



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Dizertačná práca

**Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia
z pohľadu rodičov**

**Kindergarten as an educational institution from
the perspective of parents**

Autor: **PaedDr. Soňa Lorencová**

Studijní program: P0111D190009 Pedagogika

Školitel: doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Oponenti: prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.
prof. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

Zlín, 2024

© Soňa Lorencová

Kľúčové slová: *inštitucionálne predškolské vzdelávanie, materská škola, rodičovstvo s dieťaťom v predškolskom veku, subjektívna skúsenosť*

Key words: *institutional preschool education, kindergarten, parenting with a child in preschool age, subjective experience*

Dizertačná práca je dostupná v Knihnici UTB v Zlíne.

Pod'akovanie

Rada by som pod'akovala doc. PaedDr. Jane Majerčikovej, PhD., za odbornú podporu, jej trpezlivosť, ochotu, povzbudenie počas štúdia a vytvorenie podmienok pre hľadanie si vlastnej cesty pri písaní dizertačnej práce. Pod'akovanie patrí doc. Mgr. Radimovi Šípovi, Ph.D., doc. Mgr. Jánovi Kalendovi, Ph.D., doc. PhDr. Marcele Janíkovej, PhD., Mgr. Ilone Kočvářovej, Ph.D., za podporu počas doktorandského štúdia.

Vďaka patrí všetkým participantom zapojeným do výskumu, bez ktorých by táto práca nevznikla a mojim najbližším za ich za ich trpezlivosť a podporu počas celého štúdia.

Prehlasujem, že som dizertačnú prácu vypracovala samostatne s využitím uvedených prameňov a literatúry.

.....

Podpis autorky práce

ABSTRAKT

Dizertačná práca vymedzuje inštitucionálne predškolské vzdelávanie, rodičovstvo s dieťaťom v predškolskom veku a možnosti angažovania sa rodičov v predškolskom vzdelávaní. Cieľom kvalitatívne orientovaného výskumu bolo odkryť pohľad súčasných rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole a porozumieť mu. Zber dát bol realizovaný so 7 rodičmi využitím metód konštelácie s figúrkami, pološtruktúrovaného interview a denníka výskumníka. Zistenia boli analyzované a interpretované prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy. Výsledky výskumu ozrejmili, že inštitucionálne predškolské vzdelávanie detí rodičia vnímajú najmä cez výber materskej školy, adaptačný proces, profesionalitu učiteliek, spoluprácu s materskou školou, špecifiká materskej školy a význam predškolského vzdelávania. Výsledky výskumu osvetlili, že pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole bol ovplyvnený ich vlastným rodičovstvom a ďalšími faktormi, ktoré sú objasnené na úrovni 5 systémov. Prínosom dizertačnej práce je aplikovateľnosť realizovaného kvalitatívneho výskumu v praxi materských škôl.

Kľúčové slová: inštitucionálne predškolské vzdelávanie, materská škola, rodičovstvo s dieťaťom v predškolskom veku, subjektívna skúsenosť

ABSTRACT

The dissertation defines institutional preschool education, parenting with a child in preschool age and the possibilities of parents' involvement in preschool education. The aim of the qualitative research was to reveal the view of current parents on preschool education of children in kindergarten and to understand it. Data collection was carried out with 7 parents using the methods of constellation with figures, semi-structured interview and researcher's diary. The findings were analyzed and interpreted through interpretive phenomenological analysis. The results of the research revealed that the institutional preschool education of children is perceived by parents mainly through the choice of kindergarten, the adaptation process, the professionalism of the teachers, cooperation with the kindergarten, the specifics of the kindergarten and the importance of preschool education. The results of the research shed light on the fact that parents' view of children's preschool education in kindergarten was influenced by their own parenting and other factors, which are clarified at the level of 5 systems. The benefit of the dissertation is the applicability of the conducted qualitative research in the practice of kindergartens.

Key words: institutional preschool education, kindergarten, parenting with a child in preschool age, subjective experience

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 INŠTITUCIONÁLNE PREDŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE	12
1.1 Význam predškolského vzdelávania.....	12
1.2 Inštitúcie predškolského vzdelávania	13
1.3 Podmienky predškolského vzdelávania.....	15
1.3.1 Personál materskej školy	16
1.3.2 Ciele a obsah vzdelávania v materskej škole	19
1.3.3 Rozvoj dieťaťa v materskej škole v kontexte teórie Bronfenbrennera	21
1.4 Limity a vízie predškolského vzdelávania.....	25
2 RODIČOVSTVO S DIEŤAŤOM V PREDŠKOLSKOM VEKU.....	29
2.1 Typy rodičovstva	29
2.2 Tradičné a moderné rodičovstvo	31
2.3 Systémový prístup k rodičovstvu podľa Hellingera	33
2.4 Wellbeing rodiča.....	36
2.5 Špecifiká rodičovstva s dieťaťom v predškolskom veku	37
2.5.1 Charakteristika dieťaťa v predškolskom veku	41
2.5.2 Determinanty rodičovstva s dieťaťom v predškolskom veku ..	42
3 ANGAŽOVANOSŤ RODIČOV V PREDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ.....	47
3.1 Vzťah materskej školy a rodiny.....	47
3.2 Typy rodičov v školskom prostredí	49
3.3 Angažovanosť rodičov v predškolskom vzdelávaní podľa Epsteinovej	51
3.4 Bariéry v angažovanosti rodičov v predškolskom vzdelávaní detí ..	55
4 VÝSKUM S RODIČMI.....	60
4.1 Výskumný cieľ a výskumné otázky.....	61

4.2	Metódy zberu dát.....	62
4.3	Výskumná vzorka.....	64
4.4	Metóda spracovania dát.....	67
4.5	Kvalita výskumu.....	68
4.6	Etika výskumu	69
4.6.1	Reflexia vlastnej skúsenosti s témou výskumu.....	70
4.7	Vstup do terénu	71
4.8	Analýza dát.....	73
4.9	Limity výskumu	74
5	VÝSLEDKY VÝSKUMU	75
5.1	Subjektívna skúsenosť rodičov s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním.....	75
5.1.1	Rodič prijímateľ	76
5.1.2	Rodič terapeut	82
5.1.3	Rodič all inclusive.....	88
5.1.4	Rodič podporovateľ.....	93
5.1.5	Rodič analytik	99
5.1.6	Rodič problém.....	105
5.1.7	Rodič cudzinec	111
5.2	Spoločné témy rodičov o predškolskom vzdelávaní detí v materskej škole.....	116
5.2.1	Téma 1: Výber materskej školy	117
5.2.2	Téma 2: Adaptácia na materskú školu	119
5.2.3	Téma 3: Profesionalita učiteliek	123
5.2.4	Téma 4: Spolupráca s materskou školou	128
5.2.5	Téma 5: Špecifiká materskej školy	133
5.2.6	Téma 6: Význam predškolského vzdelávania.....	138
5.3	Faktory ovplyvňujúce pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole	141

5.3.1	Rodičovstvo s predškólákom.....	142
5.3.2	Mikrosystém	144
5.3.3	Mezosystém	144
5.3.4	Exosystém.....	147
5.3.5	Makrosystém.....	149
5.3.6	Chronosystém	150
5.3.7	Zhrnutie výsledkov výskumu	151
6	DISKUSIA K VÝSLEDKOM VÝSKUMU.....	153
6.1	Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov	153
	ZÁVER.....	165
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	167
	ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK.....	185
	ZOZNAM OBRÁZKOV	186
	ZOZNAM TABULIEK.....	187
	ZOZNAM PRÍLOH.....	188

ÚVOD

Zavedenie inštitútu povinného predškolského vzdelávania na Slovensku od roku 2021, postupné zavádzanie právneho nároku dieťaťa na materskú školu a implementácia vízie inkluzívneho vzdelávania zvyšujú rozmanitosť rodičov a detí v materských školách. Uvedené zmeny limitujú efektívnosť v zaužívaných prístupov učiteľov v spolupráci a komunikácii s rodičmi, ktorých spoločnou prioritou bez ohľadu na ich vzdelanie, kultúrne alebo socio-ekonomické zázemie je, aby sa deťom v materskej škole darilo. Potrebné je preto popri víziách v predškolskom vzdelávaní detí venovať potrebnú pozornosť i rodičom, ktorí môžu byť pre učiteľov významnými spojencami v rozvoji a napredovaní detí.

Aktuálnosť tejto problematiky bola pre mňa inšpiráciou k spracovaniu dizertačnej práce, ktorej cieľom je vymedziť inštitucionálne predškolské vzdelávanie, jeho význam, podmienky, vízie a limity. Ozrejniť súčasné rodičovstvo, špecifiká rodičovstva s dieťaťom v predškolskom veku a osvetliť východiskové teoretické koncepty Joyce Epsteinovej, Berta Hellingera a Urieho Bronfenbrennera v kontexte rodičovstva a inštitucionálneho predškolského vzdelávania.

Kvalitatívne orientovaný výskum je realizovaný so siedmimi rodičmi, z toho boli dvaja otcovia, päť matiek a jeden manželský pár. Každý z rodičov mal skúsenosť s predškolským vzdelávaním svojho dieťaťa v materskej škole, prevažne štátnej, ale aj v súkromnej a špeciálnej materskej škole pre pervazívnu vývinovú poruchu dieťaťa v spektre autizmu. Cieľom výskumu je odkryť pohľad súčasných rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole a porozumieť mu. Metódou zberu dát sú konštelácie s figúrkami, pološtruktúrované interview a denník výskumníka. Výsledky výskumu sú analyzované a interpretované prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy.

Výsledky výskumu odhaľujú prípady rodičov, ich spoločné témy o inštitucionálnom predškolskom vzdelávaní a faktory, ktoré ovplyvňujú ich pohľad na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.

V záverečnej časti sú diskutované výsledky výskumu s ďalšími autormi, ktoré môžu byť východiskom pri realizácii ďalších výskumov.

1 INŠTITUCIONÁLNE PREDŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE

Vzdelávanie v predškolskom veku je navrhnuté tak, aby poskytovalo skorú socializáciu detí, rozvíjalo ich vekovo špecifické kompetencie, tvorivé schopnosti a aby sa deti naučili fungovať vo vzťahoch s dospelými a rovesníkmi. Vzdelávanie v ranom veku nie je len populárny trend, ale skôr spoločenský predpoklad pre úspešný štart do života (Abankina & Filatova, 2017).

1.1 Význam predškolského vzdelávania

Predškolské vzdelávanie má množstvo benefitov nielen pre deti, ale aj pre spoločnosť. Kvalitné predškolské vzdelávanie vytvára predpoklad pre dosiahnutie vyššieho vzdelania v dospelosti, lepšie pracovné uplatnenie, vyššiu mieru tolerancie a akceptácie voči inakosti v spoločnosti a menšiu potrebu štátu investovať financie do intervenčných programov (Odporúčanie, 2019). Výskumy dokazujú, že jeden rok predškolského vzdelávania má vplyv na dosiahnutie lepších výsledkov v testovaní PIRLS a PISA, konkrétne v oblasti jazyka a v matematike (European Commission, 2014) a je prevenciou pred predčasným ukončením školskej dochádzky (Odporúčanie, 2019). Predškolské vzdelávanie poskytuje deťom príležitosť skúmať, experimentovať a rozvíjať svoje zručnosti v bezpečnom a podpornom prostredí. Dieťa sa rozvíja akademicky, emocionálne, sociálne a vytvára sa u neho predpoklad na dosiahnutie lepších vzdelávacích výsledkov (Rudolf & Lee, 2023). V materskej škole môžu deti denne komunikovať s rovesníkmi, rozvíjať si vzájomné pozitívne vzťahy, učiť sa sociálnym zručnostiam, rozvíjať empatiu, komunikačné zručnosti a vytvárať pocit vzájomnej spolupatričnosti (Keyser et al., 2022). Podľa Biermana et al. (2015) predškolské vzdelávanie poskytuje podporné prostredie, v ktorom deti môžu skúmať vlastné emócie, rozvíjať si sebaúctu, sebaregulačné schopnosti,

odolnosť, lepšie zvládať stres, náročné situácie a rozvíjať kľúčové zručnosti potrebné pre úspech v škole i mimo nej.

Účasťou na predškolskom vzdelávaní si deti vytvárajú schopnosť učiť sa na celý život a je zásadným nástrojom v boji proti nerovnostiam a chudobe v dôsledku nízkeho stupňa dosiahnutého vzdelania (Odporúčanie, 2019). Kvalitné predškolské vzdelávanie je prospešné nielen pre deti a ich rodiny, ale i pre spoločnosť, pretože pomáha vytvárať lepšiu budúcnosť pre všetkých (Shaban, 2022). Kľúčová je kvalita pri dosahovaní očakávaných výsledkov a prínosov a návratnosť investícií do vzdelávania je najvyššia u detí, ktoré sú v znevýhodnenej situácii (Heckman & Mosso, 2014).

Záujem o inštitucionalizované vzdelávanie nemajú všetci rodičia, pretože niektorí považujú predškolské vzdelávanie za predčasnú scholarizáciu detí a prvou reálnou vzdelávacou inštitúciou je pre nich až základná škola. Vzdelávanie detí vnímajú ako vlastnú zodpovednosť, zaistujú deťom program, vyplňajú čas zmysluplnými aktivitami, cielene a premyslene podporujú ich rozvoj a nevidia preto dôvod, aby ich dieťa navštevovalo materskú školu. Postoj rodičov k predškolskému vzdelávaniu detí v materskej škole je často ovplyvnený aj ich vlastnou skúsenosťou s materskou školou z obdobia ich vlastného detstva a rodičia podvedome chcú deti pred touto skúsenosťou chrániť (Picková, 2017).

1.2 Inštitúcie predškolského vzdelávania

Na Slovensku môžu deti absolvovať predškolské vzdelávanie v štátnych, cirkevných a súkromných materských školách a v menšom zastúpení sú dostupné aj firemné a univerzitné materské školy. Materské školy zaradené v sieti škôl a školských zariadení spadajú pod gesciu ministerstva školstva a podľa Centra vedecko-technických informácií SR v školskom roku 2020/2021 bolo 92 % materských škôl na Slovensku verejných, v celkovom počte 2754, pričom súkromných materských škôl bolo 189 a 99 materských škôl bolo

cirkevných, čo predstavuje menej ako 5 % z celkového počtu materských škôl (Horniaková, 2022).

Preferenčný záujem rodičov na Slovensku je najmä o vzdelávanie v štátnych materských školách, ktoré sú cenovo dostupné a ich služby sú stabilné a kvalitné.

Špecifickou kategóriou sú *zariadenia starostlivosti o deti*, ktoré nie sú zaradené v sieti škôl a školských zariadení, tzv. detské centrá, ktoré fungujú na princípe živnostenského registra. Využívajú ich väčšinou rodičia, ktorých dieťa nie je a ani nemôže byť prijaté do materských škôl zaradených v sieti škôl a školských zariadení, a rodičia, ktorým vyhovuje ich dostupnosť, služby a cena.

V krajinách Európskej únie navštevujú 3/4 detí verejné zariadenia poskytujúce predškolské vzdelávanie. V Austrálii, Indonézii, Írsku, Japonsku, Kórei a na Novom Zélande je najmenej 75 % detí vzdelávaných predovšetkým v súkromných zariadeniach (OECD, 2020). Na Slovensku nie je nastavený a zavedený integrovaný systém vzdelávania. Zavedený je vo všetkých škandinávskych a pobaltských krajinách, v Slovinsku a Chorvátsku, a príkladom integrovaného systému vzdelávania je förskola vo Švédsku pre všetky deti od 1 do 6 rokov (Syslová et al., 2016).

Najvyššia miera účasti detí na inštitucionalizovanom vzdelávaní je zaznamenaná v Belgicku, Dánsku, Francúzsku, na Islande, v Írsku, Izraeli, Nórsku, Španielsku a Spojenom kráľovstve, kde presahuje 95 %. Podľa dostupných štatistík sa v rokoch 2005 až 2018 záujem o predškolské vzdelávanie 3 až 5-ročných detí v krajinách OECD zvýšil o viac ako 10 %. Miera záujmu rodičov o predškolské vzdelávanie sa zvyšuje najmä pre deti vo veku 3 a viac rokov a vekovo mladších, vďaka rozšíreniu zákonných nárokov na miesto v materskej škole a snahám o zabezpečenie bezplatného alebo zvýhodneného vzdelávania, spravidla pre staršie deti, vybrané skupiny obyvateľstva a deti mladšie ako 2 roky (OECD, 2020).

1.3 Podmienky predškolského vzdelávania

Slovensko patrí podľa európskeho štatistického úradu medzi krajiny Európskej únie s dlhodobou najnižším počtom detí navštevujúcich materské školy a priemerná zaškolenosť detí pred vstupom do základnej školy je v krajine pod hranicou 93 %¹. Susedné štáty Slovenska majú zaškolenosť detí ďaleko vyššiu aj vďaka skoršiemu zavedeniu inštitútu povinného predškolského vzdelávania.

Povinné predškolské vzdelávanie sa vzťahuje na Slovensku na všetky 5-ročné deti a realizované môže byť inštitucionalizovanou formou denným dochádzaním detí do materskej školy v časovom rozsahu minimálne 4 hodiny denne. Na základe žiadosti rodiča môže byť dieťa vzdelávané aj individuálnou formou osobou alebo rodičom minimálne so stredoškolským vzdelaním, prípadne v zariadení starostlivosti pre deti, ktoré nie je registrované v sieti škôl a školských zariadení. V prípade, ak je dieťa vzdelávané individuálne formou na základe zdravotného stavu, jeho vzdelávanie zabezpečuje kmeňový učiteľ v rozsahu 2 hodín týždenne, prípadne dieťa môže byť plne oslobodené od povinného predškolského vzdelávania, ak mu jeho zdravotný stav neumožňuje vzdelávať sa (Zákon 245/2008 Z. z.).

Väčšina krajín poskytuje deťom bezplatný prístup k predškolskému vzdelávaniu najmenej rok pred vstupom do základnej školy, rovnaký princíp bezplatného vzdelávania jeden rok pred nástupom do základnej školy je nastavený aj na Slovensku. Krajiny sa líšia v bezplatnom vzdelávaní predovšetkým v počte poskytovaných hodín a v závislosti od veku detí.

Bezplatné vzdelávanie je v Českej republike jeden rok pred nástupom na základnú školu. Grécko, Taliansko, Izrael a Luxembursko poskytujú bezplatné vzdelávanie pre všetky deti vo veku 3 – 5 rokov v rozsahu 25 hodín. Austrália, Írsko, Mexiko, Škótsko, Švédsko a Švajčiarsko v rozsahu 20 hodín za týždeň.

¹ (CVTI) V roku 2019/2020 zaškolených 92,55 % detí (60 381) v roku 2018/19 ich bolo 92,85 % detí (59 736) a v školskom roku 2017/18 len 92,56 % (57 914).

Od roku 2019 je bezplatné vzdelávanie a starostlivosť v Japonsku univerzálnym právnym nárokom pre deti od 3 – 5 rokov (OECD, 2020).

V krajinách OECD pripadá na každého učiteľa priemerne 14 detí. Medzi krajinami sú však pozorované veľké rozdiely. Pomer detí a pedagogických zamestnancov, s výnimkou asistentov učiteľov, sa pohybuje od menej ako 10 detí na učiteľa v Dánsku, Fínsku, Nemecku, na Islande, v Lotyšsku, na Novom Zélande a v Slovinsku až po 20 a viac detí v Brazílii, Čile, Kolumbii, Francúzsku, Izraeli a Mexiku (OECD, 2020). Na Slovensku pripadá na 2 učiteľov poskytujúcich v triedach celodennú výchovu a vzdelávanie detí striedavo na zmeny v časovom trvaní 28 hodín za týždeň v priemere 20 – 25 detí v závislosti od ich veku.

1.3.1 Personál materskej školy

Personálne podmienky materskej školy tvorí pedagogický a nepedagogický personál, ktorý je v každodennom kontakte s deťmi, pričom pedagogický personál zastupujú najmä riaditelia, učitelia a v niektorých materských školách i pedagogickí asistenti.

Riaditeľ je podľa Hajdúkovej (2023) nositeľ koncepcie a kvality, manažér a inovátor, ktorý svojím originálnym prístupom rieši problémy ako celok a nie len ich parciálne časti, mediátor medzi všetkými aktérmi, ktorí majú vplyv na kvalitné predškolské vzdelávanie a pre svoj tím je autoritou a kolegom (Hajdúková, 2023). „Úspešný riaditeľ by mal mať rozvinuté osobnostné predpoklady v umení jednať s ľuďmi. Mal by vedieť, že úspech jeho kolektívu záleží na dobrých vzťahoch jeho členov“ (Holeček, 2014, s. 128). Podľa Sutcliffa (2013) by riaditeľ mal mať ujasnenú víziu školy, odvahu a ochotu riskovať, nadšenie pre prácu, emočnú inteligenciu ako záruku funkčných vzťahov, optimizmus a presvedčivú a sebaistú komunikáciu.

Lhotková, Trojan, & Kitzberger (2012, s. 55) navrhli kompetenčný model, ktorý prostredníctvom šiestich kompetencií vystihuje prácu riaditeľa školy.

Prvými sú *líderské kompetencie*, v rámci ktorých riaditeľ dokáže vytvoriť víziu školy v súlade s jej potrebami, stanoviť priority, prezentovať školu na verejnosti a podporovať výsledky jednotlivých členov tímu. *Manažérske kompetencie* uplatňuje pri konkretizácii stratégií, dosiahnuteľných cieľov, pri výbere vhodných zamestnancov, podpore ich adaptácie, pri ich hodnotení a vytváraní podmienok pre zamestnancov pre ich ďalší rozvoj a pri získavaní finančných prostriedkov pre školu. Súčasťou *odborných kompetencií* je poznanie a rešpektovanie platných právnych noriem a ekonomických predpisov, sledovanie trendov v oblasti školstva, implementovanie zmien do života školy, efektívna komunikácia s členmi tímu, externými partnermi a benefitom je, ak riaditeľ ovláda aj cudzí jazyk. *Osobnostné kompetencie* riaditeľ využíva pri manažovaní svojho času, vzdelávaní sa, rozhodovaní a v práci pod časovým tlakom. Prostredníctvom *sociálnych kompetencií* rieši konflikty, zvláda odpor voči zmenám, vytvára podmienky pre spoluprácu, dokáže zostaviť svoj pracovný tím, pracovať individuálne s členmi svojho tímu a akceptovať podmienky, na ktoré nemá reálny dosah. *Riadiace a hodnotiace kompetencie* využíva pri práci s kurikulárnymi dokumentmi, pri vytváraní podmienok na skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu a napredovanie detí. (Lhotková, Trojan & Kitzberger, 2012, s. 55)

Na Slovensku by mal mať riaditeľ materskej školy minimálne 5 rokov pedagogickej praxe, spĺňať kvalifikačné požiadavky pre príslušnú podkategóriu pedagogického zamestnanca a pred vymenovaním do funkcie prejsť úspešne výberovým konaním. Funkčné obdobie riaditeľa je 5 rokov. Ak sa do výberového konania na post riaditeľa neprihlási žiadny kandidát, do funkcie môže byť na dobu 6 mesiacov bez výberového konania poverený riadením materskej školy učiteľ, ktorý nespĺňa požadované kvalifikačné požiadavky vzťahujúce sa na riaditeľa materskej školy (Zákon 596/2003 Z. z.).

Ďalším členom pedagogického tímu je učiteľ. Hajdúková (2023) uvádza, že učiteľ by mal byť vzdelaný, osobnostne zrelý a profesionálne kompetentný.

Úspešný učiteľ sa vyznačuje tzv. integrovanou osobnosťou, pre ktorú sú charakteristické racionálne prístupy, emocionálna stabilita, zdravé sebavedomie a láskavá náročnosť. Učiteľ, ktorý pozná, vie a chce, ešte nemusí byť úspešným, pokiaľ nemá možnosť svoje predpoklady uplatniť. Rozhodujúce sú preto podmienky predškolského vzdelávania. Predpokladom úspechu učiteľského povolania je aj bezproblémový a spokojný vlastný súkromný (rodinný) život a dobré medziľudské vzťahy v práci. (Holeček, 2014, s. 86-92)

Učiteľ podľa Berlinera (Lynch & Vargová, 2020) vo svojej profesii prechádza štyrmi základnými fázami. *Učiteľ začiatovník* hľadá návody a je zameraný predovšetkým na krátkodobé plánovanie. Druhou fázou je *pokročilý začiatovník*, ktorý má zautomatizované edukačné postupy, orientuje sa na dlhodobjšie stratégie a edukačný proces už vníma v širších súvislostiach. *Skúsený učiteľ sa postupne* začína riadiť intuíciou a výučbový proces je zameraný viac na učenie sa detí. Najvyššou je *fáza experta*, v rámci ktorej učiteľ vie dobre predvídať situáciu, plánuje flexibilne a na dianie v triede reaguje operatívne.

Súčasťou práce učiteľa je interakcia s rodičmi s rodinami detí s cieľom poznať rodinné prostredie a porozumieť lepšie silným stránkam, záujmom a potrebám detí. Učiteľ rodičom poskytuje poradenský servis v otázkach vzdelávania detí, predkladá im návrhy na spoluprácu so školou a informuje ich o možnostiach zapojenia sa do rozhodovania na úrovni triedy a školy (Syslová & Šarková, 2015).

Kvalifikačnou požiadavkou pre prácu učiteľa materskej školy na Slovensku je dosiahnuté stredné odborné vzdelanie, vysokoškolské je možnosťou a nesporným benefitom. Počas praxe si môžu učitelia dodatočne v rámci profesijného rozvoja urobiť prvú a druhú atestáciu. Právne normy umožňujú vykonávanie profesie aj nekvalifikovaným učiteľom bez požadovaného vzdelania po dobu 4 rokov od začiatku výkonu činnosti v príslušnej kategórii (Zákon č. 138/2019 Z. z.). V praxi to môže znamenať, že dieťa môže byť počas celej dochádzky do materskej školy

vzdelávané pod intuitívnym, a nie odborným dohľadom „učiteľa“, čo má dopad na kvalitu a výsledky predškolského vzdelávania, úspešnosť a ďalšie vzdelávacie perspektívy dieťaťa.

Vysokoškolské vzdelanie požaduje od učiteľov materských škôl 29 vzdelávacích systémov Európskej únie, pričom Slovensko, Česká republika, Rakúsko, Lotyšsko, Malta, Rakúsko, Škótsko a Rumunsko akceptujú aj nižšie ako vysokoškolské vzdelanie. Magisterský stupeň vzdelania od učiteľov materských škôl požadujú napríklad vo Francúzsku, v Taliansku, Portugalsku a na Islande (Lipnická, 2023).

Personálne zastúpenie v materskej škole dopĺňajú rôzne podporné tímy. Na Slovensku môže v materskej škole pôsobiť pedagogický asistent. V Maďarsku majú povinnosť na 3 skupiny detí mať jedného pedagogického asistenta. V Portugalsku je povinnosť, aby každý jeden učiteľ mal asistenta a rovnako je na tom aj Slovinsko (Lipnická, 2023).

1.3.2 Ciele a obsah vzdelávania v materskej škole

V predškolskom vzdelávaní je vo formulovaní cieľov posun od sociocentrického zamerania na potreby spoločnosti k pedocentrickému vnímaniu rozvoja dieťa (Opravilová, 2015).

Súčasný predškolský vzdelávanie sa podľa Lynch & Vargovej (2020) prikláňa ku konvergentnému modelu, v ktorom je snaha o prekonanie nedostatkov z predchádzajúcich dvoch prístupov. Znaky konvergentného, osobnostne orientovaného zamerania sa premietajú do cieľov výchovy a vzdelávania. V centre pozornosti zostáva dieťa, ale zohľadňovaný je aj sociálny kontext, pričom dôraz sa v materských školách popri výchove a vzdelávaní kladie na spoluprácu a ústretovú komunikáciu (Lynch & Vargová, 2020).

Vzdelávanie v materských školách na Slovensku je realizované podľa dvojúrovňového modelu štátneho a školského kurikula, ktoré zabezpečujú školám väčšiu autonómiu v ich fungovaní. Základným dokumentom materských škôl je

školský vzdelávací program, ktorý by mal byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi školského zákona a v súlade so štátnym vzdelávacím programom (Zákon č. 245/2008 Z. z.). *Cieľom výchovy a vzdelávania v materských školách na Slovensku je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti* (Štátny pedagogický ústav, 2016).

Pri úvahách o cieľoch výchovno-vzdelávacieho procesu učiteľka vychádza zo školského vzdelávacieho programu. Každá materská škola si určuje vlastné ciele výchovy a vzdelávania a tie sú v porovnaní so štátnym vzdelávacím programom konkrétnejšie vzhľadom na zameranie a podmienky materskej školy. Povinnou súčasťou školského vzdelávacieho programu sú učebné osnovy, ktoré môžu byť vypracované najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov jednotlivých vzdelávacích oblastí štátneho vzdelávacieho programu alebo formou obsahových celkov a projektov, prípadne si materské školy môžu zvoliť vlastný formát ich spracovania.

Walterová (2004) uvádza aj tzv. skryté kurikulum, ktoré vzniká každodenným žitím v triede materskej školy a nie je obsahom žiadneho dokumentu. Podľa Luke et al. (2008, in Lynch & Vargová, 2020) je v potrebné hľadať rovnováhu medzi deklaroványmi požiadavkami kurikula a tvorivosťou učiteľa. Podľa Janíka et al. (2013) kvalitné vzdelávanie by malo mať didakticky funkčne prepojený obsah činností so stanovenými cieľmi. V modeli integrovaného kurikula podľa Woodovej (2013) je dôležitá rovnováha medzi spontánnou hrou detí a riadenými činnosťami, pričom za významný považuje súčasne i koncept potenciálneho priestoru v rozvoji dieťaťa.

Ciele, obsah a rozsah výchovno-vzdelávacích činností je deťom v materských školách sprostredkovaný v rámci jednotlivých foriem denných činností², ktoré sú uskutočňujú ako samostatné organizačné jednotky (Štátny pedagogický ústav,

² Sú to hry a činnosti podľa výberu detí, zdravotné cvičenie, vzdelávacie aktivity, pobyt vonku a ďalšie činnosti zabezpečujúce životosprávu.

2016). Výnimkou bol rok 2020, keď bolo predškolské vzdelávanie v dvojročnom cykle realizované dištančnou formou³ v úzkej spolupráci s rodičmi detí, z dôvodu pandémie spôsobenej vírusom COVID-19.

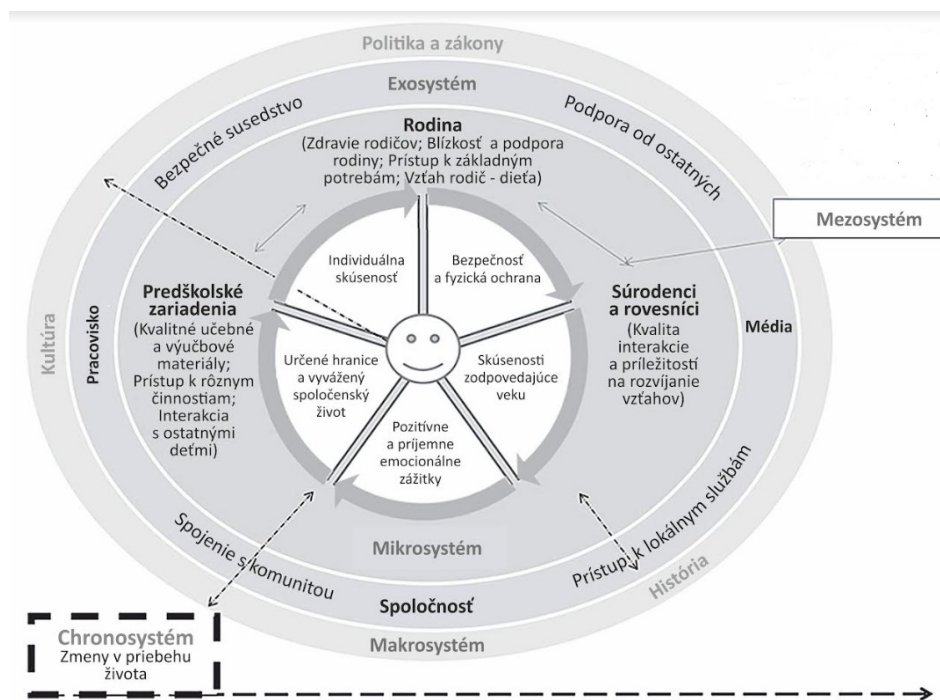
Průcha et al. (2016) rozlišuje tri typy edukačných procesov. Prvým z nich je *formálne učenie a vzdelávanie*, ktoré je realizované vo vzdelávacích inštitúciách, v školách. Obsah a ciele sú v ňom legislatívne vymedzené, je úmyselné a plánované. Druhým typom je *neformálne učenie a vzdelávanie* realizované na dobrovoľnej báze, napríklad formou rôznych krúžkov a sezónnych kurzov. *Informálne učenie a vzdelávanie* sa realizuje v rodinách formou medzigeneračného učenia v každodennom komunikačnom kontakte, neuvedomene, ale aj uvedomene a systematicky (Průcha et al., 2016).

Materská škola by podľa Syslovej et al. (2016) mala „maximálne podporovať individuálne rozvojové možnosti každého dieťaťa, aby prechod na základnú školu bol optimálny z hľadiska jeho osobnostného rozvoja a učenia. Cieľom učiteľov materských škôl je pripraviť dieťa na školu tak, aby sa do školy tešilo, malo detskú predstavu o tom, čo ho čaká, a bolo podľa svojich možností úspešné“.

1.3.3 Rozvoj dieťaťa v materskej škole v kontexte teórie Bronfenbrennera

Bronfenbrenner (1979) sa vo svojej teórii nezaoberá individuálnym vývojom dieťaťa, ale pozornosť sústreďuje na širšie vplyvy, ktoré sú často neviditeľné, ale zásadne ovplyvňujú vývoj dieťaťa (Sobotková, 2001). Podľa Bronfenbrennera sa dieťa vyvíja v rámci komplexu rôznych vonkajších vplyvov, ktoré sa dajú rozdeliť podľa intenzity a bezprostrednosti ich vplyvu na osobnosť (Bronfenbrenner & Moris, 1998, in Sobotková, 2001). Vývoj dieťaťa je ovplyvnený aj jeho vzťahmi (Guy-Evans, 2020).

³ „Dištančné vzdelávanie teda možno považovať za novú organizačnú formu vzdelávania, pri ktorej je proces vzdelávania alokovaný na rôznych miestach reálneho sveta a realizuje sa vo virtuálnom prostredí.“ (Strenačíková 2020, s. 6).



Obrázok 1 Wellbeing detí v ranom veku podľa teórie Bronfenbrennera (Fryderberg et al., 2019)

Obrázok 1 odhaľuje rozmanitosť faktorov, ktoré v procese vývoja pôsobia na dieťa. Rodina, škola a sociálne prostredie sú kľúčové prostredia ovplyvňujúce sociálno-emočné blaho dieťaťa a vzťah dieťaťa s týmito prostrediami vytvára základný pilier jeho rozvoja. Okrem týchto prostredí ovplyvňuje wellbeing dieťaťa kultúra, sociálne hodnoty, ľudské práva, technológie a médiá. Všetky tieto prostredia sa spájajú a vytvárajú osobnosť dieťaťa. Podstatou je, že medzi ľuďmi a prostredím existuje neustála interakcia, ktorá ovplyvňuje vývoj jednotlivca a formuje prostredie. (Frydenberg et al., 2019)

Emocionálny a sociálny wellbeing dieťaťa v predškolskom veku sa vzťahuje na spôsob, akým dieťa myslí na seba a na ostatných, ako sa správa k iným ľuďom a k sebe samému. Zahŕňa tiež schopnosť identifikovať a porozumieť pocitom vlastným i pocitom druhých a schopnosť vyjadrenia citov, regulácie vlastného správania a vcítania sa do iných ľudí (Triffan, 2015).

Najbezprostrednejší systém v rámci vývoja dieťaťa je *mikrosystém* a jeho súčasťou sú vzťahy medzi dieťaťom a prostredím, ktorých je súčasťou. Sú to najmä rodina, škola, rovesníci, krúžky, ktoré dieťa navštevuje, a ľudia, s ktorými je dieťa v rámci týchto prostredí v bezprostrednom kontakte (Millová, 2009, s. 49). Sociálne skupiny sa v mikrosystéme členia na výberové, ktoré si dieťa vytvorilo a vybralo samé, a nevýberové, ktoré mu boli dané, napr. vlastná rodina (Sobotková, 2001). Podstatnou zložkou tohto systému je samotné dieťa a jeho vzťah s ľuďmi. V rámci mikrosystému materská škola vytvára priestor pre sociálnu interakciu dieťaťa na úrovni rovesníckych vzťahov (Vágnerová, 2005, s. 211).

Poole, Miller, Booth & Church (2008) vymedzili tri kategórie detí podľa ich spôsobu nadväzovania kontaktov s rovesníkmi. Deti, ktoré sa snažia *vzbudiť pozornosť v rovesníckych vzťahoch*, vymýšľajú čokoľvek, len aby si ich všimli ostatné deti, pričom im nezáleží na tom, aký druh pozornosti vzbudia. Ich cieľom je za každú cenu upútať pozornosť a dať o sebe vedieť. Druhou skupinou sú deti „na okraji“ *rovesníckych vzťahov*. Sú to deti, ktoré budú v triede len samotársky postávať v nádeji, že ich tí, ktorí sa hrajú, pozvú do hry. Treťou kategóriou sú deti, ktoré *fungujú v rovesníckych vzťahoch s úplnou ľahkosťou*, a zväčša sú to všetky deti, ktoré prichádzajú do materskej školy každoročne s prirodzenou ľahkosťou, sú ústretové a priateľské k ostatným rovesníkom (Poole, Miller, Booth & Church, 2008).

Mezosystém ovplyvňuje dieťa prostredníctvom jeho vzájomných vzťahov s mikrosystémami (Sobotková, 2001). Dieťa je v predškolskom veku vystavené rôznym prostrediam, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú, a každý mezosystém je zložený z niekoľkých mikrosystémov (Millová, 2009, s. 49). Patrí sem napríklad vzájomný vzťah medzi školou a rodinou, rodinou a inštitúciou zabezpečujúcou krúžkovú činnosť. V rodine však dieťa získava skúsenosti v iných podmienkach (domov, auto, ihrisko, svadba, pohreb), ako v prostredí materskej školy (trieda, centrá, školský dvor) a spôsob ich získavania je založený na odlišných princípoch

(Corsaro, 1997, in Kriglerová 2015). Podľa Kocayörüka (2016) mezosystém zdôrazňuje dôležitosť viacerých rolí, ktoré musí dieťa prijať, aby uspelo vo viacnásobnom mikrosystéme. Udalosti doma môžu ovplyvniť úspešnosť v škole a dieťa môže pociťovať i tlak rôznych mikroprostredí v rámci mezosystému.

Vplyv *exosystému* na dieťa je skôr sprostredkovaný, pretože s daným prostredím nie je v priamom kontakte, príkladom je zamestnanie rodičov (Millová 2009, s. 49). Podľa Kaščáka (2009) zamestnanosť rodičov ovplyvňuje ekonomickú situáciu v rodine a následne má dopad na kvalitu života detí, ktoré môžu žiť štandardne, nadštandardne, ale aj v podmienkach hraničnej či úplnej chudoby, nielen ekonomickej, ale aj duševnej. Mnohé deti sú pre zaneprázdnenosť rodičov odkázané samé na seba, opatrovateľov či vplyv médií (Kaščák, 2009). Na dieťa majú vplyv i jednotlivci alebo skupiny, s ktorými nemusí byť v priamom kontakte, ale napriek tomu ho ovplyvňujú svojimi rozhodnutiami alebo vplyvom na blízku osobu (Sobotková, 2001).

