzdělání pečujících osob, nízký věk dětí, který by jejich dítě nemotivoval k jeho rozvoji či vyšší věk prarodičů, který dle nich souvisí s nedostatkem energie pro tvorbu komplexně zaměřeného programu pro dítě.

Po rozhodnutí využít služeb mateřské školy se rodiny zaměřily na hledání konkrétní mateřské školy, která by výběrem splňovala jejich předem nastavená kritéria. Všechny respondentky se při výběru zaměřily na ty mateřské školy, kde jim bude umožněno jejich dvouleté dítě umístit do třídy s nižším počtem dětí, a to do maximálního celkového počtu 22 dětí. Zde bude, dle jejich názoru, potřebám dětí zajištěn individuálnější přístup ze strany pedagogů, klidnější prostor pro činnosti a rodinnější atmosféra. Dále šest respondentek preferovalo heterogenní usprádaní třídy, a to kvůli vidině nápodoby rozvinutějších dovedností od starších vrstevníků ve třídě. Čtyři respondentky našly jejich vybranou mateřskou školu skrze sociální sítě a zaměřily se na průzkum služeb, které mateřská škola poskytuje. Nalezly zde také uvedený seznam s body, co by mělo dítě umět, než nastoupí do mateřské školy. Zbývající tři respondentky vybraly mateřskou školu na základě vlastní zkušenosti, či zkušenosti sdílené ze strany rodiny, blízkého přítele či ředitelky mateřské školy. Respondentky byly také seznámeny s podmínkami, které musely splnit, aby mohlo být jejich dvouleté dítě přijato do mateřské školy. Ve všech případech se jednalo o lékařské potvrzení od pediatra, kopie očkovacího průkazu, osobní dotazník o dítěti, minimální věk dva roky dítěte a jeho dostatečná míra samostatnosti v činnostech v oblasti hygieny, stravování a sebeobsluhy.

Pouze dvě respondentky ze sedmi uvedly, že se vnitřně snažily připravit na nástup dítěte do mateřské školy ve dvou letech, a to skrze vyhledání potřebných informací v odborných publikacích či internetových článkách. Tyto nastudované informace pak následně zúročily při psychické přípravě dětí na nástup do mateřské školy, tak aby pro ně byla tato změna co nejsnadnější. Pouze další dvě respondentky se taktéž zamyslely nad psychickou zralostí svého dítěte na vstup do mateřské školy ve dvou letech a nad jeho následnou přípravou na odloučení se od matky.

Možnost seznámit se s prostředím mateřské školy, pedagogy či dětmi před oficiálním nástupem dítěte do mateřské školy nedostala nabídku ze strany vedení školy žádná z dotazovaných. Všechny dotazované však shledaly, že by tuto možnost využily, a to z důvodu psychické přípravy nejen sebe, ale především jejich dítěte. To by tak mělo možnost být po boku bezpečné osoby, tedy matky, a zároveň se postupně seznámit s prostředím mateřské školy.

Otázka č. 3: do jaké míry se naplnila očekávání rodičů související se zařazením dítěte do mateřské školy?

Před plánovaným ukončením rodičovské dovolené a nástupem dítěte do mateřské školy ve dvou letech byly tři respondentky nemile překvapeny. Dozvěděly se totiž ze strany zaměstnavatele skutečnost, že jim ukončil pracovní poměr z důvodu nepotřebnosti, přestože měly úvazek sjednán na dobu neurčitou. Ony tak musely řešit nejen hledání nového pracovního místa, ale také vhodné mateřské školy pro jejich dvouleté dítě, což uvedly jako velmi stresující období. Jedna z respondentek také očekávala, že její zaměstnavatel bude brát na zřetel náročný životní milník rodiny při vstupu dítěte do mateřské školy ve dvou letech a umožní respondentce alespoň úpravu pracovní doby, což se tak nestalo.

Na odloučení od rodičů před nástupem do mateřské školy bylo zvyklých celkem 6 dětí. Ty trávily pravidelně, byť jen na pár hodin, společný čas s prarodiči, mezi dětmi na hřišti či v dětském klubu. Dle respondentů měla tato zkušenost na děti pozitivní vliv, neboť u pěti z nich probíhala adaptace na mateřskou školu bez větších potíží. Jedno dítě trávilo čas do dvou let pouze s rodiči, což samotní rodiče považují po velmi náročné adaptaci dítěte za nešťastné. Dokonce si myslí, že by dítěti bývalo pomohlo alespoň občasné strávení času s prarodiči bez přítomnosti rodičů.

Téměř bez výjimky všechny respondentky taktéž zaznamenaly pozitiva docházky jejich dvouletého dítěte do mateřské školy, což pro většinu z nich bylo velkým překvapením. Uvádí především zavedení pravidelného denního režimu, osamostatnění se v oblasti hygieny (využití záchodu, mytí a usušení rukou) či sebeobsluhy (svlékání a oblékání, pití z hrníčku, používání lžice), zrychlení tempa rozvoje komunikačních (básničky, písničky) a sociálních schopností (navázání kontaktu, hra), zvýšení ohleduplnosti vůči druhým, zapojení se do domácích (luxování, vyndávání myčky, skládání prádla) či do zahradních aktivit (sázení, stříhání, zalévání, sklízení). A to vše díky pravidelné docházce mezi starší vrstevníky, kteří umožňují dvouletému dítěti odkoukat dané činnosti a napodobovat je v nich. Naopak při samotném nástupu dítěte do mateřské školy ve dvou letech zažívalo šest respondentek velmi silné emoce, které se jim při tomto důležitém životním kroku dítěte, ale i celé jeho rodiny, dostavily. Na jedné straně měly radost, že se jejich dítě ať už rychle či postupně začleňuje mezi vrstevníky v mateřské škole, získává nové schopnosti a rozvíjí své dovednosti. Na straně druhé se v nich však sváděl vnitřní boj s výčitkami, zažívaly také emoční vyčerpanost,

stres a pláč. Některé z nich nezvládaly přijmout fakt, že jejich dítě se do mateřské školy těší a samotný pobyt v ní zvládá bez stesku po matce, anebo naopak že dítě hodiny pláče, vzteká se a nechce s učitelkami ani dětmi v mateřské škole navazovat kontakt.

Ze strany jedné respondentky byla negativně vnímána komunikace a spolupráce s učitelkou, která dle jejích slov nerespektovala přání rodiny v individuálnějších přístupu při předávání dítěte ve dveřích, které dítěti respondentky psychicky ubližovalo. Jedna z respondentek byla také zaskočena, když si její syn ke hře ve třídě vyhledával starší děti, protože z její vlastní zkušenosti se starších dětí na veřejných hřištích ze strachu naopak stranil. Některé z respondentek byly mile překvapeny podporou ze strany rodiny, ohledně jejich rozhodnutí umístit dítě do mateřské školy. Některé si naopak vyslechly kázání, že by dítě mělo zůstat do čtyř let v domácím prostředí po boku matky.

14 Diskuze

Téměř všechny respondentky se shodly, že za hlavním důvodem pro umístění jejich dítěte do mateřské školy stojí vidina pozitivního vlivu mateřské školy na rozvoj dovedností a schopností jejich dvouletého dítěte. Pro časopis *Informatorium 3-8* se k tomuto názoru pozitivně vyjadřují autorky Splavcová a Kropáčková (2017), které mateřskou školu označují za místo, kde mohou dvouleté děti získávat nové zkušenosti, navazovat zpravidla první kontakt se svými vrstevníky a kde mají možnost se tyto ne tříleté děti postupně odpoutat od jejich rodiny. Další dvě respondentky však přiznaly, že za rozhodnutím umístit jejich dítě do mateřské školy ve dvou letech stojí ekonomické důvody rodiny, konkrétněji jejich snížený příjem financí z důvodu pobytu jednoho z rodičů na rodičovské dovolené. Tento fakt dokládá například také průzkum agentury MEDIAN (2017), který poukazuje na neúčast dětí v mateřské škole právě z důvodů nárůstu finančních nákladů rodiny. K řešení této situace zavedlo Ministerstvo práce a sociálních věcí program „Obědy zdarma“. Ten dle 70% ředitelů ze zapojených mateřských škol přinesl pozitivní výsledky z hlediska zvýšení docházky dětí do mateřské školy, zlepšení socializace a školních výsledků dětí.