Makrosystém má silný vplyv na všetky vyššie opísané úrovne systému. Kocayörük (2016) uvádza, že jeho súčasťou sú všeobecné názory, hodnoty, zvyky a pravidlá spoločnosti, ktoré pôsobia na všetkých členov daného spoločenstva, uľahčujú odhad ľudského chovania a zabezpečujú poriadok vo vzájomnom spoluzití (Sobotková, 2001). Dieťa je ovplyvňované spoločenským systémom danej krajiny, v ktorej žije, funguje, existuje a vyrastá (Millová, 2009).

Posledným zo systémov je *chronosystém*. Je časovou dimenziou, podľa ktorej sa spoločnosť vplyvom času mení. Zmenou spoločnosti je ovplyvňovaný aj psychosociálny vývoj členov, ktorí sú jeho súčasťou (Sobotková, 2001). Bronfenbrenner (1989) s chronosystémom spája normatívny prechod, ktorým môže byť nástup do školy, a nenormatívny prechod spája s úmrtím v rodine, rozvodom, sťahovaním.

1.4 Limity a vízie predškolského vzdelávania

Limity predškolského vzdelávania môžu byť vnímané v rôznych kontextoch s ohľadom na krajinu, región a danú materskú školu. Problémom Slovenska je najmä nedostupné a segregáčné vzdelávanie bez vytvárania potrebných inkluzívnych podmienok na vzdelávanie všetkých detí v materských školách s ohľadom na ich individuálne možnosti a potreby.

Podľa Vančíkovej (2019) bolo počas zápisov detí do 1. ročníka základných škôl preukázané, že každé siedme dieťa na Slovensku nebolo dostatočne pripravené nastúpiť do základnej školy, pričom najčastejším dôvodom bolo, že deti materskú školu nenavštevovali alebo len veľmi sporadicky. Až 77 % detí s odkladom povinnej školskej dochádzky⁴ bolo vzdelávaných v materskej škole a 23 % zostalo doma alebo navštevovali zariadenia nezaradené v sieti škôl a školských zariadení. Následne tieto deti prichádzali na opätovný zápis s podobnými problémami, pre ktoré mali odklad školskej dochádzky (Vančíková, 2019).

V roku 2018 nebolo do materských škôl prijatých 12,5 tisíca detí, čo je v porovnaní s rokom 2006 dvojnásobný nárast. Aj keď niektoré neprijatie mohlo byť duplicitné, štatisticky to znamená, že 13 % detí napriek tomu, že spĺňalo podmienky prijatia na predškolské vzdelávanie, nemôže byť pre nedostatočnú kapacitu prijatých do materskej školy (Vančíková, 2019).

Miera účasti na predškolskom vzdelávaní tých detí, ktoré žijú v podmienkach sociálne znevýhodneného prostredia⁵ alebo sú so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, je v mnohých krajinách výrazne nižšia v porovnaní s intaktnými deťmi. Podľa dostupných štatistík na Slovensku navštevovalo

⁴ Od 01.01.2021 bol na Slovensku zrušený inštitút odkladu povinnej školskej dochádzky a dieťa v prípade nedostatočnej pripravenosti na školu na základe rozhodnutia riaditeľa materskej školy pokračuje v povinnom predškolskom vzdelávaní.

⁵ dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti (zákon č. 245/2008 Z. z.)

materskú alebo špeciálnu materskú školu pred nástupom do základnej školy približne 67 % detí so zdravotným znevýhodnením (Varšík, 2019).

Dôvodom nižšej účasti sú predovšetkým nezodpovedajúce priestorové, personálne a materiálne podmienky v materských školách a nastavené kritériá prijímania detí.

V súčasnosti je zaškolenosť detí pred nástupom do základnej školy v mnohých krajinách podporovaná inštitútom povinného predškolského vzdelávania alebo vytváraním právneho nároku dieťaťa na predškolské vzdelávanie v materskej škole. Rada Európskej únie prijala opatrenie, podľa ktorého v roku 2030 má byť vzdelávanie a starostlivosť o deti v ranom veku dostupná všetkým deťom (Odporúčanie, 2019). Na Slovensku zaškolenosť detí pred nástupom do základnej školy od roku 2021 podporuje inštitút povinného predškolského vzdelávania pre všetky 5-ročné deti, pričom na jeho plnenie môže byť výnimočne prijaté dieťa ešte pred dovŕšením 5. roku (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Limitujúcim prvkom pre rodičov, ktorí sú primárni uchádzači o predškolské vzdelávanie je predovšetkým nedostatočná flexibilita materských škôl voči požiadavkám a potrebám rodičov, dôvera a kvalita i určitá stigma vo vnímaní predškolského vzdelávania (Eurofound, 2020).

Víziou v predškolskom vzdelávaní podľa Európskej komisie je vytvoriť dostupné, vysoko kvalitné a inkluzívne predškolské vzdelávanie. V záujme dosiahnutia očakávaných výsledkov je potrebné priebežne monitorovať riziká predškolského vzdelávania a pracovať na ich eliminovaní (Eurofound, 2020). Dosiahnutie stanovenej vízie je spájané so splnením nižšie uvedených cieľov (European commission, 2020):

- Poskytovať služby, ktoré sú dostupné a cenovo prístupné pre všetky rodiny s deťmi, podporiť účasť detí na inštitucionálnom predškolskom vzdelávaní, posilniť ich sociálne začlenenie a akceptáciu rozmanitosti.
- Ďalšou víziou je zabezpečiť kvalifikovaný pedagogický personál s podporou ich ďalšieho profesijného rozvoja, ktorý im umožňuje plniť si pracovné

povinnosti zodpovedne. Posilniť pracovné podmienky pedagogických zamestnancov odborným vedením, ktoré vytvára príležitosti na pozorovanie, reflexiu, plánovanie, tímovú prácu, spoluprácu s rodičmi a na rozvoj ich autoregulácie v ďalšom napredovaní. (European commission, 2020)

- Výchovno-vzdelávacie ciele smerovať k prístupom a hodnotám, ktoré umožňujú, aby si deti rozvíjali svoj potenciál, dosiahli sociálny, emocionálny, kognitívny, fyzický rozvoj a wellbeing. Monitorovať a hodnotiť dosiahnuté výsledky detí vo vzdelávaní (European commission, 2020).
- Pravidelným monitorovaním a hodnotením nepretržite zlepšovať kvalitu školskej politiky a praxe a pre získanie potrebnej podpory zdieľať informácie na miestnej, regionálnej alebo celoštátnej úrovni. Definovať pre zainteresované strany ich individuálne, spoločné úlohy a povinnosti, aby presne vedeli, čo sa od nich očakáva a čo majú robiť (European commission, 2020).
- Upraviť právne predpisy a financovanie vzdelávania smerom k univerzálnemu nároku na vysokokvalitné a cenovo dostupné predškolské vzdelávanie a o zmenách a pokrokoch pravidelne informovať zainteresované strany (European commission, 2020).

Mnohé z uvedených vízií sa postupne implementujú do predškolského vzdelávania na Slovensku, pričom problematickou zostáva dostupnosť predškolského vzdelávania a kvalifikovanosť pedagogického personálu aj v kontexte ďalšieho profesijného rozvoja.

Popri celoeurópskych víziách je potrebné vnímať príležitosti na lepšie predškolské vzdelávanie detí na národnej úrovni, priamo v materských školách. Lipnická (2023) uvádza tri hlavné vízie predškolského vzdelávania v súvislosti s profesiou učiteľa. Učiteľské zbory starnú a pre vysokoškolákov je profesia neatraktívna, potrebné je správne motivovať vzdelaných učiteľov k tejto profesii

a v jej zotrvaní náležitou podporou. Druhým problémom podľa Lipnickej (2023) je, že učitelia nezvládnu inklúziu v školách bez náležitej podpory. Učiteľ v každej triede by mal mať asistenta pre zabezpečenie diferencovaného prístupu ku všetkým deťom, v záujme implementácie inkluzívneho vzdelávania by mal byť navýšený počet odborných zamestnancov v materských školách. Tretím problémom je odlišná kvalita prípravy učiteľov na vysokých školách. Víziou je preto zabezpečovať kvalitné vysokoškolské štúdium teoreticky podložené praxou a rozvíjať u učiteľov kompetencie, ktoré sú dôležité nielen pre zvládnutie štúdia, ale využiteľné v praxi (Lipnická, 2023).

V kontexte vízie inkluzívneho vzdelávania je podľa Janoška & Kušnírovej (2017, s. 30) dôležitá práve spolupráca školy a rodiny a v rámci nej je potrebné splniť 3 základné úlohy. Prvou z nich je zvýšiť počet rodičov, ktorí budú so školou a s pedagógmi aktívne a systematicky spolupracovať. Zlepšiť kvalitu vzťahov medzi pedagogickým personálom a rodičmi. Poslednou úlohou je rozšíriť kooperáciu školy a rodiny o ďalšie nové oblasti a formy (Janoško & Kušnírová, 2017).

Rada pre rozvoj materských škôl (2020) považuje za kľúčové oblasti zmien na Slovensku podporu vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, kvalitné vzdelávanie učiteliek materských škôl, zmenu financovania materských škôl, lepšiu dostupnosť predškolského vzdelávania v niektorých regiónoch a podporu záujmu rodičov detí zo sociálne znevýhodneného prostredia o predškolské vzdelávanie.

2 RODIČOVSTVO S DIEŤAŤOM V PREDŠKOLSKOM VEKU

Rodičovstvo prináša so sebou množstvo situácií, pri ktorých rodičia môžu zažívať konflikty sami so sebou, svojou myslou i srdcom. Prechod od pôvodného života k rodičovstvu je zložitý komplex, ktorý si vyžaduje, aby sa rodičia vzdali svojej pôvodnej identity, pretože po narodení dieťaťa už nie sú a ani nemôžu byť tým, čím boli predtým, ako sa stali rodičmi (Tsabary, 2010).

2.1 Typy rodičovstva

Rodičovstvo so sebou prináša množstvo pochybností a môže byť emočne, psychicky, finančne a fyzicky vyčerpávajúce (Tsabary, 2010). Podľa Hoffmana, Coopera & Powella (2018) najväčšiu chybou je, ak sa rodičia snažia byť dokonalými, pretože všetko, čo rodič potrebuje pre dobré rodičovstvo, má vo svojej prirodzenej výbave. Deti potrebujú najmä bezpečnú vzťahovú väzbu. Výskumy dokazujú, že deti, ktoré ju zažili aspoň s jednou osobou, sú úspešnejšie v škole, majú viac priateľských vzťahov, tešia sa lepšiemu fyzickému zdraviu a v neskoršom veku dokážu vytvárať pevnejšie, dlhodobejšie a hlavne naplňujúce vzťahy.

Na rodičovstvo môžeme nahliadať z rôznych perspektív, z pohľadu biológie, práva či morálky. *Právne rodičovstvo* je určené právom. Z pohľadu slovenskej legislatívy je rodičovstvo vnímané ako spoločnosťou mimoriadne uznávané poslanie ženy a muža. Spoločnosť poskytuje rodičovstvu nielen svoju ochranu, ale aj potrebnú starostlivosť, najmä hmotnou podporou rodičov a pomocou pri výkone rodičovských práv a povinností (Zákon č. 36/2005 Z. z.). Z pohľadu biológie môžeme hovoriť o *biologickom rodičovstve*, ktoré je do značnej miery asymetrické. Matka sa stáva matkou aktom pôrodu a otec je konštruovaný na základe vzťahu matky s dieťaťom (Cannell, 1990, s. 672, in Strathern, 2011, s. 256). O biologickom rodičovstve sa polemizuje i v rovine asistovanej

reprodukcie, no v slovenskom právnom systéme je nedostatočne upravené, napriek tomu, že tieto úkony sú bežnou praxou centier asistovanej reprodukcie (Zoláková, 2011, s. 2, in Pagáčová, 2017). V tejto súvislosti možno hovoriť o náhradnom materstve, tzv. gestačnom rodičovstve. „Biologickí rodičia nemusia byť automaticky aj sociálnymi rodičmi, pretože môžu dať dieťa na adopciu, môžu darovať gaméty alebo zastávať rolu gestačnej matky“ (Pagáčová, 2017, s. 47). Ďalšou možnosťou je *sociálne rodičovstvo*, ktoré je viazané na sociálne vzťahy medzi rodičom a dieťaťom. Rodičia dieťa vychovávajú a sú zaň zodpovední. Môže nastať v prípade, ak sa rodičia nemôžu, nevedia alebo nechcú plniť svoje rodičovské práva a povinnosti. A vtedy dochádza k tomu, že dieťa je zverené do náhradnej starostlivosti (Pagáčová, 2017). „Náhradní rodičia majú rodičovské práva a povinnosti v rozsahu, v akom nepatria biologickým rodičom. Najväčší rozsah práv a povinností majú náhradní rodičia v rámci osvojenia, kedy medzi náhradnými rodičmi a dieťaťom vzniká rovnaký vzťah ako medzi biologickými rodičmi a deťmi.“ (Pagáčová, 2017, s. 44). Náhradný rodič hľadá rovnováhu medzi profesionalitou a osobným zaangažovaním, na svoju prácu je systematicky pripravovaný prostredníctvom špecializovaných vzdelávaco-tréningových programov (Šmajdová Bušová, 2013).

Podľa Warshaka (1996, in Popper, 2021) rodičov možno vnímať ako obeť rodových a kultúrnych stereotypov, pretože favorizovanie matiek v spoločnosti znemožňuje otcom byť dostatočne dobrými rodičmi a ženy sú pod tlakom povinností zbytočne preťažované.

V multigeneračnom kontexte má svoje opodstatnenie aj prarodičovstvo, ktoré je rodičovstvom dvoch generácií detí. Prarodičia majú významné postavenie pri pomoci vo výchove „neskúseným“ rodičom v budovaní a rozvíjaní kultúrnych hodnôt. Výskumy ukazujú, že psychické zdravie detí z viacgeneračných rodín je lepšie ako v nukleárných rodinách (Horáková, 2015). „Starí rodičia totiž svojim vplyvom môžu byť láskavým, emočným a prijímajúcim zázemím pre deti.“ (Švecová, 2018).

Tradičné rodičovstvo vplyvom spoločenských zmien a možností prestáva byť jediným uznávaným modelom (Pagáčová 2017, s. 52-54). Diverzita v rodičovstve je spoločnosťou dnes oveľa viac akceptovaná a prijímaná v porovnaní s minulosťou. Dnes je viac detí vychovávaných v zmiešaných rodinách, v kohabitácii, s osamelými rodičmi a s rodičmi rovnakého pohlavia. Mnohé z detí vyrastajú v rodinách gejev, lesbiab a transgender rodičov. Zahraničné štúdie preukazujú, že rodičovské kompetencie neovplyvňuje homosexuálna orientácia a deti prosperujú porovnateľne s ostatnými (Novotná & Kyselá, 2019).

„Pohlavie nie je rozlišovacím znakom, podľa ktorého by sa odlišovala kvalita starostlivosti, ktorú rodičia poskytujú svojim deťom.“ (Fabra et al., in Popper 2021, s. 128). Ak je však v spoločnosti gejské a lesbické rodičovstvo znevažované, môže to mať dopad aj na samotné dieťa (Popper, 2021). Od roku 2016 sa v Haagu vážne hovorí aj o viacnásobnom rodičovstve, čo znamená, že dieťa môže mať viac ako dvoch zákonných rodičov (Hu, 2022).

2.2 Tradičné a moderné rodičovstvo

„Vývojovo prešla rodina od rodiny patriarchálnej po rodinu dvojgeneračnú, nukleárnu, od tradičnej po rodinu modernú až postmodernú, od rodiny s pevne stanovenými rolami muža a ženy po rodinu partnerskú. Zmeny sa dotýkali rozsahu, štruktúry a vzťahov v rodine, akceptovania a opúšťania určitého systému rodinných hodnôt, deľby práce a stability sociálnych rolí mužov a žien, otcov a matiek, ako aj foriem rodinného spolužitia.“ (Matejček 1989, in Mendelová et al., 2015). Tradičné rodičovstvo vplyvom spoločenských zmien a možností prestáva byť jediným uznávaným modelom spolužitia (Pagáčová, 2017, s. 52-54).

Úloha a zmysel manželstva je v dnešnej spoločnosti úplne iná ako kedysi a morálne názory na vzťahy sa zmenili (Hu, 2022). Výskum Poppera et al. (2018), ktorí zisťovali dopad alternatívnych foriem spolužitia na deti, preukázal, že kohabitácia ani iné alternatívne spolužitia zásadne nemajú dopad na kvalitu života detí. Harmonická rodina a hlavne manželstvo je dnes menej prítlačivým ideálom,

ale pre deti predstavuje najvhodnejšie podmienky pre ich zdravý duševný a telesný vývoj (Európsky sociálny fond, 2017).

Tománková & Kostrub (2016, s. 31-33) uvádzajú, že fenoménmi prenikajúcimi všetkými oblasťami výchovy je v súčasnosti túžba po fyzickej kráse na hranici zdravia, virtuálna komunikácia, ktorá vytláča skutočnú, životný štýl určovaný médiami. Ekonomická situácia slovenskej rodiny predstavuje značný tlak na preťaženosť rodiča, obmedzený je čas na výchovu detí v snahe zabezpečiť lepšie ekonomické zázemie rodiny a typická je v súčasnosti i nestabilita párového spoluzitia (Tománková & Kostrub, 2016, s. 31-33).

Tabuľka 1 Tradičné a moderné rodičovstvo (FatherResource Team)

	TRADIČNÉ RODIČOVSTVO	MODERNÉ RODIČOVSTVO
RODIČOVSKÝ ŠTÝL	- archaické alebo autoritárske rodičovstvo	- permissívne rodičovstvo
KONTROLA	- rodičia sú pevní a prísni - stanovujú hranice - vyžadovanie disciplíny u detí - deti majú pevne stanovený súbor úloh, ktorých splnenie sa očakáva	- rodičia sú flexibilní a menej sa kontrolujú - menej konfliktov - rodičia sa zameriavajú na to, aby umožnili svojim deťom slobodne sa vyjadrovať
TREST	- fyzické tresty (výprask) alebo dieťa stratí svoje privilégia - ďalšie domáce práce - môže vyvolať strach a znížiť dôveru	- rodičia radšej nedisciplinujú dieťa, - zlé správanie detí, - môže vyrastať bez schopnosti vysporiadať sa so sklamaním
POSLUŠNOSŤ	- prísne presadzuje očakávané správanie - očakávanie, že deti budú nasledovať ideológie a presvedčenia rodiny	- umožňuje deťom slobodne prejavovať individualitu - rodičia sú otvorení deťom s rôznymi ideológiami a presvedčeniami, aj keď sú v rozpore s ich presvedčením
KRITIKA	- kritika - pozornosť voči pocitom dieťaťa je menej dôležitá - s láskou kritizuje a povzbudzuje dieťa, aby pracovalo tvrdsie	- chvála, rodičia veria, že pozitívna odmena prináša lepšie výsledky - veľmi opatrne kritizujú svoje deti, obávajú sa, že poškodia sebaúctu dieťaťa
NEZÁVISLOSŤ	- nezávislosť môže počkať - rodičia veria, že by si mali stanoviť pravidlá a normy, aby sa z dieťaťa vyformoval zrelý dospelý	- rodičia motivujú k nezávislosti od mladého veku - motivujú individualitu a zvyšujú sebavedomie svojich detí čo najviac, aby podporili nezávislosť
VZDELÁVANIE	- žiadna bolesť – žiadny zisk - rodičia očakávajú tvrdú prácu a dobré známky - rodičia očakávajú tvrdú prácu a odhodlanie v rámci spoločných vyučovacích aktivít, ktoré sa dieťa rozhodlo robiť - rodičia zriedka pomáhajú s domácimi úlohami; od detí očakávajú, že si budú robiť domáce úlohy	- rodičia chcú, aby sa deti sústredili na svoje silné stránky a darilo sa im v tom, čo radi robia - rodičom neprekáža, že deti skúšajú veľa aktivít a vynechávajú tie, ktoré sa im nepáčia - rodičia často robia so svojimi deťmi domáce úlohy, aby im pomohli

POZORNOSŤ	<ul style="list-style-type: none"> - nepretržité zasahovanie na zaistenie bezpečnosti - od detí sa očakáva, že sa zabavia - od detí sa očakáva, že budú riešiť svoje problémy, ako sú problémy v skupine rovesníkov 	<ul style="list-style-type: none"> - rodičia sa radšej viac zapájajú do zábavných aktivít - rodičia sa snažia vyriešiť všetky problémy svojich detí, aby ich udržali v bezpečí
VZŤAH	<ul style="list-style-type: none"> - spoluzávislý 	<ul style="list-style-type: none"> - nezávislý
SPOLOČNOSŤ	<ul style="list-style-type: none"> - výchova dieťaťa bola o dobrom občianstve - verilo sa, že dobré občianstvo začína doma - rodičia očakávajú, že dieťa bude zdravieť a rešpektovať starších - od detí sa očakáva, že budú zdvorilé a nápomocné 	<ul style="list-style-type: none"> - deti sa môžu slobodne vyjadrovať

Dĺžka času, keď sú rodičia dnes v prítomnosti svojich detí, sa príliš nezmenila, zmenil sa ale spôsob trávenia času rodičov s deťmi. Rodičia sa zameriavajú viac na praktickú starostlivosť a deti socializujú oveľa viac do svojho každodenného života v porovnaní s minulosťou (Miller, 2018). Napriek tomu, že otcovia zvýšili svoj čas strávený s deťmi, matky sú stále s deťmi podstatne viac. Výchova detí sa v súčasnosti stala podstatne časovo náročnejšou a nákladnejšou, a to v dôsledku množstva dostupných príležitostí (Miller, 2018).

2.3 Systémový prístup k rodičovstvu podľa Hellingera

Podľa Hellingera (2010, s. 105-106) je v každej rodine určitá hierarchia, ktorá zabezpečuje súlad v jej fungovaní. V systéme rodiny a v hierarchii jej vzťahov by mal byť rešpektovaný čas, dôležitosť a funkcia, ktorú jednotlivci v rodine zastávajú. Dôležité sú princípy bytia a času. Tí, čo prišli do systému skôr, majú prednosť pred tými, ktorí prišli neskôr, a „čas určuje prirodzenú hierarchiu, ktorú je nutné rešpektovať“ (Hellinger, 2010, s. 145).

V rodine je najdôležitejší vzťah medzi otcom a matkou ako partnermi. Neexistuje medzi nimi hierarchia a ani jeden z nich nesmie byť znevýhodnený. „Muž vyhradzuje svojej žene vo svojom živote prvé miesto a rovnako žena mužovi“ (Prekopová, 2014, s. 75) Jedným zo základných princípov vzťahu je, že láska funguje vtedy, ak majú partneri vo vzťahu vyrovnaný pomer medzi prijímaním a dávaním. Ten, kto dáva, by mal aj prijímať a kto prijíma, mal by aj dávať. Ak nefunguje určitá miera rovnováhy medzi prijímaním a dávaním, vzťah

zaniká (Hellinger & Neuhauser, 2005, s. 272). Zároveň je dôležitá vzájomná úcta, „človek uzná, že druhý je rovnocenný, i keď je iný. Partner je iný, ale je to v poriadku. Každý pokus partnera zmeniť, urobiť ho podobnejším sebe, je odsúdený na neúspech a vzťah ničí“ (Hellinger & Neuhauser, 2005, s. 31).

Láska medzi rodičmi a deťmi tiež podlieha rodinnej hierarchii, ktorá vyžaduje, aby deti zostali v tomto vzťahu v pozícii prijímateľov a rodičia v pozícii darcov. Ide o jednoduchý princíp, v ktorom rodičia zostanú rodičmi a deti deťmi (Hellinger, 2010, s. 95). Vzťah medzi rodičmi a deťmi by mal byť až druhoradý. Nasleduje vzťah medzi príbuznými a nakoniec sú to vzťahy s ostatnými ľuďmi (Hellinger, 2010, s. 106). Ak by rodičia narušili hierarchiu v systéme a deti by boli pre nich dôležitejšie ako ich vzájomný partnerský vzťah, mohlo by to mať dopad na funkčnosť rodiny (Hellinger, 2010, s. 71).

Časová priorita platí aj medzi súrodencami. Starší súrodenec je tu pre mladšieho, mladší súrodenec hľadá oporu u staršieho súrodenca a mladšiemu sám poskytuje oporu. Nerovnováha sa neskôr vyrovná, pretože najmladší súrodenci majú väčšiu tendenciu neskôr sa starať o svojich rodičov, ako tí starší (Hellinger, 2010, s. 105). Ak prvorodené dieťa zomrie, vždy v rodine bude považované za prvorodené. Problémy v rodine môžu nastať, ak je dieťaťu odopreté miesto v systéme, napr. ak postavenie prvorodeného prevezme iný súrodenec (Prekopová, 2014).

Z hľadiska dôležitosti a zachovania dynamiky vo vzťahoch je však rozdiel medzi pôvodnou rodinou a manželstvom. Vzťah manžela a manželky má prednosť pred rodinou pôvodnou, ak chceme zachovať hierarchiu v systéme. (Hellinger & Neuhauser, 2005, s. 105-106).

Časová hierarchia je komplikovanejšia, ak sa spoja dve rôzne rodiny. Vzťah s deťmi z prvého manželstva je dôležitejší ako vzťah s partnerom z druhého manželstva. V tomto vzťahu je dôležité, aby rodičia milovali najskôr svoje deti a až potom je dôležitý ich vzťah a nakoniec láska k deťom, ktoré sa im ešte len narodila (Hellinger, 2010, s. 145).

Muž je tak predovšetkým otcom svojich detí z prvého manželstva, až potom mužom svojej novej manželky. Ak manželka vzdoruje tejto pozícii, naruší sa hierarchia vo vzťahu a nový vzťah nebude dostatočne funkčný. Ak druhá manželka akceptuje uvedenú hierarchiu, muž môže investovať do tohto vzťahu oveľa viac, ak sa druhá žena nestavia medzi neho a deti. Tretie dieťa z tretieho manželstva stojí v poradí súrodenca na treťom mieste a musí akceptovať, že jeho deti z dvoch predchádzajúcich manželstiev majú pre otca prvoradý význam. Nová manželka by nemala zasahovať do záležitostí týkajúcich sa detí z predchádzajúcich manželstiev a hrať sa na zástupkyňu matky alebo lepšej matky (Hellinger, 2010, s. 145).

Deti sú verné svojim skutočným rodičom, miesto matky môže zastúpiť nová partnerka len vtedy, ak pôvodná matka zomrela alebo nie je k dispozícii. Ak počas vzťahu vytvorí jeden z partnerov nový vzťah s iným partnerom, v ktorom došlo k otehotneniu, väčšinou to má za následok ukončenie pôvodného manželstva, aj napriek tomu, ak by nová partnerka išla na interrupciu. (Hellinger & Neuhauser, 2005, s. 201-202).

V živote sa stretávame aj so situáciami, že si muž vezme výrazne mladšiu partnerku. Z pohľadu systemických konštelácií táto mladá žena reprezentuje jeho matku a toto partnerstvo má tendenciu zotrvať v porovnaní s prípadom, že si žena vezme výrazne mladšieho partnera, ktorý ju po čase s veľkou pravdepodobnosťou opustí (Hellinger & Neuhauser, 2005, s. 227).

V rámci hierarchie vzťahov by deti po rozvode mali ísť k rodičovi, ktorý viac miluje a ctí si druhého partnera. Je to krásna zásada, keď dochádza k upokojeniu situácie. Ak obidvaja rodičia v deťoch milujú a vážia si druhého rodiča, deťom sa darí veľmi dobre a v tom prípade sa otázka, u koho by mali deti po rozvode zostať, vôbec nerieši. Rozvod sa týka len partnerstva. Otec zostáva otcom a matka matkou (Hellinger & Neuhauser, 2005, s. 221).

Každý máme v systéme svoje určené miesto, ktoré by malo byť rešpektované. Naše miesta môžeme rozširovať, posúvať si vzájomné hranice, ale nemôžeme zaujať miesto niekoho iného (Hellinger, 2013, s. 13).

2.4 Wellbeing rodiča

Wellbeing je jedným z kľúčových kritérií, ktoré môže zásadným spôsobom ovplyvňovať pohľad rodičov na materskú školu. Súčasťou wellbeingu rodiča je aj koncept vlastného self wellbeingu, ktorý nepochybne podmieňuje rodičovstvo, partnerstvo a ovplyvňuje pocit spokojnosti rodiča so sebou samým. Rodinná pohoda predstavuje základ pre pozitívne rodičovstvo a blaho dieťaťa. Newland (2015) vo svojej štúdiu uvádza 4 kľúčové aspekty ovplyvňujúce wellbeing rodičov.

Prvým aspektom je duševné zdravie, ktoré ovplyvňuje strach, úzkosť, nadmerný stres. Pracovná vyťaženosť, únava alebo aj absencia pracovných povinností môžu negatívne ovplyvňovať každodenný život rodičov a prejaviť sa aj zhoršením fyzického zdravia. V prípade nedostatočnej podpory to môže mať dopad aj na kvalitu vzťahov. Duševné ťažkosti môžu u rodičov vyvolávať pocit, že rodičia nedokážu dostatočne riadiť svoj život. (Newland, 2015)

Druhým aspektom je fyzické zdravie, ktoré je v úzkom prepojení so stavom duševného zdravia a sebestačnosťou rodiny. Vplyvom vzájomnej interakcie má stav fyzického zdravia rodičov dopad aj na deti (Hogg & Ritchie, in Newland 2015). Fyzické zdravie v rodine ovplyvňuje, do akej miery rodičia poznajú možnosti podpory a ochrany zdravia, napríklad prostredníctvom zdravého životného štýlu, prevencie, čo súvisí s finančným príjmom a vzdelaním rodiča v tejto oblasti. Fyzické zdravie ovplyvňuje možnosti jeho interakcie s dieťaťom a jeho celkovú spokojnosť. (Case & Paxson, 2002, in Newland, 2015)

Sebestačnosť rodiny predstavuje tretí aspekt ovplyvňujúci wellbeing rodiča. Súvisí so vzdelávaním, zamestnanosťou, gramotnosťou, finančnou situáciou rodičov a ich schopnosťou uspokojovať vlastné potreby (Newland, 2014, in

Newland, 2015). Sebestačnosť rodičov má dopad na ich zdravie, pohodu, funkčnosť rodiny, rodičovstvo a wellbeing dieťaťa. (Rafferty et al. 2010 in Newland, 2015)

Posledným, štvrtým *aspektom je odolnosť rodiča*, ktorá reprezentuje schopnosť posilňovať rodinné vzťahy a osobnostný rozvoj prostredníctvom pozitívneho prístupu k riešeniu konfliktov a záťažových situácií (Newland 2014, in Newland, 2015). Odolnosť rodičov zvyšuje funkčnosť rodiny a vzájomných vzťahov (Walsh, 2003, in Newland, 2015). Ak je rodina funkčná, prevláda v nej pohodová komunikácia, podpora, spokojnosť, efektívne riešenie problémov, vzájomná interakcia. A to má pozitívny vplyv na wellbeing dieťaťa (Rafferty et al., 2010, in Newland, 2015).

Rodičia žijúci v bezpečnom prostredí, s priaznivými susedskými vzťahmi, stabilným zamestnaním, v postačujúcej ekonomickej situácii na primeranej životnej úrovni sa viac zameriavajú na svoje deti, ich potreby a variabilitu vo vzdelávaní v porovnaní s rodičmi žijúcimi v nepriaznivých sociálnych či ekonomických podmienkach (Kretchmar-Hendrick, 2005, in Popper 2021).

2.5 Špecifiká rodičovstva s dieťaťom v predškolskom veku

Vzťah medzi rodičom a dieťaťom sa opodstatnene považuje za jeden z najtrvalejších a najvýznamnejších vzťahov v živote človeka. Determinovaný je spôsobmi, akými rodičia a deti na seba vzájomne reagujú, pôsobia, či už na úrovni fyzickej, emocionálnej, sociálnej alebo inej. Vzťahy rodičov a detí určujú, kto dnes sme a kým by sme mohli byť (Dance-Schissel, 2021).

Vzťah *rodič a dieťa* hrá významnú evolučnú úlohu. Nikto nevie opísať silu vzťahu a hĺbku lásky medzi rodičom a dieťaťom, ktorá umožňuje rodičom bez skúseností a deťom bez schopnosti hovoriť vzájomne zistiť, čo je v ich vzájomnom vzťahu potrebné (Hoffman, Cooper & Powel, 2018).

V rodičovstve s dieťaťom v predškolskom veku môžeme vnímať rôzne prístupy rodičov, pričom uvádzam tri z nich. Prvým je *vedomé rodičovstvo*, ktoré

podľa Tsabary (2010) stelesňuje túžbu rodičov prežívať jednotu vo vzťahu s dieťaťom. Prioritne v ňom ide o partnerský prístup, ktorý sa líši od dominancie. Výzvou rodičovstva je popri výchove detí vychovať i seba samého ako vedomého a prítomného rodiča. To si vyžaduje, aby rodič vstúpil do stavu úplného prepojenia s dieťaťom a mohol následne reagovať na jeho potreby. Nejde pritom len o intelektuálne rozhodnutie, ale zahrňuje srdce i myseľ. Doslova ide o spojenie na bunkovej úrovni. Rodičia dokážu svoje deti prijať jedine do takej miery, do akej sú schopní prijať samých seba. Rodič sa potrebuje vzdať svojej zidealizovanej predstavy o rodičovstve a byť rodičom, ktoré jeho dieťa potrebuje. Ak sa rodičia snažia vychovávať dieťa podľa svojich predstáv, bez ohľadu na ich jedinečnosť, vytvárajú tým u nich predpoklad budúcich problémov a dysfunkcií. Cieľom vzťahu medzi rodičom a dieťaťom je na prvom mieste transformácia rodiča a až na druhom mieste je výchova dieťaťa. Vedomý rodič hľadá odpovede na svoje otázky v dynamike vzťahu s dieťaťom. Ak budeme využívať prítomný okamih ako „žijúce laboratórium“, budú každodenné kontakty s našimi deťmi príležitosťou naučiť sa životnú lekciu. Ide o celoživotnú filozofiu, proces, ktorý dokáže pretransformovať tak rodiča, ako aj dieťa. (Tsabary, 2010, s. 10-69)

Druhým prístupom v rámci rodičovstva s predškólakom môže byť *rodičovstvo primárne založené na plnení základných potrieb dieťaťa*, ktoré sa ale vplyvom spoločenského tlaku médií stáva náročným. Pre rodičov je ťažké odhadnúť, čo je ešte v rovine optimálneho plnenia potrieb a čo je už za hranicou potrieb dieťaťa a možností rodičov. Dieťa potrebuje prijímať potravu, potrebuje sa cítiť bezpečne, isto a neohrozene. Potrebuje patriť do rodiny, zažiť úspech, hodnotiť seba kladne, byť rešpektované a nie podceňované. Dieťa potrebuje skúmať, experimentovať, zisťovať, aby porozumelo súčasnému svetu a vyznalo sa v ňom. Chce sa páčiť, má potrebu vyhľadávať pekné veci a uplatniť to, čo dokáže. (Syslová et al., 2019)

Maslow rozdelil potreby detí na dve skupiny, a to nedostatkové a rastové. Súčasťou nedostatkových potrieb sú tie, prostredníctvom ktorých si vytvárame fyzickú a psychickú pohodu. Rastové potreby sa týkajú rozvoja, sebarealizácie

a dávajú nám možnosť prekonať samých seba. Dôležitosť a spôsob naplňania týchto potrieb v každej rodine je podmienené kultúrou, v ktorej žije. Niektoré potreby tak môžu byť preferované viac a ďalšie môžu byť prehliadané. (Procházková, 2018)

V prípade nenaplnenie psychických potrieb dieťaťa a charakteristických pre dané vekové obdobie, môžeme hovoriť, podľa Gajdošovej (2018), o vzniku určitých charakteristických typoch osobnosti, ktoré sa následne prejavujú v dospelosti. *Masochistický charakter* vzniká v 1. až 3. roku pod vplyvom mocenského prístupu rodičov dieťa, dieťa má neskôr problém vytvoriť si hranice na ochranu seba. V dospelosti sú títo jedinci tvrdohlaví a príliš sebakpresadzujúci pocit vlastnej autonómie a hrdosti, vo vnútri sa ale cítia poníženi, radi pomáhajú, ale nevedia rozlišovať vlastné potreby od potrieb iných. *Narcistický charakter* vzniká v čase medzi 1,5 až 3. rokom života v dôsledku zranenia v období prvého vzdoru, keď je akceptácia dieťaťa veľmi dôležitá. Narcistický človek by na svoje zranenie reagoval tak, že by poprel svoju autenticitu a nahradil ju falošným Ja. *Hysterický charakter* vzniká v období medzi 3. až 6. rokom a vyskytuje sa viac u žien. Vzniká často v rodine, kde podstatu tvorí zvädzajúci otec a súčasná rivalita medzi dcérou a matkou, ktoré bojujú o otcovu pozornosť. *Rigidný charakter* vzniká medzi 4. až 6 rokom v prípade, že dieťa nebolo nikdy oceňované. Ocenenia sa mu dostalo iba za dosiahnuté úspechy a dokonalosť. V dospelosti sa potom človek neustále snaží o dokonalosť, ktorú nie je možné dosiahnuť. (Gajdošová, 2018)

Potrebné reflektovať, či dieťa v danej rodine má sýtené základné sociálne potreby. V mieste, kde žije, by malo mať vytvorené podmienky na to, aby sa cítilo bezpečne, malo by mať dostatočné ukotvenie v mieste, kde žije, mať k dispozícii adekvátne množstvo podnetov, prežívať zo strany výchovných autorít oporu a podporu. Ak to tak nie je, dieťa sa chová tak, aby vedelo tieto potreby naplniť a okolie to hodnotí, že sa správa nevhodne (Svoboda, 2020).

Tretím prístupom je *rodičovstvo* založené na *vzťahovej väzbe*. Podľa Bowlbyho & Ainswortha (in Hoffman, Cooper & Powel, 2018) centrálnymi potrebami vzťahovej väzby sú hľadanie starostlivosti (jej objavovanie a poskytovanie), potreba bezpečného prístavu (útecha tvárou v tvár zraniteľnosti) potreba bezpečnej základne, z ktorej deti môžu vyjsť a naplňať si potrebu autonómie. Podľa typu attachmentu majú deti už v predškolskom veku svoje špecifické prejavy správania a komunikácie (Colley & Cooper, 2017, in Syslová et. al., 2019).

Deti s vyhýbavým typom attachmentu často potláčajú emócie, obávajú sa zranenia a odmietnutia, pričom dieťa môže byť obviňované až z príliš veľkej samostatnosti, pretože sa zameriava na splnenie nejakej úlohy a je to pre neho spôsob, ako sa vyhnúť bolestivému vzťahu s druhými. *Deti s odmietavým typom attachmentu* majú matky s nepredvídateľným správaním, s nejasnými hranicami a citovým chladom. V materskej škole majú tieto deti problém s adaptáciou, sú príliš závislé od učiteliek, snažia sa vzbudzovať pozornosť a často bývajú choré. Tieto deti chcú často preberať kontrolu nad ostatnými. *Deti s neorganizovaným typom attachmentu* sú ohrozované osobou, ktorá by im mala zabezpečovať bezpečie a istotu. V predškolskom veku tieto deti preukazujú vysokú mieru úzkosti. Nedôverujú autoritám, obviňujú druhých, sú extrémne citlivé na kritiku a nie sú schopné vytvárať si uspokojivé sociálne kontakty. (Colley & Cooper, 2017, in Syslová et. al., 2019)

Bezpečný typ attachmentu je považovaný za vysoko ochranný faktor vo vývoji detí. Rodičia sú prítomní, dostupní, citliví k potrebám dieťaťa. Vo vzťahu s druhými ľuďmi dieťa nachádza bezpečie, má túžbu po nezávislom skúmaní a ľahko sa adaptuje na nové situácie (Syslová et. al., 2019).