Ve výroční zprávě ČŠI za školní rok 2020/2021 s názvem „*Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021*“ se dočítáme, že pokračuje trend úbytku dětí mladších 3 let v MŠ. Tento trend je přisuzován větší dostupností dětských skupin a naopak menší podporou při přijímání batolat do mateřských škol. Avšak naproti tomu z výkazu o zápisu k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole podle stavu k 31. 5. 2021 vyplývá, že podíl odmítnutých žádostí se nejvýše zvedl u skupiny dětí mladších 3 let. To tedy naopak značí, že se kapacitní stav mateřských škol v některých lokalitách stále nezlepšuje. Tento stav pravděpodobně souvisí i s dopadem nového systému financování přímé pedagogické činnosti v mateřské škole a zavedením financování škol podle tzv. Phmaxu. Tato změna financování umožnila vedení mateřské školy obsazovat třídy na méně než 28 dětí, což je možné obsadit pouze na udělení výjimky ze strany zřizovatele. Zajímavým zjištěním bylo, že respondentky pro své dvouleté dítě vybíraly právě takovou mateřskou školu, kde byla třída obsazena do maximálního počtu 22 dětí. Menší počet dětí ve třídě dle jejich názoru zajišťuje dětem ze strany pedagogů individuálnější přístup k jejich potřebám. Dále v ní vyzdvihují poklidnou a příjemnou atmosféru díky pocitu rodinného prostředí s osobnějším

přístupem ze strany pedagogů a vstřícnou a pravidelnou oboustrannou komunikaci o vývoji a potřebách jejich dítěte.

Dále bylo zjištěno, že respondentky pokládají udržování dobrých vztahů a oboustranné spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou za velmi důležité a většina z dotazovaných označuje jejich dosavadní vztahy za oboustranně vyhovující. S tímto názorem se respondentky shodují s dokumentem RVP PV (2021), který ve své kapitole „10.1 Podmínky vzdělávání dětí od dvou do tří let“ označuje podmínky za vyhovující, pokud jsou v mateřské škole aktivně podněcovány pozitivní vztahy, které vedou k oboustranné důvěře a spolupráci s rodinou. Toto tvrzení ještě více rozšiřuje dokument „Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let“ (2017). Ten ve své kapitole „Spolupráce se zákonnými zástupci dětí“ označuje spolupráci se zákonnými zástupci dětí za naprosto zásadní, protože umístění ne tříletého dítěte do mateřské školy napomáhá k souladu rodinného a pracovního života zákonných zástupců dítěte, avšak pro dítě ve věku od 2 do 3 let označuje rodinné zázemí za stále velmi podstatné. Negativním zjištěním z výroční zprávy ČŠI za rok 2020/2021 však bylo, že není vytvářen vhodný a dostatečný prostor pro komplexní informovanost zákonných zástupců a i domlouvání společných postupů pro individuální podporu, a zároveň s tím i další rozvoj daného dítěte.

Pozitivním zjištěním z výroční zprávy ČŠI za rok 2020/2021 bylo, že mateřské školy při vzdělávání kladou důraz na adaptaci a začleňování dětí mezi ostatní, podporují jejich otevřenost, toleranci a respekt vůči jejich odlišnostem. Z našeho provedeného výzkumu s tím však v jisté míře nekoresponduje tvrzení respondentek. Ty neobdržely, anebo neměly možnost se s jejich dítětem zúčastnit adaptačního programu před oficiálním nástupem dítěte do mateřské školy. Ten by dle jejich slov umožnil dítěti se postupně seznámit s prostředím mateřské školy, s pedagogickými pracovníky a i s ostatními vrstevníky za přítomnosti matky, jakožto bezpečné osoby. To by dětem pomohlo zajistit bezproblémový přestup z rodinného prostředí do vzdělávací instituce.

Za limit této práce označuji snížení možnost setkat se osobně s oslovenými respondentkami, a to kvůli onemocnění Covid-19. Ty by byly dle mého názoru otevřenější při sdílení vlastních zkušeností, a to za osobního setkání. Veškeré pořádané rozhovory byly však pro můj výzkum přínosem, přestože ze začátku panovaly obavy ohledně kolísavého internetového připojení, a následně tím zhoršené kvality nahrávek.

Závěr

Nástup dítěte do mateřské školy v jeho dvou letech je důležitým životním milníkem nejen pro samotné dítě, ale také pro celou rodinu. Mateřská škola je pro samotné dítě většinou po rodině druhým socializačním prostředím, které je od rodinného prostředí zcela odlišené. Významnou roli v adaptačním procesu dítěte do mateřské školy mají tedy nejen rodiče, ale také pedagogové. Spolupráce rodiny a mateřské školy je pro zdárný vývoj dítěte, rozvoj jeho socializace a při procesu individualizace velmi významná, a proto je nezbytná vzájemná souhra a spolupráce těchto dvou klíčových subjektů.

Tato diplomová práce se orientovala na přiblížení klíčových momentů v průběhu adaptace rodičů, které souvisejí se zařazením dvouletých dětí do mateřské školy. V úvodní části práce jsem vymezila definice a funkce nejen rodiny, ale i mateřské školy. Objasnila jsem zde přínos vzájemné komunikace mezi těmito dvěma klíčovými subjekty, dále zde popsala zásady pro nastolení efektivní komunikace a upozornila na rizikové faktory, které mohou komunikaci a následně i vztahy mezi subjekty narušovat. Dále jsem vymezila pohled na spolupráci mezi mateřskou školou a rodinnými příslušníky. Nakonec jsem představila nejrůznější formy a možnosti spolupráce, které se mohou využívat a vzájemně se prolínat pro budování oboustranné spolupráce a nastolení důvěry mezi oběma subjekty.

V druhé části diplomové práce jsem se zabývala polostrukturovanými rozhovory s rodiči dvouletých dětí ze Středočeského kraje, kteří se rozhodli umístit své dítě do mateřské školy v jeho dvou letech. Hlubkové rozhovory mi pomohly porozumět problematice spojené se zařazením dvouletých dětí do mateřské školy, a to skrze sdílení zkušeností rodičů těchto dětí. Díky získaným informacím z rozhovorů jsem následně mohla identifikovat hlavní důvody pro rozhodnutí rodičů k přihlášení jejich dítěte pro plnění předškolní docházky v mateřské škole od dvou let. Také jsem díky tomu mohla popsat, jakým způsobem toto rozhodnutí ovlivnilo rodinný a pracovní život rodiny. Mým dílčím cílem bylo zjistit, jak se rodina připravuje na vstup dvouletého dítěte do mateřské školy, jaké podmínky jsou vytvářeny ze strany mateřské školy pro usnadnění adaptace dítěte a jakým způsobem, v průběhu tohoto procesu, fungovala spolupráce mezi rodiči a zaměstnanci předškolního vzdělávacího zařízení.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že všechny oslovené respondentky zaznamenaly po umístění dvouletého dítěte do mateřské školy nějakou změnu, ať už po rodinné či pracovní stránce života. Respondentky také přiznaly, že se snažily být v průběhu adaptace podporou pro jejich dítě, přestože jim fyzicky při zařizování veškerých okolností týkajících se nástupu dítěte do mateřské školy nikdo nepomáhal. Celkem pět respondentek vyhledávalo i jiné možnosti, než-li zvolily mateřskou školu, jak se o dvouleté dítě po ukončení rodičovské dovolené postarat. Uvažovaly nad využitím služeb soukromé chůvy, zařazením dítěte do dětské skupiny, jeslí či zvažovaly hlídání od vlastních či partnerových prarodičů. Tyto možnosti však po důkladné diskuzi se svým partnerem zamítly a rozhodly se využít služeb mateřské školy, která však musela splňovat nižší počet dětí ve třídě, a to do maximálního počtu 22 dětí. Zde vyzdvihly individuálnější přístup k dětem, klidnější prostor pro činnosti a rodinnou atmosféru.