Deti sú vychovávané najviac vtedy, keď si rodičia myslia, že ich nevychoávajú. Pre deti nie je až tak dôležité to, čo rodičia hovoria, pretože vo výchove je slovo len symbol. Rodičia najviac vychovávajú deti práve tým, ako

reagujú a konajú, pretože najvyššia forma sociálneho učenia je učenie sa napodobňovaním (Svoboda, 2020).

2.5.1 Charakteristika dieťaťa v predškolskom veku

V predškolskom veku dochádza k začleneniu detí do kolektívu vrstovníkov. Deti sa učia vychádzať s rovesníkmi bez pomoci rodičov, dodržiavať pravidlá a normy materskej školy, zapájať sa do vzdelávacieho programu a postupne regulovať svoje emócie (Tsabary, 2010). V tomto období u detí zároveň dochádza k fáze regresie, keď sa u nich strieda závislosť na rodičoch s fázami ich odmietania, pretože chcú byť so svojimi rovesníkmi (Tsabary, 2010).

Dieťa nezískava povahové vlastnosti na počkanie, ale učí sa na príklade rodičov, ktorých napodobňuje, a rodičia svojím každodenným životom sú pre deti vzorom. Deti vnímajú, ako sa rodičia správajú k sebe, ako chránia svoju lásku pred vonkajšími vplyvmi, vcitujú sa jeden do druhého, berú na seba ohľad a učia sa robiť kompromisy. Vnímajú odvahu, s akou rodičia pristupujú k riešeniu problémov, ako vytvárajú priateľstvá, využívajú voľný čas a pristupujú k povinnostiam. Rodičia sú pre deti príkladom počas celého predškolského obdobia až do ich 12. roku, keď sa viac začnú zameriavať na rovesníkov. (Prekopová, 2014, s. 79)

Tsabary (2010) uvádza, že v tomto období sú deti presne také vzdorovité ako poslušné. V niektorých situáciách zrelé, v iných náladové. Je to obdobie experimentovania a rovnako obdobie nadšenia, chuti do života a strachu. V dôsledku túžby po poznaní deti chcú byť v kontakte s ostatnými ľuďmi. Rodičia môžu toto obdobie vnímať negatívne, pretože sa môžu cítiť, že ich predstavy o výchove školou, učiteľmi a priateľmi detí nefungujú. (Tsabary, 2010)

Problémom je, ak dieťa získa pocit, že je silnejšie ako rodičia. Výsledkom je „malý tyran“. V prípade, že dieťa zastupuje chýbajúceho partnera, má tendenciu ho nadmieru chrániť a prejavovať mu až materinskú starostlivosť. Každé dieťa

potrebuje niečo iné, čo však všetky deti potrebujú, je plná pozornosť a prítomnosť rodiča, ktorý sa vzdal predstáv o tom, aké by dieťa malo byť. (Tsabary, 2010)

Pre prvorodené deti je typický perfekcionizmus, spoľahlivosť, obetavosť, dodržiavanie pravidiel a samostatnosť. Niektoré z nich sa stávajú ochrancami druhorodených. Vo chvíli, keď sa narodí druhé dieťa, je rodina ovplyvňovaná vnímaním prvorodeného. Druhorodené deti sú protikladom prvorodených a sú nimi najviac ovplyvňované, tretie dieťa s druhorodeným dieťaťom. (Leman, 2016)

Ak sú v rodine dvaja chlapci, je dôležité používať reálnu disciplínu. Matka pre synov predstavuje nielen rodiča, ale celý ženský svet. Pravdepodobnosť súperenia chlapcov je tým väčšia, čím menší je medzi nimi vekový rozdiel. V rodine s dvomi dievčatami má kľúčové postavenie otec, ktorý by sa mal dievčatám snažiť venovať individuálne, aby nemuseli súperiť o jeho pozornosť. Ak je v rodine jeden chlapec a jedno dievča len ojedinele medzi nimi nastáva súperenie, pretože každý má svoje záujmy, a v ich prípade je pravdepodobnosť vzniku silného citového puta. (Leman, 2016)

2.5.2 Determinanty rodičovstva s dieťaťom v predškolskom veku

Podľa Horákovej (2015) sa rodičia líšia *štýlom výchovy* v tom, v akom rozsahu je v ich výchove zastúpená permisivita a restriktivita, koľko demokracie je akceptovanej vo výchove v rámci rodinného života. Líšia sa vo vrelosti k dieťaťu a v jasnosti príkazov, vo svojich očakávaniach, v požiadavkách a v intenzite, akou kontrolujú chovanie dieťaťa.

Podľa štýlu výchovy Cline & Fay (2013) rozlišujú štyri základné typy rodičov. *Rodičia velitelia* potrebujú mať všetko pod kontrolou a len zriedkavo dávajú deťom možnosť samostatne sa rozhodnúť. Dieťa je celý život riadené rodičom a nie je zvyknuté sa samostatne rozhodnúť. V dospelosti hľadajú osoby, ktoré by mohli nasledovať. *Rodičia poradcovia* sa snažia, aby ich deti pochopili, že za svoje činy budú niesť aj následky. Vedia ich povzbudiť v prípade, ak sa ich dieťa

pre niečo rozhodne, no upozornia ich, aby nad svojim správaním porozmýšľali a niesli prípadne následky. Pri *nezasahujúcich rodičoch* sa deti v podstate vychovávajú samé a rodičia sa vyhýbajú svojim povinnostiam. *Helikoptérovi rodičia* sa neustále vznášajú nad svojimi deťmi, aby ich zachránili vždy, keď sa vyskytne nejaký problém. Snažia sa mať prehľad o každom kroku dieťaťa, aby im vytvorili ilúziu dokonalého sveta, a ak sa dieťaťu nedarí, na vine je niekto iný (Cline & Fay, 2013).

V narcistickom štýle výchovy má rodič tendenciu si privlastňovať úspechy svojich detí. Potreby rodiča sú na prvom mieste. Má tendenciu deti až príliš kritizovať za chyby a brať ich najmä osobne. Deti často podceňuje a vyvoláva v nich pocit viny. Lásku k deťom rodič cíti len vtedy, ak robia všetko tak ako si rodič želá. Ak sa deti snažia presadiť, rodič u nich začne vyvolávať pocit viny a obviňovať ich z toho, že mu ubližujú. Dôsledkom narcistickej výchovy je nadmerná citlivosť, vysoká miera sebakritiky, nízka sebaúcta, nezdravé a závislé vzťahy. (Neuharth, 2020)

Jedným z ďalších determinantov rodičovstva sú *odlišné predstavy mužov a žien o partnerstve*. Dôraz kladú na odlišné aspekty vo vzťahu, majú iné preferencie. Muži viac oceňujú fyzickú atraktivitu, vzhľad a pekné vystupovanie. Ženy kladú dôraz na vnímavosť partnera, citlivosť k jeho potrebám, k vyjadreniu citov a lásky. Vzájomné neporozumenie vyplýva často len z rozdielneho spôsobu prežívania a uvažovania (Vágnerová, 2005). Čím vyrovnanejší je partnerský vzťah medzi rodičmi, tým prínosnejšie je to pre deti, pre ich vynárajúcu sa samostatnosť a zodpovednosť. Rodičia budú mať o to menšiu potrebu vytvárať si nezdravé citové puto so svojimi deťmi (Königová, 2019, s. 124). Trendom rodinného života je odkladanie sobášov, materstva, štruktúra rodiny sa redukuje na maximálne dvojgeneračné súžitie (Sobotková, 2001; Kratochvílová et al., 2007). V novom vzťahu rodičov dieťa býva v pozícii subjektu partnerských reprodukčných stratégií, pretože „schvaľuje“ nového partnera rodiča. (Fučík

2013, s. 136-138). Nevyhovujúce je, ak rodičia svojím spôsobom života bránia dieťaťu, aby si vážilo druhého rodiča (Prekopová, 2014, s. 81).

Zmeny v spoločnosti priniesli zmenu nielen do foriem spolužitia rodiny, ale aj do rozdelenia rodičovských rolí (Bútorová 2008, in Mendelová et al., 2015). Podľa modelu *všetko je na žene* je matka v roli najdôležitejšej osoby, stará sa o deti a zabezpečuje každodennú starostlivosť. Starostlivosť o deti je rovnomerne rozdelená v *partnerskom modeli*. V modeli *starostlivých otcov* sa otcovia aktívne podieľajú na starostlivosti o deti a na chode domácnosti. Zmena v delbe rodičovských rolí je odrazom zmenených podmienok v spoločnosti, noriem v oblasti rodovej rovnosti v súkromnej i pracovnej oblasti, v rovnosti a dominantnosti partnerov a ich vzťahu s deťmi (Chorvát & Džambazovič, 2015).

V rodičovstve má *rola otca a matky* odlišné významy. Otec je pre syna zárukou mužskej totožnosti. Ak sa s ním syn stotožní, preberá jeho vzorce správania, reagovania, otcovský spôsob uvažovania, pohľadu na život, na manželstvo, rodinu a jeho hodnoty (Augustyn, 2002).

Materská rola je podľa Rubina (1967, in Barker - Wisner, 2013) ako komplex procesov, ktorý je naučený, recipročný a interaktívny, pričom „*rola matky je základom toho, ako bude mať dieťa naplnené a hlboko zakorenené potreby bezpečia a istoty.*” Odlišnosť otca a matky je i v hre s deťmi. Hra otcov s deťmi je viac fyzická v porovnaní s matkami. Otcovia sa s deťmi často naháňajú, štekli ich, nosia na chrbte, investujú do hier s nimi viac fyzickej energie. Deti sa tým učia kontrolovať vlastné emócie, čo je dôležité po nástupe do kolektívu (Nezbedová, 2022).

Determinantom rodičovstva je i rozvod alebo rozchod partnerov, po ktorom dieťa môže byť vo výlučnej alebo striedavej starostlivosti. Podľa Tragelovej (2020) majú matky náročnejšiu pozíciu. Otcovia sú spokojní s výlučnou starostlivosťou matiek, pretože majú menšie finančné starosti, lepšie zvládajú správanie detí a majú viac času na sebarealizáciu (Tragelová, 2020). Druhou možnosťou je striedavá starostlivosť. Podmienkou jej schválenia je, že rodičia žijú

blízko seba, sú presvedčení, že druhý rodič je rovnako dôležitý pre dieťa a dokážu vzájomne flexibilne spolupracovať namiesto pomsty (Tragelová, 2020, s. 38-40).

Rodičovstvo môže ovplyvniť aj vývinová porucha dieťaťa, ktorá môže priniesť množstvo náročných situácií a zmien v dovtedy zaužívanom fungovaní rodiny (Kheir et al., 2012). Napríklad rodičia detí s autizmom majú nielen zvýšenú hladinu stresu, ale rodičovstvo popisujú aj ako citovo zaťažujúce (Petalas et al. 2009; Rao & Beidel, 2009). Svačková (in Šuhajdová 2018) opisuje reakciu rodičov na postihnutie v 5 fázach. Prvou z nich je *fáza šoku*, nasleduje fáza *popretia a smútku*. Po nich nastáva rovnováha, ktorú ukončuje *fáza hnevania sa*, depresie a odsudzovania. Prichádza čiastočné zmierenie s diagnózou. Poslednou fázou je *reorganizácia, stotožnenie sa s diagnózou* a hľadanie dostupných foriem pomoci. Rodičia dieťaťa časom zisťujú, že si ich predstavy o možnostiach inkluzívneho vzdelávania si idealizovali a konfrontujú požiadavky školy s reálnymi možnosťami dieťaťa (Šuhajdová, 2018).

Zosúladenie osobného a rodinného života s prácou a odpočinkom predstavuje work-life balance, ktoré spočíva v celkovej rovnováhe a je tajomstvom spokojného života. Ak je medzi nimi nesúlad, doma rodičom chýba práca a v práci rodina. Rodičov v tejto oblasti ovplyvňujú štyri základné energie. Fyzická energia zahŕňa, ako sa rodič stará o svoje telo, akú kvalitnú má stravu, pitný režim, spánok, pohyb a odpočinok. Emocionálna energia predstavuje, ako rozumie sám sebe, okoliu a pracuje s emóciami. Mentálna energia súvisí so schopnosťou sústrediť sa a nehodnotiť okolie. Spirituálna energia súvisí so zmyslom života a udáva smer našej životnej ceste. Dôležitá je aj digitálna hygiena, nakoľko práve digitálne technológie zaberajú mnohým rodičom veľa času (Mühlfeit & Krútová, 2021).

Nefunkčnosť jednotlivých funkcií rodiny zasahuje do každodenného života všetkých jej členov. Pri zlyhaní funkcie *biologicko-reprodukčnej* môže ísť o prejedanie sa alebo podvýživu, chýbajúci pevný denný režim, spánok, nútený sex a závislosť. V *emocionálnej funkcii* môže ísť o preferovanie jedného člena

rodiny, absenciu pocitu bezpečia, lásky či dopady emocionálnej nezrelosti. Absencia *sociálnej funkcie* môže súvisieť s nefunkčnými vzťahmi v rodine, absenciou fyzického a duševného zázemia. Zlyhávanie *ekonomickej funkcie* súvisí s dlhmi, neschopnosťou platiť poplatky a s tým súvisiacim zníženým sebavedomím. V zlyhaní *opatrovateľskej funkcie* môže ísť o zámerné dištancovanie sa od určitých členov. Nefunkčnosť *kultúrno-hodnotovej funkcie* sa môže prejavovať krádežami, bitkami a nesprávne nastavenými prioritami v rodine (Mydlíková, 2018).

Fungovanie rodín ovplyvnilo aj *obdobie pandémie*. „Rodičia sa museli adaptovať na rôzne zmeny (niektorí o prácu prišli, iní pracovali z domu, iní počas pandémie neprichádzali do svojich domácností, ale nocovali v práci), museli zabezpečiť celodennú starostlivosť o deti, ktoré mali dištančnú výuku (stravovanie, školská príprava, voľnočasové aktivity atď.) a zároveň sa snažiť o zachovanie rodinného života.“ (Roľková & Sasíková, 2022, s. 263, in Gajdošová, 2022). Pandémia negatívne ovplyvnila funkčnosť rodín, najmä pre nárast rizikových situácií spojených s násilím, napr. Francúzsko a Brazília dokonca uviedli nárast o 30 % vo všetkých formách domáceho násillia (Campbell, 2020). Výhodou pandémie bola práca z domu, úspora času a nákladov spojených s cestovaním (Bhattarai 2020; Weitze et al., 2020) a menej konfliktov v pracovnom živote (Fonner & Roloff, 2010).

3 ANGAŽOVANOSŤ RODIČOV V PREDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ

Rodičia sa v živote materskej školy angažujú najmä osobne a emočne, kým na strane učiteľov ide skôr o profesionálne angažovanie sa ako osobné. Vyplývajú z toho rôzne očakávania, zámery, záujmy na strane rodičov, učiteľov či samotnej materskej školy vo vzťahu k vzájomnej spolupráci, angažovanosti a z toho vyplývajúcich očakávaní od detí (Oostdan, 2013).

3.1 Vzťah materskej školy a rodiny

Angažovanosť rodičov v predškolskom vzdelávaní detí nebola vždy realizovaná v takých intenciách a formách, ako je tomu dnes. Základnou esenciou angažovanosti rodičov je vzťah, ktorý môžeme vnímať v rôznych rovinách. Vzťah k sebe samému, partnerovi, dieťaťu, personálu materskej školy a k samotnej materskej škole. Práve tieto vzťahy ovplyvňujú ambície rodičov v angažovaní sa aj na predškolskom vzdelávaní detí.

Podľa Slobodu (2020) kľúčom k tomu, aby sme mohli porozumieť ostatným, je, že musíme najskôr zistiť, aký máme vzťah k sebe samým. Každý vzťah sa neustále vyvíja a v rámci neho prechádza od jednej krajnosti k druhej, buď nenávidíme, alebo túžime.

Podľa Sheltona (2018) vzťah vo všeobecnosti tvoria tri základné premenné, ktorými sú vplyv, sila a reciprocita, ktorých vzájomná intenzita a dynamika určuje kvalitu vzťahu. Ďalej uvádza, že s *vplyvom* súvisia pocity, ktoré ľudia medzi sebou prežívajú a podmieňujú to, ako sa ľudia k sebe správajú. Vplyv môže byť neutrálny, ambivalentný, rozporuplný alebo asymetrický. Pozitívne vplyvy sú atraktívnejšie viac ako negatívne. Vplyvy vo vzťahoch sú individuálne, s niekým môžu byť intenzívne viac, s niekým menej, neustále sa menia. Ďalšou esenciou vzťahu podľa Sheltona je *sila*, ktorá určuje relatívnu silu každého jednotlivca vo vzťahu. V niektorom vzťahu môže byť sila menšia, väčšia, môže v ňom prevládať

balans alebo stabilita, ktorá sa môže vplyvom okolností meniť. Poslednou premennou vzťahu je *reciprocita*, ktorá reprezentuje mieru vzájomného zdieľania a interakcie, pričom v jednom vzťahu môže byť reciprocita plne funkčná a vzťah môže byť vzájomný, zatiaľ čo v inom môže byť prospech jednostranný, ako aj snaha a angažovanosť v ňom. V dobrých vzťahoch sa ľudia zaujímajú, ako sa kto cíti, vzájomne si pomáhajú. (Shelton, 2018)

Ravnová, 2003 (in Rabušincová 2004, s. 11) rozlišuje 4 základné modely vzťahu medzi materskou školou a rodinou. Prvým z nich je *kompenzačný model (60. a 70. roky)*, ktorý v tom čase vychádzal z ideológie rovnakých vzdelávacích príležitostí a vznikol na základe rozdielneho sociálno-ekonomického zázemia rodín. K snahám o spoluprácu dochádzalo z presvedčenia, že určité skupiny rodičov nemajú dostatočné možnosti a schopnosti byť dobrými rodičmi a ich rodičovskú nedostatočnosť by mala kompenzovať škola. Škola určovala rodičom postupy, na základe ktorých mohli deti dosahovať lepšie výsledky vo vzdelávaní (Ravnová 2003, in Rabušincová, 2004, s. 11). Ďalším modelom je *konsenzuálny model (70. až 80. roky)*, v ktorom bola zhoda medzi oficiálnym vzdelávacím systémom a rodinou. Prevažovala jednosmerná komunikácia od školy k rodine a chápané boli ako rovnocenné, či dokonca priamo prekrývajúce sa inštitúcie. Učitelia od rodičov získavali najefektívnejšie informácie pre ich prácu v školskom prostredí, kde sa stretávali heterogénne kultúrne asociálne skupiny detí a mohli tak pracovať na väčšej prepojenosti medzi učením sa doma a v škole (Ravnová 2003, in Rabušincová, 2004, s. 12). Rodičia boli chápaní ako individuálne, aktívne a samostatné bytosti, ktoré majú kľúčové postavenie v rozhodovaní, v *participačnom modeli (80. až 90. roky)*. Vnímaní boli ako aktívni občania, ktorí sú schopní podporovať vzdelávanie detí a zabezpečovať vzrastajúce nároky zo strany školy. Rodiny sa menia a strácajú svoje dominantné postavenie, konkurujú jej médiá a rovesníci. Úlohy výchovy za rodinu čiastočne preberá škola (Ravnová 2003, in Rabušincová 2004, s. 12). V poslednom, štvrtom *modeli zdieľanej zodpovednosti* boli rodičia i učitelia spoluzodpovední za výsledky konkrétnych

rozhodnutí. Podstatou bolo zapojenie rodičov do takých aktivít, ktoré budú prinášať prospech ich deťom. (Ravnová 2003, in Rabušincová, 2004, s. 12)

Uvedené modely vzťahu školy a rodiny sú na rôznych úrovniach v materských školách zastúpené dodnes, a to s ohľadom na diverzitu personálneho zastúpenia, kvalitu riadenia a víziu materských škôl. Na strane druhej, svoj podiel na vzťahu majú aj rodičia, ktorí ho dotvárajú svojim rodičovstvom a otvorenosťou k spolupráci s materskou školou.

Ideálom je partnerský vzťah, pre jeho dosiahnutie rodičmi je nevyhnutné empatické počúvanie, akceptácia, autentická vzájomná komunikácia a v neposlednom rade vyrovnaná osobnosť učiteľa (Kofátková 2014; Gruber 2012, in Průcha et al., 2016). Ak materské školy chcú podporiť rozvoj a napredovanie detí, najefektívnejšie to vedia dosiahnuť v spolupráci s rodičmi, ale potrebné je ich najskôr spoznať, vedieť akceptovať, prijať ich odlišnosti a hľadať reálne možnosti na vzájomnú komunikáciu a v spolupráci, v ktorá bude v prospech všetkých.

Rabušicová & Trnková (2003) uvádzajú štyri základné roly rodičov podľa ich vzťahu ku škole: *rodič, klient, partner, občan a rodič problém*. V materských školách je aj z dôvodu každodenného kontaktu rodiča a učiteliek predpoklad funkčného vzťahu, založeného najmä na partnerstve a menej často na klientskej úrovni. Rodičia v materských školách sú vnímaní prevažne ako partneri (Štech & Viktorová, 2001).

3.2 Typy rodičov v školskom prostredí

Angažovanosť rodičov na predškolskom vzdelávaní detí podmieňuje individualita každého rodiča. Smit, Sluiter, Driessen & Slegers (2007) uvádzajú šesť typov rodičov a možnosti ich angažovania sa v živote školy.

Rodič podporovateľ má nižšie stredné vzdelanie. Je spokojný, tvorivý, priateľský. Zapája sa do života školy. Pomôže s praktickými záležitosťami, je ochotný spolupracovať a má spravidla dostatok času. U tohto typu rodiča je

vhodné apelovať na zmysel pre solidaritu, partnerstvo s víziou spoločných cieľov (Smit et al., 2007).

Rodič politik má stredné až vysokoškolské vzdelanie. Má v sebe túžbu pomáhať pri rozhodovaní. Občas býva kritický a dbá na kvalitný výber školy pre svoje dieťa. Spravidla je optimistický, dokáže inšpirovať a presviedčať ostatných. Rád ovplyvňuje politiku školy, potrebuje byť vypočutý, aktívne participovať na tvorbe pravidiel, chode a fungovaní školy (Smit et al., 2007).

Rodič trpiteľ má vysokoškolské vzdelanie. Často sa cíti sa urazený a nepochopený v dôsledku prístupu školy. Hľadá chyby na strane školy. Je necitlivý, agresívny, konfliktný. Vhodné je prejavovať skutočný záujem o motívy tohto rodiča, dbať na to, aby rodič zostal v pohodlí, klásť dobré otázky, po stretnutí zaslať poďakovanie, robiť si poznámky počas rozhovoru a udržiavať otvorenú komunikáciu (Smit et al., 2007).

Absentujúci rodič má nižšie stredné vzdelanie. Nepovažuje sa sám za vhodného na spoluprácu so školou. Zapojí sa len vtedy, ak je o to výslovne požiadaný. Škola nie je u neho prioritou, jej výber necháva na náhodu, je introvertný a neprístupný samotár. Nevytvára si kontakty s ostatnými rodičmi. Vhodné je u neho hľadať možnosti vzájomného kontaktu, prejavenie záujmu o jeho osobu, rozvíjať komunikáciu rozhovorom o deťoch a hľadať možnosti, ako si získať jeho dôveru a oblasť, v ktorej by mohol byť nápomocný (Smit et al., 2007).

Kariérny pracovník má stredné alebo vysokoškolské vzdelanie. Zodpovednosť za výchovu, starostlivosť o deti a ich vzdelávanie kladie na školu. Je spokojný, ak môže vybaviť všetko na jednom mieste a škola si robí zodpovedne svoje úlohy. Kritický je pri výbere školy. V prístupe je rezervovaný, žiadne správy sú pre neho dobré správy, berie všetko, ale nedáva nič. Vhodné je s ním viesť rozhovory o práci, kariére, vzdelávaní, o zaujímavých ľuďoch, ktorí sa podieľajú na živote školy a čo by jeho účasť na živote školy mohla znamenať pre jeho kariéru (Smit et al., 2007).

Super rodič má vysokoškolské vzdelanie. Cíti sa byť zodpovedný za výchovu a vzdelávanie detí spolu so školou. Pripravený je podporovať školu, kriticky myslieť a prispievať dobrými nápismi a využiť i vlastné kontakty. Spokojný je, ak škola robí maximum pre jeho i ostatné deti. Ako rodič je lojálny, ambiciózny, inovatívny, komunikatívny, inšpiratívny a rád napreduje. Vhodné je prejavovať vreľý záujem o jeho názory (Smit et al., 2007).

Iný pohľad na rodičov prinášajú Walterová & Černý (2006), ktorí ich rozlišujú podľa preferencií vo vzdelávaní. *Rodič zameraný na orientáciu vo svete* zdôrazňuje všeobecný rozvoj osobnosti, je často kritický k školskému systému. Dôležitejšie je pre neho vzdelanie ako disciplína. *Rodič zameraný na vzdelanie a sebadôveru* neprisudzuje príliš veľký význam vzdelávaciemu základu. Školský systém podľa neho viac oceňuje poslušného a ukázkového žiaka ako samostatného a motivovaného. *Rodič zameraný na slušnosť a disciplínu* im prisudzuje oveľa väčšiu dôležitosť ako vzdelaniu. Nedostatky vo vzdelávaní vidí najmä vo výchove k poslušnosti, zdvorilosti a k dobrému človeku, sebadôvera a samostatnosť má pre neho najmenší význam. *Rodič zameraný na všeobecnú úroveň* je kritický vo všetkých oblastiach školského vzdelávania a nič pre neho nie je dobré. (Walterová & Černý, 2006)

Uvedené typy rodičov sú aplikovateľné aj na rodičov s deťmi v predškolskom vzdelávaní, minimálne v rámci obdobia povinného predškolského vzdelávania, keď sa vo svojich očakávaniach a požiadavkách vo vzťahu k vzdelávacím potrebám a perspektívam dieťaťa začínajú profilovať.

3.3 Angažovanosť rodičov v predškolskom vzdelávaní podľa

Epsteinovej

Epsteinová (2001) vypracovala šesť typov angažovania sa rodičov do spolupráce so školou, ktorými sú *rodičovstvo, komunikácia, dobrovoľníctvo, učenie sa doma, rozhodovanie a spolupráca s komunitou*, sú všeobecne platné a aplikovateľné aj na podmienky materských a iných škôl. Podľa uvedenej

konceptie sa deti naučia viac, keď rodičia, učitelia a ďalší členovia komunity vzájomne spolupracujú pri plnení stanovených cieľov a úloh (Epsteinová, 2001).

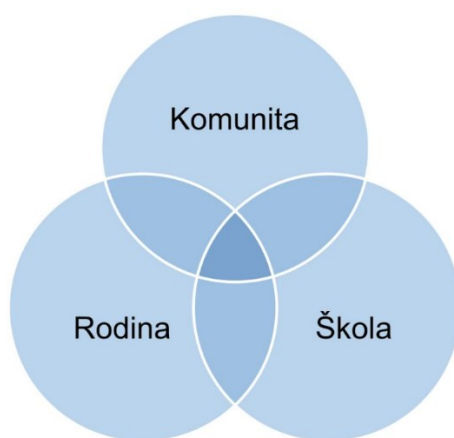
Tabuľka 2 Šesť typov angažovania sa rodičov do vzdelávania detí (Epsteinová, 2001)

1. RODIČOVSTVO
<ul style="list-style-type: none"> • pomoc školy rodičom pri vytváraní optimálnych podmienok na domáce učenie sa s deťmi • škola by mala pomáhať rodinám s ich rodičovstvom a výchovou detí • cez vzdelávanie, výcviky, kurzy a podporné programy by mala škola pomôcť rodičom pochopiť vývin detí • inštruovať rodičov, aby si vedeli nastaviť správne podmienky na učenie sa s deťmi a riešenie domácich úloh
2. KOMUNIKÁCIA
<ul style="list-style-type: none"> • obojsmerná komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi o kurikule a výsledkoch dieťaťa v škole • škola by mala vytvárať podmienky pre efektívnu komunikáciu s rodičmi • rodičov by mala škola informovanosť o školskom programe a prograse detí • komunikácia by mala prebiehať v smere od školy k rodine a od rodiny ku škole
3. DOBROVOENÍCTVO
<ul style="list-style-type: none"> • škola by sa mala snažiť o zapojenie rodičov do života školy formou dobrovoľníctva • rodičia sa môžu zapájať do dobrovoľníctva formou osobnej, materiálnej a sponzorskej pomoci a zároveň ako publikum pri podujatiach organizovaných školou • optimálne je, ak sa plánuje program pomoci, predovšetkým pomoc vedeniu, učiteľom, deťom i rodičom navzájom
4. UČENIE SA DOMA
<ul style="list-style-type: none"> • poskytovanie poradenstva rodičom, ako sa doma efektívne učiť s deťmi • škola by mala iniciovať zapojenie rodičov s deťmi do učenia sa doma vrátane domácich úloh a ďalších vzdelávacích činností • škola by mohla informovať a poskytovať podnety, inšpirácie rodičom, ako sa doma s deťmi pripravovať na školu, plánovať a zostavovať režim dňa pre dieťa
5. ROZHODOVANIE
<ul style="list-style-type: none"> • škola by sa mala snažiť zapájať rodičov do rozhodovacích procesov
6. SPOLUPRÁCA S KOMUNITOU
<ul style="list-style-type: none"> • spolupráca rodiny, školy, komunity a využívanie komunitných zdrojov na podporu činnosti školy • v škole by mali identifikovať zdroje, ktoré možno nájsť v jej blízkom okolí, v komunite a mohli by podporiť aktivity školy • škola by mala koordinovať využívanie týchto zdrojov – podnikov, agentúr, občianskych organizácií, vysokých škôl a ďalších skupín pre posilnenie predovšetkým vzdelávacích programov, rodinnej praxe a samotného vzdelávania detí

Vzdelávanie detí prebieha v prostredí domova (rodina), školy a komunity. Keďže životy detí sa odohrávajú vo všetkých týchto troch prostrediach, mali by vzájomne pri ich rozvoji a vzdelávaní spolupracovať. Pre dieťa, ktoré je vzdelávané v materskej škole, neexistuje čistý čas školy alebo domova, pretože čas strávený v jednom prostredí ovplyvňuje to, čo sa deje v druhom. Škola a

rodina nielen spolupracujú, ale ich vzájomné vplyvy sa prekrývajú. Teória prekrývajúcich sa sfér vplyvu predpokladá, že v žiadnom prostredí sa dieťa nemôže adekvátne vzdelávať izolovane. Škola a rodina sa musia stať spojencami vo vzdelávaní detí. (Epsteinová, 2001)

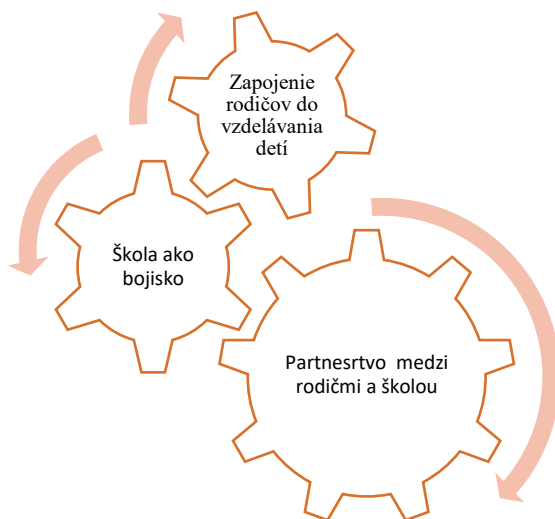
Epsteinová rozlišuje *vonkajšie a vnútorné štruktúry modelu prekrývajúcich sa sfér vplyvu*. Vonkajšia štruktúra ovplyvňuje vzájomné pôsobenie sociálnych inštitúcií, primárnymi sú škola, rodina a komunita. Vnútorná štruktúra ich ovplyvňuje zvnútra, pričom ide najmä o komunikáciu, ktorá prebieha medzi rodinou a školou, a súčasne v každej z týchto sociálnych inštitúcií zvlášť. Stupeň ich prekrývania ovplyvňujú štyri premenné, ktorými sú *čas, skúsenosti v škole, skúsenosti v rodine, skúsenosti v komunite*. Vonkajšie a vnútorné vplyvy sú úzko prepojené, ale nikdy sa úplne neprekrývajú. Vždy si zachovávajú aj niečo svoje (napr. škola neovplyvní, koľko bude mať rodina detí). Škola a rodina teda nielen spolupracujú, ale ich vplyvy sa zároveň prekrývajú. (Epsteinová, 2001)



Obrázok 2 Teória prekrývajúcich sa sfér vplyvu podľa Epsteinovej (2001)

Vzťahy založené na partnerstve školy a rodičov podľa Epsteinovej et al. (2018) v praxi fungujú v 3 základných rovinách. *V školách podobným rodinám* učitelia a riaditelia vytvárajú prostredie, ktoré pripomína rodinu. Uznávajú individualitu každého dieťaťa a každému dieťaťu dávajú pocit jedinečnosti. V školách podobným rodinám sú vítaní všetci rodičia a nielen tí, ktorí sú ľahko dostupní. *Rodina podobná škole* uznáva, že každé dieťa je zároveň aj žiakom. Rodičia

zdôrazňujú význam školy, domácich úloh a aktivít, ktoré rozvíjajú ich deti a dávajú im pocit úspechu. Treťou rovinou sú *komunity podobné škole i rodine*. Vzájomne spolupracujú, plánujú a realizujú spoločné udalosti, programy, v ktorých podporujú deti, oceňujú ich za pokroky, tvorivosť a dobré výsledky. Komunity zároveň podporujú rodiny a pomáhajú vytvoriť v spolupráci také podmienky, aby boli v čo najväčší prospech všetkých. (Epsteinová et al., 2018)



Obrázok 3 Dva prístupy na zapojenie rodičov do vzdelávania detí
(Epsteinová et al., 2018)

Epsteinová et al. (2018) uvádza ďalšie dva spoločné prístupy k zapojeniu rodičov do vzdelávania detí. Prvý z nich je *zameraný na konflikt* a školu považuje za bojisko. Podmienky a vzťahy v takomto prostredí predurčujú mocenské boje a disharmóniu. Druhý prístup *zdôrazňuje partnerstvo*, v rámci ktorého je škola považovaná za domov alebo vlasť. Podmienky a vzťahy v tomto prostredí, kde ide prioritne o spoločné zdieľanie moci s rodičmi a vzájomný rešpekt, umožňujú zamerať sa na činnosti, ktoré napomáhajú učeniu a rozvoju detí.

3.4 Bariéry v angažovanosti rodičov v predškolskom vzdelávaní detí

Materská škola je jediným školským prostredím, v ktorom sa učiteľ denne stretáva s rodičom a prostredníctvom vzájomnej komunikácie, ktorá môže byť formálna i neformálna, vzájomné vzťahy s rodičmi ovplyvňovať (Syslová et al., 2016).

Napriek benefítom, ktoré som sebou angažovanosť rodičov na predškolskom vzdelávaní detí prináša, je častou realitou, že nie každý rodič má záujem o spoluprácu s materskou školou, pričom dôvody nezáujmu môžu byť na strane rodičov, ale aj materskej školy.

V dennej komunikácii učiteľa a rodiča môže mať negatívny vplyv aj snaha učiteľov ovládať rozhovor, kritické poznámky a pripomienky, moralizovanie, útočenie, rýchle návody a rady, navodzovanie časovej tiesne učiteľom a predstieranie pozornosti (Fontana 1997, s. 132, in Lipnická 2017).

Drieden (2008, in Lipnická, 2017) uvádza zásadné omyly, ku ktorým dochádza zo strany učiteľov v rámci poskytovania konzultačno-poradenských služieb pre rodičov. Problémom je, ak učiteľ radí ako rodič z vlastnej skúsenosti, a nie ako učiteľ, poskytuje subjektívne poradenstvo mimo právnych a školských dokumentov alebo overených poznatkov z pedagogiky. Ďalším omylom je, ak učiteľ rozhoduje za deti, rodičov a nečaká na ich rozhodnutie alebo súhlas. Poskytuje nevyžiadané rady a postupy na riešenie problémov, ktoré limitujú snahu v pozitívnu sebaapremenu. Problémom je vyvyšovanie učiteľa nad rodičom, zosmiešňovanie, poučovanie a zneužívanie dôvery rodiča, zľahčovanie náročnosti situácie a celkový nezáujem o rodiča (Drieden (2008, in Lipnická, 2017).

Aby mohol učiteľ s rodičom efektívne komunikovať a dobre viesť rozhovor, potrebuje sa riadiť istými stratégiami (Janoško & Kušnírová, 2017, s. 33). Prvou z nich je *nastoliť dôveru*, aby sa rodič cítil bezpečne a dokázal komunikovať aj

o ťažkých témach úprimne a otvorene. Potrebné je *ukázať záujem*, aby rodič vedel, že to, čo hovorí, je vypočuté a učiteľ má *úprimný záujem* vyriešiť jeho problém. Dôležitá je aj neverbálna komunikácia, schopnosť empatie, načúvania, porozumenia. Učiteľ nesmie zabudnúť, že rodičom stretnutia v škole nemusia byť príjemné a mal by im pomôcť *odstrániť strach* a *uľahčiť komunikáciu* pre efektívnejšie vedenie spoločných rozhovorov. Nevyužívanie efektívnych stratégií v komunikácii s rodičom môže viesť k postupnému nezájmu rodiča o zdieľanie informácií a spoluprácu s materskou školou (Janoško & Kušnírová, 2017).

Problémom v angažovanosti môže byť aj tzv. Dunning-Krugerov efekt, keď sa rodič do života materskej školy neangažuje, pretože si myslí, že on všetko o svojom dieťati vie, pričom si neuvedomuje, že to, čo si myslí, môže byť veľmi skreslené (Langermann, 2021).

Angažovanosť rodičov na predškolskom vzdelávaní detí môžu limitovať aj rôzne formy spolupráce, ktoré môže rodič považovať za formálne alebo neformálne, príliš tradičné či netradičné. K formálnym stretnutiam patria triedne a celoškolské rodičovské združenia, činnosť rady školy, ktorá vyjadruje a presadzuje aj záujmy rodičov. K neformálnej spolupráci patria tvorivé dielne, besiedky, vystúpenia a športové podujatia. Koťátková (2014) uvádza, že rodičia sa málo zúčastňujú takýchto akcií a niektorí sa im doslova vyhýbajú. Čapek (2013) ako menej obvyklé formy spolupráce s rodičmi v škole, ktoré sa ale realizujú aj v materských školách, uvádza *Rodičovský kútik*, *Rodič ako „kuchár dňa“* (rodičia spoločne s deťmi pripravujú jednoduché jedlo), *Spoločné čítanie deťom* (rodičia čítajú s deťmi vopred vybranú knihu a v závere mesiaca o prečítanej knihe spoločne s deťmi v triede diskutujú), *Dajte škole tri hodiny* (na triednej schôdzi sú rodičia vyzvaní, aby za rok venovali škole tri hodiny), *Rozvíjajúce pohovory* (počas stretnutia rodičia spoločne s učiteľom dieťaťa hľadajú možnosti, ako pomôcť dieťaťu v rozvoji v oblastiach, v ktorých

nedosahuje potrebné výsledky), *Školská požičovňa* (rodičia si na víkend môžu požičať pomôcky, knihy, športové náčinie a výučbové programy). (Čapek, 2013)

Problémom je, ak rodič domácou prípravou nahrádza výučbu učiteľa. Podľa Janoška & Kušnírovej (2017) rodič je partner školy pri naplňaní jej cieľov, ale nie rozšírenou rolou učiteľa. Mal by byť rešpektovaný, zapájaný do vzdelávania svojich detí, ale rodič by zároveň mal vždy zostať pre dieťa rodičom. Podľa Belešovej (2023) angažovanosti rodičov a ich ochote spolupracovať so školou môže pomôcť oboznámenie rodičov so školou, školským prostredím a pedagogickým tímom, dobrá príprava na stretnutie s rodičom, používanie zrozumiteľného jazyka popri profesionálnom vystupovaní, schopnosť vcítiť sa do rodiča a načúvať jeho problémom. Prínosom môže byť aj dohodnutie sa na spoločných postupoch v rámci napredovania detí a pravidelná vzájomná informovanosť na základe osobných kontaktov (Belešová, 2023).

Ďalším dôvodom, ktorý môže limitovať angažovanosť rodičov na predškolskom vzdelávaní, môžu byť rôzne druhy konfliktov vyplývajúce z rozdielných očakávaní. Učiteľ v rámci svojej práce a v spolupráci s rodičmi rieši rôzne druhy konfliktov, ktoré sú rozlišované ako interpersonálne, intrapersonálne, skupinové a medziskupinové. Zo psychologického hľadiska Moore (1989, in Lauková, 2018) rozlišuje *konflikty vzťahové* spôsobené neprijatím správania iného človeka, ktoré vznikajú nevyhnutne v prípade, ak sú prekračované hranice iného človeka. *Konflikt hodnôt* je dôsledkom existencie vzájomnej nezlučiteľnosti určitých preferovaných hodnôt pod vplyvom tlaku, snahou o ich zmenu alebo ich ohrozovanie. *Štrukturálne konflikty* spôsobujú odlišné vzájomné očakávania a nefunkčný systém. Vznikajú v prípade neprijatia roly, pravidiel, procesov, kompetencií. *Konflikt informácií* nastáva, ak dôjde k odlišnej interpretácii informácií, šírením dezinformácií alebo odlišným pochopením sprostredkovaných informácií. *Konflikty záujmov* vznikajú z presvedčenia, že druhá strana bráni uspokojeniu záujmov vlastných. (Moore, 1989, in Lauková, 2018)

Dôvodom nezáujmu rodičov o angažovanosť vo vzdelávaní môže byť aj neúcta k profesii učiteľa. Belešová (2023) v tejto súvislosti uvádza, že sú rodičia, ktorí nerešpektujú pracovnú dobu učiteľov a kontaktujú ich mimo pracovnej doby, rodičia nerešpektujú autoritu učiteľa a reagujú netaktne, zasahujú do výchovno-vzdelávacieho procesu, stavajú sa do pozície odborníkov na vzdelávanie a majú prehnané nároky na učiteľa.

Bariérou môžu byť aj odlišné očakávania od vzájomnej spolupráce na strane rodiča a učiteľa. Podľa Katza (1984, in Majerčíková et al., 2012) učitelia sa vo svojom prístupe zameriavajú viac na potreby vzdelávania. Rodičia na všetky oblasti života dieťaťa. Učitelia sú zodpovední za všetky deti vo vymedzenom prostredí, ich úlohy by mali byť objektívne, racionálne a nezávislé so zameraním na všetky deti. Prístup rodiča je ale ovplyvnený vnútorným záujmom o vlastné dieťa, ktorý je emocionálne podmienený. Rodič je za dieťa zodpovedný nepretržite, nielen v určitom vymedzenom čase alebo období. Pochopiteľná je preto u rodiča určitá iracionalita v kontakte s vlastným dieťaťom a v komunikácii s učiteľom. Škola by sa preto mala aktívne angažovať na vzájomnej spolupráci s rodičmi, aby bola prekonaná určitá diverzita uhlov pohľadu na strane učiteľa a rodiča. (Katz, 1984, in Majerčíková et al. 2012)

Sporné aspekty spolupráce školy a rodiny môžu vyplývať zo špecifických individualít týchto prostredí. Dôvodom môže byť obmedzenie autonómie školy i samotného učiteľa v dôsledku prílišnej angažovanosti. Na strane druhej, rodičia sa môžu v príliš úzkom vzťahu so školou cítiť diskriminovaní paušálnym prístupom školy a učiteľov, ktorý môže limitovať možnosti spolupráce všetkých rodičov. V prípade, ak je škola až príliš podriadená preferenciám rodičov, môže vytvárať dojem, že v nej absentuje premyslená vízia a koncepcia v spolupráci s rodičmi. (Majerčíková, 2015)

Materská škola by sa nemala stavať do pozície lepšej alternatívy k rodinnému životu a pre dieťa by mala byť najmä obohacujúcejším prostredím. Učiteľ by sa mal vzdať svojich ambícií prekonať pôvod v rodinnom systéme Rešpekt pred

pôvodnými rodinami posilňuje autoritu rodičov a rovnako podporuje autoritu učiteľov, ktorí s deťmi v škole sledujú iné ciele a hodnoty, ako rodičia doma (Franke-Griksch, 2006).

4 VÝSKUM S RODIČMI

Empirická časť práce prezentuje metodický postup kvalitatívne orientovaného výskumu, cieľom ktorého je objasniť, aký je pohľad súčasných rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole. Problematike rodičovstva v súvislosti s predškolským vzdelávaním je venovaná len minimálna pozornosť, či už v oblasti vzdelávania, dostupných publikácií a realizovaných výskumov. Prístup učiteľov k rodičom je preto často viac intuitívny ako profesionálny, čo v kontexte zavedenia inštitútu povinného predškolského vzdelávania a vízie inkluzívneho vzdelávania nestačí. Ambíciou výskumu je nahliadnuť do sveta rodičov a prostredníctvom poznania ich subjektívnej skúsenosti s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole podporiť možnosti hľadania efektívnejších stratégií v komunikácii a spolupráci materskej školy a rodičov detí.

Na základe konkretizácie výskumného problému bol stanovený cieľ výskumu a výskumné otázky. Následne bol naplánovaný postup realizácie kvalitatívne orientovaného výskumu, ktorý pozostával z 12 základných krokov.

- Teoretické štúdium podkladov k skúmanej problematike z domácej i zahraničnej literatúry.
- Stanovenie výskumného cieľa, špecifikácia výskumných otázok, výskumnej vzorky a konkretizácia metód výskumu a metódy spracovania získaných dát.
- Absolvovanie trojdňového vzdelávania s názvom Konštelácie s figúrkami pre možnosť uplatnenia metódy konštelácie s figúrkami pri zbere dát.
- Konzultácia so školiteľkou ohľadom aplikácie metódy konštelácie s figúrkami v praxi a realizácie pološtruktúrovaného interview s participantmi.
- Výber zodpovedajúcej výskumnej vzorky pre potreby výskumu, pričom kritériom výberu bol rodič, ktorý mal skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole.

- Individuálne stretnutia s participantmi s cieľom získať potrebné dáta v MP3 formáte.
- Zaznamenávanie informácií z priebehu stretnutí s participantmi do denníka výskumníka.
- Analýza a interpretácia subjektívnej skúsenosti rodičov s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy.
- Identifikovanie a interpretovanie spoločných vzorcov, tém naprieč jednotlivými prípadmi.
- Konkretizovanie faktorov, ktoré ovplyvňujú pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.
- Konkretizovanie limitov výskumu.
- Diskusia výsledkov výskumu so zisteniami iných autorov.

4.1 Výskumný cieľ a výskumné otázky

Hlavný výskumný cieľ:

Odkryť pohľad súčasných rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole a porozumieť mu.

Po stanovení výskumného cieľa boli konkretizované výskumné otázky, ktoré boli počas realizácie výskumu v dvoch základných fázach modifikované, a to v čase prípravy výskumu a následne v procese analýzy získaných dát (Hendl, 2016).

Výskumné otázky:

1. Aká je subjektívna skúsenosť rodičov s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole?
2. Cez akú optiku rodičia vnímajú predškolské vzdelávanie detí v materskej škole?

3. V akých témach sa vynára pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole?
4. Aké faktory ovplyvňujú pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole?
5. Čo v živote materskej školy má pre rodičov najväčší význam?
6. Aké sú atribúty súčasného rodičovstva s dieťaťom v predškolskom veku?

4.2 Metódy zberu dát

V kvalitatívnom výskume boli na zber dát využité tri výskumné metódy – konštelácie s figúrkami, pološtruktúrované interview a denník výskumníka.

➤ Konštelácie s figúrkami

Základom metódy je využitie figúrok, prostredníctvom ktorých participant vizuálne interpretuje systém rodiny a materskú školu na podklade osobnej skúsenosti. Metóda funguje na princípe systémových konštelácií podľa Berta Hellingera (2005). Systémový pohľad sa zameriava najmä na vzťahové súvislosti, dôležité postavenie majú v rámci konštelácie aj spontánne emocionálne prejavy (Franke-Griksch, 2006). Potrebné je participantom načúvať, pozorovať ich a vytvárať s nimi empatické spojenie (Hendl 2016). Jednotlivých členov rodiny, seba samého a personálne zastúpenie za materskú školu participant zobrazuje prostredníctvom figúrok, pre ktoré sa sám rozhodol z dostupného výberu. Podľa Langermann (2020) by dieťa malo byť v konštelácii figúrkou situované pred rodičmi ako tzv. cieľ rodičov. Dieťa by nemalo mať figúrku situovanú paralelne s rodičom, pretože nejde o paralelný vzťah rodiča a dieťaťa. Dôležité sú aj farby a materiál figúrok v systéme. Ak majú figúrky spoločnú farbu, materiál, životnosť alebo druh, je dobré sa pýtať, čo majú spoločné tieto figúrky a v čom je participant iný, ak sa jeho figúrka odlišuje od ostatných. Na figúrkach sa sleduje, kde sa pozerajú a kam idú – uvedené kritérium určuje vzťah k figúrke, ku ktorej smerujú. Ak participant nemá v

konštelácii nikoho za sebou, nemá sa o koho v živote oprieť a je predpoklad, že sa môže cítiť osamelý. Zámerom konštelácie je vyložiť to, čo si človek myslí, ale nevie o tom, že si to myslí, a úlohou výskumníka je tieto myšlienkové mapy prostredníctvom konštelácie zvedomiť. (Langermann, 2020)

➤ **Pološtruktúrované interview**

Pred stretnutím s participatmi bola pripravená základná schéma otázok zameraných na odhalenie ich subjektívnej skúsenosti s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole (Mišovič, 2019). Otázky v interview boli pomôckami, ktoré sa overovali a obsahovo prispôbovali s ohľadom na to, čo je dôležité a čo nie je ešte odhalené (Smith & Osborn, 2003). Vzájomná interakcia s participantom bola motívom na formulovanie ďalších otázok, ktoré vyplynuli zo stretnutia a prispeli k lepšiemu poznaniu subjektívnej skúsenosti participantov. Plynulosť rozhovoru bola podporená komunikačnými výrazmi (pritakávanie, nadväzujúce otázky). Po stretnutí boli dáta analyzované, čo podporilo premyslenejšiu formuláciu otázok v každom ďalšom stretnutí s participantmi (Mišovič, 2019).

➤ **Denník výskumníka**

Denník výskumníka detailne popisoval proces výskumu od prvotnej myšlienky jeho realizácie cez každé stretnutie s participantom. Obsahoval i návrhy na možnú interpretáciu zistení, na zmeny vo výskume a konkretizáciu možných problémov pri realizácii výskumu (Švaříček & Šed'ová, 2014). Poznámky boli zapisované najmä bezprostredne po opustení miesta terénu a rozlúčení sa s participantom (napr. v aute, po príchode domov, na lavičke pri bydlisku participanta), nakoľko počas stretnutia bola pozornosť primárne sústredená na prítomný okamih. Poznámky boli zaznamenávané aj vo fáze analýzy a interpretácie dát. Denník bol určitým filtrom pri spracovaní vlastných dojmov, emócií,

poznatkov a skúseností zo stretnutí s participantmi. Denník výskumníka bol oporným pilierom vo všetkých fázach výskumu. Poznámky boli zaznamenávané popisným a reflektujúcim spôsobom (Hendl, 2016). Reprezentovali vnútorný dialóg, boli výraznou oporou pamäte a hmatateľnou reflexiou zažitej skúsenosti z realizovaného výskumu (Gavora, 2006).

4.3 Výskumná vzorka

Výber výskumnej vzorky bol kľúčový, pretože ovplyvňuje zber dát, ich kvalitu a interpretáciu výsledkov (Mišovič, 2019). Výber bol zámerný a postupný, pričom základným kritériom výberu bol rodič, ktorý mal osobnú skúsenosť s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním. Ďalším kritériom výberu bolo, aby výskumná vzorka reprezentovala rozmanitosť súčasných rodičov. Výberu predchádzalo telefonické kontaktovanie potenciálnych participantov a neformálne stretnutie, počas ktorého boli oboznámení s cieľom a spôsobom realizácie výskumu. Niektorí z nich účasť odmietli, a to najčastejšie z troch dôvodov. Prvým bola skutočnosť, že vo výskume mala byť využitá metóda konštelácie s figúrkami, ktorú participanti nepoznali. Potrebné bolo, aby odhalili aj časť zo svojho súkromia, s čím nie každý súhlasil. Druhým dôvodom bol nesúhlas s nahrávaním rozhovoru. Tretím dôvodom boli tzv. výhovorky (napr. nemám čas, nemôžem a pod.), „ktoré môžeme charakterizovať ako vymyslené príčiny na zahmlenie pravej príčiny, ktorú používame, ak niečo nechceme alebo nevieme urobiť“ (Langermann, 2021, s. 202).

Rozhodujúce postavenie pri výbere výskumnej vzorky mali „gatekeepers“ (Hendl, 2016, s. 154), ktorí získavali kontakty a prístup k zaujímavým participantom zodpovedajúcim potrebám výskumu. Po analýze stretnutia s konkrétnym participantom sa vynorila vždy ďalšia vízia o nasledujúcom možnom participantovi vo výskume. Na základe neformálnych kontaktov bol výskum realizovaný celkovo so 7 participantmi, čo zodpovedalo požiadavkám

interpretatívnej fenomenologickej analýzy, ktorá odporúča pracovať s menšou skupinou participantov, aby bolo možné realizovať idiografickú analýzu (Semanová & Hornák, 2015). Podľa Smitha, Flowersa & Larkina (2009) je ideálne, ak je výskum realizovaný so 4 až 10 participantmi, aby boli vytvorené podmienky na interpretáciu individuálnej skúsenosti.

➤ **Rodič (matka) samoživiteľka**

Prvou participantkou výskumu bola matka, ktorej dcéra navštevovala štátnu materskú školu od 3 do 6 rokov. Dieťa prijali po troch neúspešných pokusoch až do štvrtej materskej školy. Matka si cenila prístup riaditeľky, ktorá našla spôsob, ako dieťa prijať do materskej školy, čím jej vytvorila podmienky na nový začiatok v pracovnom i súkromnom živote. Pre matku i dieťa bol proces adaptácie náročný, problémom bola vyťaženosť matky a častá chorobnosť dieťaťa, ktorá limitovala pravidelné dochádzanie dieťaťa do materskej školy.

➤ **Rodič (matka) s dieťaťom s autizmom**

Matka, pôvodom z Ukrajiny, žije na Slovensku dva roky. Pred jeden a pol rokom lekári zistili, že jej syn má autizmus. Matka spolupracuje s odborníkmi, ktorí zabezpečujú dieťaťu terapie a potrebnú starostlivosť. Na odporúčanie špeciálneho pedagóga dieťa po dovŕšení 3 rokov začalo navštevovať špeciálnu súkromnú materskú školu, kde sa dieťaťu plnohodnotne venujú. Matka denne komunikuje s učiteľkou dieťaťa v snahe podporiť progres syna, ktorý nerozpráva. Matka sa bezproblémovo dorozumie v slovenskom jazyku. V spoločnej domácnosti žije so synom z prvého manželstva a s druhým manželom. Náležitosti týkajúce sa syna a materskej školy zabezpečuje výlučne matka.

➤ **Rodič (matka) s dieťaťom navštevujúcim materskú školu od 1,5 roka**

Matke počas rodičovskej dovolenky chýbal spoločenský život a štandard, na ktorý bola zvyknutá pred narodením syna. Zároveň bola presvedčená, že

jej dieťa v 1,5 roku už potrebuje kolektív, preto sa rozhodla, že najlepším riešením bude súkromná materská škola (nezaradená do siete škôl). Dieťa sa pomerne rýchlo adaptovalo, čo podľa matky súviselo aj s výrazne nižším počtom detí v triede syna. V súčasnosti je pre matku vzhľadom na vek dieťaťa najdôležitejšie, aby bolo o dieťa dobre postarané a aby sa do materskej školy tešilo.

➤ **Rodič (matka) so 4 deťmi**

Matka má 4 deti, z nich 3 dcéry navštevovali štátnu materskú školu. Vekový rozdiel medzi deťmi je v rozmedzí 3 rokov. Deti v rámci predškolského obdobia navštevovali dve materské školy z dôvodu sťahovania rodiny do iného mesta, keďže otec zmenil prácu. Podľa matky bolo pre deti výhodou, že spoločne navštevovali jednu materskú školu, dôverovala personálu materskej školy a predškolské vzdelávanie vnímala ako dôležitú súčasť v rozvoji a napredovaní detí.

➤ **Rodič (otec) so 4 deťmi**

Otec je manžel participantky (matky) so 4 deťmi. S deťmi bol necelý rok na rodičovskej dovolenke. Predškolské vzdelávanie vnímal ako benefit pre deti a rodičov. Učiteľky materskej školy vnímal v pozícii profesionálov, ktoré sa deťom venujú stopercentne. Vzhľadom na to, že žil s manželkou mimo blízkej rodiny, materská škola bola pre nich pri zabezpečení rodiny výraznou pomocou.

➤ **Rodič (otec) s 2 synmi a manželkou, učiteľkou v materskej škole**

Otec má 2 synov. Štátnu materskú školu navštevovali spoločne s matkou, ktorá tam bola zamestnaná. Staršie dieťa malo odklad školskej dochádzky. Druhé dieťa z dôvodu sťahovania absolvovalo posledný rok predškolského vzdelávania v inej materskej škole. V pozícii rodiča otec vnímal svoju zodpovednosť za výchovu detí a vzdelávanie detí malo byť záležitosťou materskej školy. Spoluprácu a komunikáciu s materskou školou nechal na

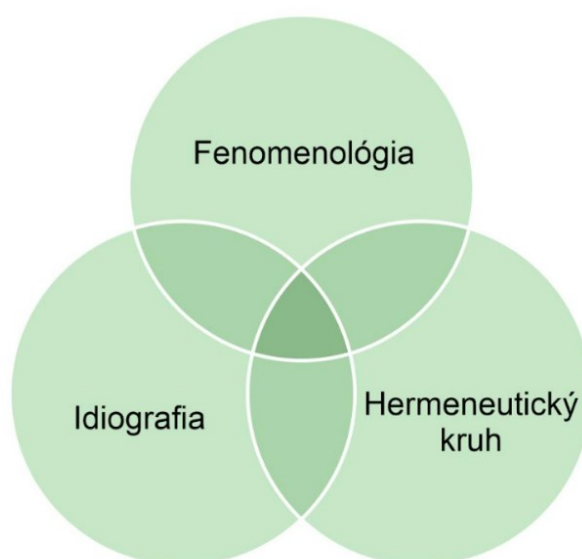
manželku a snažil sa byť v kontakte s materskou školou len v nevyhnutných náležitostiach. Obdobie dochádzania detí do materskej školy vnímal ako zaťažujúce a stresujúce obdobie.

➤ **Rodič (matka) s dieťaťom v striedavej starostlivosti**

Matka má dieťa v striedavej starostlivosti. Dieťa navštevovalo prvú materskú školu od 3 do 4,5 roka a následne od 4,5 do 6 rokov bolo prijaté z dôvodu rozchodu rodičov do inej štátnej materskej školy v mieste nového bydliska. Spoluprácu matky s personálom materskej školy sťažovala situácia, že matka nekomunikovala s otcom dieťaťa a materská škola bola pre rodičov medzičlánkom v ich spoločnej komunikácii. Súkromný život rodičov bol pre personál materskej školy príliš transparentný, čo limitovalo snahu matky o bližšiu spoluprácu s materskou školou.

4.4 Metóda spracovania dát

Analýza získaných dát bola realizovaná prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy, ktorej rozvoj bol od 90. rokov minulého storočia spájaný najmä v oblasti psychológie zdravia a v súčasnosti sa čoraz viac využíva aj v oblasti vzdelávania (Koutna Koustíková & Čermák 2013).



Obrázok 4 Interpretatívna fenomenologická analýza

V interpretatívnej fenomenologickej analýze sú podľa Smitha, Flowersa & Larkina (2009, s. 11) kľúčové 3 princípy. Prvým z nich je *fenomenológia* (filozofický smer), ktorej podstata je v hľadaní individuálnej a jedinečnej skúsenosti človeka alebo ľudí v konkrétnom kontexte alebo čase. Druhým princípom je *idiografia*, v rámci ktorej je pozornosť zameriavaná na skúsenosť konkrétneho človeka, ktorého prípad je skúmaný dovtedy, kým sa dosiahne jeho detailné porozumenie a zároveň určitá forma interpretácie skúsenosti konkrétneho jednotlivca. Až potom výskumník pristupuje k analýze ďalšieho prípadu (Smith, 2004). Tretím princípom je *hermeneutický kruh*, ktorý napomáha k lepšiemu pochopeniu súvislostí v rámci určitého fenoménu, ktorý je len čiastočne známy (Hendl, 2016, s. 71).

Interpretatívna fenomenologická analýza umožňuje výskumníkovi nahliadnúť do hĺbky a podstaty skúmaného javu (Gulová & Šíp, 2013). Výskumník fenomenologicky skúma skúsenosť konkrétneho človeka z jeho perspektívy a zároveň si je vedomý, že jeho vlastná skúsenosť a pohľad na danú tému môže prispieť k lepšiemu porozumeniu subjektívnej skúsenosti participanta a ku kvalitnejšej vzájomnej interakcii v procese získavania dát (Smith 2004, in Koutna Koustíková & Čermák, 2013). Analýza dát v rámci interpretatívnej fenomenologickej analýzy predstavuje určitý interpretačný proces, ktorý vytvára prechod medzi argumentami, rozhovorom, analýzou a novými témami.

Výhodou interpretatívnej fenomenologickej analýzy je, že v porovnaní s inými kvalitatívnymi prístupmi poskytuje viac priestoru pre kreativitu a slobodu výskumného procesu (Willig 2001, in Koutna Koustíková & Čermák, 2013).

4.5 Kvalita výskumu

Počas realizácie výskumu som mala na zreteli základné kritéria kvality. *Pravdivosť a platnosť výskumu* bola podporená uplatnením kritérií dôveryhodnosti (credibility), potvrditeľnosti (transferability) a autenticity. Zabezpečená bola formou priebežných konzultácií a prezentovaním vlastných

úvah o výskume a jeho čiastkových výsledkov na doktorandských seminároch. Dôveryhodnosť bola podporená dôsledným výberom participantov zapojených do výskumu, využitím denníka výskumníka, detailným popisom analýzy a interpretácie dát a využitím priamych citácií. Reflexia vlastnej skúsenosti k skúmanej problematike pred realizáciou výskumu v teréne prispela k vyššej autenticite výskumu. Prenositeľnosť bola zabezpečená aplikovateľnosťou novovytvorenej teórie, výsledkov výskumu a konkretizovaním jeho limitov. (Švaříček & Šed'ová, 2014)

Triangulácia podporila validizáciu výskumu prostredníctvom kombinácie metód konštelácie s figúrkami, pološtruktúrovaného interview a denníka výskumníka, ktoré prispeli k lepšiemu porozumeniu individuálnej skúsenosti rodičov. Prínosom bola aj teoretická triangulácia teórií Epsteinovej, Bronfenbrennera a Hellingera, v rámci ktorej boli získané dáta posudzované z rôznych teoretických pohľadov (Mišovic, 2019). *Spoľahlivosť (reliabilita)* bola zabezpečená detailným popisom výskumného procesu subjektívnej skúsenosti každého participanta pred odhalením spoločných tém rodičov o materskej škole, spoluprácou s externým auditom a revíziou prepisu interview s participantmi zapojenými do výskumu (Švaříček & Šed'ová, 2014). *Významovosť (relevancia)* bola podporená jasnou interpretáciou záverov výskumu a ich možnou využiteľnosťou pre rodičov s deťmi v predškolskom veku, pre prax materských škôl a pre oblasť ďalších výskumov zaoberajúcich sa rodičovstvom v kontexte predškolského vzdelávania detí (Švaříček & Šed'ová, 2014).

4.6 Etika výskumu

Etické aspekty výskumu boli rešpektované vo všetkých etapách výskumu, od jeho prípravy, cez realizáciu, analýzu a interpretáciu dát (Mišovič, 2019). Účasť participantov vo výskume bola dobrovoľná a každý z nich bol informovaný, že účasť vo výskume môže kedykoľvek ukončiť bez udania dôvodu. Pred realizáciou výskumu bol získaný písomný informovaný súhlas od participantov k ich účasti

vo výskume. Niektorí participanti uprednostnili pasívnu formu súhlasu (Hendl, 2016). Oboznámení boli s cieľom výskumu, postupom výskumu a špecifickými okolnosťami, ktoré sa môžu vyskytnúť počas realizácie. Participantom bola zabezpečená anonymita formou náhrady pravých mien za fiktívne mená (pseudonymá), aby nebola rozpoznaná ich identita (Hendl, 2016). Zverejňované neboli žiadne dáta, ktoré by umožnili identifikovať konkrétneho participanta, ani neboli zdieľané informácie o participantoch s ďalšími osobami, ktoré by participanta poznali (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Pri výskume bolo vytvorené emočne bezpečné prostredie, ktoré podporilo podmienky aj na otvorenie náročných tém vyplývajúcich zo skúseností participantov. Vo výskume bola zabezpečená reciprocita, nakoľko dáta získané prostredníctvom metód konštelácie s figúrkami, pološtruktúrovaného interview a denníka výskumníka boli podkladom pre spracovanie empirickej časti dizertačnej práce. Zapojenie sa do výskumu pre participantov vytvorilo priestor pre retrospektívne nahliadnutie do vlastného rodičovstva v kontexte predškolského vzdelávania detí, čím mali možnosť odhaliť nové súvislosti, ktoré boli pre nich dovtedy nepoznané (Hendl, 2016).

Pri analýze a interpretácii dát v empirickej časti práce boli v rámci limitov výskumu konkretizované všetky známe pozitívne i negatívne aspekty výskumu, aby bolo možné s nimi v budúcnosti ďalej pracovať (Hendl & Remr, 2017). Získané dáta neboli uložené v počítači pod chráneným vstupom (Švaříček & Šed'ová, 2014).

4.6.1 Reflexia vlastnej skúsenosti s témou výskumu

Pred realizáciou výskumu som spracovala vlastné očakávania k téme výskumu, aby som neskôr dokázala rozlíšiť interpretácie podmienené mojím presvedčením (Smith & Shinebourne, 2012). Vlastnú reflexiu som zrealizovala prostredníctvom vnútorného dialógu (Koutná Kostínková & Čermák, 2013), ktorý som si zapísala

a následne spracovala uplatnením tematickej analýzy. Výsledkom sú nižšie uvedené tézy:

- pohľad rodičov na materskú školu bude podmienený ich angažovanosťou pri výchove a vzdelávaní detí v domácom prostredí;
- spokojnosť s materskou školou je ovplyvnená spokojnosťou a úspešnosťou dieťaťa v nej;
- rodičia nepoznajú obsah predškolského vzdelávania v materskej škole;
- rodičia majú preferenčný prístup k učiteľom svojho dieťaťa;
- pre rodičov je dôležitejší prístup učiteľky ako vzdelanie;
- rodičia s viacerými deťmi sú menej kritickí a nároční voči materskej škole v porovnaní s rodičmi s jedným dieťaťom;
- rodičia, ktorí majú nefunkčný systém v rodine, majú problematický postoj k materskej škole.

4.7 Vstup do terénu

Stretnutiu s participantmi predchádzal telefonický dohovor o mieste a čase stretnutia a predpokladanej dĺžke jeho trvania. Pred jeho realizáciou bol pripravený informovaný súhlas v printovej verzii, figúrky na výklad konštelácie, mobilný telefón s funkciou Voice Recorder na nahrávanie zvukového záznamu zo stretnutia. V printovej verzii bol predpripravený návrh otázok pre pološtruktúrované interview.

Realizácii výskumu predchádzal neformálny rozhovor s cieľom nastaviť uvoľnenú atmosféru a vytvoriť emočne bezpečné prostredie (Hendl, 2016). Následne bol participantom vysvetlený účel a priebeh realizácie výskumu a podpísaný informovaný súhlas. Niektorí z nich to považovali za formálne riešenie a uprednostnili pasívny súhlas. Stretnutie som so súhlasom každého participanta nahrávala.

V úvodnej časti bola vo výskume uplatnená metóda konštelácie s figúrkami. Rozložila som na podložku všetky figúrky. Požiadala som participantov, aby si

predstavili najskôr seba samých, potom svoju rodinu a materskú školu. Participanti boli následne požiadaní, aby prostredníctvom figúrok (ktoré zastupovali ľudí) zostavili svoju rodinu a materskú školu, v ktorej ich dieťa absolvovalo predškolské vzdelávanie. Na niektorých participantoch bola viditeľná neistota počas hľadania vhodných figúrok, pretože mali pocit, že im ich výber príliš dlho trvá. Vysvetlila som im, že uvedená fáza je časovo náročnejšia, nech sa nelimitujú časom a je v poriadku, že vyhľadávanie figúrok je zdĺhavejšie, pretože ide o proces priradovania určitých špecifik jednotlivca konkrétnym figúrkam. Niektorí mali potrebu argumentovať výber danej figúrky a dôvod jej začlenenia v systéme. Iní si pomáhali slovným spojením „neviem, ale asi toto by som jemu/jej vybrala, to sa mu/jej najviac hodí“. Nezasahovala som z pozície výskumníka do rozprávania participantov, len som ich vypočula.

Po vyložení všetkých figúrok som participantov vyzvala, aby najskôr predstavili samých seba, prečo si vybrali pre seba danú figúrku a vyzvala som ich, aby rovnakou formou opísali všetky figúrky v systéme rodiny a v systéme materskej školy. Vnímala som verbálne i neverbálne prejavy participantov, v prípade potreby som stručne nadviazala na ich reč, ak stratili prepojenosť s vlastnou myšlienkou, napr. „zabudol/la som, čo som tým vlastne chcel/a povedať“. Zámerom tejto časti bolo hľadať, kde až siahajú „korene“ fenoménov, ktoré ovplyvňujú pohľad rodičov na materskú školu. V záverečnej časti som zhrnula svoj pohľad na vyložený systém rodiny a materskej školy z figúrok, aby som sa uistila, že ich rozloženie vnímam správne a zároveň participantovi odhalila súvislosti medzi figúrkami (postavenie figúrok, tvar, farba, pozícia v systéme).

V druhej časti výskumu bola na zber dát využitá metóda pološtruktúrovaného interview. Zámerom tejto časti bolo odhaliť detailnejšiu skúsenosť participanta s materskou školou v zmysle „povedzte mi o tom viac“. Participantom som kládla vopred pripravené otázky modifikované na ich subjektívnu skúsenosť, ktorá vyplynula z prvej časti rozhovoru. V záverečnej časti stretnutia bolo participantom navrhnuté, že v prípade, ak by chceli nejaké informácie doplniť,

môžu ma kontaktovať telefonicky, mailom alebo poslať zvukovú správu. Zároveň boli oboznámení, že po analýze dát bude možno potrebné ďalšie stretnutie a je možné, že ich z toho dôvodu ešte budem neskôr kontaktovať. Po stretnutí som si informácie zapisovala do denníka – aké som mala dojmy, pocity zo stretnutia, čo bolo pre mňa zaujímavým zistením, čo by som nabudúce mohla urobiť inak.

4.8 Analýza dát

Zaznamenané dáta boli automaticky po každom stretnutí v rozsahu 1 týždňa podrobené prepisu zo zvukovej podoby do písomnej prostredníctvom aplikácie od spoločnosti Sonix. Vďaka aplikácii bol prepis hovoreného slova jednoduchý a hlasovú stopu bolo možné v textovom formáte vyhľadávať. Mená participantov a osôb, o ktorých bolo vo výskume hovorené, boli nahradené pseudonymami. (Hendl, 2016).

Získané dáta boli analyzované uplatnením interpretatívnej fenomenologickej analýzy, ktorá bola realizovaná v 8 nižšie uvedených krokoch (Smith & Osborn, 2003).

1. Prepísané rozhovory zo zvukovej podoby do textového formátu boli odkontrolované pre overenie zhody audioformátu s textom.
2. Rozhovor v textovom formáte bol opakovane čítaný. V texte boli priradované poznámky s cieľom priblížiť sa skúsenosti rodičov.
3. V čítanom texte boli identifikované témy, k nim boli priradované subtémy, ktoré boli opakovaným čítaním upravované.
4. Súbežne boli rozpoznávané vzájomné vzťahy medzi jednotlivými časťami a celkom a priebežne podľa potreby modifikované.
5. Vybrané témy a k nim prislúchajúce subtémy s citátmi boli usporiadané v tabuľkovom formáte a interpretované formou naratívneho zápisu.
6. Spracovaním dát konkrétneho participanta sa vynorili ďalšie otázky, ktoré tvorili súčasť návrhu ďalšieho pološtruktúrovaného interview s ďalšími participantmi.

7. Pri spracovaní dát bola využitá spolupráca s participantmi a auditom, aby bolo možné urobiť a rozvíjať koherenciu a prijateľnosť interpretácie.
8. Po analýze rozhovorov všetkých participantov zaradených do výskumu boli hľadané spoločné témy naprieč všetkými prípadmi. Kritérium opakovania jednotlivých tém bolo vymedzené na polovicu prípadov (Smith et al., 2009).

4.9 Limity výskumu

Z realizovaného výskumu vyplynuli v záverečnej fáze nedostatky, ktoré mohli ovplyvniť výsledky výskumu. Jedným z nich bola diverzita participantov. Alternatívou mohlo byť skúmanie skúseností s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním s homogénnou vzorkou participantov vo všetkých aspektoch ich rodičovstva. Výskumné zistenia by zároveň podporilo, ak by bol výskum realizovaný s participantmi z jednej spoločnej triedy v materskej škole.

Limitom bolo i nevyšpecifikovanie podmienok, či sa skúsenosť participantov môže vzťahovať na všetky ich deti, ktoré doposiaľ navštevovali materskú školu alebo len tie, ktoré ju aktuálne navštevujú.

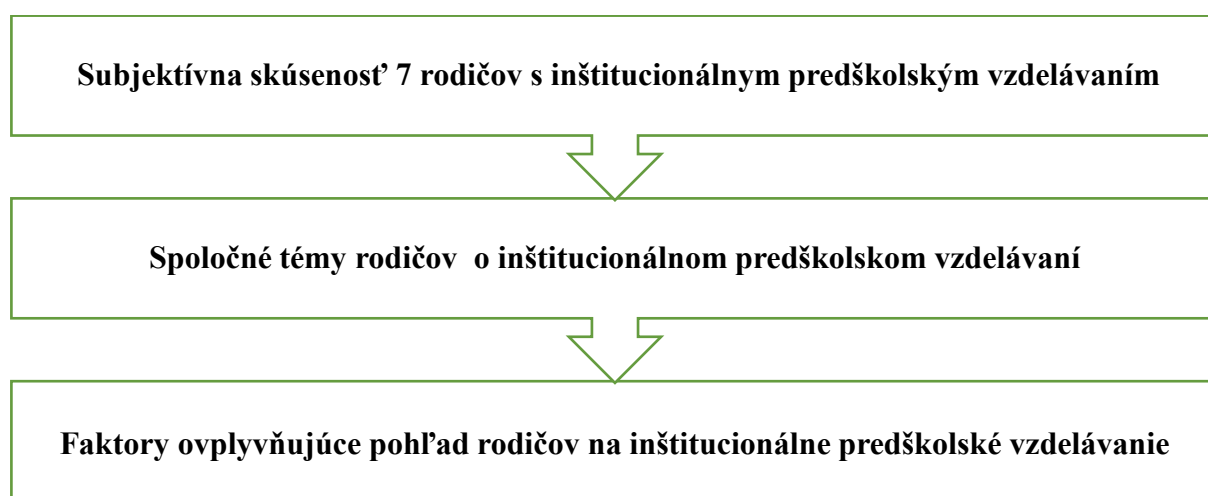
V prípravnej fáze výskumu zároveň nebolo pre participantov konkretizované, že ku ktorej materskej škole sa má skúsenosť participantov vzťahovať, v prípade ak ich dieťa navštevovalo viac ako jednu materskú školu v rámci predškolského vzdelávania.

Limitom výskumu bolo i pološtruktúrované interview, v ktorom otázky kladené participantom neboli identické, nakoľko uplatnením metódy konštelácie s figúrkami boli niektoré z predpripravených otázok participantmi už zodpovedané.

Ďalším limitom bola moja prvá skúsenosť s uplatnením interpretatívnej fenomenologickej analýzy a realizáciou kvalitatívneho výskumu, čo mohlo mať dopad na analýzu, interpretáciu a celkové výsledky výskumných zistení.

5 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Subjektívna skúsenosť rodičov s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole bola analyzovaná prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy. V prvej fáze bola podrobne rozpracovaná subjektívna skúsenosť každého rodiča s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním. V druhej fáze boli odhalené spoločné témy naprieč všetkými prípadmi rodičov. V poslednej fáze boli špecifikované faktory na úrovni piatich systémov, ktoré ovplyvňovali pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.

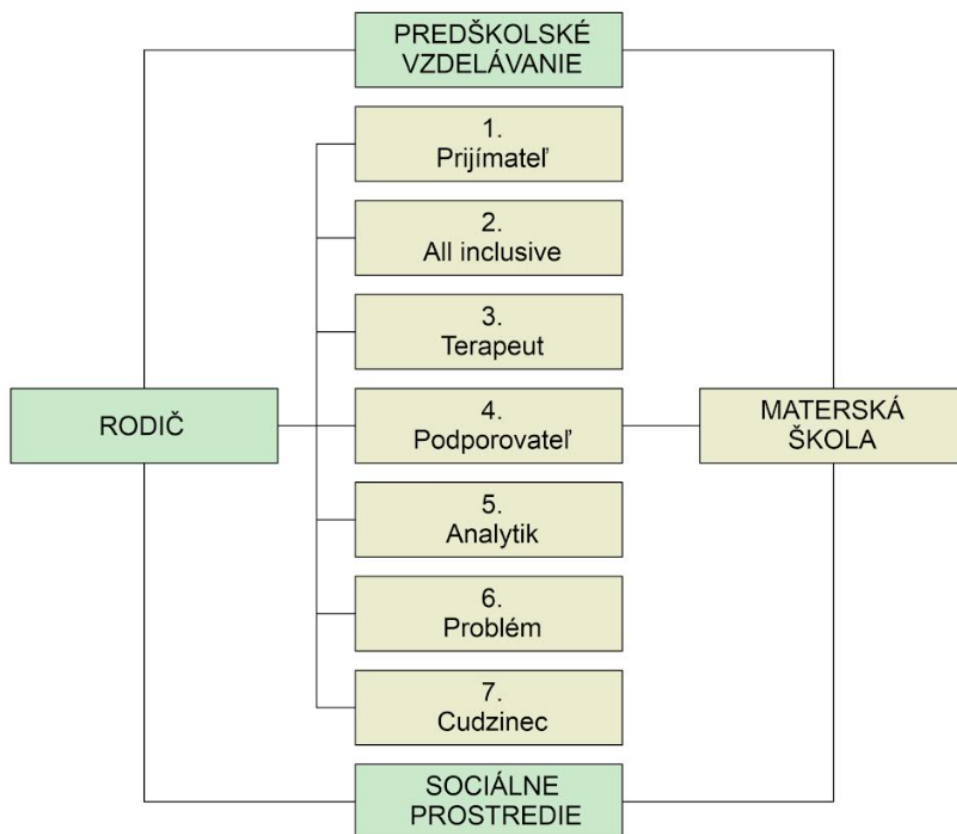


Obrázok 5 Postup analýzy a interpretácie dát

5.1 Subjektívna skúsenosť rodičov s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním

Realizovaný výskum odhaľuje prípady 7 rodičov so skúsenosťou s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole, ktoré sú špecifikované v 4 základných častiach:

1. základné informácie o stretnutí s participantom,
2. výklad konštelácie s figúrkami,
3. témy, podtémy, citácie a naratívny opis,
4. informácie z denníka výskumníka.