Většina respondentek nepodcenila přípravu dítěte na vstup do mateřské školy a snažila se mu zprostředkovat dostatek sociálních kontaktů mimo základní rodinné prostředí. To učinila skrze strávený čas dítěte s prarodiči, mezi dětmi na hřišti či v dětském klubu, což podle dotazovaných napomohlo hladšímu průběhu adaptace dítěte do předškolního zařízení.

Téměř všechny respondentky byly mile překvapeny pozitivním vlivem docházky do heterogenní třídy v mateřské škole na jejich dvouleté dítě, které shledaly díky rychlejší nápodobě dovedností od starších vrstevníků ve třídě.

Za osvědčený způsob, jak dítě postupně seznámit s prostředím mateřské školy, považuje většina respondentek postupnou adaptaci v podobě docházky v kratších časových úsecích několik hodin denně s jejich postupným navyšováním. Dále se všechny respondentky shodly, že by ocenily možnost seznámit se s prostředím mateřské školy a jejich zaměstnanci ještě před oficiálním nástupem dítěte do mateřské školy, které však nikomu z nich nebylo umožněno.

Úspěšná adaptace dítěte do mateřské školy je z mého pohledu výsledkem vzájemné komunikace a oboustranné spolupráce mezi rodinou dítěte a zaměstnanci předškolního zařízení. Postupné přivykání dítěte na režim mateřské školy přispívá k propojení rodinné a institucionální výchovy. Následně pak v důsledku oba subjekty nacházejí společnou cestu, a tím tak naplňují společný cíl, který je charakterizován zdravým rozvojem osobnosti dítěte.

S respondentkami se mi při spolupráci pracovalo příjemně a výsledky mého výzkumného šetření byly úspěšné. Dle mého názoru by mělo dítě před vstupem do předškolního vzdělávání navazovat sociální kontakty mimo své základní rodinné prostředí. To mu umožní se co nejvíce připravit na separaci od svých blízkých osob a na začlenění se do nové sociální skupiny v podobě mateřské školy.

Diplomová práce z mého pohledu není přínosem pouze pro zúčastněné respondenty projektu, ale také pro pedagogy z mateřských škol, kteří se denně setkávají s rodiči dětí a pro vedoucí pracovníky, kteří zajišťují samotný chod této předškolní instituce.

Zdroje

Tištěné zdroje

- BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996, s. 19-41. ISBN 80-7178-068-5.
- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013, s. 13-38. ISBN 978-80-247-4640-1.
- DOLEŽALOVÁ, Edita. *Hry pro rodiče s dětmi: hry pro rozvoj komunikace : aktivity zaměřené na rozvoj dítěte předškolního věku : příprava na vstup do školy*. Praha: Grada, 2005, s. 151. ISBN isbn80-247-0991-0.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2005, s.166-196. ISBN 80-859-3179- 6.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. I. Vydání. Brno: Paido, 2010, s. 73-74, 136-140. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Praha: Portál, 2000, s. 52-87. ISBN 80-7178-383-8.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 31, 173, 257. ISBN 80-7367-040-2.
- HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 25-36. ISBN 978-80-210-5467-7.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s.21-63. ISBN 80-247-1110-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008, s. 83-127. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2008, s. 81-83, 79, 137. ISBN 978-80- 7367-383-3.
- KREBS, Vojtěch a kol. *Sociální politika*. 4. Vydání. Praha: ASPI, 2007, s.34. ISBN 978-80-7357-276-1
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *O šťastné rodině*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2014, s. 71. ISBN 978-80-7195-762-1.

- LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013, s. 25-47 ISBN 978-80-2620-378-0.
- MAJERČÍKOVÁ, Jana, KASÁČOVÁ Bronislava a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015, 32-89. ISBN 978-80-7454-554-2.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2006, s. 210. ISBN 80-247-1362-4.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 26-68. ISBN 80-247-0738-1
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. Vydání. Praha: Portál, 2009, s. 481. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, s. 139-140. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Sociologie výchovy (vzdělávání a školy)*. In Průcha, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. I. Vydání. Praha: Portál, 2009, s. 723-727. ISBN 978-80-7367-546-2.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, Sociologie (Grada), 2009, s. 99-110. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SEDLÁČKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, s. 69-75. ISBN 978-80-7357-884-8.
- SKINNER, Ellen. Children's Developmental Needs During the Transition to Kindergarten: What Can Research on Social-Emotional, Motivational, Cognitive, and Self-Regulatory Development Tell Us? In: MASHBURN, Andrew J. (ed.). *Kindergarten Transition and Readiness: Promoting Cognitive, Social-Emotional. And Self-Regulatory Development*. Švýcarsko: Springer, 2018, s. 31 – 57. ISBN 978-3-319-90199-2
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, s. 5 – 28. ISBN 80-87000-01-3.

- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. Vydání. Praha: Portál, 2012, s. 44, 47, 80-81. ISBN 978-80-262-0217-2.
- SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. Dvouleté děti v mateřské škole? Obavy přetrvávají. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3 do 8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2017, číslo 5, s. 5-10.
- STRAUSS, Anselm L. A CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN, 1999, s.11-12. ISBN 80-85834-60-X
- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010, s. 168. ISBN 978-807-3677-749.
- ŠIKULOVÁ, Renata a Věra FANTOVÁ. *Pracovní a školské právo v praxi mateřské školy: (rukověť pro studenty bakalářského studia učitelství pro mateřské školy)*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008, s. 12-13, 106. ISBN: 9788074140471
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. Vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 103-126. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, s. 29-78. ISBN 978-80-244-5115-2.
- ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009, s. 12, 66. ISBN 978-80-247-2947-3.
- ŠTECH, Stanislav, VIKTOROVÁ, Ida. *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 64-65. ISBN 80-7178-585-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 13-26, 159-211. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2014, s. 73, 159-172, 229-231. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TOMÁNEK, Pavol. *Teoretické východiska rodinnej výchovy*. Brno: Tribun EU: Librix.eu, 2012, s.14. ISBN 978-80-263-0233-9.

- VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 17-106. ISBN 978- 80-247-2614-4.