Obrázok 6 Prípady rodičov zapojených do výskumu

5.1.1 Rodič prijímateľ

Matka žila s dieťaťom od jeho 1,5 roka veku u svojich rodičov bez partnera, s ktorým sa rozišla, pretože ju psychicky týral. Rozpad vzťahu mal dopad na jej finančnú situáciu. Dcéra nebola prijatá do troch materských škôl. Príliš blízky vzťah s dcérou limitoval možnosti matky v zabezpečovaní domácnosti. Počas dochádzania dcéry do materskej školy si matka doplnila vysokoškolské vzdelanie, spoznala v práci nového partnera, s ktorým dnes žijú v spoločnej domácnosti a majú ďalšie dieťa.

- Termín a dĺžka rozhovoru: august 2021; 43:07.
- Dôvod zaradenia do výskumu: matka samoživiteľka, ktorá mala skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole.
- Miesto realizácie výskumu: u spoločných známych participantky a výskumníka.

- Rozhovor bol so súhlasom participantky nahrávaný.



Obrázok 7 Rodič prijímateľ – výklad konštelácie s figúrkami

V konštelácii má rodina vzdialenú pozíciu od materskej školy. Matka to zdôvodnila, že na materskú školu nemá príliš pekné spomienky, nakoľko dcéra bývala často chorá. „Materská škola mi pripomína Linduškinu choroby a veľa nervov v tom období.“ Z pozície figúrok matky a dcéry je zrejmé, že matka preferuje možno až príliš partnerský prístup, čo sama potvrdila v rozhovore. Dcéru neštandardne zobrazila dvomi figúrkami. „Toto je Linduška ako pekné, poslušné dievčatko, taký môj anjelik (dievča s blond vlasmi) a tá druhá figúrka (ježibaba) je Linda, keď má nervy, nechce poslúchať a má záchvaty hnevu.“ Figúrka matky zodpovedala jej reálnemu výzoru. Pozícia blízkej rodiny indikuje, že sú pre matku oporou. Do systému rodiny matka nezaradila otca dcéry, pretože s ním nebola v žiadnom kontakte a jeho pozíciu nahradila aktuálnym partnerom. Z personálu materskej školy bola matke najbližšie riaditeľka. „Ona je z týchto figúrok úplná topka a možno tie ostatné figúrky by som tam ani nedávala. Riaditeľka bola naozaj výnimočná.“ Pozíciu riaditeľky umocňuje jej prvenstvo v systéme materskej školy a vyvýšená pozícia figúrky. Ďalšími figúrkami matka prezentovala dve učiteľky dcéry. „Pani učiteľka Janka nebola zlá, ona mala Lindušku od začiatku, ona to s ňou mala najťažšie, pretože plakávala veľa, keď nastúpila do škôlky. Druhá učiteľka bola celkovo obľúbenou medzi deťmi.“

Prezentovala i prvé priateľstvo dcéry, kamarátku Miu (figúrka panda). „*Na Miu sa Linda vždy tešila, podľa mňa hlavne kvôli nej rada chodila do tej škôlky.*“ Priateľstvo dcéry vnímala ako veľkú pomoc pri osamostatnení sa dcéry, nakoľko mali spolu až príliš blízky vzťah.

Tabuľka 3 Rodič prijímateľ – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole

TÉMA	Subtéma	Citát
SKRESLENÉ PREDSTAVY O RODIČOVSTVE	Rozchod rodičov	„ <i>Ja som mala v podstate veľa stresov s jej otcom a to nebolo ľahké, pretože on ma stále psychicky týral a museli sme od neho odísť</i> “ (3s. 85 - 87r.).
	Idealizovaná predstava o rodičovstve	„ <i>Aj keď tešila som sa z nej, že si to spolu užijeme, že sa spolu budeme tešiť, že si to vychutnám, ale to nebolo vychutnávanie vôbec</i> “ (3s. 92 - 94r.).
	Wellbeing matky	„ <i>Každý človek potrebuje aspoň chvíľku pre seba a ja som ju nemala a ani financie sme nemali.</i> “ (3s. 90r.).
VÝBER MATERSKEJ ŠKOLY	Recenzie	„ <i>Pre mňa dôležité najmä recenzie na učiteľky, to je podľa mňa základ</i> “ (4s. 111 - 113r.).
	Nedostupné predškolské vzdelávanie	„ <i>Nezobrali mi ju až do troch materských škôl, takže nebolo z čoho vybrať, bola som rada, že ju vôbec prijali do tej štvrtej</i> “ (3s. 112r.).
	Pristup riaditeľky	„ <i>Riaditeľka sa nado mnou zľutovala a povedala mi, že počkajte skúsím niečo vymyslieť a zohnala Linduške miesto v škôlke. V podstate vďaka nej som ja mohla nastúpiť do roboty</i> “ (1s. 24 -26r.).
NÁROČNÉ OBDOBIE ADAPTÁCIE	Pozitívna skúsenosť	„ <i>Musím povedať, ale že naozaj táto škôlka bola super, a aj iné mamičky to hovoria, že je to jedna z najlepších čo v meste je. Normálne by som do nej možno dala aj malého, len je to tak trošku ďaleko od nás</i> “ (6s. 188 - 190r.).
	Polročné obdobie plaču	„ <i>No ona vždy plakávala v škôlke, nechcela tam chodiť a prvého polroka len plakávala</i> “ (3s. 92 - 100r.).
	Opakujúca sa chorobnosť	„ <i>Ona veľa do tej škôlky nechodila, lebo bývala často chorá, keď mali plávanie, výlety, tiež bola chorá</i> “ (4s.129 - 130r.).
	Ranný vzdor	„ <i>Vždy boli ráno plače doma, alebo sa kvôli nejakej blbosti rozčuľovala, že si niečo nechcela obliecť, dať si sprej do nosa a tak som s ňou ráno bojovala</i> “ (3s. 100 - 102r.).
	Náročné ranné lučenie	„ <i>Ráno, keď malá plakala tá riaditeľka mi ju aj chcela zobrať, ale nakoniec mi povedala viete čo, nemôžem vám ju ja vytrhnúť z náručia, musíte mi ju vy dať, nemôžem byť ja tá zlá, vy mi ju musíte dať</i> “ (4s. 119 - 121r.).

	<i>Adaptácia rodičov</i>	„Ráno som dovedla dcéru do materskej školy, bola tam asi 10 minút a prišiel ju vyzdvihnúť otec a ja som si pripadala ako idiot, že spolu nekomunikujeme, lebo on mi to ani nepovedal, že tam ide“ (5s. 152 – 154r.).
JEDINEČNOSŤ UČITELKY	<i>Prvá učiteľka dieťaťa</i>	„Mala pani učiteľku Janku, ale ona nebola zlá, mala Lindušku od začiatku a v podstate prvé kroky urobila u nej, to si pamätám presne, takže ona sa s ňou musela trápiť, keď malá plakávala prvý polrok“ (1s. 33 - 35r.).
	<i>Oblúbená učiteľka všetkých detí</i>	„Pani učiteľka Mirka, tá bola tiež dobrá a oblúbená, ale ju mala Linduška len posledný rok“ (1s. 32 - 33r.).
	<i>Učiteľky z inej triedy</i>	„Keď tam boli tie učiteľky, ktoré mala Linduška tak to bolo úplne super, ale ak tam boli tie iné, tak to bolo nič moc“ (5s. 141 - 142r.).
	<i>Individuálny prístup</i>	„Viem, že som ju dala do škôlky aj keď by som nemala, že mala tie soplíky a tak, ale nikdy mi nepovedali nechajte si ju týždeň doma, ja som si to ani nemohla dovoliť vtedy, Aj keď som videla, že iné deti odporúčajú a to som si veľmi vážila“ (6s. 192 - 198r.).
VÝZNAM PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA	<i>Príprava na školu</i>	„Naučila sa určite samostatnosti, tie základné veci ako obliekanie, že sa naučila papat' s príborom a hlavne už ten posledný školský rok som vnímala ten pokrok najviac. Tam sa naučila rôzne veci tvary farby a rôzne základné veci, už sa vlastne pripravovali do školy“ (5s. 163 - 166r.).
	<i>Priateľstvo</i>	„Mala tam kamarátku Miu, tú mala veľmi rada na ňu bola naviazaná“ (2s. 36 - 37r.).
	<i>Nové možnosti v živote rodiča</i>	„No a vďaka tomu, že Lindušku zobrali do škôlky som mohla nastúpiť do práce a dostať sa do normálneho života. Spoznala som nového partnera a začala normálne žiť, takže riaditeľke vďačím úplne strašne za veľa“ (1s. 28 - 31r.).
	<i>Emočné odpútanie</i>	„Aj keď boli aj pekné chvíľky, samozrejme, veľa sme sa spolu hrávali, mali sme taký strašne blízky vzťah, ale asi až moc občas“ (3s. 92r.).
ŠPECIFIKÁ MATERSKEJ ŠKOLY	<i>Podpora zdravia detí</i>	„Mali tam aj solnú jaskyňu, takže tam chodili inhalovať aj saunu,“ (6s. 190 - 191r.). „Mali potom nejakú športovú olympiádu vonku na dvore, že tam súťažili“ (6s. 173 - 177r.).
	<i>Neoblúbený popoludňajší odpočinok</i>	„Vadilo mi, že deti popoludní nechceli spať, ale napriek tomu museli ležať. Ja som si myslela, že sa tam môžu zahrať aspoň potichu ale nedalo sa, no nikdy som sa proti tomu neohradila“ (6s. 184 - 187r.).
	<i>Zdieľaná zodpovednosť</i>	„Učiteľky sa s ňou naučili všetko v škôlke a doma sme nemali nič robiť, práveže niekedy mali aj zakázané nám hovoriť doma básničky, aby nám neprezradili, čo bude na besiedke, to malo byť prekvapenie“ (6s. 179 - 181r.).
SPOLUPRÁCA RODIČA S	<i>Angažovanosť rodiča</i>	„Chodila som na všetky ich vystúpenia, Mikuláša mali vonku to bolo popoludní tak tam som s ňou bola, aj keď mali rozlúčku, ale mne sa vtedy narodil syn, tak som bola rada, že som rada“ (6s. 173 - 177r.).

MATERSKOU ŠKOLOU	Iniciatíva materskej školy	„Raz mali Deň matiek, to mali vždy tak pekne pripravené, že ja som sa rozplakala. Mali pekne pripravený program pre deti aj rodičov“ (6s. 130 - 132r.).
------------------	----------------------------	--

Analýzou dát vzniklo 7 kľúčových tém reprezentujúcich skúsenosť rodiča s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním.

Úvodnou témou sú **Skreslené predstavy o rodičovstve**. Je to obdobie, keď matka po rozchode s partnerom zostala sama. Musela sa vzdať predstavy o ideálnom rodičovstve a naučiť sa žiť s dcérou sama. Náročné obdobie sťažovala nestabilná finančná situácia matky, nedostatok voľného času pre seba a príliš blízky vzťah s dcérou, ktorý limitoval každodenné fungovanie matky a prinášal do vzájomného vzťahu s dcérou nezdravé napätie.

Ďalšou témou bol **Výber materskej školy**. Kritériom výberu materskej školy bolo, „len aby ju zobrali“, nakoľko dcéra bola prijatá až do štvrtej materskej školy pre nedostatočnú kapacitu v materských školách. Matka v rámci výberu pozitívne hodnotila prvé stretnutie s riaditeľkou, ktorá napriek tomu, že nemala voľné miesto v materskej škole, našla spôsob aby jej dcéru prijali. Po trojročnom dochádzaní dcéry do materskej školy (zmena situácie v rodine) matka zvažovala, že do rovnakej materskej školy, napriek väčšej vzdialenosti od bydliska, prihlási aj svojho mladšieho syna.

Náročné obdobie adaptácie je témou, ktorou matka opisuje náročný proces adaptácie dcéry na materskú školu, ktorá ťažko zvládala odlúčenie od matky. Najnáročnejšie boli rána doma, ešte pred odchodom do materskej školy. Dcéra v tomto období bola často chorá, čím sa proces adaptácie opakoval a predlžoval. Matka si cenila osvedčené rady učiteliek i riaditeľky pri snahe o uľahčenie adaptácie dcéry. Obdobie adaptácie sťažoval postoj biologického otca dieťaťa, ktorý sa snažil opakovane vyzdvihnúť dcéru z materskej školy bezprostredne po jej rannom príchode bez vedomia matky, na čo bola upozornená personálom materskej školy.

Tému ***Jedinečnosť učiteľky*** matka vnímala v dvoch rovinách. Boli to učiteľky, ktoré si s jej dcérou prešli náročným obdobím, napríklad adaptáciou. Významné postavenie mali pre ňu učiteľky, ktoré mala jej dcéra rada a ešte boli aj obľúbené ďalšími deťmi. Učiteľky z iných tried vnímala ako „tie ostatné“. Vážila si individuálny prístup učiteliek v jej aktuálnej situácii ako matky samoživiteľky, občas pre jej nepriaznivú finančnú situáciu prehliadali zdravotný stav dcéry (kašeľ a pod).

Význam predškolského vzdelávania matka vníma v dvoch rovinách, a to vo význame pre dcéru a pre seba. Význam pre dcéru vidí v jej napredovaní a príprave na zvládanie školských povinností, dennom kontakte s rovesníkmi a spoznaní hodnoty priateľstva. Na strane druhej vidí význam aj pre seba, pretože vďaka materskej škole mohla začať žiť nový život a vytvoriť si priestor pre vlastnú sebarealizáciu. Materská škola podporila jej vzťah s dcérou pre emocionálne odpútanie sa od matky vďaka kontaktu s rovesníkmi i s učiteľkami.

Špecifická materskej školy matka vníma najmä cez preferencie a potreby vlastné i dcérine. Oceňovala aktívne využívanie sauny v materskej škole, vzhľadom na častú chorobnosť dcéry. Organizovanie športových podujatí pre deti, ktoré podporovali radosť dcéry z pohybu, čo bolo preferenčným záujmom matky. Zdieľaná zodpovednosť za dcéru s materskou školou bolo pre matku významnou pomocou v starostlivosti, rozvoji a napredovaní dcéry. Na strane druhej matka vnímala aj nedostatky vo fungovaní materskej školy, napríklad v trvaní popoludňajšieho odpočinku, ale pre prevahu pozitívnej skúsenosti s materskou školou nemala potrebu riešiť to s učiteľkami ani riaditeľkou materskej školy.

Poslednou témou je ***Spolupráca rodiča s materskou školou***. Matka preferovala pre nedostatok času najmä spoluprácu formou účasti na besiedkach a podujatiach organizovaných materskou školou pre deti a rodičov. Podľa potreby komunikovala s učiteľkami, ale skôr sporadicky pre bezproblémové napredovanie

dcéry. Po narodení druhého dieťaťa minimalizovala aj účasť na podujatiach materskej školy pre nedostatok času.

Denník výskumníka

Stretnutie začalo vo veľmi pokojnej a príjemnej atmosfére. Počas vykladania figúrok matka mala tendenciu uisťovať sa o správnosti svojho postupu kladením doplňujúcich otázok. Pri výklade konštelácie bola pre matku náročná práve časť, v ktorej rozprávala o materskej škole. Uviedla, že cítila neskutočný smútok z tohto obdobia a zároveň vďaka za ľudí, ktorých v materskej škole stretla, pretože jej nahradili blízku rodinu. Po dokončení rozprávania bola sama prekvapená z toho, čo vypovedala, pretože v takýchto významoch o materskej škole predtým neuvažovala. V závere sa dostala k myšlienke, že by sa mala ísť riaditeľke poďakovať, pretože vďaka tomu, že jej dcéru prijala do materskej školy, si dnes uvedomuje, že má všetko, nového partnera, ďalšie dieťa, nový spoločný domov a vlastnú rodinu. Bolo to veľmi silné stretnutie a z pozície výskumníka som mala rešpekt pred tým, ako budú prebiehať nasledujúce stretnutia. Vnímala som, že potrebujem čas na spracovanie zdieľaných informácií a väčší „vnútorný“ odstup od participantov.

5.1.2 Rodič terapeut

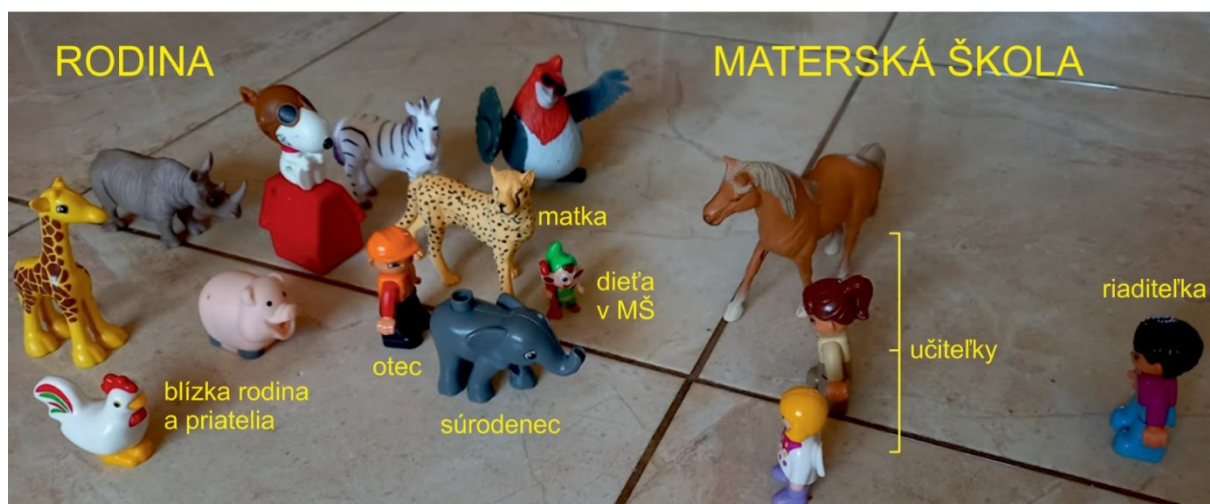
Matka, pôvodom Ukrajinka, žije na Slovensku 2 roky a momentálne je na rodičovskej dovolenke. Má dve deti, 13-ročného chlapca z prvého manželstva a mladšieho, 3-ročného syna z druhého manželstva, ktorý navštevuje špeciálnu súkromnú materskú školu na základe odporúčania centra poradenstva a prevencie.

Matka s dieťaťom absolvuje v pravidelných intervaloch terapie. Finančne rodinu zabezpečuje manžel a matka sa stará o domácnosť a deti.

- Termín a dĺžka rozhovoru: september 2021; 52:04.
- Dôvod zaradenia do výskumu: matka dvoch detí, pôvodom cudzinka, mala skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v špeciálnej súkromnej

materskej škole pre diagnózu v spektre autizmu. Matka mala predchádzajúci skúsenosť s materskou školou so starším synom.

- Miesto realizácie výskumu: v domácom prostredí participantky.
- Rozhovor bol so súhlasom participantky nahrávaný.



Obrázok 8 Rodič terapeut – výklad konstelácie s figúrkami

Z rozloženia figúrok je vidieť blízky vzťah matky s personálom materskej školy, nakoľko sú tieto prostredia v bezprostrednej blízkosti, čo potvrdil i rozhovor s matkou. Z rozloženia figúrok je jasná dominantná pozícia matky v rodine. „*Toto som ja ako matka, mojou úlohou v rodine je všetko v domácnosti zabezpečiť. Učiť sa s deťmi, venovať sa im a robiť všetko v byte.*“ Vedľajšia figúrka (pracovník) v rovnomernej pozícii s matkou (čo môže vypovedať o súdržnom partnerskom vzťahu) je jej manžel. „*On musí pre nás zháňať peniažky. Teraz pracuje, ale je mu ťažko. On je taký silný muž a dobrý otec.*“ V popredí rodičov sú deti, ich postavenie v systéme určuje, že sú cieľom záujmu svojich rodičov. „*Môj starší syn (figúrka slona) je veľmi dobrý, láskavý chlapec, len teraz v puberte nechce nič robiť. A toto je moja láska, môj mladší syn (figúrka trpaslík). On nemôže rozprávať. Všetko môže urobiť rukami, aj všetko vidí, rozumie, len nerozpráva. Ja mu všetko rozumiem a čo nerozumiem, mi ukáže.*“ Súčasťou systému rodiny bola i blízka rodina a priatelia, ktorí postupne prichádzajú z Ukrajiny na Slovensko. Z prostredia materskej školy vníma matka

najmä učiteľku Lenku (figúrka kôň), ktorá je aj vizuálne najdominantnejšia v systéme materskej školy a matka s ňou denne komunikuje. „*Toto je naša učiteľka Lenka, ona je veľmi pekná a dobrá žena. Ona je taká dobrá, milá, dobrosrdečná.*“ Figúrkami matka zobrazila aj ďalšie dve učiteľky. „*Ešte sú tam okrem nej ďalšie dve učiteľky, jedna z nich robí v škôlke dlhšie a je tiež veľmi dobrá a ochotná.*“ Matka vníma riaditeľku len v súvislosti s prijatím syna do materskej školy a odvtedy s ňou nebola v kontakte, čo vyjadruje aj vzdialenosť figúrky riaditeľky od učiteľiek.

Tabuľka 4 Rodič terapeut – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole

TÉMA	Subtéma	Citát
RODIČOVSTVO S PREDŠKOLÁKOM	<i>Rola otca i matky</i>	„ <i>Keď som bola slobodná, tak ja som musela byť pre svojho syna ako matka aj ako otec, to bolo ťažké. Odkedy mám svojho manžela som už len matka</i> “ (11 - 14r., s.1).
	<i>Nesamostatnosť dieťaťa</i>	„ <i>On si povie, že to mama môže pomôcť mne, tak prečo ja by som to mal robiť</i> “ (88 - 89r., s.3).
	<i>Rozdelenie rodičovských rolí</i>	„ <i>Do materskej školy chodím so synom a pre syna len ja</i> “ (29r., s.1).
VÝBER MATERSKEJ ŠKOLY	<i>Odporúčanie špeciálneho pedagóga</i>	„ <i>Špeciálna pedagogička nám odporučila pre syna len špeciálnu materskú školu vzhľadom na jeho diagnózu</i> “ (47 - 48r., s.2).
	<i>Nedostupnosť materských škôl</i>	„ <i>Syna sme dali do súkromnej materskej školy, pretože do bežnej materskej školy ma nám dieťa neprijali</i> “ (54r., s.2).
	<i>Prvé stretnutie</i>	„ <i>Pred prijatím syna do materskej školy sme mali stretnutie s riaditeľkou, ktorej sme predložili všetky podklady od lekára, vysvetlili sme synovu diagnózu, dohodli na spolupráci a odvtedy sme s ňou neboli v žiadnom kontakte</i> “ (61 - 62r., s.3).
ADAPTÁCIA NA MATERSKÚ ŠKOLU	<i>Ranný plač</i>	„ <i>Lúčenie je ťažké, keď sme tam sami je to ok, ale keď tam príde dieťa ktoré plače aj Peťko začne plakať</i> “ (62 - 68r., s. 2).
	<i>Popoludňajší odpočinok</i>	„ <i>Áno, teraz už spáva v škôlke po dve hodiny. Je super teraz. Keď začal chodiť tak nechcel spať</i> “ (63 - 64r., s. 2).
	<i>Opakovaná chorobnosť</i>	„ <i>Na začiatku po 3 dňoch ochorel a bol doma 3 týždne, to už potom si ale zase zvykal</i> “ (64r., s.2).
PROFESIONALITA UČITELIEK	<i>Odolnosť učiteľky</i>	„ <i>Učiteľky sú všetky také veľmi silné, pretože to je ťažko, keď pracuješ s deťmi ktoré každý deň plačú, kričia a nechcú nič robiť</i> “ (25 - 26r., s. 1).
	<i>Záťažové situácie</i>	„ <i>Učiteľky sú také obdivuhodné pre mňa, že to tak zvládajú</i> “ (26 - 27r., s.1).

	<i>Prístup k rodičom</i>	„Ked' ja pri prídem pre syna, Lenka mi povie, že dnes bol dobrý, ale len keď tam Maťko kričal a plakal, tak Petko sa bál a začal tiež plakať, povie či spinkal, nespinkal, či všetko spapal na obed, desiatu, olovrant, to všetko mi ona povie“ (36 - 39r., s.2).
VÝZNAM PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA	<i>Samostatnosť</i>	„Ja mám radosť, pretože mám rada, že môj syn začína myslieť, že on už veľký môže niečo robiť sám už samostatne“ (86 - 87r., s.3).
	<i>Progres v myslení</i>	„Teraz keď chodí do škôlky je oveľa samostatnejší, myslí mu to oveľa viac“ (89 - 90r., s.3).
	<i>Sebaobsluha</i>	„Všetko je dobré teraz, ani plienky nenosí odkedy chodí do materskej školy. Nič zlé teraz nie je“ (89r., s.3).
ŠPECIFIKÁ MATERSKEJ ŠKOLY	<i>Individuálny prístup</i>	„Učiteľky majú len 6 detí v skupine aj 3 učiteľky sú tam alebo vychovávateľky. Jedna učiteľka má 2 deti“ (9 - 10r., s.1).
	<i>Program pre deti</i>	„Veľmi dobrý program robia pre deti, zabezpečujú hipoterapiu, podujatia pre deti“ (36 - 39r., s.2).
	<i>Emočné bezpečie</i>	„... a aj učiteľky povedali, že ak má doma nejaké obľúbené hračky môže si ich nosiť“ (54 - 55r., s.2).
	<i>Motivačný prístup k progresu detí</i>	„Desiatu a olovrant, obed majú v materskej škole a nie všetci to chcú jesť. Povedali, že môžeme dávať deťom čo ich teší. Dajú deťom napr. polievku a potom ich motivujú, že ak to zješ potom ti dám koláčik od maminy“ (57 - 60r., s.2).
SPOLUPRÁCA S MATERSKOU ŠKOLOU	<i>Komunikácia</i>	„Aj keď ja mám veľa otázok, pretože ja každý deň mám veľa otázok, vždy mi ich Lenka zodpovie.“ (19r., s.1).
	<i>Odporúčania</i>	„Lenka mi pomáha, keď mám nejaký problém so synom. Ona povie mi čo musíme lepšie robiť doma spolu, pretože on je v nejakej oblasti ešte slabý a musí už v jeho veku robiť už to tak ako všetky deti“ (21 - 23r., s.1).
	<i>Online komunikácia</i>	„Keď boli na konikoch Lenka mi poslala fotky, kde boli a keď niečo potrebujem, tak napíšem učiteľke“ (42 - 43r., s.2).
	<i>Vzájomná informovanosť</i>	„Keď idem so synom na terapie vopred to Lenke poviem, aby vedela kedy ho vyzdvihnem a dovediem do materskej školy“ (49r., s.2).

Analýzou dát vzniklo 7 kľúčových tém reprezentujúcich skúsenosť rodiča s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním.

V úvodnej téme **Rodičovstvo s predškólakom** matka porovnáva svoju prvú skúsenosť s materskou školou pri staršom synovi s aktuálnym obdobím. Pre mladšieho syna dnes už nemusí byť v pozícii matky aj otca, ako to bolo pri prvom synovi. Dnes je jej hlavnou úlohou podľa nej len ľúbiť. Manžel zabezpečuje

finančne rodinu a matka sa stará o deti, ich výchovu, vzdelávanie a zabezpečuje každodennú starostlivosť o domácnosť.

Výber materskej školy bol ovplyvnený diagnózou syna v spektre autizmu, na základe čoho im bola odporúčená špeciálna súkromná materská škola. Rodičia sa pred prijatím syna do materskej školy stretli osobne s riaditeľkou, vymenili si podstatné informácie o synovi, fungovaní materskej školy a možnostiach spolupráce. Od vydania rozhodnutia o synovom prijatí do materskej školy s riaditeľkou neboli v kontakte.

Adaptácia na materskú školu je témou, v ktorej matka spätne reflektuje náročnosť tohto obdobia. Na začiatku dochádzky bolo náročné ranné lúčenie. Adaptáciu sťažovalo priebežné prijímanie nových detí počas školského roka, nakoľko syn participantky opakoval správanie a ranný plač novoprijatých detí, čím sa jeho adaptácia predlžovala. Adaptáciu sťažovala aj chorobnosť syna, po dlhšej neprítomnosti v materskej škole si opätovne zvykal na pravidlá a kolektív detí. Za úspešné zvládnutie procesu adaptácie matka považovala obdobie, keď syn začal v materskej škole bezproblémovo spávať.

Témou **Profesionalita učiteliek** matka vyjadrila obdiv učiteľkám, ktoré napriek náročnej práci s deťmi, ktoré celodenne plačú a kričia, sú vždy milé, usmiate a snažia sa ju povzbudiť a poradiť jej. Matka denne komunikuje so synovou triednou učiteľkou, nakoľko syn nerozpráva, v snahe dozvedieť sa, ako sa synovi darí a vzájomne si zdieľajú potrebné informácie v záujme podpory progresu syna aj podporením rovnakého prístupu v domácom prostredí i v materskej škole.

Význam predškolského vzdelávania matka vníma najmä vo väčšej samostatnosti dieťaťa a v zlepšovaní sebaobslužných návykov. Syn zvláda vykonávať činnosti, ktoré predtým nedokázal, a spoliehal sa na matku. Progres matka vníma v myslení syna, v porozumení, v správaní, čo uľahčuje matke aj

starostlivosť o syna a zároveň je tento pozitívny progres pre ňu motiváciou v zotrvaní vo svojom prístupe k jeho napredovaniu.

Ďalšou témou sú *Špecifická materskej školy* a jej benefitom boli dve deti na jednu učiteľku, čím bol zabezpečený individuálny prístup k deťom práve cez poznanie špecifik každého dieťaťa. V materskej škole bolo základom emočné bezpečie a motivačný prístup k progresu detí, pozornosť bola venovaná aj podpore stravovania detí. Ďalšou výhodou bolo zabezpečovanie pestrého programu pre deti, hipoterapie v prostredí materskej školy a organizovanie podujatí, ktoré robili predškolské vzdelávanie výnimočným.

Spolupráca s materskou školou bola založená najmä na komunikácii, ktorá bola iniciovaná v rovine zdieľania informácií zo strany matky a v rovine odporúčaní zo strany materskej školy. Vzájomné prepojenie medzi matkou a učiteľkou syna podporovalo zdieľanie online informácií, fotografií, videí o aktivitách syna v prostredí materskej školy a každodenná komunikácia podporovala vzájomnú dôveru a angažovanosť v spolupráci.

Denník výskumníka

Stretnutie bolo v domácom prostredí participantky, na druhej strane Slovenska. Potrebné bolo cestovať a stretnutie bolo pre nepredvídateľné okolnosti realizované s časovým omeškaním, čo ale neovplyvnilo priebeh stretnutia. V úvode som viedla neformálny rozhovor, nakoľko som potrebovala vedieť, do akej miery participantka rozumie po slovensky a či jej budem aj ja dobre rozumieť, ale ukázalo sa, že komunikácia je bezproblémová. Výber figúrok participantkou bol rozhodný, počas výberu nekomunikovala, bola ticho a zamyslená. Najviac času pri výklade konštelácie venovala svojej rodine a priateľom, nakoľko s nimi nebola dlhšie v kontakte a bolo pre ňu príjemné uvažovať o nich. Z pozície výskumníka som mala obavu, do akej miery môžem otvoriť tému diagnózy syna, ak by nezačala hovoriť o tejto téme participantka

sama. V komunikácii bola ale veľmi otvorená a vypovedala všetky podrobnosti od prvotnej indície o možnej diagnóze syna až po súčasný stav. Rozprávanie dopĺňala vtipnými príhodami, ktoré na Slovensku zažila v prvopočiatkoch pre jazykovú bariéru ako cudzinka. Bolo príjemné počúvať a sledovať, s akou ľahkosťou rozpráva o náročných témach. Materská škola bola pre matku ako druhá rodina a odborný radca i partner pri napredovaní syna.

5.1.3 Rodič all inclusive

Matka má 1 syna, ktorý začal navštevovať súkromnú materskú školu (nezaradenú v sieti škôl) v 1,5 roku, nakoľko podľa matky potreboval byť už v kolektíve rovesníkov a matka nastúpiť späť do práce, pretože jej chýbal životný štandard, na ktorý bola zvyknutá pred narodením syna. So starostlivosťou jej pomáha manžel, s blízkou rodinou sa stretávajú a komunikujú obidvaja len príležitostne a tento deficit kompenzujú blízkymi vzťahmi s priateľmi a cestovaním.

- Termín a dĺžka rozhovoru: október 2021; 58:41.
- Dôvod zaradenia do výskumu: skúsenosť matky s predškolským vzdelávaním syna v súkromnej materskej škole, ktorú navštevoval od 1,5 roka.
- Miesto realizácie výskumu: v domácom prostredí participantky.
- Rozhovor bol so súhlasom participantky nahrávaný.



Obrázok 9 Rodič all inclusive – výklad konštelácie s figúrkami

Z rozloženia figúrok vidieť, že pre matku je materská škola ako súčasť rodiny. Seba predstavovala figúrkou medveďa. „*Nejako mi to symbolizuje takú matku, čo napadne každého, keď zacíti ohrozenie dieťaťa, že stráži svoje mláďa. Pri mne stojí môj partner (figúrka – ruka), ktorý mi je veľkou oporou.*“ Z rozloženia figúrok možno hovoriť o rovnocennom partnerskom vzťahu, v ktorom možno nie všetko je až tak dobré, ako vyzerá, nakoľko medzi partnermi je ich pes (figúrka psa). Matka potvrdila, že aktuálne si prechádzajú náročnejším partnerským obdobím. Syna matka zobrazila prostredníctvom dvoch figúrok (figúrka kuraťko). „*Toto je môj syn Tomáško, také moje jemnučké kuraťko. Zároveň je pre mňa statočný a silný chlapec (figúrka slon).*“ Za matkou sú jej rodičia, ktorí sú jej oporou, čo potvrdzuje postavenie figúrok. „*Moja mamina je slon, je celkovo pre mňa veľká opora, a ten lev je vhodný pre môjho otca.*“ (náznak plaču) Matka v systéme rodiny zobrazila i blízkych priateľov. „*Toto je moja kamarátka s manželom, dosť mi pomáhajú v mojom živote a sú to také silné osoby a ochrancovia moji.*“ Čo potvrdzuje i postavenie figúrok (nosorožec, vták)

bezprostredne za matkou a jej partnerom. S prostredím materskej školy, ktoré je situované bezprostredne v blízkosti rodiny a v paralelnej pozícii, je jasný blízky vzťah. Z rozloženia figúrok, ktoré sa týkajú personálu materskej školy, je vidieť, že matka nie je v kontakte s riaditeľkou a najbližšia jej je učiteľka (biely medved'), v blízkosti ktorej je jej syn. Z pozície dieťaťa je zrejmé, že spoločne s učiteľkou má matka najväčší podiel na starostlivosti oň, čo potvrdila i v rozhovore. V systéme materskej školy zobrazila i ďalšiu učiteľku a deti zo synovej triedy.

Tabuľka 5 Rodič all inclusive – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole

TÉMA	Subtéma	Citát
VÝBER MATERSKEJ ŠKOLY	<i>Nesamostatnosť dieťaťa</i>	„Aby ho zobrali, keď mal len rok a pol a mal ešte plienky, cumel' a nerozprával. Toto bolo také kritérium“ (147 - 149r., s.4).
	<i>Podmienky prijatia</i>	„Aby tam bolo menej detí na začiatku, aby to mal ľahšie, aby to nebola štátna škôlka, kde je hneď 30 detí na jednu učiteľku“ (147 - 149r., s. 4).
ADAPTÁCIA NA MATERSKÚ ŠKOLU	<i>Neúspešný prvý deň</i>	„Tomáško mal ísť na dva dni, ako na také adaptačné, skúšobné obdobie a hneď na prvý deň ho vrátili po štyridsiatich piatich minútach, takže to bolo pre nás strašné“ (87 - 90r., s. 3).
	<i>Opakovaný pokus o adaptáciu</i>	„... štvrtok, piatok sme išli na skúšku a v pondelok bol už v poriadku. Asi zistil že som prišla pre neho, že ho tam nenechám“ (97 - 98r., s. 3).
	<i>Zadaptovanie</i>	„Podľa mňa naozaj už po mesiaci bol naozaj bez problémov. Žiadny stres alebo niečo, možno aj skorej. Tešil sa“ (108 - 109r., s.4).
VÝZNAM PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA	<i>Učenie hrou</i>	„Nemyslím si, že sa tam nejak učí veľa, ale možno aj áno, ja naozaj neviem. Ale skôr sa tam tak hrá, a naozaj si to užíva“ (42 - 44r., s. 2).
	<i>Program pre deti</i>	„...keď bol Deň detí, tak po snažili aby im to pekne spravili. Prenajali nafukovací hrad, hudbu učiteľky sa prezliekli a spravili deťom pestrý program“ (135 - 137r., s. 4)
	<i>Spokojná matka</i>	„Ako momentálne mi to stačí, možnože keď bude starší mi bude záležať aj na tom, že aký program majú, či učí aj cudzí jazyk ale nie som taká premotivovaná matka teraz“ (198 - 200r., s. 6).
	<i>Zabezpečenie štandardu</i>	„Ved' preto som sa vypýtala skôr do práce, kvôli tomu nejakému komfortu, že sme nechceli opustiť náš štandard na čo sme zvyknutí“ (191 - 193r., s. 6).

ŠPECIFIKÁ MATERSKEJ ŠKOLY	Denný režim	„Každé ráno majú rozcvičku, viem že chodia von keď je pekne, veď mám ich tu za rohom. Nechodia von, keď je vietor veľký alebo je škaredé počasie, ale keď idem pre neho poobede, tak vždy sú vonku“ (121 - 124r., s.5).
	Priateľstvá detí	„V poslednom čase tam boli staršie deti a on zlatko za nimi išiel, ale tie deti ho moc ani neriešili, ale má tam kamarátku a s ňou sa najviac hrá. A teraz má nejakého kamaráta Artura“ (113 - 116r., s. 4).
	Dôvera	„Je pre mňa benefit, že môžem kludne odísť do práce a niekde nechať dieťa a viem že je tam o neho dobre postarané, že je napapaný, že je v suchu, že je čistý. Áno, jasné že sa tam niečo naučí, ale nie je to to prvoradé, v prvom rade je to o tom, aby bolo o neho dobre postarané“ (59 - 63r., s.2).
SPOLUPRÁCA S MATERSKOU ŠKOLOU	Nežiadaná spolupráca	„Neangažujú nás do spolupráce, je to skôr tak, že ok dali ste nám dieťa a môžete ísť“ (131r., s. 4).
	Prepracovaný rodič	„Tak po takom dlhom dni ešte riešiť problémy škôlky, to je niečo na čo by som ani nemala nervy. Som spokojná s tým ako to je“ (134 -135r., s.4).
	Nadštandardné služby	„Jedna učiteľka, ktorú ma Tomáško rád, mi ho postráži aj v noci, keď potrebujem. Jej plne dôverujem“ (146r., s. 4).
	Vysoká cena	„Za tú cenu by bolo divné, aby mali na nás rodičov ešte aj nejaké požiadavky“ (118r., s.5).
	Online spolupráca	„Učiteľky mi povedia potrebné informácie. Píšeme si správy, keď niečo potrebujem a zvyknú mi posilať aj fotky, videá cez WhatsApp“ (106r., s.6).

Analýzou dát vzniklo 5 kľúčových tém reprezentujúcich skúsenosť rodiča s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním.

Výber materskej školy bol podmienený vekom syna, ktorý pri prijatí do materskej školy nemal ani 2 roky a ani zautomatizované sebaobslužné návyky. Rozhodla sa preto pre súkromnú materskú školu, od ktorej očakávala najmä nižší počet detí v triedach a individuálnejší prístup k synovi a jeho potrebám.

V téme **Adaptácia na materskú školu** matka poukázala na slabú informovanosť rodičov zo strany materskej školy o priebehu adaptácie. Najviac náročný bol pre jej syna prvý deň, keď si ho matka po necelej hodine v materskej škole musela prísť vyzdvihnúť, v tom čase nerozumela tomuto rozhodnutiu učiteliek. V materskej škole sa syn zadaptoval do mesiaca a podľa jej vyjadrení mu pomohol

nastavený režim, že presne vedel, že vždy popoludní v rovnakom čase ho príde vyzdvihnúť a zároveň láskavý prístup učiteliek.

V téme *Význam predškolského vzdelávania* matka uviedla, že vzhľadom na vek nie je pre ňu prioritou, čo sa učia, necíti sa byť ani zbytočne premotivovaná matka. Prioritou pre ňu je, aby bolo o syna hlavne dobre postarané. Oceňovala pestrý program, ktorý pravidelne v materskej škole organizovali pre deti, a bola rada, že vždy, keď prišla syna vyzdvihnúť popoludní z materskej školy, bol spokojný. Význam predškolského vzdelávania vnímala aj v možnosti vrátiť sa späť do pracovného života, v každodennom kontakte s ľuďmi, pretože jej nevyhovovalo byť doma.

Špecifiká materskej školy matka vnímala v rozsahu, ktorý mala možnosť vidieť priamo v materskej škole alebo cez zdieľané informácie s učiteľkami materskej školy. Z organizačných foriem dňa uvádzala pobyt vonku a zdravotné cvičenie, ktoré učiteľky realizovali s deťmi ráno, keď syna privádzala do materskej školy. Páčilo sa jej, že syn je v kontakte s rovesníkmi, snaží sa medzi nich začleniť a hrať sa s nimi napriek tomu, že je najmladší. Za výraznú pomoc považovala dôveru v personál materskej školy a istotu, že vie, že pokiaľ je ona v práci, o syna je dobre postarané.

Spolupráca s materskou školou bola primárne zameraná na zdieľanie informácií o dieťati a rodičia neboli angažovaní do rozhodovacích a ani iných oblastí vo fungovaní materskej školy. Matka za spoluprácu považovala čas, ktorý investovala do práce, aby zarobila financie na poplatky v materskej škole a nemala záujem o ďalšiu spoluprácu. Aktívne využívala službu nočnej starostlivosti o syna, ktorú zabezpečovala obľúbená učiteľka jej syna, ak matka potrebovala cestovať a nevedela inou formou zabezpečiť starostlivosť o syna.

Denník výskumníka

Stretnutie bolo realizované v domácom prostredí participantky. Matka bola pri výbere figúrok rozhodná a počas rozkladania figúrok si sama pre seba zdôvodňovala výber konkrétnych figúrok, čo podporovalo jej rozhodnosť pri výbere. Pri výklade konštelácie bol zrejмый silný citový vzťah matky s blízkou rodinou. Z rozhovoru vyplynulo, že spochybňovala správnosť svojho rozhodnutia, najmä pre tlak okolia a blízkych známych v tom, že prerušila rodičovskú dovolenku, syna dala do materskej školy a ona sa v jeho 1,5 roku zaradila späť do pracovného života. Sama svoje rozhodnutie zdôvodňovala, že potrebuje byť medzi ľuďmi a najmä byť pre svojho syna spokojnou matkou, ktorou doma nebola. Zaujímavé bolo zistenie, že matka neregistrovala rozdiel medzi materskou školou a detským centrom, pretože zariadenie, ktoré navštevoval jej syn, malo v názve síce slovné spojenie škôlka, ale bolo to detské centrum zabezpečujúce starostlivosť o deti na základe živnostenského registra, a nie materská škola.

5.1.4 Rodič podporovateľ

Matka má 4 deti, z nich 3 sú dcéry, ktoré navštevovali materskú školu. Aktuálne je matka na rodičovskej dovolenke s najmladším synom. Pre matku bola prioritou rodina a v súčasnosti je s deťmi doma viac ako 12 rokov. V starostlivosti o deti jej prvé roky pomáhala najbližšia rodina a po presťahovaní sa za prácou manžela miesto rodiny zastupujú noví priatelia a materská škola. Žije v dlhodobom a spokojnom partnerskom vzťahu, pričom muž zabezpečuje financie, starostlivosť o deti a pomáha najmä so sprevádzaním detí do materskej školy. Matka materskú školu vníma ako prirodzenú súčasť predškolského obdobia v živote detí a snaží sa vnímať toto obdobie úplným prijatím, čo podporuje aj sebavzdelávaním v oblasti a rodičovstva.

- Termín a dĺžka rozhovoru: november 2021; 52:03.
- Dôvod zaradenia do výskumu: matka so 4 deťmi (manželka participanta č. 5) a so skúsenosťou s predškolským vzdelávaním 3 dcér v štátnej materskej škole.
- Miesto realizácie výskumu: v domácom prostredí participantky.
- Rozhovor bol so súhlasom participantky nahrávaný.



Obrázok 10 Rodič podporovateľ – výklad konštelácie s figúrkami

Situované prostredie rodiny v blízkosti materskej školy predikuje dobrý vzťah matky s materskou školou. V rámci systému rodiny prostredníctvom figúrok vedľa seba postavila manžela. Podobnosť farieb figúrok a ich paralelné umiestnenie indikujú funkčný partnerský vzťah. Seba matka vnímala ako medvedicu (figúrka), ktorá sa stará o rodinný krb, teplo domova, navarí, zabezpečí rodinu. Manžela vníma ako leva (figúrka), ktorý chráni rodinu, stará sa o ňu aj po stránke finančnej a mužskej, keď je potrebné niečo opraviť. Pred seba postavila figúrky detí, čím vyjadrila, že sú cieľom jej záujmu. „*Miška je taká šikovná, dobre sa učí a vie pomôcť aj s tým mladším synom, že keď aj niečo nevieme za tých pár rokov, tá hneď príde a povie nie, to musíš takto. Hanka, druhá dcéra, ona je zase taká, že má rada zvieratká a je také teplé srdiečko, že ona príde, pomôžká sa a súcitiť. Keď som smutná, tak ma vie aj tak objat' alebo sa opýtať, čo*

mi je. Lucka, tretia dcéra, tá odmalička tri kabelky musela mať a najmladší Jurko teraz od nich všetko nasáva.“ Z materskej školy prostredníctvom figúrok do systému postavila riaditeľku, 3 učiteľky a 2 kamarátky detí. „Pani učiteľka Zdenka, tá ich mala rada, to bola taká staršia a vedela ako na tie deti, bola aj prísna, ale deti ju mali rady. Potom je tu Katka, ktorá tiež bola s nimi vlastne celé 3 roky, a Lucka bola tiež veľmi dobrá pani učiteľka.“ V systéme materskej školy mala najvzdialenejšiu pozíciu riaditeľka a v rozhovore matka potvrdila, že s ňou bola v minimálnom kontakte, pretože jej deti neučila.

Tabuľka 6 Rodič podporovateľ – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole

TÉMA	Subtéma	Citát
VÝBER MATERSKEJ ŠKOLY	Neznáme prostredie	„Problém bol v tom, že tam kde sme sa prísťahovali sme nikoho nepoznali, tak sme dali radšej prihlášky do všetkých troch škôlok v meste“ (146 - 147r., s.5).
	Obava o škôlku	„Ja som mala obavu o škôlku, ale nakoniec to vypálilo tak, že Miška keď bola predškolačka. tak ju zobrali a automaticky museli aj ďalšiu zobrat“ (151 - 153r., s. 5).
ADAPTÁCIA NA MATERSKÚ ŠKOLU	Prvé dieťa	„Hanka ona je taká, že ona sa nehanbila, proste ide a prejaví svoje city, tá nemala problém“ (212 - 215r., s.7).
	Druhé dieťa	Miška, tá sa drží v úzadí, tá najskôr preštuduje, že čo aká je situácia a potom už ide, takže tej to trvalo trošku dlhšie“ (212 - 215r., s.7).
	Tretie dieťa	„Lucka plakávala, ale to bolo aj z toho dôvodu, že mala kľúčnu kosť zlomenú, takže nenastúpila hneď, ale až od polky septembra potom zase v decembri si zlomila ruku, to musela byť nejaký čas doma. Vo februári mala s uchom problémy. Tak tá plakávala, ale potom prešlo určité obdobie a ona si zvykla a už bolo len super“ (164 - 168r., s.5).
	Opakovaná skúsenosť rodiča s adaptáciou	„Pri tej prvej si pamätám najviac v porovnaní s mladšími dievčatami. Keď išla do škôlky tá najstaršia tak tá musela mať všetko. Na nej som si dala najviac záležať, že asi tým že to bolo prvé dieťa“ (133 - 134r., s. 4). Pri druhej už som vedela, že do čoho asi ideme, že aké to tam bude. No a tá tretia to bolo také, že som to vedela, už som bola naučená na všetko, už som vedela, že čo a ako“ (134 - 138r., s. 4).
	Priateľský prístup	„Moja sesternica tiež robí učiteľku a napríklad hovorila, že tam má riaditeľku, ktorá im hovorí, že si nepraje, aby deti objímali. Moje deti v tejto škôlke sa vždy ráno s učiteľkou objali a mne sa to veľmi páčilo,

<p>PROFESIONALITA UČITELIEK</p>	<p><i>Prirodzená autorita</i></p> <p><i>Dôvera rodiča</i></p>	<p>alebo keď tretia prišla pozrieť zo školy do škôlky učiteľka jej vždy dala cukrik. To bolo také milé. Mali s deťmi pekné vzťahy“ (205 - 212r., s. 6 - 7).</p> <p>„Čo mala Miška, tú učiteľku Zdenku, tak tie deti, keď boli neposlušné, tak ona si to s tými deťmi vedela sama vybaviť, ale rodičom nikdy nič nepovedala. Vždy hovorila, že všetky deti sú dobré, pokiaľ sa nestal nejaký väčší problém“ (245 - 247r., s.8).</p> <p>„My sme nemali žiadne problémy, aj keď sa sťažovalo dieťa na učiteľku, tak ja som to nikdy nebrala nejako, že jej ublížila. Ja som im dôverovala“ (159 - 162r., s.5).</p>
<p>OLINE VZDELÁVANIE</p>	<p><i>Online učenie</i></p> <p><i>Online stretnutia</i></p>	<p>„Doma boli od februára do júna a online sa stretávali každý druhý deň dvakrát do týždňa to bolo“ (101r., s.3). „Bolo to zaujímavé, lebo bolo to skoro ako keby aj v učení v škole. Učiteľka sa k nim prihovárala, mala pripravené nejaké obrázky, niečo si kreslili, vyrábali“ (95 - 99r., s. 3).</p> <p>„Tešila sa, že vidia kamarátov, pani učiteľky sa snažili, aby boli v skupine vždy iné deti, že aj keď boli čo len jeden deň štyria ďalší deň iní štyria“ (109 - 110r., s. 4).</p>
<p>VÝZNAM PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA</p>	<p><i>Spokojnosť detí</i></p> <p><i>Pomoc rodičom</i></p> <p><i>Rozvoj potenciálu detí</i></p>	<p>„Chodili tam rady, tak aj ja som bola také šťastnejšia. Vedela som že je tam o nich dobre postarané.“ (235 - 236r., s. 7).</p> <p>„Tým že som mala viacero detí, tak to bolo jednoduchšie, keď jedno chodilo do škôlky alebo dve a ja som sa mohla naplno venovať tomu tretiemu, že som vedela, že tam sa aj zahrá a dostane všetko čo potrebuje“ (232 - 235r., s.7).</p> <p>„Miška chodila na angličtinu, Hanka na angličtinu a futbal aj na výtvarný krúžok a Lucka chodila na futbal“ (196 - 197r., s.6).</p>
<p>ŠPECIFIKÁ MATERSKEJ ŠKOLY</p>	<p><i>Exkurzie, výlety</i></p> <p><i>Neočakávané problémy</i></p> <p><i>Prvé priateľstvá</i></p>	<p>„Keď chodili na nejaké výlety, tak učiteľky povedali čo treba a to rodič automaticky zabezpečil“ (225 – 228r., s.7).</p> <p>„Raz mi hovorila učiteľka že Hanka nejaké dievčatko ale nechtiac asi sotila do radiátora a hneď som kontaktovala mamu toho dievčatka, či je všetko v poriadku. Keď sme niečo nevedeli, tak sme sa vzájomne kontaktovali s rodičmi“ (247 - 252r., s.8).</p> <p>„Každá z nich si našla v škôlke svoju kamarátku. S Natálkou sa Miška stretáva dodnes, tá je jej najlepšia kamarátka zo škôlky,“ (216 - 219r., s.7).</p>
<p>SPOLUPRÁCA S MATERSKOU ŠKOLOU</p>	<p><i>Online spolupráca</i></p> <p><i>Besiedky</i></p>	<p>„Hanka mala také zošity a nacvičovali tam tie čiary a všetko, no a potom mala lepší rozbeh do tej školy hej... kdežto teraz u Lucky som niečo také nevidela, len si kreslili a niečo vyrábali. Tá teraz píše najšikarejšie a nechce sa jej ani robiť úlohy, akoby do tej školy nebola tak pripravená sa mi zdá“ (145 - 148r., s.5).</p> <p>„Besiedky boli, len na tom sme sa my ako rodičia nepodieľali, .to skôr učiteľky mali pod palcom, že viedli tie deti, ale vždy sme sa prišli pozrieť,“ (218r., s.7).</p>

	<p>Informácie o napredovaní detí</p>	<p>„Učiteľka vedela povedať, čo preberajú alebo nám ukázala zošity ako píše deti, ako je na tom Hanka nám pravidelne referovala, zdokumentovala že čo urobili, keď niečo kreslí, písali, vytvárali. Mala som informácie a bola som vždy v obraze. Nemusela som sa ani nič pýtať“ (182 - 189r., s.6).</p>
--	--------------------------------------	--

Analýzou dát vzniklo 7 kľúčových tém reprezentujúcich skúsenosť rodiča s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním.

Výber materskej školy bol spojený s obavou, že by deti do materskej školy neprijali. Matka sa spoliehala na prednostné prijatie 5-ročnej dcéry, čo bola zákonná povinnosť pre materské školy, a zároveň verila, že prijmú aj mladšiu dcéru. Prihlášky o prijatie pritom podala do všetkých materských škôl v meste, aby mala istotu, že deti vôbec niekde prijmú a zároveň o materských školách nič nevedela, preto nemala ani žiadne selektívne kritériá pri ich výbere.

Adaptácia na materskú školu matka hodnotila cez individualitu svojich detí, nie cez prístup učiteliek alebo cez materskú školu. Poznala dobre špecifiká svojich detí a na základe nich hodnotila úspešnosť a možnosti ich adaptácie. Obdobie adaptácie vnímala aj na sebe, pri prvej dcére brala všetko vážne, pri druhej dcére to bolo ľahšie, lebo vedela, čo ju čaká, a pri tretej dcére už presne vedela, ako reagovať a všetko už mala naučené.

V rámci témy **Profesionalita učiteliek** matka dobre poznala profesiu učiteľky materskej školy, pretože v nej pracovala jej sesternica aj kamarátka. Oceňovala najmä láskavý a srdečný prístup učiteliek k deťom v aktuálnej materskej škole, pretože v prvej materskej škole, ktorú navštevovali jej deti, učiteľky nemohli objímať deti. V škôlke, ktorú teraz navštevujú, sa učiteľky s deťmi každé ráno objímu. Obdivovala prirodzenú autoritu učiteliek, ich rozhodnosť pri riešení problémových situácií, selektovanie informácií pre rodičov, čo je podstatné a čoraz viac. Matka vnímala pokroky detí a vedela, že chodia z materskej školy spokojné, a keď sa aj sťažovali doma na nejakú učiteľku, matka to neriešila a dôverovala prístupu učiteliek.

V téme **Online vzdelávanie** matka opísala skúsenosti s dištančným vzdelávaním, čo bola nová skúsenosť nielen pre deti, ale aj pre ňu, pretože bola priamou súčasťou online vzdelávania detí. Tešila ju radosť detí zo stretnutia s rovesníkmi, pozitívne hodnotila prístup učiteliek k deťom a hravý spôsob online výučby s malou skupinkou detí. Problémom boli občas technické nedostatky pri online pripojení.

V rámci témy **Význam predškolského vzdelávania** spájala s významom pre seba a deti. Deti napredovali v rozvoji pod dohľadom skúsených odborníkov na predškolské vzdelávanie, deti sa tešili do materskej školy a to bolo dôvodom pre spokojnosť matky. Oceňovala príležitosť na rozvoj potencionalu detí prostredníctvom krúžkovej činnosti. Pre matku malo predškolské vzdelávanie detí v materskej škole význam, mohla si zabezpečiť domácnosť a plnohodnotne sa venovať mladšiemu synovi, ktorý ešte nechodil do materskej školy.

Špecifiká materskej školy boli pre matku najmä v organizovaní výletov a exkurzií, na ktoré by sa ako rodičia so 4 deťmi len ťažko dostali, a snažila sa byť preto učiteľkám nápomocná pri príprave detí. S predškolským vzdelávaním detí v materskej škole sa jej vynárali problémy, napríklad úrazy, ktoré riešili v komunikácii s učiteľkami alebo s ďalšími rodičmi, a nebola to vždy príjemná skúsenosť. Pozitívne vnímala predškolské vzdelávanie detí v súvislosti s priateľstvami detí, ktoré spájali aj samotných rodičov a pretrvávali aj po prestupe staršej dcéry do základnej školy.

Spolupráca s materskou školou bola vnímaná aj v retrospektívnom pohľade po nástupe dcéry do materskej školy. Matka si uvedomila, že pravdepodobne vplyvom online vzdelávania a pandémie mladšia dcéra nebola dostatočne pripravená na školu, a tiež, že spolupráca s materskou školou v tomto období nebola obojstranne dostatočná. Oceňovala v kontexte ďalšieho obdobia informovanosť zo strany učiteliek o aktivitách a pokrokoch detí bez toho, aby matka musela byť v pozícii žiadateľa o tieto informácie, čo podporovalo jej dôveru v správny prístup učiteliek nielen k deťom, ale aj k rodičom.

Denník výskumníka

V úvode bolo cítiť neistotu matky zo stretnutia pre výklad konštelácie s figúrkami, nakoľko doposiaľ nemala žiadnu skúsenosť v tejto oblasti. Snažila som sa spríjemniť stretnutie neformálnym rozhovorom a podrobne som matke vysvetlila postup výkladu figúrok v rámci konštelácie. Rozloženie figúrok bolo bezproblémové. Matka venovala viac času rozprávaniu o materskej škole ako o rodine, pre aktuálnosť témy. Materskú školu vnímala cez individualitu detí a uvedomovala si, že každá z jej dcér je iná a zároveň má každá aj pozitívne a negatívne vlastnosti. O to viac bola tolerantnejšia k učiteľkám a prípadné sťažovanie detí na personál materskej školy brala s nadhľadom. Pre mňa z pozície výskumníka bola zaujímavé vnímať úplné stotožnenie sa s rolou matky a súlad medzi fungovaním rodiny a materskou školou.

5.1.5 Rodič analytik

Participant je otcom 4 detí, 3 z nich sú dcéry, ktoré navštevovali materskú školu, najmladší je syn. Má vysokoškolské vzdelanie, pracuje v riadiacej pozícii s nadštandardným príjmom. Vo voľnom čase sa venuje rodine a rád športuje. Manželke (participantka č. 4) doma pomáha s každodennými povinnosťami v rámci starostlivosti o domácnosť a deti. V okruhu blízkej rodiny a známych má učiteľky materskej školy, preto mu je uvedená profesia blízka a plne dôveruje personálu materskej školy, najmä keď vnímal, aký progres v rámci predškolského vzdelávania urobili jeho deti.

- Termín a dĺžka rozhovoru: november 2021; 48:23.
- Dôvod zaradenia do výskumu: otec 4 detí (manžel participantky č. 4), má skúsenosť s predškolským vzdelávaním svojich 3 detí a s rodičovskou dovolenkou.
- Miesto realizácie výskumu: v domácom prostredí participanta.
- Rozhovor bol so súhlasom participanta nahrávaný.



Obrázok 11 Rodič analytik – výklad konštelácie s figúrkami

Podľa rozloženia figúrok vníma participant prostredie rodiny v úzkom prepojení s prostredím materskej školy. Rodič do systému rodiny postavil seba a manželku prostredníctvom typovo podobných figúrok v paralelnej pozícii. Pred seba postavil deti, čo indikuje dobre nastavenú hierarchiu v systéme rodiny. Ďalej prostredníctvom figúrok interpretoval blízku rodinu a priateľov, pričom ani jeden z nich nestál v konštelácii za participantom, čo z hľadiska konštelácie možno vnímať tak, že nemal vo svojom okolí ľudí, ktorí by mu boli oporou, skôr on bol pre ostatných, čo potvrdil i v rozhovore. Z prostredia materskej školy participant zobrazil obľúbené učiteľky detí, riaditeľku a najbližšie kamarátky jeho dcér. „*Toto sú učiteľky, lebo my sme sa stretávali viac-menej s nimi najviac. Tu je vedenie, ale s vedením ja som prišiel do kontaktu, keď sme dávali prihlášku do materskej školy, a možno že sem-tam ona bola na chodbe, alebo sme sa stretli, keď v triede zastupovala, ale inak som o riaditeľke ani nevedel, keďže som nechodil na tie rodičovské stretnutia.*“ Vzdialená pozícia riaditeľky v systéme zodpovedá výkladu konštelácie participantom.

Tabuľka 7 Rodič analytik – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole

TÉMA	Subtéma	Citát
ŠPECIFIKÁ MATERSKEJ ŠKOLY	<i>Sprievodca rodičovstva</i>	„My tu nemáme rodičov, pretože nepochádzame odtiaľto. Nemáme tu nikoho. To znamená, že aj keď deti chodili do škôlky a ochoreli, nám nemal kto pomôcť“ (39 - 41r., s.2).
	<i>Zdieľaná zodpovednosť</i>	„Ale vravím, že tým že človek je sám a nemá tu rodičov ani nejakých známych, tak má to význam a najmä, keď máš viac detí, že trošku si oddýchneš, keď sú staršie v škôlke a jedného živáňa máš ešte doma“ (160 - 162r., s.5).
	<i>Odborný partner</i>	Je to dobré pre rodiča, že niekto ti postráži dieťa a nielen, že ho postráži ale sa mu aktívne nejak venuje, lebo je to jeho práca, tí ľudia sa im tam venujú stopercentne“ (163 - 165r., s.5).
	<i>Komplexná starostlivosť</i>	„Tam je tá učiteľka pre dieťa, obed navari niekto iný a to dieťa v tom kolektíve sa ináč aj zahrá“ (168 - 169r., s. 5).
VÝBER MATERSKEJ ŠKOLY	<i>Nemožnosť voľby</i>	„My sme sa rozhodovali tak, že sme poslali tri prihlášky a čakali sme, kde nám deti zoberú. Situácia so školami nie je taká že si môžem vybrať“ (90 - 92r., s.3).
	<i>Nedostatočná informovanosť</i>	„My tým, že sme sa prisťahovali, moc informácií sme nemali a nie sme tie typy, čo teraz zisťujú a pýtajú sa“ (87 - 89r., s.3).
	<i>Finančná nedostupnosť</i>	„Deti sme nedávali do takých súkromných a platených škôlok, lebo stále nám deti zobrali do tých štátnych“ (86 - 87r., s.3).
ADAPTÁCIA NA MATERSKÚ ŠKOLU	<i>Pomoc rodičom</i>	„Keď sme sa museli sťahovať bola to pre mňa taká zmena, a aj to dieťa vníma tú zmenu prostredia. Tá škôlka nám vtedy vlastne ako keby pomáhala v tom zmysle, že to dieťa si zvyklo a všetko fajn,“ (67 - 69r., s.2).
	<i>Individualita detí</i>	„S mladšou to bolo každý deň inak. Tá druhá bola staršia mala 5 rokov keď ju zobrali, čiže tam to nebolo až také hrozné, aj keď, samozrejme, bol tam nejaký nutný boj ako keby“ (72 - 74r., s.2).
	<i>Neistota rodiča</i>	„Tá škôlka nám vtedy vlastne, ako keby pomáhala v tom zmysle, že aby si dieťa zvyklo na zmenu a bolo všetko, všetko fajn. A potom my rodičia sme mali také, ako keby nechcem povedať, že výčitky, ale myslíš na to, že ako dieťaťko zvládne, hej“ (67 - 71r., s.2).
	<i>Akceptácia pravidiel</i>	„Tak, samozrejme, povedali aby deti boli do ôsmej v škôlke, ale nikdy sa mi nestalo, že by sme niekto zamkol. Boli ústretoví, ale snažili sa tomu dať hranicu. No niekedy sa to nedá proste, hej, keď máš jedno dieťa a začne štrajkovať, druhé dieťa a keď nie jedno, tak druhé“ (125 - 128r., s. 4).

<p>PROFESIONALITA UČITELIEK</p>	<p><i>Reputácia o povolani učiteľky</i></p> <p><i>Učiteľ ako sprievodca poznaním</i></p> <p><i>Rezervovanejší prístup</i></p> <p><i>Podpora rodiča</i></p>	<p>„Moja žena mala kamarátku aj spolužiačku učiteľku v škôlke a jej staršia sestra robila v škôlke, takže viem, že tí učitelia majú nejaký metodický plán. Vlastne, preberajú určité veci na daný vek, to nie je len o hraní sa“ (106 - 108r., s.3). „Učiteľky, samozrejme, už vedia ako tie deti reagujú, čo majú s nimi robiť“ (107 - 110r., s.3).</p> <p>„Deti nosili každú chvíľu niečo, mali práce na výstavke a ten rodič mnohokrát ani nemá toľko času sa im venovať lebo mama musí navariť obed, ísť do práce, do obchodu, stále niečo rodič robí“ (112 - 114r., s.3).</p> <p>„Učiteľky boli počas covidu rezervovanejšie, nastavovali rodičom nové pravidlá kvôli opatreniam“ (124 - 125r., s.5).</p> <p>„Keď sa manželka pýtala, tak učiteľka jej povedala, že za 5 minút bolo všetko poriadku. Je to taká istota pre rodiča“ (77 - 79r., s.3).</p>
<p>VÝZNAM PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA</p>	<p><i>Zážitkové učenie</i></p> <p><i>Sociálno-emocionálny rozvoj</i></p> <p><i>Celostný rozvoj osobnosti detí</i></p> <p><i>Bezpečnosť a zdravie</i></p>	<p>„Spoznávajú nové veci, zvieratká, prírodu, učia sa písať, kresliť, hrajú sa, tvoria komunitu, učia sa ako sa správať“ (53 - 54r., s. 2).</p> <p>„Spoznávali nových ľudí, vytvárali nové veci, oslavovali narodeniny, mali tam kamarátov, učia sa navzájom si pomáhať upratať po sebe a zvládať stresové situácie“ (55 - 56r., s. 2).</p> <p>„Keď bola jeseň zbierali listy, gaštany, tvorili, maľovali, mali také aktívne dielničky. A potom keď bol Deň matiek, otcov Vianoce, Veľká noc, tak vždy nejak tematicky sa im venovali a pripravovali, básničky sa učili. Hej, cez tie deti som to vlastne ja vnímal, čo sa učia“ (59 - 62r., s.2)</p> <p>„Mali také dopravné mini ihrisko v tej škôlke, takže sa tam učili o dopravných značkách, ako sa správať na ceste, chodili na prechádzky, športovať“ (56 - 58r., s.2).</p>
<p>SPOLUPRÁCA S MATERSKOU ŠKOLOU</p>	<p><i>Spolupráca otca a matky</i></p> <p><i>Dobrovoľná pomoc</i></p> <p><i>Online spolupráca</i></p>	<p>„Moja žena bola doma, takže skôr ona chodila vyzdvihovať deti a ja som im možno, že zavádzal ráno do škôlky a ona chodila aj na tie všetky stretnutia“ (122 - 123r., s.4).</p> <p>„Keď sa robili nejaké brigády, tak ja som bol pomáhať a manželka povedzme ušila nejaké návleky“ (149 - 150r., s.4).</p> <p>„Mali sme dištančnú výučbu bolo to niečo nové, je to náročné na technické vybavenie povedzme, ale tie učiteľky sa snažili aspoň raz dvakrát do týždňa robiť nejaké 30 minútové okienka, že štyri, päť detí sa stretlo na tom videu“ (132 - 134r., s.4)</p>

Analýzou dát vzniklo 6 kľúčových tém reprezentujúcich skúsenosť rodiča s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním.

Úvodnou témou sú *Špecifiká materskej školy*, ktoré otec vnímal najmä v podpore rodičovstva a v komplexnej starostlivosti o deti v materskej škole. Obdobie predškolského vzdelávania vnímal ako náročné obdobie pre osamostatnenie sa od pôvodnej rodiny a pre sťahovanie sa z dôvodu zmeny práce, čo bolo novou skúsenosťou pre celú rodinu. Výraznou pomocou bola v tomto období práve materská škola, ktorá rodičom pomohla prekonať obdobie zmeny bydliska, zamestnania a prestupu detí na inú materskú školu. Rodičia mali práve vďaka materskej škole pocit, že na deti nie sú sami, a plne dôveroval opodstatnenosti inštitucionálneho predškolského vzdelávania.

V rámci témy *Výber materskej školy* otec hovoril o nemožnosti výberu materskej školy pre nedostatočnú kapacitu v materských školách. Kvalitu materských škôl nepoznal a ani nemal žiadne referencie o ich fungovaní, nakoľko mali záujem o predškolské vzdelávanie v materských školách v meste, do ktorého sa nedávno prisťahovali. Stratégiou výberu bolo zaslanie prihlášok do všetkých materských škôl a následne čakali, do ktorej z nich budú deti prijaté, pričom nepreferovali platené súkromné materské školy, pretože deti im doposiaľ vždy prijali do štátnych.

Adaptácia na materskú školu je témou, v ktorej sa otec vyjadril, že to bolo preňho náročným obdobím. Cítil v sebe určitú výčitku ako rodič, že pre jeho prácu deti museli meniť materskú školu, sťahovať sa. Trápil sa, či to deti zvládnu, a spochybňoval svoje rozhodnutie o zmene. Preto bola adaptácia pre neho rovnako náročná ako pre deti. Materská škola bola v tomto období nápomocná pre deti i rodičov, vďaka čomu sa deti rýchlo zadaptovali. Vnímal odlišnosť medzi deťmi pri zvládaní adaptácie najmä vzhľadom na vek detí, vzdorovanie bolo bežnou súčasťou obdobia adaptácie. Deti si však rýchlo zvykli na nové prostredie a len občas sa vyskytol nejaký problém.

Profesionalita učiteliek bola otcom chápaná cez poznanie učiteľskej profesie aj z okolia blízkej rodiny a známych, cez vlastné deti a aj priamym kontaktom s učiteľkami. Otec progres detí dával do súvislosti s angažovaným prístupom učiteliek, vnímal ich ako odborníčky vo svojej profesii so skúsenosťami s deťmi, ktoré presne vedia, čo v konkrétnom období potrebujú deti, ale aj ich rodičia. Vnímal rozdiel v rezervovanejšom prístupe učiteliek k rodičom najmä v covidovom a postcovidovom období. Bolo potrebné si zvyknúť pre opatrenia, na nové pravidlá vo vzájomnom fungovaní s učiteľkami.

V rámci témy **Význam predškolského vzdelávania** otec podrobne opísal, ktorým témam, oblastiam a sviatkom, aktivitám sa deti počas roka v materskej škole venujú. Vedel o nich najmä z rozhovorov s deťmi, ale aj cez výtvarné produkty ich vlastnej činnosti, ktoré si nosili z materskej školy pravidelne domov. Zároveň to vyplývalo z jeho opakovanej skúsenosti s materskou školou, v ktorej predškolské vzdelávanie absolvovali jeho 3 dcéry.

Spolupráca s materskou školou bola u otca vnímaná v troch základných rovinách. Prvou bolo rozdelenie rodičovských rolí so svojou manželkou v rámci dochádzania detí do materskej školy. Druhou bola spolupráca s materskou školou, či už dobrovoľnou pomocou, alebo v zdieľaní informácií o deťoch, treťou bola online spolupráca v rámci dištančného vzdelávania, keď bol otec v novej pozícii sprostredkovateľa a aktéra predškolského vzdelávania.

Denník výskumníka

Postup pri rozkladaní figúrok bol veľmi systematický, prehľadný a otec si sám pre seba komentoval výber figúrok. Zaujímavá bola škála ľudí a aktivít, ktorú otec dokázal zastúpiť prostredníctvom figúrok, nakoľko zobrazil aj krúžky a aktivity detí v materskej škole. Vizualizácia vzťahov formou konštelácie bola prínosom nakoniec rovnako pre mňa v pozícii výskumníka pre zaujímavé zostavenie konštelácie, a pre otca odhalením vzťahov medzi jednotlivými figúrkami v rámci systému materskej školy a rodiny. Z rozhovoru bolo zrejmé úzke prepojenie

rodiny so životom materskej školy a úplný prehľad otca o predškolskom vzdelávaní detí, čo podporil aj fakt, že bol s deťmi nejaký čas na rodičovskej dovolenke. Otec mal blízky vzťah s deťmi a veľa informácií o materskej škole vedel práve od nich. Stretnutie bolo v príjemnej atmosfére, napriek tomu, že z pozície výskumníka som mala obavy, aká bude reakcia otca ako muža na konštelácie s figúrkami a celý priebeh stretnutia. Prekážal mi široký záber v rozprávaní otca, či už o materskej škole alebo rodine, čím som strácala prehľad, ktoré otázky som participantovi položila a ktoré boli ešte nezodpovedané.

5.1.6 Rodič problém

Participant má vysokoškolské vzdelanie, zamestnanie v oblasti bezpečnosti so štandardným príjmom. Voľný čas venuje rodine a športu. Manželka je zamestnaná ako učiteľka v materskej škole. V spoločnej domácnosti majú 2 deti – chlapcov, ktorí navštevovali materskú školu, v ktorej ich matka pracovala. Medzi deťmi je vekový rozdiel necelé dva roky, preto je starostlivosť o nich podľa otca náročnejšia. Kritérium výberu materskej školy bola dobrá dostupnosť a aby deti navštevovali materskú školu spoločne s manželkou. Jeden zo synov mal odklad školskej dochádzky. Ďalší syn od 5 rokov navštevoval ďalšiu materskú školu v meste, do ktorého sa rodina presťahovala za lepším bývaním.

- Termín a dĺžka rozhovoru: január 2022; 49:11.
- Dôvod zaradenia do výskumu: otec 2 synov, s manželkou, ktorá pracovala ako učiteľka v materskej škole, mal skúsenosť s predškolským vzdelávaním svojich dvoch synov v štátnej materskej škole.
- Miesto realizácie výskumu: v domácom prostredí participanta.
- Rozhovor bol so súhlasom participanta nahrávaný.



Obrázok 12 Rodič problém – výklad konštelácie s figúrkami

Otec postavil rodinu a materskú školu do jedného spoločného systému, čo mohlo byť podmienené tým, že jeho manželka pracovala v materskej škole a tá bola preto ich častou spoločnou témou. Figúrka otca v popredí pred ostatnými a s helmou na hlave indikuje odstup od ostatných členov v systéme. Obdobie, keď deti dochádzali do materskej školy, otec vnímal ako náročné a zaťažujúce obdobie. Podľa jeho vyjadrení mali synovia rozličné povahy. „*Martin bol taký výmyselník, preto má jeho figúrka ten kruh, len hlúposti vymýšľal. A Radko, mladší syn, ten sa všetkého bál, lebo bol malý, tak všetko opakoval po staršom synovi.*“ Zaujímavé je, že prostredníctvom figúrok nezobrazil žiadnu bližšiu rodinu, čo odôvodnil tým, že v tom čase sa spolu nerozprávali. Súčasťou systému neboli ani priatelia, pretože voľný čas venoval starostlivosti o rodinu. Z materskej školy prostredníctvom figúrok zobrazil najlepšieho kamaráta syna, 2 učiteľky, ktoré učili jeho synov, upratovačku, kuchárku a riaditeľku, s ktorou rovnako nemal dobrý vzťah, pretože mu prekážal spôsob jej riadenia. „*Najväčšia trauma pre mňa bola stretnúť tam upratovačku alebo kuchárky, ktoré mi fakt akože smrdeli, okolo nich keď som ráno prešiel a cítil som ten pot, neznášal som to. Školníčka, tá bola skôr ako asistentka učiteliek, no a riaditeľka, tak tá bola, že úplne, ale úplne čajová.*“

Tabuľka 8 Rodič problém – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole

TÉMA	Subtéma	Citát
RODIČOVSTVO S PREDŠKOLÁKOM	<i>Transparentnosť súkromia</i>	<i>Poznali veľa z nášho osobného života skrz toho, že tam robila moja žena a potom deti so mnou nechceli chodiť domov“ (177 - 179r., s.7).</i>
	<i>Stresujúce rána</i>	<i>„Najhoršie stresy boli, keď som ich tam ráno niesol a obidvaja mi furt mrndžali za ušami, lebo furt bolo čosi zlé“ (168 - 169r., s.5).</i>
	<i>Prístup k predškolskému vzdelávaniu detí</i>	<i>„Bral som to vždy racionálne. Toto je škôlka, deti podťe. Tu máte kamarátov, budete sa hrať a pani učiteľka sa na vás teší, koniec“ (168 r., s.5).</i>
ADAPTÁCIA NA MATERSKÚ ŠKOLU	<i>Nedostatok času</i>	<i>„Proste ma to otravovalo vieš, že furt som sa musel ponáhľať. Ponáhlal som sa do škôlky a potom do roboty a potom ešte aj z roboty, aby som ich vyzdvihol. Bol som v nejakom takom strese. Celé to ich škôlkarské obdobie beriem ako taký veľký, negatívny, zaťažujúci zážitok“ (144 - 147r., s.5).</i>
	<i>Uniformita personálu</i>	<i>„Nepochopím dodnes v škôlkach, že ja niekde prídem a praktický mi chýba tá uniformita, že raz je niekto učiteľ má byť tak oblečený ako učiteľ. Má mať proste nejaký status. Mali by mať či už rovnaké tričká, gate alebo niečo proste“ (278 - 281r., s.9).</i>
	<i>Repetitívna adaptácia</i>	<i>„Keď zmenil škôlku mladší syn, som proste nič nevedel o učiteľkách a ani ma to na ten rok nezaujímalo. Musí to byť niečo hrozné pre tie deti, keď majú vytvorený svoj kolektív a že idú do úplne iného prostredia“ (158 - 161r., s.5).</i>
PROFESIONALITA UČITELIEK	<i>Stredoškolské vzdelanie</i>	<i>„Určite by som chcel, aby učiteľka mala aspoň minimálne strednú školu pedagogickú.“ (290 - 291r., s. 7).</i>
	<i>Vzťah k deťom</i>	<i>„...že majú nejakú vysokú školu to ma vôbec nezaujímalo, keď som videl že to proste nevedia, lebo niekto, kto tú školu síce má je úplne odveci a tomu dieťaťu neodovzdá nič“ (295 - 298r., s. 9). „Janka bola taká chladná, nevedela ako sa im rozdať, tú nikto nemal rád. Mala školu ale nie vzťah k deťom“ (175 - 176r., s.6).</i>
	<i>Ludskosť a dobrota</i>	<i>„Skôr mu dá viac niekto, kto tú školu nemá, ale tou svojou snahou a svojím prístupom vie tomu dieťaťu toľko odovzdať, že má z toho pamiatku na celý život. A potom, samozrejme, tá ľudská stránka, taká dobrota z nich musí ísť v tej materskej škole“ (294 - 295r., s.9).</i>
	<i>Problémová komunikácia</i>	<i>„Najradšej sa držím opodiaľ, lebo viem že keď tam prídem tak poviem otvorene čo si myslím a vždy potom prídem do zbytočného konfliktu. Vieš, ja som sa vždy spoliehal na svoju manželku“ (242 - 246r., s.7 - 8).</i>
VÝBER MATERSKEJ ŠKOLY	<i>Dostupnosť</i>	<i>„Prinos bol v tom, že som to mal od domu päť minút, vieš, že som sa nemusel o nič starať že som ich tam len šikovne zaviezol a utekal preč, to mi jediné vyhovovalo“ (268 - 269r., s. 8).</i>

ŠPECIFIKÁ MATERSKEJ ŠKOLY	Nežiadané rady	„Čo sa týka výchovy, tak to proste bola naša aj vizitka aj naša práca, nie aby ti učiteľky dávali rady do výchovy, čo ty máš robiť.“ (199 - 200r., s. 6).
	Odklad školskej dochádzky	„Tú škôlku som z celého srdca neznášal. Už ma to otravovalo, keď som videl, že už im to nič nedáva, to bolo už len o zabíjaní času“ (302 - 304r., s.9).
	Problémové deti	„...som mal na to nervy, že vždy tam boli aj deti, ktoré robili zle a nemohol som s tým nič spraviť. Bolo tam proste veľa detí na jednom mieste a v tomto som tie učiteľky obdivoval, pretože ja by som na tie deti nervy nemal“ (94 - 96r., s. 3).
	Zdieľaná zodpovednosť	„My sme vtedy mali kvázi konečne po 4 rokoch trochu fraj a nemuseli sme sa zaujímať, pripravovať sa a učiť sa s nimi.“ (233 - 234r., s.7).
	Nediferencovaný prístup k deťom	Málokedy sa stalo, že by sa tam niečo naučili že básničky, pesničky. Ich to nezaujímalo celé tie besiedky a všetko, veď sú to chalani“ (57 - 58r., s. 2).
VÝZNAM PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA	Socializácia	„Prínos som vnímal v tom, že konečne išli do škôlky. Keď už mali dva roky, už boli takí, že už by sa v tom kolektíve prehrali nonstop. Bral som to len čisto, že učenie formou hry, budovanie priateľských vzťahov, kolektivismu a rešpektovanie autority učiteľky“ (212 - 213r., s.7).
	Hrové učenie	„Škôlka nemá slúžiť na to, aby sa tam decko učilo čítať a počítať (221- 222r., s.7). Neočakával som od škôlky, aby sa tam niečo učili. Škôlka je škôlka je na hranie“ (216 - 217r., s.7).
	Dočasné priateľstvá	Ja to beriem len ako dočasné priateľstvo pretože tie deti to tam za 3 roky ukončia a tých rodičov už možno v živote neuvidíme“ (255 - 257r., s 8).
SPOLUPRACA S MATERSKOU ŠKOLOU	Brigády	„Do brigád som sa zapájal, lebo tá škôlka hrozne vyzerala, pretože mi záležalo na tom, v akom prostredí sa tie deti na dvore hrajú“ (261 - 263r., s.8).
	Nezáujem o komunikáciu	„Chceli sa furt vyprávať a ja som mal na to nervy. Chápeš, mne sa s nimi nechcelo rozprávať. Mňa to proste nezaujímá. Keď niekto niečo chce, nech si to spraví ja nechcem byť toho súčasťou, mňa to proste nezaujímá ani tie ich rodičovské združenia“ (253 - 255r., s.8).
	Predsudky	„Najhoršie boli pre mňa tie ich vystúpenia. To bola úplná katastrofa. Na to som sa nikdy netešil a najradšej by som tam ani nechodil. Tak ti poviem“ (51-53r., s.2).
	Nezáujem o spoluprácu	„Nemám pocit, aby som ja pre školu niečo budoval. Mňa to proste nezaujímá. Škola má proste naplniť len povinnosť výchovno-vzdelávacieho procesu, odovzdať deťom čo má a tam je to pre mňa ukončené“ (257 - 259r., s.8).