Elektronické zdroje

- EHRLICH LOEWE, Stacy B. Et al. *Studying combination of kindergarten transition activities provided to children and families* [online]. Chicago, 2022, s. 2. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://www.acf.hhs.gov/opre/report/studying-combinations-kindergarten-transition-activities-available-children-and>
- FLICK, Uwe. *An Introduction to Qualitative research. Fourth edition sage*. [online]. Copyright ©, 2009, s. 305-323. [cit. 18.3.2021]. ISSN: 978-1-84787-324-8. Dostupné z: https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/551900/mod_resource/content/0/Uwe_Flick_An_Introduction_to_Qualitative_Research.pdf
- KOPPOVÁ, Ivana. *ICT jako možný nástroj ke vzdělávání v MŠ, využití intranetu k rychlejší komunikaci, řízení MŠ i vlastnímu DVPP, Integrace ICT do prostředí MŠ* [online]. Pardubice, 2012, s. 21. [cit. 2023-01-23]. Diplomová práce. Karlova Univerzita v Praze. Vedoucí práce Petr Svoboda. Dostupné z: <https://docplayer.cz/20076159-Ict-jako-mozny-nastroj-ke-vzdelavani-v-ms.html>
- *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020-2021 – výroční zpráva ČŠI*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 12-50. [cit. 27.3.2023], ISBN 978-80-88087-65-6. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?Pn=5
- MILLER, Kyle. *The transition to kindergarten: How families from lower-income backgrounds experienced the first year* [online]. New York, 2014, s. 218-220. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/272573138_The_Transition_to_Kindergarten_How_Families_from_Lower-Income_Backgrounds_Experienced_the_First_Year

- MŠMT. *Informační materiál ke vzdělání dětí od 2 do 3 let* [online]. 2020 [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>
- *Obědy zdarma v předškolním a základním vzdělávání* [online]. Praha: Median s.r.o., 2017, s. 1-3. [cit. 20.4.2022]. Dostupné z: https://osf.cz/wp-content/uploads/2017/08/OSF_Shrnuti_pro_novinare_fin.pdf
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [online]. Praha. [cit. 2022-11-23]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2022-11-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- MŠMT. *Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. Verze 2.96 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

Přílohy

- I. Informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru pro diplomovou práci
- II. Seznam otázek pro účastníky výzkumného šetření
- III. Ukázka otevřeného kódování

Příloha I.

Informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru pro diplomovou práci

INFORMOVANÝ SOUHLAS o POSKYTNUTÍ ROZHOVORU pro DIPLOMOVOU PRÁCI

Jméno a příjmení studentky: Bc. Tereza Slavičková

Název vysoké školy: Univerzita Hradec Králové

Fakulta: Pedagogická

Studijní obor, ročník: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami, 2. Ročník navazujícího magisterského studia

Název diplomové práce: Adaptace rodičů na nové podmínky související se zařazením dvouletých dětí do předškolního vzdělávacího zařízení

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. Et Ph.D.

Kontakt na vedoucí práce: janet.wolf@uhk.cz

Výzkum je prováděn pro účel zpracování diplomové práce vedené na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jaké důvody vedou rodiče k zařazení dvouletých dětí do mateřské školy a následně jaké změny pocítili v rodinné a pracovní stránce života.

Výzkum bude prováděn formou polostrukturovaného rozhovoru a jeho celý průběh bude nahráván na mobilní aplikaci „záznamník“. Z pořízeného zvukového záznamu bude pořízen jeho doslovný přepis, který bude sloužit pouze Bc. Tereze Slavičkové a vedoucí diplomové práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. Et Ph.D. Pro účely zpracování výsledků a analýzy výzkumného šetření této diplomové práce nejsou osobní údaje dotazovaných respondentů důležité, proto bude doslovný přepis rozhovoru následně po jeho pořízení zcela anonymizován. Všem účastníkům je zaručena anonymita a ochrana všech popisovaných osob, školských zařízení i zaměstnavatelů tak, aby nebylo možné tyto dotyčné identifikovat. Veškeré veřejně dostupné informace z výzkumu budou citovány zcela anonymně.

Prohlášení

Já níže podepsaná/ý souhlasím s poskytnutím rozhovoru paní Bc. Tereze Slavičkové a Mgr. Janet Wolf, Ph.D. Et Ph.D. Pro účely výše popsané diplomové práce.

Jméno a příjmení respondenta: _____

Datum a podpis: _____

Podpis Bc. Terezy Slavičkové

Příloha II.

Seznam otázek pro účastníky výzkumného šetření

- 1) Jaké je pohlaví Vašeho dítěte?
- 2) V kolika měsících nastoupilo Vaše dítě do mateřské školy?
- 3) Jaký je počet sourozenců Vašeho dítěte?
- 4) Pokud má Vaše dítě sourozence, je tento sourozenec umístěn ve stejné mateřské škole?
- 5) Mohl/a byste popsat, jakými změnami prošlo Vaše zaměstnání od doby, než jste nastoupil/a na mateřskou dovolenou až po současnost?
- 6) Plánoval/a jste od začátku své mateřské a rodičovské dovolené, že dítě umístíte do mateřské školy v jeho 2 letech?
- 7) Co Vás vedlo k rozhodnutí, abyste zapsal/a Vaše dvouleté dítě do mateřské školy?
- 8) Kdo se na rozhodnutí umístit Vaše dvouleté dítě do mateřské školy podílel a měli jste na toto rozhodnutí stejný názor?
- 9) Jak na toto rozhodnutí, umístit Vaše dvouleté dítě do mateřské školy, reagovalo Vaše blízké okolí? Jakou váhu to pro vás mělo?
- 10) Byla to Vaše jediná možnost umístit Vaše dítě do mateřské školy, anebo jste zvažoval/a i jiné možnosti, jak se o dítě postarat?
- 11) Jakým způsobem jste vyhledával/a informace o dané mateřské škole před zahájením předškolní docházky Vašeho dítěte?
- 12) Proč jste zvolil/a konkrétní mateřskou školu?
- 13) Mělo Vaše dítě možnost se zúčastnit adaptačního programu ve Vámi zvolené mateřské škole? V jaké formě?
- 14) Co jste musel/a podniknout pro to, aby mohlo Vaše dítě nastoupit do mateřské školy v jeho dvou letech?
- 15) Jakým způsobem probíhalo přijímání dítěte do MŠ a následná komunikace s MŠ? Jaký pocit jste z toho měl/a?
- 16) Vzpomenete si na první den/týden, kdy dítě nastoupilo do školky? Popsal/a byste ho?
- 17) Kdo Vám byl v těchto prvních dnech odloučení oporou?
- 18) Co by Vám bývalo bylo pomohlo anebo kdo by Vám pomohl se lépe připravit na danou situaci, že Vaše dítě nastoupí do mateřské školy?

- 19)** Jaká byla Vaše představa o průběhu začlenění Vašeho dítěte do mateřské školy?
- 20)** Kolik dní v týdnu dítě navštěvovalo MŠ, jaký jste k tomu měla/a důvod?
- 21)** Jakým způsobem nástup dítěte ovlivnil váš denní/týdenní režim? Dokázal/a byste si vzpomenout, co všechno se změnilo?
- 22)** Jaké výhody a nevýhody, pro Vás osobně, spatřujete v tom, že Vaše dítě navštěvuje mateřskou školu od dvou let?
- 23)** Jaké výhody a nevýhody pro Vaše dítě spatřujete v tom, že navštěvuje mateřskou školu od dvou let?
- 24)** Pokud byste měla možnost toto rozhodnutí umístit Vaše dítě do MŠ znovu, udělal/a byste tak ve dvou letech nebo až ve třech letech a proč?
- 25)** Na stupnici od 1 do 10, kde 1 představuje velmi snadné životní rozhodnutí a 10 velmi obtížné životní rozhodnutí, kam byste přiřadil/a rozhodnutí umístit vaše 2leté dítě do MŠ.
- 26)** Nyní čistě teoreticky, co by tehdy muselo nastat, když jste udělala rozhodnutí dát dítě do mateřské školy, abyste se rozhodl/a dítě ponechat doma a starat se o něj?

Příloha III.

Ukázka otevřeného kódování

Transkript č. II.