Analýzou dát vzniklo 7 kľúčových tém reprezentujúcich skúsenosť rodiča s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním.

Rodičovstvo s predškólákom otec popisuje ako náročné a stresujúce obdobie pre nedostatok času a potreby zosúladenia pracovného života so životom materskej školy. Náročné bolo toto obdobie aj pre pomerne malý vekový rozdiel medzi deťmi. Situáciu sťažovalo zamestnanie manželky, ktorá pracovala ako učiteľka v materskej škole a mala v nej aj ich deti. Otcovi to prekážalo pre prílišnú transparentnosť súkromia pre personál materskej školy, a tiež preto, že ho v tomto období deti odmietali, keďže prevažnú časť dňa strávili spoločne s mamou v materskej škole.

V téme **Adaptácia na materskú školu** otec otvoril tému, že adaptácia sa netýka len detí, ale aj rodičov. Prvotné dochádzanie detí do materskej školy bolo náročné hlavne časovo a organizačne. Otcovi prekážala uniformita v oblečení učiteliek a nepedagogického personálu, nakoľko najmä v adaptačnom období bolo náročné odlíšiť, kto sa vlastne stará o deti. V rámci adaptácie otec vnímal aj náročnosť obdobia, ak dieťa zmení materskú školu, čo bolo v prípade jeho syna. Otec už nemal tendenciu vytvárať si bližšie vzťahy s personálom v novej materskej škole.

Profesionalitu učiteliek otec vníma cez prístup učiteliek k deťom. Výška dosiahnutého vzdelania nebola pre neho zárukou kvality, pretože deti učili učiteľky aj s vysokoškolským vzdelaním, a tie nemali žiadny vzťah k deťom. Jeho skúsenosť bola, že učiteľky so stredoškolským vzdelaním boli tie vrúcne, ústretové a mali veľmi blízky vzťah k deťom.

Výber materskej školy bol podmienený dostupnosťou materskej školy, ktorá bola situovaná v bezprostrednej blízkosti bydliska, aby nemali dochádzanie s deťmi ďaleko.

Ďalšou témou boli **Špecifiká materskej školy**, ku ktorým bol rodič kritický. Nepáčilo sa mu, že učiteľky mu radili v oblasti výchovy, ktorú vnímal ako zodpovednosť rodiča, vzdelávanie bolo záležitosť materskej školy. Komunikáciu učiteliek vnímal ako snahu o zasahovanie do jeho súkromia, pričom podľa neho samy zlyhávali pracovne, napríklad sa nevenovali dostatočne jeho synovi, ktorý mal odklad školskej dochádzky. Nevnímal vplyvom predškolského vzdelávania

zásadný progres u detí, pretože to boli chlapci a nemali v obľube prezentovať sa básničkami a pesničkami. Problém predškolského vzdelávania videl v opakovanom agresívnom správaní detí a v príliš veľkom počte detí v triedach jeho synov.

Význam predškolského vzdelávania hodnotil otec najmä v možnosti detí byť v dennom kontakte s rovesníkmi, v socializácii, v učení sa rešpektovania iných autorít a v učení sa detí hrou. Počas dochádzania detí do materskej školy si otec vytvoril priateľstvá aj s ostatnými rodičmi, ale vnímal ich ako dočasné a nie stále.

Poslednou témou je *Spolupráca s materskou školou*. Otec spolupracoval s materskou školou najmä formou brigád, pretože mu záležalo na prostredí, v ktorom sú denne jeho deti. Spoluprácu s materskou školou nechával na manželku a prekážalo mu, že to učiteľky nerešpektovali a stále hľadali možnosti pre komunikáciu a spoluprácu s ním. Nemal záujem o besiedky v materskej škole, ktoré neobľuboval, a nemal žiadny záujem ani o iné formy spolupráce s materskou školou.

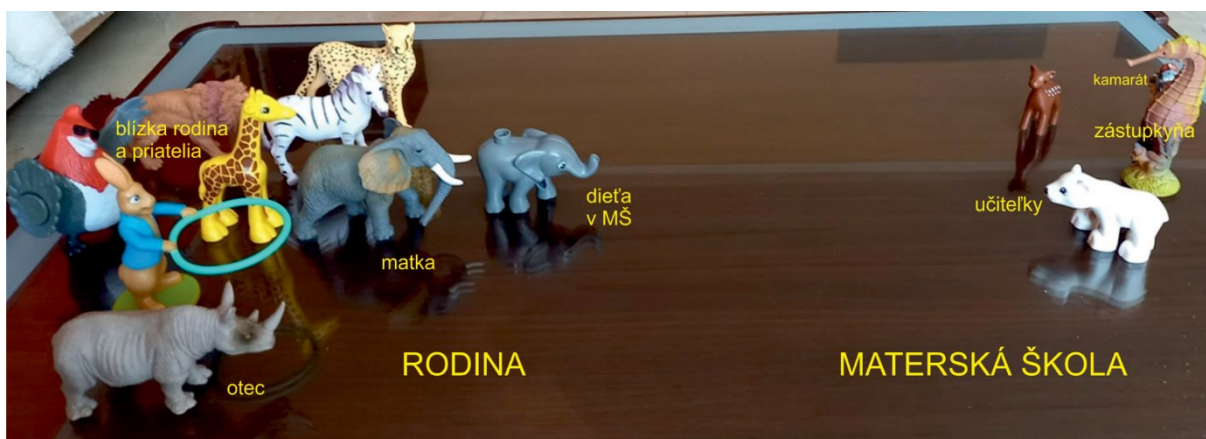
Denník výskumníka

Stretnutie bolo veľmi spontánne, dynamické a otvorené. Zaujímavé bolo sledovať, s akou škálou emócií otec rozprával o skúsenostiach s materskou školou. Už samotná pozícia otca v helme pred všetkými figúrkami indikovala nadradenosť alebo určitý ochranársky postoj k ostatným členom v rámci konštelácie. Rozprávanie otca bolo sprevádzané hnevom, nesúhlasom a odmietavým postojom voči normám a fungovaniu materskej školy. V systéme materskej školy figúrkami zastúpil i nepedagogický personál, v kontexte toho, čo nerobili a mali v materskej škole robiť. Vo svojom pohľade na materskú školu sa primárne zameriaval na negatívne aspekty a zrejme bolo prenášanie vnútornej nespokojnosti do nespokojnosti s celým systémom fungovania materskej školy. Materská škola bola pre otca inštitúciou, ktorá mala zabezpečiť vzdelanie detí hrou a pripraviť ich na zvládanie školských povinností.

5.1.7 Rodič cudzinec

Matka sa po rozchode s partnerom presťahovala do iného mesta, kde syn začal navštevovať novú materskú školu a postupne si zvykal na striedavú starostlivosť. Zmenu bývania a nový spôsob života sa snažila matka nahrádzať vytváraním priateľstiev pre syna v okruhu nových známych v mieste bydliska. So synom pravidelne navštevovala psychológa, najmä z preventívnych dôvodov, aby zvládol zmeny súvisiace s bývaním a striedavou starostlivosťou. Prechod z pôvodnej materskej školy do novej podľa matky syn zvládol lepšie, ako ona sama.

- Termín a dĺžka rozhovoru: február 2022; 59:06.
- Dôvod zaradenia do výskumu: matka s dieťaťom v striedavej starostlivosti, mala skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v štátnej materskej škole.
- Miesto realizácie výskumu: u spoločných známych výskumníka i participanta.
- Rozhovor bol so súhlasom participantky nahrávaný.



Obrázok 13 Rodič cudzinec – výklad konštelácie s figúrkami

Výrazná vzdialenosť figúrok symbolizuje odstup matky od prostredia materskej školy, ktorý bol podľa jej vyjadrení podmienený tým, že sa v materskej

škole cítila cudzia, pretože tam nepoznala nikoho. „*Ja som bola pre nich stále len cudzia a necítila som sa tam ani príjemne.*“ Materskú školu začalo dieťa navštevovať po rozchode matky s otcom dieťaťa až od jeho 4,5 roka (dovtedy navštevovalo inú materskú školu). Dochádzka dieťaťa bola limitovaná opatreniami súvisiacimi s ochorením COVID-19, v dôsledku čoho dieťa navštevovalo materskú školu sporadicky. Situáciu sa matka snažila nahrádzať priateľstvami. „*Snažím sa mu vytvárať priateľstvá, lebo jeho otec mu zakazuje spoločnosť a chodenie ku kamarátom, nikto ku nim nemôže ísť domov, lebo by náhodou urobili neporiadok alebo niečo zničili.*“ Z prostredia materskej školy vníma na personálnej úrovni najmä učiteľky svojho dieťaťa a riaditeľku. Pohľad matky na materskú školu ovplyvňovala skutočnosť, že v materskej škole vedeli o ich súkromnom živote pre nehody s otcom dieťaťa a prebiehajúci súd až príliš veľa. „*Mňa štvie to isté, čo som ti už aj hovorila na škole, že nie medzi štyrmi očami ti povedia, že vidia, že kde je problém, ale nič sa s tým nerobí, lebo nemôžu, takže nepomôžu ani dieťaťu, ani mne, lebo musia byť nestranné.*“

Tabuľka 9 Rodič cudzinec – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním v materskej škole

TÉMA	Subtéma	Citát
NEJEDNOTNÝ PRÍSTUP K RODIČOM DIEŤAŤA	Zdieľanie nežiadanych informácií	„ <i>Riaditeľku som moc nevnímala. Ona mi veľakrát povedala niečo, čo som použila proti nemu, a on ju asi konfrontoval potom a ona už bola taká voči mne potom, že už mi nechcela hovoriť nič</i> “ (67 - 69r., s.2 - 3).
	Nedôvera vedenia	„ <i>Riaditeľka mi raz povedala, no berte to tak, že Vám verím len na 80 percent</i> “ (79r., s.1).
	Učiteľky na strane otca	„ <i>Učiteľky najprv uverili vlastne jemu, že nechápu prečo akože mu robím problémy, keď on sa tak snaží</i> “ (33 - 34r., s.1 - 2).
	Účelová výmena informácií	„ <i>Zo začiatku sa ony pýtali mňa, aby zistili, prečo sa správa Janko tak ako sa správa v určitých situáciách a potom som sa pýtala aj ja ich</i> “ (49 - 50r., s.2).
	Pasívny prístup zamestnancov	„ <i>Medzi štyrmi očami ti povedia, že vidia kde je problém, ale nič sa s tým neurobia, lebo nemôžu, a tak nepomôžu ani dieťaťu ani mne</i> “ (91- 93r., s.3)

<p>PROFESIONALITA UČITELIEK</p>	<p><i>Neprijatie</i></p> <p><i>Odporúčaná odklad</i></p> <p><i>Komunikačný odstup</i></p> <p><i>Nežiadané rady</i></p>	<p>„Bolo mi to tak ľúto, že s ostatnými si učiteľky tykajú alebo mali tam viacej detí. Ja som bola pre nich stále cudzia a necítila som sa tam ani príjemne“ (214 - 215r., s. 7).</p> <p>„Učiteľky mi pomohli, lebo hneď povedali, že Janka neodporúča do školy“ (187 - 188r., s.8).</p> <p>„Najskôr to bolo také kvázi dôverné medzi nami, že som mala pocit, že jej môžem dôverovať, ale potom ako keby sa snažili si udržať úplne taký odstup, že vy ste problémovi s vami nechceme mať nič“ (182 - 184r., s.6).</p> <p>„Stále ma nútili, že porozprávajte sa s otcom, aby bola striedavá starostlivosť týždňová, že to je hrozné, ako to máme nastavené“ (50 - 52r., s.2)</p>
<p>ŠPECIFIKÁ MATERSKEJ ŠKOLY</p>	<p><i>Preferenčná učiteľka</i></p> <p><i>Zameranie sa na nedostatky</i></p> <p><i>Neakceptovanie inakosti</i></p> <p><i>Komunita rodičov</i></p>	<p>„Keď chýbala táto jeho obľúbená učiteľka alebo boli nedajbože spojení, či v inej triede, ... ty jo...to som vedela, že bude celé zle ráno“ (169 - 171r., s.5).</p> <p>„Nepáčilo sa mi napríklad, že pred ním hovorili že nevie, že najhoršie urobil úlohu, zase Janko nespájaj, Janko je pozadu, Janko nedával pozor Janko bol mimo, keď niečo hovorím nepočúva. Janko je urevaný“ (82 - 84r., s.3).</p> <p>„Podľa mňa im vadilo, že Janko bol náladový, že bol urevaný, že nechcel pracovať ako ostatné deti“ (39 - 40r., s.1)</p> <p>„Nestretávala som sa s inými rodičmi. Ja som to vnímala ako svoje súkromie a nestretávala som sa s nimi len preto, že moje dieťa chodilo do materskej školy“ (206 - 208r., s.6).</p>
<p>SPOLUPRÁCA S MATERSKOU ŠKOLOU</p>	<p><i>Neangažovaný rodič</i></p> <p><i>Správy pre súd</i></p> <p><i>Covid</i></p> <p><i>Benevolentnosť otca</i></p> <p><i>Nezáujem rodiča o iné učiteľky</i></p>	<p>„Ja som bola rada, že ma neotravujú škôlkarskými vecami, ale boli tam aj rodičia, ktorí sa chceli veľmi ukázať“ (114 - 116r., s.4).</p> <p>„Učiteľka Olinka ona má veľké skúsenosti s tým, že písala na súdy a na sociálky keď si myslela, že o dieťa nie je postarané a tak, raz si ma dokonca aj zavolala na ihrisko vedľa škôlky“ (73 - 75r., s.2).</p> <p>„Tým, že ja som rodičovskej rade nebola a ani som nikoho nevolila a ani nepoznala, bola som rada, že ma nechali v pokoji a v klúde. Bol covid vieš, takže neboli ani predstavenia, za čo som bola vtedy vďačná, že to nemusím riešiť.“ (101 - 104r., s. 4).</p> <p>„Bez ohlásenia ho niekoľkokrát nedoniesol do škôlky, lebo si s ním len tak urobil výlet. On proste nemal čas ho odviesť. Mój bývalý v podstate nič a nikoho nerešpektuje“ (199 - 202r., s. 6).</p> <p>„Ak by boli tie učiteľky cudzie, tak tie ma mali v paži a aj ja ich. Len sme sa pozdravili, dobré ráno“ (205 - 206r., s.6).</p>

	Dištančné vzdelávanie	„On bol šťastný, že sa nemusí pripravovať do škôlky, a že sa môže hrať a ja som mala nervy, že musím robiť z domu, nemôžem sa mu venovať a on celý deň pozerá do televízora“ (127 – 129r.,s.4).
--	-----------------------	---

Analýzou dát vznikli 4 kľúčové témy reprezentujúce skúsenosť rodiča s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním.

Nejednotný prístup k rodičom matka vnímala vo všetkých aspektoch fungovania materskej školy, ktorý v podstate zo strany personálu materskej školy vyústil do rezignácie v komunikácii s rodičmi, nakoľko informácie poskytované materskou školou rodičia používali aj v konfrontácii medzi sebou a následne s personálom materskej školy. Matka vnímala zo strany učiteliek preferenčný prístup k otcovi, čo jej nebolo príjemné, a zo vzťahu medzi ňou a personálom materskej školy sa postupom času vytratila dôvera. Matku hnevalo, že na jednej strane sa učiteľky snažili chápať jej aktuálnu situáciu, na strane druhej jej nechceli a nedokázali pomôcť s riešením problémového prístupu otca dieťaťa.

Profesionalitu učiteliek matka vnímala cez naplnenie vlastných potrieb a potrieb dieťaťa a cez svoje rodičovstvo. V materskej škole sa cítila ako cudzinec, neprijatá v porovnaní s ostatnými rodičmi. Prekážali jej nežiadané rady od učiteliek, ktoré nepoznali celú problematiku jej vzťahu a nemali podľa nej preto dôvod zasahovať do ich striedavej starostlivosti o syna. Podľa nej mala medzi učiteľkami v materskej škole nálepku problémový rodič a z toho dôvodu sa snažili učiteľky od nej dištancovať. Pozitívne vnímala hodnotenie učiteliek jej syna, ktoré v súlade s názorom matky súhlasili, že ich syn nie je ešte pripravený na zvládanie školských povinností, čo bolo v rozpore s názorom otca.

Prostredníctvom témy **Špecifiká materskej školy** opisuje matka negatívne aspekty predškolského vzdelávania. Veľmi citlivo vnímala, ak o jej synovi hovorili negatívne, čo všetko zas nevedel, neurobil, ako nespolupracoval, akoby mohol zapadnúť len do nejakej štandardnej škály a všetko, čo bolo nad ňou alebo pod ňou, nebolo v poriadku. Uvedené hodnotenia mali dopad aj na to, ako vnímala

vlastné rodičovstvo a o to citlivejšie vnímala akúkoľvek kritiku jej prístupu k synovi zo strany personálu materskej školy.

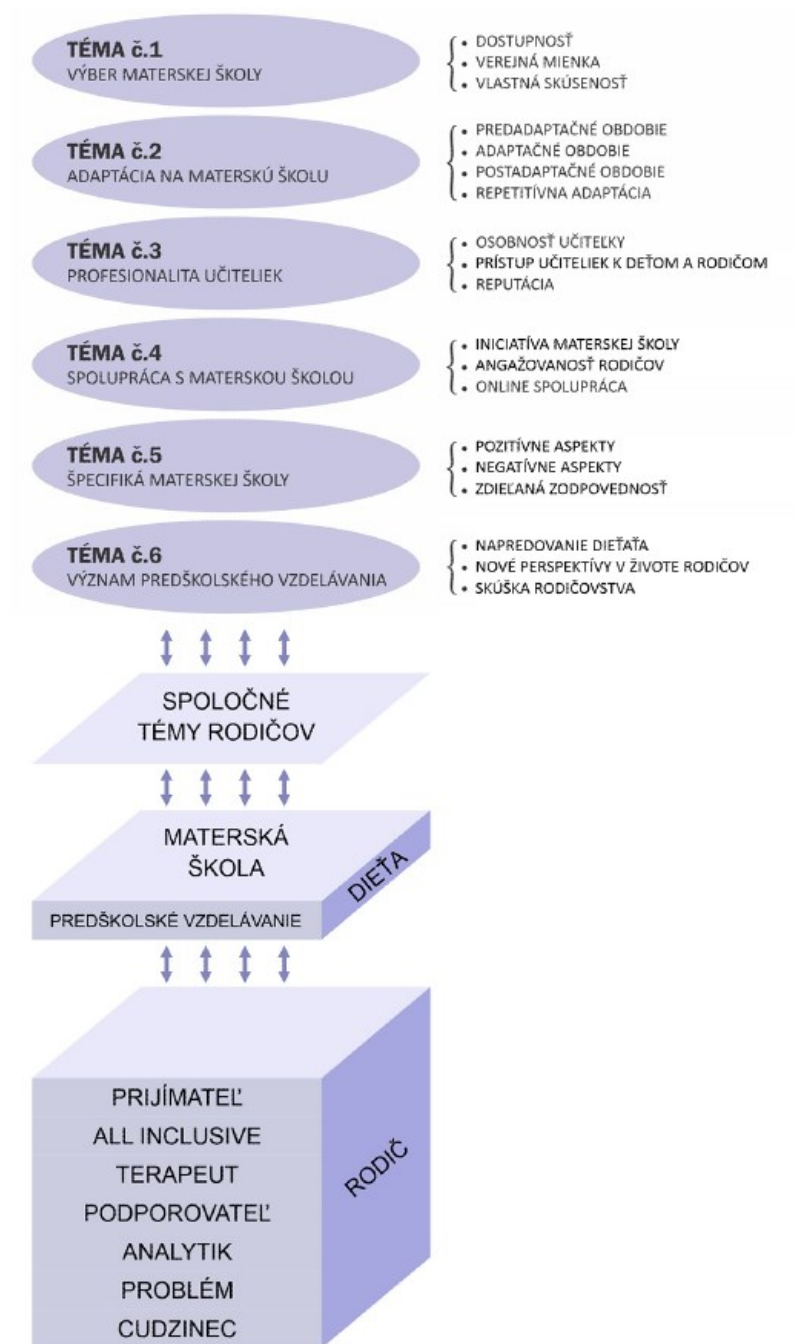
Spolupráca s materskou školou bola limitovaná opatreniami v čase covidu a matke plne vyhovovalo, že sa nemusela angažovať na živote materskej školy. Matka iniciovala spoluprácu, iba ak potrebovala zistiť alebo potvrdiť nejaké informácie o synovi a zabezpečiť dištančné vzdelávanie, na ktoré ale v rámci home-officu nemala dostatočný čas. Podľa jej slov boli ale v materskej škole rodičia, ktorí sa radi angažovali do spolupráce, a vnímala túto ich angažovanosť pozitívne. Matku podporili aj písaním správ pre súd a oceňovala ich skúsenosť v tejto oblasti. Negatívny dopad na spoluprácu mal podľa matky aj benevolentný postoj otca dieťaťa k predškolskému vzdelávaniu. Pre spoluprácu boli pre matku dôležité najmä triedne učiteľky syna, ostatné učiteľky materskej školy nepoznala.

Denník výskumníka

Stretnutie s participantkou sa uskutočnilo u spoločných známych, bolo pomerne neosobné, na veľa informácií poskytnutých matkou bolo potrebné sa dodatočne dopytovať. Snažila sa balansovať medzi tým, čo povedať a ako to povedať, aby neodhalila zo súkromia až príliš veľa, ale asi v polovici interview sa téme stretnutia plne otvorila. Figúrky boli oporou v jej rozprávaní o materskej škole a podporovali hĺbku a zameranie jej rozprávania. Pre mňa bolo toto stretnutie informačne zaujímavé v tom, že matka veľmi detailne cez seba rozprávala o celkovom prístupe, špecifikách a spolupráci s materskou školou, pričom bola evidentná projekcia nespokojnosti s rodičovstvom do nespokojnosti s materskou školou a primárne zameranie sa na nedostatky v jej fungovaní. Prípady matky bol zaujímavý práve pre striedavú formu starostlivosti o dieťa a pre spôsob, ako situáciu matky riešil personál materskej školy.

5.2 Spoločné témy rodičov o predškolskom vzdelávaní detí v materskej škole

Individuálna skúsenosť rodičov s predškolským vzdelávaním detí bola v predchádzajúcej kapitole spracovaná aj prostredníctvom tém, podtém a citácií.



Obrázok 14 Spoločné témy rodičov o predškolskom vzdelávaní detí v materskej škole

Obrázok 14 interpretuje komplexný proces poznania skúsenosti rodičov s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole, od získavania dát cez analýzu dát až po odhalenie spoločných tém rodičov.

Témy participantov boli prevedené do zhrňujúcej tabuľky a tie, ktoré sa opakovali u viac ako polovice participantov, boli určené ako spoločné témy rodičov (Príloha II). V rámci podtém boli hľadané fenomény, ktoré sú spoločné pre väčšinu participantov (Príloha III) a doplnené boli citáciami. V procese hľadania spoločných podtém boli u niektorých participantov spätne prehodnotené podtémy v rámci konkrétnych tém, čo si vyžadovalo úpravu informácií, tabuliek a naratívneho opisu z pôvodnej analýzy získaných dát.

V nasledujúcej časti je rozpracovaných 6 spoločných tém, ktoré osvetľujú pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.

5.2.1 Téma 1: Výber materskej školy

Prvou spoločnou témou rodičov bol *Výber materskej školy*, súčasťou ktorej sú 3 podtémy – dostupnosť, verejná mienka, vlastná skúsenosť.

DOSTUPNOSŤ - podtéma

Pre rodičov bola najdôležitejším kritériom výberu materskej školy dostupnosť, ktorú hodnotili v 4 základných rovinách – právna, finančná, miestna a vyplývajúca z potrieb dieťaťa.

„My sme sa rozhodovali tak, že sme poslali tri prihlášky a čakali sme, kde nám deti zoberú. Situácia so školami nie je taká že si môžem vyberať.“ (P5)

Rodičia sa pri výbere materskej školy spoliehali aj na prednostné prijatie 5-ročných detí v rámci zákonných podmienok a verili, že potom im prijmú aj ďalšie deti/súrodencov do tej istej materskej školy. Podľa rodičov by súrodenci mali byť prednostne prijímaní do tej istej materskej školy.

„Ja som mala obavu o škôlku, ale nakoniec nám deti prijali, keďže Miška bola už predškolačka automaticky prijali aj mladšiu dcéru, pretože spĺňala kritérium prednostného prijatia súrodenca.“ (P4)

Výber materskej školy limitovala nedostatočná kapacita v materských školách. Rodičia sa preto museli často spoliehať na ochotu riaditeľov, či im deti prijmú aj nad rámec určenej kapacity v materskej škole, prihlášky si dávali často aj do všetkých materských škôl v mieste bydliska.

„Nezobrali mi ju až do troch materských škôl, takže nebolo z čoho vyberať, bola som rada, že ju vôbec prijali do tej štvrtej.“ (P1)

Preferenčný záujem mali rodičia o materské školy situované v mieste svojho bydliska, pretože nechceli deti voziť do materskej školy cez celé mesto a prihliadali na to, aby deti chodili do materskej školy aj s kamarátmi, ktorých už poznajú (susedia), a mohli by sa stretávať i mimo materskej školy.

„Prínos bol v tom, že som to mal od domu päť minút, vieš, že som sa nemusel o nič starať, že som ich tam len šikovne zaviezol a utekal preč, to mi jediné vyhovovalo.“ (P6)

Dostupnosť bola vnímaná aj v kontexte individuálnych možností a potrieb detí, pretože rodičia si uvedomovali, že ich deti, či už z vekových alebo zdravotných dôvodov, by do štandardnej materskej školy neprijali. Za to si však museli priplatiť, nakoľko išlo výlučne o súkromné materské školy.

„Aby zobrali dieťa, keď má len rok a pol a má ešte plienky, cumel' mal a nerozprával. Toto bolo také kritérium, a aby tam bolo menej detí na začiatku, aby to mal ľahšie, aby to nebola štátna škôlka, kde je hneď 30 detí na jednu učiteľku.“ (P3)

VEREJNÁ MIENKA - podtéma

Opodstatnenie mala verejná mienka najmä vtedy, ak mali rodičia v blízkosti bydliska viac materských škôl a nevedeli, pre ktorú z nich sa rozhodnúť, alebo

keď deti prijali do materskej školy a chceli si zistiť bližšie informácie o jej fungovaní a učiteľoch.

„Pre mňa dôležité najmä recenzie na učiteľky, to je podľa mňa základ.“ (P1)

„My tým, že sme sa pristahovali moc informácií sme nemali a nie sme tie typy, čo teraz zisťujú a pýtajú sa.“ (P5).

VLASTNÁ SKÚSENOSŤ - podtéma

Vlastná skúsenosť bola dôležitým kritériom výberu v prípade viacdenných rodičov, ktorí, ak boli spokojní s materskou školou, mali tendenciu do rovnakej materskej školy prihlásiť aj mladšie deti.

„Musím povedať, ale že naozaj táto škôlka bola super, a aj iné mamičky to hovoria, že je to jedna z najlepších čo v meste je a normálne by som do nej možno dala aj malého, len je to od nás ďaleko.“ (P1)

V nasledujúcej podkapitole bude bližšie špecifikovaná ďalšia spoločná téma rodičov.

5.2.2 Téma 2: Adaptácia na materskú školu

Druhou spoločnou témou rodičov bol *Adaptačný proces* detí, súčasťou ktorej sú 4 podtémy – predadaptačné obdobie, adaptačné obdobie, postadaptačné obdobie, repetitívna adaptácia.

PREDADAPTAČNÉ OBDOBIE - podtéma

Niektorí rodičia pred prijatím dieťaťa do materskej školy mali individuálne stretnutie s riaditeľkou materskej školy, na ktorom si vymenili základné informácie o dieťati, o fungovaní materskej školy a možnostiach vzájomnej spolupráce. Pre rodičov to bolo podporné riešenie a vnímali to ako úprimný záujem o spoznanie rodičov a dieťaťa ešte pred jeho prvou skúsenosťou s materskou školou.

„Pred prijatím syna do materskej školy sme mali stretnutie s riaditeľkou, ktorej sme predložili všetky podklady od lekára, vysvetlili sme synovu diagnózu a čakali na rozhodnutie. Stretnutie s ňou bolo príjemné, ale od toho obdobia sme s ňou neboli v kontakte, pretože riadi aj základnú školu.“ (P3)

Ďalší rodičia pre nedostatočnú informovanosť zo strany materskej školy, podľa ich vyjadrenia, niekedy nerozumeli postupom učiteliek v rámci adaptačného procesu, najmä ak to bola ich prvá skúsenosť s materskou školou.

„Tomáško mal ísť na dva dni ako na také adaptačné, skúšobné obdobie a hneď na prvý deň ho vrátili po štyridsiatich piatich minútach, takže to to bolo, to bolo strašné..... a som neverila že prečo mi ho vrátili, lebo však akože snád prestane plakať.“ (P2)

ADAPTAČNÉ OBDOBIE - podtéma

Pre rodičov boli v tomto období náročné rána ešte pred odchodom do materskej školy pre vzdorovitosť detí, nepredvídateľné správanie a plač, keď si postupne zvykali na pravidelné ranné vstávanie a odlúčenie od rodičov.

„Vždy boli ráno plače doma, alebo sa kvôli nejakej blbosti rozčuľovala, že si niečo nechcela obliecť, dať si sprej do nosa a tak som s ňou ráno bojovala.“ (P1)

V tomto období rodičia oceňovali rady skúsenejších učiteliek, ako môžu uľahčiť adaptáciu detí, a ak sa rady osvedčili, podporovali dôveru rodiča v profesionalitu učiteliek.

„Ráno, keď malá plakala tá riaditeľka mi ju aj chcela zobrať, ale nakoniec mi povedala viete čo, nemôžem vám ju ja vytrhnúť z náručia, musíte mi ju vy dať, nemôžem byť ja tá zlá, vy mi ju musíte dať.“ (P1)

Adaptačné obdobie sa netýkalo len detí, ale aj rodičov, keď popri pracovných povinnostiach začali zabezpečovať aj dochádzanie detí do materskej školy.

Problém bol najmä z organizačných a časových dôvodov, nakoľko v rámci adaptačného procesu nedokázali ešte veľa situácií predvídať.

„Proste ma to otravovalo vieš, že furt som sa musel ponáhľať. Ponáhľal som sa do škôlky a potom do roboty a potom ešte aj z roboty, aby som ich vyzdvihol. Bol som v nejakom takom strese. Celé to ich škôlkarské obdobie beriem ako taký veľký, negatívny, zaťažujúci zážitok.“ (P6)

Adaptačný proces zhodnotila matka so 4 deťmi tak, že pri každej ďalšej dcére vnímala obdobie adaptácie na materskú školu ľahšie, pretože už presne vedela, čo ju čaká, na rozdiel od prvej skúsenosti, pričom pri ďalších deťoch už ani nemala čas na také prežívanie tohto obdobia.

„Pri tej prvej si pamätám najviac v porovnaní s mladšími dievčatami. Keď išla do škôlky tá najstaršia, tak tá musela mať všetko. Na nej som si dala najviac záležať, že asi tým, že to bolo prvé dieťa. Pri druhej už som vedela, že do čoho asi ideme, že aké to tam bude. No a tá tretia to bolo také, že som to vedela, už som bola naučená na všetko, už som vedela, že čo a ako.“ (P4)

V rámci adaptačného obdobia bol pre niektorých rodičov problém z dôvodu rovnakého oblečenia personálu odlišiť pedagogického a nepedagogického zamestnanca, nakoľko v rámci adaptačného procesu starostlivosť o deti zabezpečoval i nepedagogický personál, podľa vyjadrenia rodičov.

„Nepochopím dodnes, že aj v tom školskom zbore či už škôlkach v školách, že ja niekde prídem a prakticky mi chýba tá uniformita, že raz je niekto učiteľ má byť tak oblečený mám má mať proste nejaký status a majú mať či už rovnaké tričká a gate alebo niečo proste.“ (P6)

Rodičia s viacerými deťmi hodnotili úspešnosť adaptačného procesu aj v súvislosti s individualitou detí, pričom rodičia s jedným dieťaťom vnímali proces adaptácie ako jednostrannú záležitosť materskej školy.

„Hanka ona je taká, že ona sa nehanbila, proste ide a prejaví svoje city, tá nemala problém. Miška, tá sa drží v úzadí, tá najskôr preštuduje, že čo aká je situácia a potom už ide, takže tej to trvalo trochu dlhšie.“ (P4)

Rodičia, rovnako ako deti, potrebovali čas, aby si zvykli na nastavené pravidlá vo fungovaní materskej školy, najmä v súvislosti s vyzdvihovaním/odchodom detí z materskej školy, ak nežili v spoločnej domácnosti a ani spolu nekomunikovali.

„Ráno som doviedla dcéru do materskej školy, bola tam asi 10 minút a prišiel ju vyzdvihnúť otec a ja som si pripadala ako idiot, že spolu nekomunikujeme, lebo on mi to ani nepovedal, že tam ide.“ (P1).

POSTADAPTAČNÉ OBDOBIE - podtéma

Ďalšou fázou bolo postadaptačné obdobie. Podľa vyjadrenia rodičov, dieťa v tomto období už bolo zadaptované a zvyknuté na materskú školu a len občas sa vyskytli nejaké problémy, napríklad z dôvodu, že do materskej školy nastúpilo ďalšie nové dieťa, ktoré ráno plakalo, alebo bolo dieťa dlhšiu dobu nenavštevovalo materskú školu pre chorobnosť.

„Na začiatku ochorel a bol doma skoro tri týždne a potom si znovu zvykal na materskú školu. Lúčenie bolo vtedy ťažké. Keď sme boli v šatni sami bolo to ešte v poriadku, ale keď tam prišlo dieťa, ktoré plače aj Peťko potom vždy začal plakať.“ (P2)

REPETITÍVNA ADAPTÁCIA - podtéma

Deti v rámci predškolského vzdelávania navštevovali často viac ako jednu materskú školu. Napriek zvládnutej adaptácii v pôvodnej materskej škole si museli opakovane zvykať na novú materskú školu nielen deti, ale aj rodičia, ktorí mali často výčitky, že sú príčinou zmeny materskej školy.

„Keď sme sa museli sťahovať bola to pre mňa taká zmena a aj to dieťa vníma tú zmenu prostredia. Tá škôlka nám vtedy vlastne ako keby pomohla v tom zmysle, že to dieťa si zvyklo a všetko je fajn.“ (P5)

Podľa rodičov zmena materskej školy nebola správnym rozhodnutím, ak bola zrealizovaná až v poslednom roku pred nástupom dieťaťa do základnej školy. V tomto prípade materská škola pre rodiča nemala zásadný význam, pretože vedel, že je to len dočasné riešenie, a pre dieťa už bolo náročnejšie včleniť sa do nového kolektívu detí.

„Keď zmenil škôlku mladší syn, som proste nič nevedel o učiteľkách a ani ma to na ten rok nezaujímalo. Musí to byť niečo hrozné pre tie deti, keď majú vytvorený svoj kolektív a že idú do úplne iného prostredia.“ (P6)

Dôvodom na repetitívnu adaptáciu nielen detí, ale aj rodičov a učiteliek boli protipandemické opatrenia, keď deti dlhšie neboli v materskej škole a zmenili sa pravidlá fungovania v nej pre deti a rodičov.

„Tak samozrejme povedali, aby deti boli do ôsmej v škôlke, ale nikdy sa mi nestalo že by sme niekto zamkol. Boli ústretoví, ale snažili sa tomu dať hranicu. No niekedy sa to nedá proste, hej, keď máš jedno dieťa a začne štrajkovať, druhé dieťa a keď nie jedno, tak druhé.“ (P5)

Repetitívna adaptácia, v prípade protipandemických opatrení, bola dôsledkom vplyvov, na ktoré rodičia, učiteľky a ani deti nemali priamy dosah.