Datum a místo konání rozhovoru: 8.2.2021, osobní setkání v kanceláři respondentky

Délka rozhovoru: 24:52 min.

Účastníci rozhovoru:

TS= Tereza Slavičková

SP= Subjekt Purpurová

TS: dobrý den tak začneme.

SP: dobrý den ano určitě můžeme začít.

TS: tak já bych se vás chtěla ještě před rozhovorem zeptat jestli s tímto rozhovorem souhlasíte, a s tím že bude tento rozhovor nahrávaný na záznamník? samozřejmě bude vše anonymizované takže nikde nebudou uvedeny vaše nebo vaši rodiny osobní údaje.

SP: ano se všim souhlasím.

TS: dobře: tak můžeme přejít na první otázku, jaký je rodiče věk nebo prostě jaký je váš věk?

SP: mě je třicet dva let a jsem žena.

TS: <ano:> takže to už jsme vlastně přeskočili druhou otázku ((smích))

SP: <to ano> ((smích))

TS: jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání, a v jakém oboru?

SP: magisterské a: speciální pedagogika.

TS: dobře: a jaké je nejvyšší dosažené vzdělání otce vašeho dítěte?

SP: středoškolské a je to obchodní akademie.

TS: ehm a pak se zeptám jaké je pohlaví dvouletého dítěte?

SP: ee holčička dcera.

TS: ano: a v kolika měsících vaše dcera nastoupila do mateřské školy?

SP: přesně ve dvaceti čtyřech měsících.

TS: ano: a má nějaké sourozence, ať už mladší či starší?

SP: má mladšího brášku kterému je eee rok

TS: dobře: ehm pokud má vaše dítě sourozence je tento sourozenec umístěn ve stejné mateřské škole?

SP: ehm není je umístěn ee ((smích)) v jesličkách.

1.

TS: dobře ((smích)). a mohla byste prosím tedy popsat jakými změnami prošlo vaše zaměstnání od od doby než ste nastoupila na rodičovskou a mateřskou dovolenou až po současnost?

SP: ((nádech)) takže: eee já jsem změnila ^{PRACOVNÍ POZICE} působišť. působila sem na chm speciální škole a: vlastně v průběhu rodičovské dovolené sem přešla na běžnou základní školu (.) ee kde sem učila jako učitelka prvního stupně ee poté sem otěhotněla a otevřela sem si soukromou speciálně pedagogickou praxi kterou vlastně v současné chvíli provozuju.

TS: dobře ((smích)) takže pak vlastně v případě té změny zaměstnání byly tam nějaké důvody proč jste tak učinila a jaké?

SP: ee u mě to byly ^{PRACOVNÍ POZICE} zdravotní důvody.

TS: zdravotní dobře. a: ste spokojena s tím vývojem nebo byste si to představovala nějak jinak?

SP: naprosto spokojena <neměnila bych> ((smích))

TS: naprosto spokojena dobře ((smích))

SP: ((smích))

TS: tak pak je mi to jasný ((smích)) takže vaše současné zaměstnání je v této poradně a jeho výše úvazku je cca?

SP: ee ano je to teda částečný úvazek řekla bych tak poloviční ^{PRACOVNÍ ÚVAZEK}

TS: dobře a plánovala jste od začátku své mateřské a rodičovské dovolené že dítě umístíte do mateřské školy v těch jeho 24 měsících v těch jeho dvou letech?

SP: ee já sem si dala mateřskou u dcery na dva roky takže sem s tím počítala. ^{MATEŘSKÁ/RODIČOVSKÁ DOVOLENÁ}

TS: dobře a co vás tedy vedlo k tomu rozhodnutí abyste zapsala své dítě do mateřské školy v těch jeho dvou letech?

SP: eee protože sem věděla že o něj ee bude dobře postaráno že bude rozvíjet vlastně různé oblasti komunikační sociální chm a i já si mezitím odskočím <odpočinout> ((smích))

TS: ((smích))

SP: do zaměstnání které mě ^{SE NE REALIZUJE} naplňuje a vlastně i to vic sem se na dceru těšila a trávili sme spolu příjemnější čas. ^{VZTAH RODIČ - DÍTĚ}

TS: aha jasně ((smích)) a měla ste třeba i nějaký jiný důvod proč jste ji umístila do té školky, nebo jestli vás napadne ještě něco jiného?

SP: chm no:

2.

TS: třeba ze sociální stránky nebo z nějaké ekonomické, rodinné?

SP: z ekonomický asi ne my sme já sem do velké mateřské školy úplně se mi nechtěla ve dvou letech bych ji hlavně do ^{DRUH TŘÍDY} heterogenní třídy nedala ale tím že manžel viděl (.) někde reklamu že se bude otvírat jakože: malá třída pro tyhle malinký dvouletý děti tak sme se rozhodli že ji tam um- umístíme protože tam byl vlastně ten nižší počet dětí ve třídě a: hlavně tam měli k učitelkám ty učitelky měli k sobě ještě ^{PERSONAL} chuť k ruce aby jim pomohla a líbilo se mi že je tam ee méně dětí a více dospělých na ty děti a: ee že tam je ten ^{PRŮSTUP} individuálnější přístup a měla sem pocit že: ((nádech)) ten čas kterej já s ni netrávím že je naplněn plnohodnotně protože já doma bych stejně vařila uklízela a i když ji do těch domácích prací zapojuju tak ee pořád to dítě potřebuje ee tvořit hrát si a takhle a já bych ten čas na ni stejně ani neměla. takže já sem si odskočila ^{OD REAGOVÁNÍ} odpočinout ((smích)) po psychické stránce takže pr- pro mě to bylo spíš jako osobní naplnění ee psychický relax ee od toho dítěte ^{OD REAGOVÁNÍ}

TS: jasně ((smích)) plně vás chápu je to někdy potřeba.

SP: tá:k ((smích))

TS: dobře: tá:k pak mám na vás další otázku kdo se na rozhodnutí vlastně umístit to vaší dceru do mateřské školy podílel, a jestli měl stejný názor?

SP: ehm můj manžel a: eee souhlasili jsme oba stejně. ^{VZTAH PARTNERŮ}

TS: jo, oba stejně to je fajn. pak mám další otázku tedy jak toto rozhodnutí umístit vaší dvouletou dceru do mateřské školy reagovalo vaše blízké okolí, a jakou váhu to pro vás mělo?

SP: ehm moje rodina ta mě zná takže ty byli úplně v pohodě ty mě v tom podpořili a: tchýně ta s tím zásadně nesouhlasila že dítě by mělo být co nejdále u matky a přinejlepším <do čtyř let> a pak už by vlastně mělo následovat další dítě ((smích)) aby sem s nimi byla vlastně dlouho doma ale pro mě to moc váhu nemělo já sem prostě byla rozhodnutá tím že manžel e se mnou souhlasil tak, ^{VZTAH PARTNERŮ}

TS: jasně takže vaše hlavní vlastně hlavní opora souhlasila takže,

SP: přesně tak.

TS: tak to plně chápu. a jakým způsobem ste vyhledávala informace o dané mateřské škole před zahájením předškolní docházky vaší dcery?

SP: takže jak už sem se zmínila manžel ^{PRVNÍ KONTAKT} si všiml na fejsbuku ¹⁷⁵ ((míněno Facebook)) že: ((smích)) a poslal mi vlastně odkaz abych se na to

3.

podívala takže já už potom sem si vyhledávala na internetu na:
stránkách četla sem si o tom a tak (.) a potom sem se sp- spojila
s paní ředitelkou mateřské školy a ta už mi pak poskytovala přímé
informace.

TS: takže jste to měla nejdříve teda přes sociální síť tu první
informaci a pak už přímý kontakt s ředitelkou?

SP: přesně tak.

TS: dobře: a proč ste zvolila nakonec tuto ko- konkrétní mateřskou
školu?

SP: ehm právě jakoby kvůli nízkému počtu ehm dětí s tím že eee ve
velké mateřské škole je velký počet dětí a mám velký počet kolegů
z mateřských škol a sou opravdu skvělé učitelky ale v tom velkym
počtu se prostě nemůžou těm dětem věnovat tak abych já neměla
výčitky že se nevěnuji tomu dítěti doma. ale: tato mateřská škola je
malinká není to úplně ve městě spíš v takové střed- středně velké
vesnici a tady: je prostě ee nízký počet což pro mě byla: byla moje
první priorita byl nízký počet dětí dále vstřícný a ehm individuální
přístup pedagogů montessori koncepte ((miněno Montessori)) ee nebo
spíš takové její prvky a líbí se mi tam taky ee zafazeni angličtiny
do denního programu eee kterou moje dcera miluje takže to vidím i
jakože motivaci protože ee chci aby ji ta angličtina bavila
nebo teda spíše anglické písničky na které děti tančí a: ee já
miluji angličtinu ((smích)) a: hlavně moje budoucí snacha je
američanka ((miněno Američanka)) ((smích)) takže: ehm a dcera ji
zbožňuje každý den mě prosí abychom doma tančili na ty písničky ze
školky takže jako úplně super jsem za to strašně ráda takže: to byly
asi ty nejhlavnější důvody že je to malý kolektiv ((nádech))
samozřejmě i když jsou tam prostě děti aby měla i ty sociální
kontakt s vrstevníky ale ty paní učitelky se jim mohou věnovat
prostě dostatečně.

TS: jasně ((smích)) a měla třeba vaše dcera možnost se zúčastnit
nějakého adaptačního režimu programu ve vámi zvolené mateřské škole
a pokud ne v jaké formě byste ho uvítala?

SP: ee měla (.) adaptační týden.

TS: ehm a chodila tam celý týden?

SP: chodila myslím si že celý týden.

TS: a bylo to normálně jako od rána do?

4.

SP: mohlo to být vlastně od rána do vlastně ee odpočinku ale myslím si že sme jí tam dávali třeba první dva dny jenom na dopoledne a: jes- možná jestli jednou sme zkusili spát ale my sme jí tam celkově dávali dlouhou dobu jenom na dopoledne spát tam začala až později protože sme si pořád říkali že ((smích))

TS: říkali že ((smích))

SP: <říkali že spaní ne> ((smích)) a ona nakonec ee chtěla tam strašně být a občas i plakala že nechce domů jak se jí tam líbí.

TS: jak se jí tam líbilo to je moc hezký. a co jste musela podniknout proto aby vaše dcera mohla nastoupit do mateřské školy v těch dvou letech?

SP: ee takže: potřebovala jsem lékařské posouzení o dítěti od lékaře nevím jak se to tedy přesně nazývá (.) ((nádech)) ee potom ten osobní dotazník dítěti a: musela tam dcera: až od těch dvou let a to je vlastně asi všechno no:

TS: takže takhle všechno?

SP: ano on lékařské potvrzení přihlášku ee do školky a vyplnit ten dotazník takový (..) ten osobní dotazník

TS: jasně jasně.

SP: takhle: ty tři věci vlastně.

TS: dobře ((smích)) no a jakým způsobem probíhalo přijímání vaší dcery do mateřské školy, a následná komunikace s mateřskou školou, a jaký pocit jste z toho měla?

SP: chm já sem z toho měla pocit fajn protože: všichni tam byli strašně milý usměvavý a fakt jako byl- viděla sem že dceři se tam líbí už (.) jakoby: samozřejmě první dva dny koukala ale nebrečela ona byla jakoby v pohodě takže ee jakoby i já sem díky tomu byla v pohodě a komunikace: mhm úplně v pohodě prostě když sem něco potřebovala zavolala sem paní ředitelka na nás má taky kontakt číslo mejly ((miněno emailová adresa)) takže jakýkoliv akce všechno sme věděli předem shrnutí třeba za: měsíc co se dělo co se bude dít takže s tím já sem naprosto spokojená vždycky sem byla o všem plně informována

TS: jo a komunikovala ste třeba spíše více s tou paní ředitelkou, anebo jakoby s těmi paní učitelkami?

SP: mhm když už sem zařídila všechny jakoby ty věci tak spíš s paní učitelkami.

5.

TS: tak a další co by mě s tím zajímalo jakým způsobem s vámi komunikovala ta va- vaše třídní učitelka a jestli vám to vyhovovalo?

SP: ehm vždycky když mi předávala: dceru zpět tak e mi řekla jest-
jestli dcera purpurová spala ^{OSOBNÍ KOMUNIKACE} jestli je najedená jestli st- stal se nějaký konflikt nebo bylo všechno v pořádku takže vlastně mi podala všechny informace které pro mě byly důležité a když sem se potřebovala ještě na něco jiného informovat tak e sem se zeptala a nebyl nikdy problém <prostě jsem se vždycky dozvěděla co sem potřebovala vědět> ((smích))

TS: ((pousmání)) no a jak by měla podle vás vypadat vyhovující oboustranná komunikace?

SP: no asi tak jak probíhá ((smích))

TS: no tak to je potom skvělý ((smích)) ale co by mě teda zajímalo jestli si vzpomenete na první den nebo i týden kdy nastoupila vaše dcera do mateřské školy, a jestli byste mohla nějak jako popsat co se jí dařilo nebo nedařilo?

SP: no jo ona byla fakt úplně úplně v pohodě takže: co se pamatuju tak nastoupila: rozkoukávala se ee no pak byla taková klidná hrála si tam mhm nevím jako nic co by co by bylo nějak špatně.

TS: a třeba zezачátku když jste jí tam dávala tak plakala ráno, když jste odcházela nebo?

SP: helejte myslím si že ne: že právě vůbec ne.

TS: myslíte si že byla úplně v pohodě teda?

SP: no: no přesně tak ((smích)) ona právě úplně naopak až potom tam byla nějaká holčička a maminka tam s ní prostě strašně dlouho seděla a potom jako začla že brečela že tam nechce: ale spíš jako já říkam že ne tak ne tak sem jí tam dala paní učitelce odešla sem a nic přestala ihned brečet takže spíš jak to viděla ee tak prostě: to zkusela že by bylo fajn kdybych tam byla taky ale:

TS: byla taky ((smích))
jasně

SP: ((smích)) tak právě proto si na to jakoby vzpomínám ale: myslím si že ona byla zezачátku právě v pohodě a pak když tam přišla ta další holčička a seděla tam věčně s maminkou tak jí to tak jí to

TS: tak jí to bylo
lito

6.

SP: tak no ale jinak ona byla úplně úplně ale fakt jako úplně v pohodě že se smála a líbilo se jí tam
TS: a jak zvládala teda vaše holčička adaptaci na tu mateřskou školu?
SP: právě že úplně v pohodě no: ((smích))
TS: to není snad ani možný (((smích)))
SP: no: já si taky jako říkám ((smích)) že že vlastně jako dobrý no: čekala sem to asi já sem to: čekala asi horší se: m v tu chvíli možná byla i jako zklamáná ((smích)) (.) <že vlastně jako se jí po mě nestejská> ((smích)) ale jako dobrý jo: je to pravda byla sem ^{VZTAH RODIČ - DÍTĚ} vlastně jako taková že se jí po mě vlastně nestýskalo že člověka to vlastně jako zamrzí no:
TS: ((smích)) že to člověk vlastně čeká že se mu bude stýskat tomu jeho dítěti no a
SP: no: a ona v pohodě super jdeme do školky ((smích)) a já byla celá na brek ((smích)) no:
TS: no a další co by mě zajímalo zda byla vaše holčička zvyklá před nástupem do mateřské školy na odloučení od rodičů, a s kým kde a jak často ho trávilo ten čas?
SP: no: ona byla no: zvyklá protože jezdila k babičkám a: my sme vlastně i v jejím roce a půl sme byli nebo ^{VZTAH TYRTOUČEKŮ} <letěli na dovolenou bez dcery> ((smích))
TS: tak to vám závidím ((smích))
SP: ((smích)) a tam jsme byli osm dní takže prostě byla: třeba devět dní bez nás už v tom roce a půl a: jako nebrečela poslední dva dny se ptala kde je mamka a: takže dobrý ona tím že jakoby prarodiče navštěvujeme často a: a:
TS: ehm
SP: a: nevím z pátku na sobotu tam spí jednou za měsíc tam jede třeba na celý víkend tak je prostě zvyklá už od malička.
TS: takže si myslíte že jí to třeba i pomohlo v té adaptaci na
SP: to určitě
TS: na tu mateřskou školu.
SP: ano ehm a syn ten je zvyklej ten už <od půl roka takhle jezdí k babičkám a ten je taky celkem úplně v pohodě> ((smích))
TS: <tak to máte samé skvělé děti teda to by vám plno rodičů závidělo> ((smích))

7.

SP: <už závidí> ((smích))

TS: ((smích)) pak tady mám otázku přímo na vás jak jste se cítila přímo vy v jakoby v tom období té adaptace kdy se jakoby ta vaše dcera do té mateřské školy začleňovala

SP: no já sem právě se cítila že vlastně jako ehm mi bylo trošku líto že mě nepotřebuje ale zároveň sem byla ráda že tam nebrečí a: měla sem těsně před nástupem sem měla jako takový výčitky jestli to teda jako není brzo ale: vnitřně sem prostě věděla že prostě ne: že sem tak rozhodnutá

TS: jasný

SP: a teda bylo to správný rozhodnutí

TS: tak to ráda slyším.

SP: mhm

TS: pak mě tedy zajímá zda jste pochybovala o svém rozhodnutí, a proč? ale to jste mi teďka vlastně řekla

SP: ano ano no bylo to chvíličku ((smích))

TS: ((smích)) tak a kdo vám byl v těchto prvních dnech toho odloučení oporou?

SP: manžel určitě manžel ehm

TS: a co by vám bývalo bylo pomohlo anebo kdo by vám mohl pomoci se lépe připravit na tu danou situaci že vaše dcera nastoupí do mateřské školy?

SP: a já si myslím že sem byla docela i připravená že: ty ^{PŘÍPRAVA} pochybnosti tak myslím si že je má chvíli asi každý když prostě musí udělat nějaké zásadní rozhodnutí a to že nástup do té školky je rozhodnutí už takový jako větší to je ten první krok že jo: ale nebylo to nějak jako si myslím si že by nebyl nikdo jiný kdo by mě nějak mohl jako

TS: jako lépe připravit

SP: ano: ano přesně tak.

TS: tak a jaká byla vaše představa o průběhu začlenění vaší dcery do mateřské školy?

SP: ((nádech)) (.) no ((smích)) představa eee já sem si teda jakoby představovala že právě ty paní učitelky: si jí vezmou představí ji ostatní děti představí se jí i oni eee budou mít nějaký ehm kruh (.) kde si prostě budou povídat o tom co mají rádi jak se jmenujou a tak

8.

různě co ze sebe spíš ty děti jakoby dostanou ((smích)) v rámci
možností v těch dvou letech někteří ani nemluví takže:

TS: a v čem se třeba: shodovala vaše představa s tou jako realitou?

SP: docela dobře se shodovala ((smích))

TS: jo:, dobře se shodovala? ((smích))

SP: už to že si ji převzali a: říkali jí jak se kdo jmenuje:

TS: ehm

SP: ukazovali jí hračky ee jaký sou tam třeba knížky právě jakoby ee
s čím si tam může hrát (.) seznamovali se takhle takže si myslím že
jo: že to bylo blízko ((smích))

TS: a bylo tam třeba něco co vás překvapilo, co třeba nebylo tak jak
ste si představovala?

SP: ((nádech)) ty jo možná (...) mhm jo: ee s tím spaním to mě teda
to překvapilo protože já sem jí tam pořád nechtěla právě nechávat
spát s tím že tam spát nebude ((smích))

TS: jo: ((smích))

SP: no a ona tam právě spát chtěla ((smích)) a spala tam lépe než
doma ((smích)) protože asi to jak viděla ty ostatní děti že prostě
si lehnou a spí tak to prostě vzala že vopravdu ty děti já sem
slyšela o tom že ty děti takhle reagují na tu na ten kolektiv a
říkala mi to právě i ta paní učitelka ve školce a: úplně se mi tomu
nechtělo věřit říkám no znám svoje dítě že to odpolední spaní prostě
není úplně jako ok já sama sem nespala snad vod odpoledne ty jo:
snad od roka nebo od kdy mi říkala maminka takže jsem s říkala jo to
bude dědičný ((smích))

TS: ((smích))

SP: no a ona naopak tam opravdu spala takže ee ona vlastně pak už ve
školce zůstávala: na spaní jenom z toho důvodu že doma nechtěla spát
a večer už byla mrzutá nebo v podvečer takže ona vlastně zůstávala
v tý školce jenom z toho důvodu aby se tam vyspala ((smích))

TS: ((smích)) to tam měli snad nějaké zázračné postýlky, ne?

SP: no ((smích)) <a přitom jako vůbec tyjo to sem nečekala> a toho
sem se nejvíc bála a ve finále to bylo takový jako- jakože

TS: že to bylo vlastně lepší než doma a než jste to čekala

SP: přesně než jsem to čekala že to bude jako doma ((smích))

9.

TS: ty jo tak to je dobrý ((smích)) a kolik dní v týdnu vaše dcera navštěvovala mateřskou školu a jaký ste k tomu měla důvod? někdy jako z toho začátku té adaptace.

SP: ze začátku dvakrát ^{ADAPTAČNÍ REŽIM} e týdně a bylo to právě z toho důvodu že sem dvakrát týdně jezdila do zaměstnání. ^{SEBEREALIZACE}

TS: jo a bylo to teda jenom dopoledne? a ty odpoledne,

SP: tak přesně tak ze začátku jenom dopoledne a pak se k tomu přidalo to spaní. ^{ADAPTAČNÍ REŽIM}

TS: a jakým způsobem nástup vaší dcery do mateřské školy ovlivnil váš denní nebo týdenní režim? jestli se tam jako něco změnilo u vás.

SP: ee změnilo se tam že musela pravidelně spávat vstávat teda protože ona: i: syn jsou dost spaví a: ee ona šla spát třeba v osm (.) ale já sem u už musela v půl desátý ráno ji budít protože by spala dál ((smích)) takže i z toho důvodu se jí možná v tý školce líp spalo je to možný ale: i když sem jí ráno vzbudila že: jedeme do školky tak odpoledne už nechtěla doma jako moc spát ale ve školce jo.

TS: ale ve školce jo. a změnilo se tam třeba něco jako pro vás přímo? jakoby ne pro tu vaší dceru ale jakoby pro vás.

SP: pro mě, no já mám ráda takový ty pravidelný režimy takže pro mě se změnilo že konečně nastal <nějaký ten pravidelný režim> ((smích)) takže já se věnuju nebo ee odvedu děti do školky a jestli a jdu do té práce a pak si jí vyzvednu a: e vlastně celý dopoledne můžu být v klidu vopravdu já sem i jako vypustila ty starosti o to dítě a fakt jako: fakt jako: ^{OPREÁGOVÁNÍ} odpočinula protože když sem doma s dítětem tak sice si hraje ale já pořád musím dávat pozor jestli se něco nestane ale takhle já sem si prostě dělala svoji práci a bylo to super. ^{SEBEREALIZACE}

TS: takže ste vlastně věděla že je tam o ní jakože dobře postaráno a můžete se věnovat i svým povinnostem.

SP: že to pro mě bylo že konečně jsem měla ten svůj ee relax a: (.) ^{RELAX}
ehm a: můžu dělat práci která mě naplňuje.

TS: to vás chápu ((smích))

SP: ((smích))

TS: a jaké výhody pro vás osobně spatřujete v tom že vaše dcera navštěvuje mateřskou školu? jak po nějaké rodinné stránce nebo i pracovní.

10.

SP: tak po rodinné hlavně právě to že já se citím eee ^{ODREŽAGOVÁNÍ} uvolněně potom a vopravdu se i víc na to: dítě ^{VZTAH RODIČ DÍTĚ} těším. (.) jakože pak si víc hraje je to takový celkově (.) když strávím chvílku ten čas ee o samotě nebo prostě: s prací ehm a: pro ní určitě to že se tam hodně rozmluvila. ona mluvila než nastoupila ale: nebylo to nějaký jako prostě jak sem pak viděla ja- jak jakoby ty skoky a když jí třeba rodiče viděli po čtrnácti dnech nebo po třech týdnech tak úplně valili voči tý jo prostě jak jak mluví jo: a: naučila se: ehm spoustu jakoby (.) to co doma sme trénovali a: ee takový to že si dojde na záchod protože doma sama nevyleze do teď občas ((smích)) protože máme tak blb- prkynka který nedržej ((smích)) nevím asi: máme divný toalety občas nevydrží ani na jednom ((smích)) takže ehm prostě jak se jí to klouzalo tak sem jí musela pomáhat nebo šla na nočník a: ehm vždycky sem jí musela připomínat mýt ruce a tohle: a: čím dýl chodila jakoby do tý školky tak prostě všechno už bylo automatický že sem jí to přestávala (.) říkat ehm je to možná i tím věkem ale prostě tím že samozřejmě jak se to tam opakuje několikrát i když to není na ní.

TS: nějaká ta nápodoba určitě.

SP: no: no: přesně tak. (.) takže určitě ^{VIV MĚ NA DÍTĚ} komunikace sociální vztahy že: prostě je víc sama s téma vrstevníkama mhm dokáže nějak jakoby už společnou hru navázat a takhle.

TS: a třeba i jako pro vás, jestli jste si nějak zlepšila jako sociální kontakt?

SP: no <já sem to výslovně používala jenom na tu práci> ((smích)) takže ale né je pravda že: když třeba potom už tam zůstávala odpoledne tak ee spíš já sem si ee došla ^{SCENE REALIZACE} ke kadeřnici a ano je pravda že vobčas sem si odskočila třeba i na kávu ale: nebylo to jakoby nějak výrazně ale prostě cejtila cítila jsem se (.) ten den pro mě byl vopravdu spíš jakože ^{VOLNOČASOVÉ AKTIVITY} relaxační vopravdu (.) já sice pracuju s dětma ale: vychovávat <vlastní děti> ((smích)) <to je prostě hrozně náročný> a já na to měla pohled ještě před dětma a: mám na to prostě stejný pohled i teď (..) takže tak.

TS: dobře: a vidíte v tom třeba nějaké nevýhody, v tom že jakoby vaše dcera začala navštěvovat mateřskou školu? spíš jakoby i pro vás osobně jestli jste v tom viděla nějakou tu nevýhodu.

11.

SP: ty jo asi né myslím si že né: (.) jediná nevýhoda bylo to že: tím že sme ji začali vodit e dřív do tak potom jako- jakoby i ona sama se budila dřív ((smích)) <a to hlavně o víkendech> ((smích)) ale jinak né jinak né.

TS: dobře ((pousmání)) (.) a je tam třeba nějaká ta nevýhoda, co co té vaší dceři přináší nebo i přinášelo to že navštěvovala tu mateřskou školu,

SP: jedinou nevýhodou je asi to že ((pousmání)) že přebírá i chování který není úplně adekvátní ((pousmání)) to je asi tak že ona vopravdu nasává všechny informace všechno chce vědět zkusit a: zatím ještě úplně nerozlišuje i když ji to člověk řekne tak prostě: mhm některý chování vopravdu musím pak už jakoby být hodně přísná aby (.) poslechla a to já jako zvládám takže to je jediný negativum ale to by bylo kdekoliv jinde na hřišti prostě takže to se jako negativum nedá cíleně určit jako na tu školku.

TS: dobře: a třeba pokud byste měla možnost tuto možnost umístit vaši dceru do mateřské školy znovu udělala byste tak ve dvou letech, anebo byste to nechala až třeba ve třech letech?

SP: určitě bych to udělala znovu ((pousmání)) podívejte se na syna <ten tam šel chudák dřív do těch jesliček> ((smích)) manžel mi tvrdil že už tam má jít už od září no dyk ty jo to mu bude teprve ani né celej rok ((pousmání)) takže ne: to sem zamtla a šel tam až v roce teda.

TS: dobře: ((pousmání)) a třeba na stupnici od jedné do deseti kde jednička představuje velmi snadné životní rozhodnutí a desítka velmi obtížné životní rozhodnutí kam byste přiřadila rozhodnutí umístit vaši dvouletou dceru do mateřské školy?

SP: no: tak tak dvojka ((smích)) nechci říkat úplně jednička to jako ne: tak taková dvojka. museli jsme o tom popřemýšlet ale tím že já sem se chtěla vrátit do práce a manžel věděl že doma sem jako nešťastná že mě prostě náplň péče o: děti vaření uklízení nenaplňuje takže to bylo docela jakože snadný rozhodnutí tím že: te:n návrh v podstatě jsme měli i asi i oba protože on manžel zezáčátku když já sem si odskočila do práce byl s dcerou doma ((smích)) takže si to vyzkoušel a: on (.) potřeboval taky prostě práci ne že: bude dva dny doma takže: sme udělali takovýhle rozhodnutí společný.

TS: to je dobře když si to ty chlapi taky takhle vyzkouší ((smích))

12.

SP: to jo to rozhodně ((smích)) ty jsou vždycky vysáti taky
((smích))

TS: tak a pak mám teda víceméně poslední otázku nyní čistě
teoreticky co by muselo tehdy nastat když ste udělala rozhodnutí dát
dceru do mateřské školy, abyste se ho abyste se jí rozhodla ponechat
doma a starat se o ni?

SP: asi by musela bej <nemocná> ((smích))

TS: ((smích))

SP: jako vážně by muselo být jakože vopravdu nemocný abych ji tam
nemohla umístit ale <jako nevím co by se muselo stát>

TS: prostě byste to jinak nezměnila, byla ste s tím takto spokojena.

SP: ták ták ((smích))

TS: dobře a je jinak ještě něco co byste mi k tomuto tématu mohla
dodat co by vás ještě třeba napadlo, že by se mi k tomu mohlo hodit
nebo něco?

SP: asi né (.) já si myslím že jste ze mě dostala úplně všechno
((smích))

TS: asi ne: dobře ((smích)) takže vám moc děkuji za rozhovor.

SP: já vám taky děkuji ((smích)) a na shledanou.

13.