5.2.3 Téma 3: Profesionalita učiteliek

Tretou spoločnou témou rodičov bola *Profesionalita učiteliek*, súčasťou ktorej sú tri podtémy – osobnosť učiteľky, prístup učiteliek k deťom a rodičom, reputácia.

OSOBNOSŤ UČITELKY - podtéma

Z analýzy výsledkov vyplynulo, že rodičia registrovali najmä triedne učiteľky svojich detí, ktoré boli ich deťom najbližšie, a z nich mali spravidla jednu učiteľku preferenčnú. Problém bol, ak mali ísť ráno do materskej školy a vedeli, že nebudú v triede so svojou učiteľkou, najmä v období na začiatku dochádzania do materskej školy.

„Keď chýbala táto jeho obľúbená učiteľka alebo boli, nedajbože, spojení či v inej triede,...ty, jo...to som vedela, že bude celé zlé ráno.“ (P7)

Rodičia vnímali učiteľky najmä cez preferencie detí, pozitívnejšie vnímali tie učiteľky, ktoré deti učili dlhšie obdobie a mali srdečný prístup k deťom, ako aj učiteľky, ktoré si s ich deťmi prešli náročným obdobím, napríklad adaptáciou na materskú školu a pod.

„,,Mala pani učiteľku Janku, ale ona nebola zlá, mala Lindušku od začiatku a v podstate prvé kroky urobila u nej, to si pamätám presne, takže ona sa s ňou musela trápiť, keď malá plakávala prvý polrok.“ (P1)

Rodičia ocenili, ak učiteľky boli pre deti prirodzenou autoritou a vedeli im presne určiť hranice, riešiť problémy, selektovať informácie pre rodičov a prijateľne informovať rodičov o výsledkoch detí.

„Čo mala Miška tú učiteľku Zdenku, tak tie deti, keď boli neposlušné, tak ona si to s tými deťmi vedela sama vybaviť, ale rodičom ako nikdy nepovedala, vždy hovorila, že všetky deti sú dobré, ...pokiaľ by nastal nejaký väčší konflikt, možno až vtedy.“ (P4)

Profesionalita niektorých učiteliek zlyhávala najmä vtedy, ak dieťa svojím správaním nezapadalo do očakávaného štandardu. Učiteľky mali vtedy tendenciu kritizovať výsledky detí, poukazovať na celú škálu ich nedostatkov aj pred samotnými deťmi. Rodičia často vplyvom nevhodného spôsobu, akým im bolo

podané zlyhanie dieťaťa, vnímali toto zlyhanie ako osobný neúspech, že dieťa nedokázali dostatočne pripraviť, aby spadalo do škály štandardných detí.

„Nepáčilo sa mi napríklad, že pred synom hovorili, že niečo nevie, že najhoršie urobil úlohu, zase Janko nepospájal, Janko je pozadu, Janko nedával pozor, Janko bol mimo, Janko nepočúva, keď niečo hovorím a Janko je urevaný.“ (P7)

Rodičia nevnímali vyššie vzdelanie učiteliek ako ekvivalent vyššej profesionality. Dôležitejší bol pre nich prístup učiteliek k deťom, aby boli láskavé a deti si ich pamätali možno aj na celý život. V materských školách pracovali učiteľky aj s vysokoškolským vzdelaním, ale nie vždy si vedeli deti získať, pričom rodičia ani neuvažovali o možnosti, že ich dieťa by mohlo byť aj v starostlivosti nekvalifikovaného učiteľa.

„Skôr mu dá viac niekto, kto tú školu nemá, ale tou svojou snahou a svojim prístupom vie tomu dieťaťu toľko odovzdať, že má z toho pamiatku na celý život. A potom samozrejme tá ľudská stránka, taká dobrota z nich musí ísť v tej materskej škole.“ (P6)

V prístupe učiteliek k deťom boli pre rodičov dôležité vzťahy, aké mali s ich deťmi, ktoré vnímali najmä cez to, či dokázali byť kontaktné, deti objat' a dať im emočné bezpečie v čase, keď nie sú s rodičmi. Niektoré z detí rodičov udržiavali kontakt s učiteľkami z materskej školy aj po prechode do základnej školy.

„Moja sesternica tiež robí učiteľku a napríklad hovorila, že tam má riaditeľku, ktorá im hovorí, že si nepraje, aby deti objímali. Moje deti v tejto škôlke sa vždy ráno s učiteľkou objali a mne sa to veľmi páčilo, alebo keď tretia prišla pozrieť zo školy do škôlky učiteľka jej vždy dala cukrík. To bolo také milé. Mali s deťmi pekné vzťahy.“ (P4).

PRÍSTUP UČITELIEK K DEŤOM A RODIČOM - podtéma

Niektorí rodičia ocenili, ak cítili úprimný záujem učiteliek o napredovanie detí a každodenne sa informovali o deťoch, ich potrebách a možnom napredovaní. Z rozprávania rodičov bolo zrejmé, že ak deti ešte nekomunikovali, o to intenzívnejšie sa snažili rodičia o zdieľanie informácií s učiteľkami, pretože deti pre nich ešte nemohli byť zdrojom informácií.

„Keď ja pri prídem pre syna, Lenka mi povie, že dnes bol dobrý, ale len keď tam Maťko kričal a plakal, tak Peťko sa bál. a začal plakať, spinkal/nespinkal, všetko spal, na obed desiatu, olovrant, to všetko mi ona hovorí.“ (P2)

Nie každý z rodičov potreboval byť v kontakte s učiteľkami. Dôvodom bolo najmä rozdelenie rodičovských povinností, napríklad jeden z rodičov zabezpečoval sprevádzanie detí do materskej školy a druhý rodič sa zúčastňoval programov, podujatí a zabezpečoval spoluprácu s učiteľkami detí. Podľa rodičov mali učiteľky snahu o angažovanosť obidvoch rodičov a nerešpektovali, že rodič nemal záujem byť s nimi v komunikačnom kontakte, napr. pre nedostatok času, čo považovali z ich prístupu za neprofesionálne.

„Najradšej sa držím opodiaľ, lebo viem, že keď tam prídem tak poviem otvorene čo si myslím a vždy potom prídem do zbytočného konfliktu. Vieš, ja som sa vždy spoliehal na svoju manželku.“ (P6)

Niektorí rodičia mali z prístupu učiteliek pocit, že majú voči nim predsudky, pretože vnímali odlišné správanie k rodičom ostatných detí, s ktorými si napríklad tykali. Zároveň vnímali určitý regres vo vzájomnom vzťahu s učiteľkami – najskôr sa angažovali do vzájomnej komunikácie a postupom času sa učiteľky dištancovali, pretože boli pre ne v kategórii problémový rodič, ako uviedla matka s dieťaťom v striedavej starostlivosti.

„Najskôr to bolo také kvázi dôverné medzi nami, že som mala pocit, že jej môžem dôverovať, ale potom ako keby sa snažili si udržať úplne taký odstup, že vy ste problémovi s vami nechceme mať nič.“ (P7)

Rodičia hodnotili pozitívne, ak učiteľky dokázali občas pre nich urobiť výnimku a zohľadniť ich aktuálnu životnú situáciu, ktorou si práve prechádzali, a nepozerali paušálne len na dodržiavanie nastavených právnych a interných noriem materskej školy. Vníмали to ako nejaký akt dôvery, že ich situáciu chápu a sú tu nielen pre ich deti, ale aj pre nich.

„Viem, že som ju dala do škôlky aj keď by som nemala, že mala tie soplíky a tak, ale nikdy mi nepovedali nechajte si ju týždeň doma, ja som si to ani nemohla dovoliť vtedy, aj keď som videla, že iné deti odporúčajú a to som si veľmi vážila.“ (P1)

REPUTÁCIA - podtéma

V hodnotení učiteliek mala svoje opodstatnenie aj reputácia, teda to, ako bola daná učiteľka vnímaná nielen samotným dieťaťom rodiča, ale aká bola jej obľúbenosť aj medzi ostatnými deťmi, ktoré podporovali jej pozitívnu reputáciu aj v kruhu ďalších rodičov.

„Pani učiteľka Mirka, tá bola tiež dobrá a obľúbená, ale ju mala Linduška len posledný rok.“ (P1)

Zastúpenie v rámci reputácie mala aj prestíž učiteľského povolania a s tým súvisiaca informovanosť rodičov o tom, čo všetko je súčasťou profesie učiteľky materskej školy, o čom sa dozvedali z okruhu známych a priateľov, ktorí na týchto pozíciách pracovali. Títo rodičia mali potom akceptujúcejší a otvorenejší vzťah s učiteľkami, pretože chápali komplexnosť tohto povolania, že to nie je len o hraní sa s deťmi. Vedeli, že učiteľky majú plány, ktoré musia dodržiavať, rovnako aj metodické postupy a s deťmi pracujú v rámci tém, ktoré si spájali najmä so sviatkami a ročnými obdobiami.

„Moja žena mala kamarátku aj spolužiačku učiteľku v škôlke a jej staršia sestra robila v škôlke, takže viem, že tí učitelia majú nejaký metodický plán. Vlastne, preberajú určité veci na daný vek, to nie je len o hraní sa. Učiteľky, samozrejme, vedia ako tie deti reagujú, čo majú s nimi robiť.“ (P5)

Poznanie profesie učiteľa rodičmi podporovalo dôveru v prístup a profesionalitu učiteľa.

5.2.4 Téma 4: Spolupráca s materskou školou

Štvrtou spoločnou témou rodičov bola *Spolupráca s materskou školou*, súčasťou ktorej sú tri podtémy – iniciatíva materskej školy, angažovanosť rodičov, online spolupráca.

INICIATÍVA MATERSKEJ ŠKOLY - podtéma

Materské školy angažovali rodičov do života materskej školy najmä tradičnými formami spolupráce, akými bola najmä účasť na brigádach, materiálna pomoc pri zabezpečení pomôcok, spolupráca zdieľaním informácií o napredovaní a potrebách detí účasťou na programoch a podujatiach materskej školy.

„Brigády sa poriadali, keď bolo treba z lavičky natrieť alebo pohrabať trávu. Také sezónne práce. Besiedky boli, len na tom sme sa my ako rodičia nepodieľali, to skôr učiteľky mali pod palcom, že viedli tie deti. Keď chodili na nejaké výlety, tak povedali čo treba a to rodič automaticky zabezpečil.“ (P4)

Rozdiel bol v snahe o angažovanosť rodičov do spolupráce medzi štátnymi a súkromnými materskými školami. V súkromných materských školách bola spolupráca centrovaná len na dieťa, na rozdiel od štátnych materských škôl, pričom rodičia už samotné poplatky v súkromnej materskej škole vnímali ako určitú formu spolupráce, keďže museli venovať svoj čas primárne práci.

„Neangažujú nás do spolupráce, je to skôr tak, že ok dali ste nám dieťa a môžete ísť. Tak po takom dlhom dni ešte riešiť problémy škôlky, to je niečo, na

čo by som ani nemala nervy. Som spokojná s tým ako to je. Za tú cenu, by bolo divné, aby mali na nás rodičov ešte aj nejaké požiadavky.“ (P2)

Program organizovaný pre rodičov s deťmi zo strany materskej školy bol rodičmi vnímaný ambivalentne aj v závislosti od úspešnosti a preferencií rodiča i dieťaťa. Matky spravidla oceňovali detailnú pripravenosť besiedok a programov pre deti a tieto podujatia vnímali pozitívne. Na strane druhej, napríklad otec s dvomi synmi považoval besiedky za zbytočný prežitok, pretože nie sú prínosné pre deti a ani zaujímavé pre rodičov. Argumentoval pritom vlastnou skúsenosťou z detstva, keď už ako dieťa k nim nikdy nemal žiadny vzťah a videl, že jeho deti to vôbec nezaujímalo, ani žiadne pesničky a básničky, pretože boli chalani, ako uviedol on sám vo svojom vyjadrení.

„Najhoršie boli pre mňa tie ich vystúpenia, lebo to bola úplne katastrofa na to som sa nikdy netešil a najradšej by som tam ani nechodil.“ (P6)

Rodičia pozitívne hodnotili, ak boli dostatočne informovaní o pokrokoch, úspechoch a potrebách detí. Výhodou bola pravidelná informovanosť, ktorá podporovala dôveru rodičov v učiteľov a preferenčne nebola zameraná len na upozorňovanie rodičov, čo všetko deti nezvládli, neurobili, a mali by. Profesionalita učiteľa v poskytovaní informácií bola vnímaná ako významný benefit v prístupe učiteliek k rodičom i deťom a motiváciou pre rodičov pre spoluprácu s materskou školou.

„Učiteľka vedela povedať, čo preberajú alebo nám ukázala zošity ako píše deti, ako je na tom Hanka nám pravidelne referovala, zdokumentovala, že čo urobili, keď niečo kreslili, písali, vytvárali. Mala som informácie a bola som vždy v obraze. Nemusela som sa ani nič pýtať.“ (P4)

ANGAŽOVANOSŤ RODIČOV - podtéma

Rodičia v súkromných materských školách využívali v porovnaní s rodičmi zo štátnych materských škôl širšiu škálu dostupných služieb v zabezpečovaní predškolského vzdelávania detí, napríklad formou nočnej a celovíkendovej

starostlivosti o dieťa, čo bolo pre rodičov bez dostupnej blízkej rodiny výraznou pomocou a benefitom, takže deti a rodičia dôverne poznali personál materskej školy.

„Jedna učiteľka, ktorú ma Tomáško rád, mi ho postráži aj v noci, keď potrebujem. Jej plne dôverujem.“ (P3)

Rodičia aktívne využívali spoluprácu formou spracovania posudkov, písomných stanovísk a odporúčaní o deťoch, napríklad pre súdy, a rodičia ocenili, ak mali učitelia v tejto oblasti už predchádzajúce skúsenosti.

„Učiteľka Olinka ona má veľké skúsenosti s tým, že písala na súdy a na sociálky, keď si myslela, že o dieťa nie je postarané a tak, raz si ma dokonca aj zavolala na ihrisko vedľa škôlky.“ (P7)

Určitou formou spolupráce bolo aj rešpektovanie nastavených pravidiel fungovania materskej školy, ktoré nie vždy boli všetkými rodičmi akceptované, príkladom bol partner matky s dieťaťom v striedavej starostlivosti, ktorý bez ohlásenia dieťa nedoviedol do materskej školy, na výlet a na podujatie materskej školy, čo vytváralo napätie medzi rodičmi, dieťaťom a personálom materskej školy.

„Bez ohlásenia ho niekoľkokrát nedoniesol do škôlky alebo si s ním len tak urobil výlet, proste nemal čas ho odvieť. Môj bývalý v podstate nič a nikoho nerešpektuje.“ (P7)

Angažovanosť rodičov sa menila aj vplyvom ich rodičovstva, napríklad po narodení ďalšieho dieťaťa už nemali toľko času na spoluprácu s materskou školou ako predtým, podobne pri zmene práce. Spravidla aj s väčšou samostatnosťou detí angažovanosť rodičov na živote materskej školy bola menej intenzívna v porovnaní s obdobím, keď dieťa začalo dochádzať do materskej školy.

„Chodila som na všetky ich vystúpenia, Mikuláša mali vonku, to bolo popoludní tak tam som s ňou bola, aj keď mali rozlúčku, ale mne sa vtedy narodil syn, tak som bola rada, že som rada .“ (P1)

Ďalšou formou angažovanosti rodičov na predškolskom vzdelávaní detí bolo vytváranie komunit s ostatnými rodičmi, napríklad ak sa deti vzájomne priatelili, postupom času sa začali stretávať i rodičia, alebo vytvárali online skupiny prostredníctvom aplikácií na online komunikáciu, stretávali sa i mimo prostredia materskej školy, pričom však nie každý rodič mal záujem o kontakt s ďalšími rodičmi detí.

„Nestretávala som sa s inými rodičmi. Ja som to vnímala ako svoje súkromie a nestretávala som sa s nimi len preto, že moje dieťa chodilo do materskej školy.“ (P7)

Angažovanosť rodičov na predškolskom vzdelávaní detí bola realizovaná aj v rámci rodičovstva, napríklad rozdelením rodičovských rolí pri jeho zabezpečovaní. Rodičia mali spravidla presne vymedzené, kto zabezpečuje činnosti vo vzťahu k predškolskému vzdelávaniu detí.

„Moja žena bola doma, takže skôr ona chodila vyzdvihovať deti a ja som im možno, že zavádzal ráno do škôlky a ona chodila aj na tie všetky stretnutia“ (P5).

ONLINE SPOLUPRÁCA - podtéma

Rodičia niektorých detí mali skúsenosť s online vzdelávaním, počas ktorého sa stali priamou súčasťou vzdelávania detí. Niektorí dištančné vzdelávanie realizovali len plnením úloh priebežne zadávanými učiteľkami, alebo vôbec pre nedostatok času v rámci home-officu, ako uviedla matka s dieťaťom v striedavej starostlivosti, čo malo neskôr dopad na jej sebavnímanie v kontexte rodičovstva, pretože si nedokázala zladit' svoj pracovný čas a súčasne plniť s dieťaťom úlohy

zadávané zo strany materskej školy, ktoré boli síce dobrovoľné, ale ich nesplnenie vytváralo u nej pocit nedostatčnosti.

„On bol šťastný, že sa nemusí pripravovať do škôlky, a že sa môže hrať a ja som mala nervy, že musím robiť z domu, nemôžem sa mu venovať a on celý deň pozerá do televízora.“ (P7)

Online vzdelávanie rodičia vnímali najmä v súvislosti s radostným kontaktom detí s učiteľkami a rovesníkmi. Vnímali to ako pozitívnu skúsenosť nielen pre deti, ale aj pre seba – vidieť, ako dieťa funguje v kontakte s učiteľkou a ostatnými rovesníkmi. Na strane druhej ich to občas organizačne limitovalo, pretože museli zabezpečiť, vzhľadom na vek detí, všetky podmienky na online stretnutie.

„Je to náročné pre nás rodičov, keď zostanú doma. Mali sme dištančnú výučbu. Bolo to niečo nové, je to náročné na technické vybavenie povedzme, ale tie učiteľky sa snažili aspoň raz dvakrát do týždňa robiť nejaké 30 minútové vstupy, že štyri, päť detí sa tam stretlo spolu.“ (P5)

Nástupom dcéry do materskej školy si matka so 4 deťmi uvedomila, že jej dcéra nie je pripravená na školu tak, ako bola jej staršia dcéra, nie je samostatná, dôsledná, nerozumie zadaniam, čo vnímala s odstupom času ako negatívny dôsledok pretrvávajúceho online vzdelávania.

„Hanka mala také zošity a nacvičovali tam tie čiary a všetko, no a potom mala lepší rozbeh do tej školy hej,.. kdežto teraz u Lucky som niečo také nevidela, len si kreslili a niečo vyrábali. Tá teraz píše najšikaredšie a nechce sa jej ani robiť úlohy, akoby do tej školy nebola tak pripravená sa mi zdá.“ (P4)

Spoluprácu rodičov s materskou školou ovplyvnili protipandemické opatrenia, ktoré eliminovali akékoľvek priame kontakty rodičov s personálom materskej školy a ich vzájomná komunikácia a spolupráca bola realizovaná len elektronickou formou, čo však bolo rodičmi pre nedostatok času vnímané ako pozitívna zmena vo fungovaní materskej školy.

„Tým že ja som rodičovskej rade nebola a ani som nikoho nevolila a ani nepoznala, bola som rada, že ma nechali v pokoji a v klúde. Bol covid vieš, takže neboli ani predstavenia, za čo som bola vtedy vďačná, že to nemusím riešiť.“ (P7)

Učiteľky s rodičmi zdieľali fotografie a videá detí z realizovaných činností, podujatí, rodičia tým mali prehľad o prograse a angažovanosti detí, a zároveň o aktivitách v materskej škole organizovanými pre deti.

„Veľmi dobrý program robia pre deti, keď boli na koníkoch Lenka mi poslala fotky, kde boli a keď niečo potrebujem tak napíšem učiteľke“ (P2)

Aktívne využívanie online priestoru podporilo angažovanosť rodičov v predškolskom vzdelávaní detí.

5.2.5 Téma 5: Špecifiká materskej školy

Piatou spoločnou témou sú *Špecifiká materskej školy*, súčasťou ktorej sú podtémy tri – pozitívne aspekty, negatívne aspekty, zdieľaná zodpovednosť.

POZITÍVNE ASPEKTY - podtéma

Podľa rodičov škálu aktivít, ktoré robili učiteľky s deťmi v materskej škole, by rodič s dieťaťom doma nemal možnosť zastúpiť, pretože v materskej škole sa učiteľ venuje len deťom a doma musí rodič uvariť, upratať, venovať sa deťom a v tom bola materská škola nezastupiteľná, že deti boli rozvíjané celodenne pod dohľadom odborníkov na predškolské vzdelávanie.

„Deti nosili každú chvíľu niečo, mali práce na výstavke a ten rodič mnohokrát ani nemá toľko času sa im venovať lebo mama musí navariť obed, ísť do práce, do obchodu, stále niečo rodič robí.“ (P5)

Aktivity materskej školy vo vzťahu k deťom rodičia vnímali len do takej miery, akou boli pre nich viditeľné, či už pri sprevádzaní detí do materskej školy,

alebo prostredníctvom zdieľaných videí a fotografií, násteniek a v rozhovore s učiteľkami.

„Každé ráno majú rozcvičku, viem, že chodia von, keď je pekne, ved' mám ich tu za rohom. Nechodia von, keď je vietor veľký alebo je škaredé počasie, ale keď idem pre neho poobede, tak vždy sú vonku.“ (P3)

Rodičia z organizovaných podujatí preferenčne uvádzali tie, ktoré boli blízke im záujmom alebo deťom, napríklad saunovanie, športová olympiáda, rozlúčka predškolákov, deň matiek a podobne.

„Raz mali Deň matiek, to mali vždy tak pekne pripravené, že ja som sa rozplakala. Mali pekne pripravený program pre deti aj rodičov. Mali tam aj solnú jaskyňu, takže tam chodili inhalovať aj saunu. Mali potom nejakú športovú olympiádu vonku na dvore, že tam súťažili.“ (P1)

Pozitívnym aspektom v predškolskom vzdelávaní boli podľa rodičov priateľstvá detí, ktoré boli významným motivačným prvkom pri dochádzaní detí do materskej školy. Niektorým deťom tieto priateľstvá pomohli odpútať sa od prílišnej naviazanosti na matky, čo pozitívne ovplyvnilo podľa rodičov kvalitu ich vzťahu s deťmi. Tieto priateľstvá detí pretrvávali aj počas dochádzania starších detí do základnej školy.

„Každá z nich si našla v škôlke svoju kamarátku. S Natáľkou sa Miška stretáva dodnes, tá je jej najlepšia kamarátka zo škôlky.“ (P4)

Podľa rodičov deti už okolo troch rokov potrebovali byť v kolektíve detí. Pretože sa chceli neustále hrať a rodičia im už nedokázali túto potrebu plnohodnotne zabezpečiť, bola najideálnejším riešením pre nich materská škola.

Prínos som vnímal v tom, že konečne išli do škôlky. Keď už mali dva roky, už boli takí, že už by sa v tom kolektíve prehrali nonstop. Bral som to len čisto, že

učenie formou hry, budovanie priateľských vzťahov, kolektivismu a rešpektovanie autority učiteľky. “ (P6)

Rodičia uvítali, že učiteľky vnímali ťažkosti detí a pristupovali individuálne a tvorivo k ich riešeniu aj v spolupráci s rodičmi. Podľa matky bolo problematické stravovanie pre jej dieťa s autizmom (táto diagnóza je spájaná aj s vyberavým stravovaním pre ich vyššiu senzitivitu v zmyslovom vnímaní a prevažujúcim stereotypom v stravovaní).

„Desiatu a olovrant, obed majú v materskej škole a nie všetci to chcú jesť. Povedali, že môžeme dávať deťom čo ich teší. Dajú deťom napr. polievku a potom ich motivujú, že ak to zješ potom ti dám koláčik od maminy. “ (P2)

NEGATÍVNE ASPEKTY - podtéma

Niektorí rodičia nechceli alebo nedokázali otvorene vyjadriť svoj nesúhlas s fungovaním materskej školy, pretože si uvedomovali ako protiváhu mnohé pozitíva, ktoré boli súčasťou života materskej školy a nechceli prísť zbytočne do konfliktu s personálom materskej školy. Občasným dôvodom nespokojnosti detí bol popoludňajší odpočinok, pre ktorý niektoré z detí odmietali chodiť do materskej školy.

„Vadilo mi, že deti popoludní nechceli spať, ale napriek tomu museli ležať. Ja som si myslela, že sa tam môžu zahrať aspoň potichu, ale nedalo sa, no nikdy som sa proti tomu neohradila“ (P1).

S nástupom do materskej školy boli deti častejšie choré, čo malo negatívny dopad na financie rodiny, pracovnú spokojnosť rodičov, ktorí práve pre chorobnosť považovali predškolské vzdelávanie detí v materskej škole za stresujúce obdobie. Chorobnosť ovplyvňovala aj spokojnosť detí pre ich dočasné vylúčenie z kolektívu detí a nastavený liečebný režim.

„Materská škola mi pripomína Linduškiné choroby a veľa nervov v tom období., (P1)

Rodičom prekážalo v prípade neúspechu detí moralizovanie učiteliek, porovnávanie výkonov detí a skrytá súťaživosť medzi rodičmi vo výkonoch detí prezentovanými ich prácami na nástenkách materskej školy.

„Čo sa týka výchovy, tak to proste bola naša aj vizitka aj naša práca, nie aby ti učiteľky dávali rady do výchovy, čo ty máš robiť“ (P6).

Rodičia kriticky hodnotili zabezpečenie predškolského vzdelávania detí v období odkladu školskej dochádzky, pretože nevideli žiadny progres a ani iniciatívu zo strany učiteliek materskej školy o rozvoj detí, čo sa podľa rodičov negatívne prejavilo v ich správaní, pretože sa pre odklad školskej dochádzky stali súčasťou kolektívu mladších detí a po polroku sa v materskej škole nudili a už nemali podmienky na výrazný progres.

„Tú škôlku som z celého srdca neznášal. Už ma to otravovalo, keď som videl, že už im to nič nedáva, to bolo už len o zabíjaní času.“ (P6)

Rodičom prekážal veľký počet detí v triedach štátnych materských škôl a agresívne správanie niektorých detí, ktoré bolo ticho personálom a vedením materskej školy tolerované, napriek tomu, že ohrozovali bezpečnosť ostatných detí.

„....som mal na to nervy, že vždy tam boli aj deti, ktoré robili zle a nemohol som s tým nič spraviť. Bolo tam proste veľa detí na jednom mieste a v tomto som tie učiteľky obdivoval, pretože ja by som na tie deti nervy nemal.“ (P6)

ZDIEĽANÁ ZODPOVEDNOSŤ - podtéma

Materská škola mnohým rodičom nahrádzala svojou starostlivosťou o deti ich najbližšiu rodinu, s ktorou nemali možnosť byť v pravidelnom kontakte. Inštitucionálne predškolské vzdelávanie detí malo významné postavenie nielen v živote detí, ale aj rodičov, a to najmä po období materskej a rodičovskej dovolenky.

„My sme vtedy mali kvázi konečne po štyroch rokoch trošku fraj a nemuseli sme sa zaujímať, pripravovať sa a učiť sa s nimi.“ (P6)

Pre matku, ktorej dieťa navštevovalo materskú školu od 1,5 roka, bolo prioritou, aby bolo o dieťa v materskej škole dobre postarané, neriešila vzdelávanie detí ani zameranie materskej školy. Spokojnosť syna bola aj jej spokojnosťou.

„Je pre mňa benefit, že môžem kludne odísť do práce a niekde nechať dieťa a viem, že je tam o neho dobre postarané, že je napapaný, že je v suchu, že je čistý. Áno, jasné, že sa tam niečo naučí, ale nie je to to prvoradé, v prvom rade je to o tom, aby bolo o neho dobre postarané.“ (P3)

Rodičia ako benefit vnímali, že materská škola dokázala deti pripraviť na zvládanie požiadaviek základnej školy bez toho, aby potrebovali z ich strany nejakú angažovanosť, napríklad formou domácich príprav alebo úloh. Progres detí rodičia reflektovali cez hru, záujmy a preferované činnosti detí.

„Učiteľky sa s ňou naučili všetko v škôlke a doma sme nemali nič robiť, práveže niekedy mali aj zakázané nám hovoriť doma básničky, aby nám neprezradili, čo bude na besiedke, to malo byť prekvapenie.“ (P1)

Materská škola bola pre mnohých rodičov inštitucionálnym partnerom pri výchove a vzdelávaní detí, pre absenciu najbližšej rodiny, čo predurčovalo zameranie sa rodičov najmä na pozitívne aspekty vo fungovaní materskej školy.

„My tu nemáme rodičov, pretože nepochádzame odtiaľto. Nemáme tu nikoho. To znamená, že aj keď deti chodili do škôlky a ochoreli, nám nemal kto pomôcť.“ (P5)

Rodičia považovali učiteľky za odborníkov na predškolské vzdelávanie detí, ktoré presne vedia, čo dieťa v tomto veku potrebuje, aby sa rozvíjalo v súlade s jeho reálnymi možnosťami a bolo systematicky pripravované na zvládanie školských povinností.

„Je to dobré pre rodiča, že niekto ti postráži dieťa, a nielenže ho postráži, ale sa mu aktívne nejak venuje, lebo je to jeho práca, tí ľudia sa im tam venujú stopercentne.“ (P5)

V nasledujúcej podkapitole bude bližšie špecifikovaná posledná spoločná téma rodičov.

5.2.6 Téma 6: Význam predškolského vzdelávania

Poslednou spoločnou témou rodičov je *Význam predškolského vzdelávania*, súčasťou ktorej sú tri podtémy – napredovanie detí, nové perspektívy v živote rodičov, podpora rodičovstva.

NAPREDOVANIE DETÍ - podtéma

Rodičia v predškolskom vzdelávaní vnímali progres detí v prvotnom období dochádzania do materskej školy najmä v oblasti zvládania sebaobslužných návykov a posledný rok pred nástupom do školy spájali s prípravou detí na zvládanie školských povinností. Význam predškolského vzdelávania si pritom rodičia najviac uvedomovali až po príchode detí do základnej školy v súvislosti s ich úspešnosťou a zvládaním nárokov základnej školy.

„Naučila sa určite samostatnosti, tie základné veci ako obliekanie, že sa naučila papat' s príborom a hlavne už ten posledný školský rok som vnímala ten pokrok najviac. Tam sa naučila rôzne veci tvary farby a rôzne základné veci, už sa vlastne pripravovali do školy.“ (P1)

Rodičia s viacerými deťmi na základe opakovanej skúsenosti s materskou školou už presne poznali, aké aktivity učiteľky približne v akom období roka s deťmi realizujú, a to najmä cez viditeľný progres detí, ale aj zdieľaním informácií s učiteľkami.

„Keď bola jeseň zbierali listy, gaštany, tvorili, maľovali, mali také aktívne dielničky. A potom keď bol Deň matiek, otcov Vianoce, Veľká noc, tak vždy nejak

tematicky sa im venovali a pripravovali, básničky sa učili. Hej, cez tie deti som to vlastne ja vnímal, čo sa učia.“ (P5)

Obdobie predškolského vzdelávania rodičia spájali aj so snahou podporiť vynárajúci sa potenciál u detí prostredníctvom krúžkovej činnosti, ktorá bola zabezpečovaná materskou školou.

„Miška chodila na angličtinu, Hanka na angličtinu a futbal aj na výtvarný krúžok a Lucka chodila na futbal.“ (P4)

Vďaka materskej škole rodičia spoznávali možnosti svojich detí v novom, nepoznanom kontexte, čo pozitívne ovplyvnilo ich rodičovstvo a dôveru v inštitucionálne predškolské vzdelávanie detí.

„Ja mám radosť pretože mám rada, že môj syn začína myslieť, že on už veľký môže niečo robiť sám už samostatne.“ (P2)

NOVÉ PERSPEKTÍVY V ŽIVOTE RODIČOV - podtéma

Pre absenciu najbližšej rodiny materská škola vytvorila rodičom vďaka starostlivosti o deti priestor na sebarealizáciu v súkromnom i pracovnom živote, čo pozitívne ovplyvnilo ich spokojnosť s vlastným rodičovstvom.

„No a vďaka tomu, že Lindušku zobrali do škôlky som mohla nastúpiť do práce a dostať sa do normálneho života. Spoznala som nového partnera a začala normálne žiť, takže riaditeľke vďačím úplne strašne za veľa.“ (P1)

Pre niektorých rodičov bolo vzdelávanie detí v materskej škole spájané s ich návratom do práce a so zabezpečením životného štandardu, na ktorý boli zvyknutí pred založením rodiny.

„Ved' preto som sa vypýtala skôr do práce, kvôli tomu nejakému komfortu, že sme nechceli opustiť náš štandard, na čo sme zvyknutí, som sa preto aj vypýtala do práce „...ale možno aj kvôli tomu, že tiež nie som ten typ, ktorý by sedel doma.“ (P3)

Materská škola vytvárala rodičom podmienky na individuálnejší prístup k deťom, ktoré ešte nechodili do materskej školy, na zabezpečenie chodu domácnosti, čo pozitívne ovplyvnilo eliminovanie stresu vo fungovaní rodiny pre nedostatok času, v prípade že boli sami bez najbližšej rodiny.

„Tým, že som mala viacero detí, tak to bolo jednoduchšie, keď jedno chodilo do škôlky alebo dve a ja som sa mohla naplno venovať tomu tretiemu, že som vedela, že tam sa aj zahrá a dostane všetko čo potrebuje.“ (P4)

Prínosom inštitucionálneho vzdelávania bola aj spolupráca s ďalšími odborníkmi v rámci zabezpečenia požadovanej intervencie v oblastiach, v ktorých deti nedosahovali požadovaný štandard. Rodičia s deťmi navštevovali logopéda, hrové terapie, spolupracovali so špeciálnym pedagógom, pediatrom a so psychológom najmä pri vyšetrení školskej zrelosti detí.

„Keď idem so synom na terapie vopred to Lenke poviem, aby vedela kedy ho vyzdvihnem a dovediem do materskej školy“ (P3).

SKÚŠKA RODIČOVSTVA - podtéma

Matka, ktorá mala skúsenosť ako samoživiteľka a v súčasnosti žije s partnerom, s ktorým majú 2 deti, zhodnotila, že rodičovstvo je náročné, ak je rodič na dieťa sám, pretože musí byť pre svoje deti otcom i matkou, pričom ak má partnera, jej úlohou je byť len matkou a ľúbiť svoje deti. Materská škola podľa nej dopĺňala rodičovstvo v oblastiach, ktoré ako rodičia sami nevedeli a nemohli naplniť.

„Keď som bola slobodná, tak ja som musela byť pre svojho prvého syna ako matka aj ako otec, a to bolo ťažké. Odkedy mám svojho manžela, som už som pre svoje deti len matka.“ (P2)

Rodičia priznali, že mali zidealizované predstavy o rodičovstve a materská škola im pomohla regulovať ich predstavy s reálnymi možnosťami ich detí,

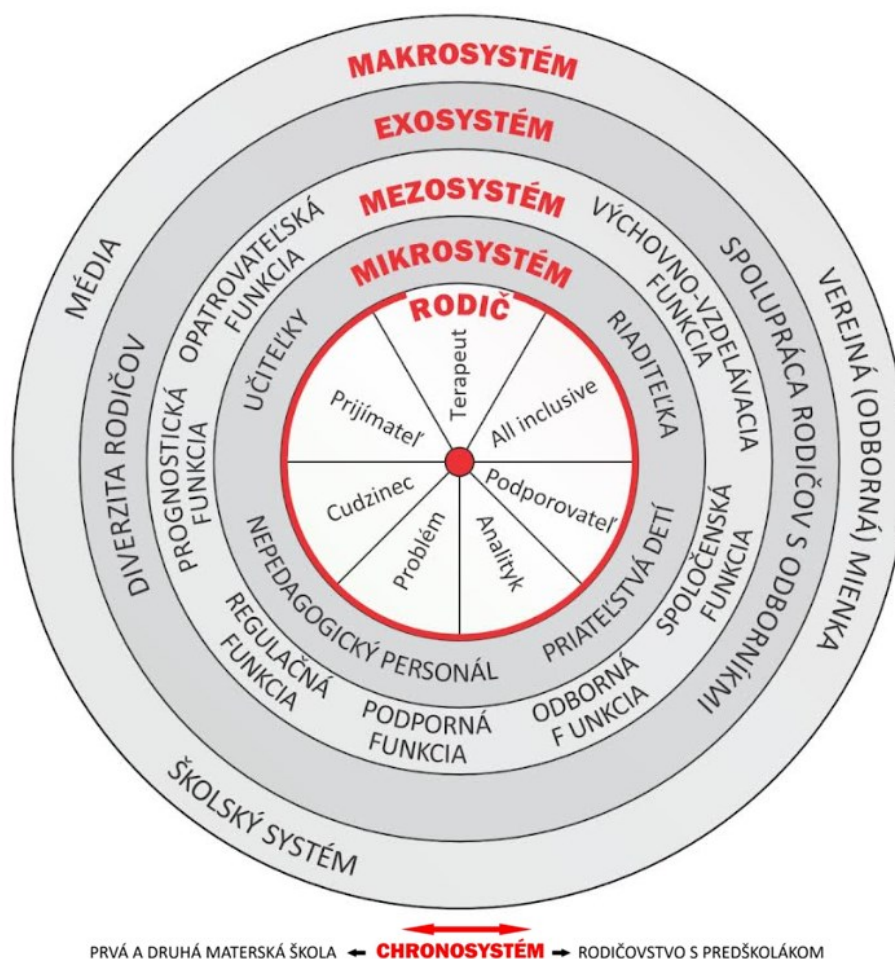
podporila väčšiu samostatnosť detí a aj v kontakte s ďalšími rodičmi získavali nové perspektívy o možnostiach rozvoja dieťaťa v predškolskom období.

„Aj keď tešila som sa z nej, že si to spolu užijeme, že sa spolu budeme tešiť, že si to vychutnám, ale to nebolo vychutnávanie vôbec. Aj keď boli aj pekné chvíľky, samozrejme, veľa sme sa spolu hrávali, mali sme taký strašne blízky vzťah, ale asi až moc občas.“ (P1)

Pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie bol ovplyvnený množstvom faktorov, ktoré sú bližšie konkretizované v nasledujúcej časti dizertačnej práce.

5.3 Faktory ovplyvňujúce pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole

Analýzou získaných dát boli na podklade teórie Bronfenbrennera (1998) odhalené faktory, ktoré na úrovni mikrosystému, mezosystému, exosystému, makrosystému a chronosystému ovplyvnili pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.



Obrázok 15 Faktory ovplyvňujúce pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole (upravené podľa Bronfenbrennera, 1979)

5.3.1 Rodičovstvo s predškolákom

Analýzou osobných skúseností 7 rodičov s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole bolo zistené, že pohľad rodičov na materskú školu ovplyvňuje samotné rodičovstvo a spokojnosť s ním.

➤ Wellbeing rodiča

Wellbeing rodičov ovplyvňoval ich zameranie na pozitívne alebo negatívne aspekty fungovania materskej školy. Významné postavenie v rámci wellbeingu mala aj projekcia spokojnosti s vlastným rodičovstvom do spokojnosti s materskou školou. Seberealizácia bola dôležitým aspektom

spokojnosti v živote rodičov a bola podmienená časom, dostupnosťou blízkej rodiny v starostlivosti o deti a finančnými možnosťami rodičov.

„Ponáhľal som sa do škôlky a potom do roboty a potom ešte aj z roboty aby som ich vyzdvihol že som bol v nejakom takom strese. Proste celé to ich škôlkarské obdobie berieme ako taký veľký negatívny zaťažujúci zážitok. Nemal som rád to obdobie ...proste ten systém a furt dokola a nebavilo to ani tých chlapcov.“ (P6)

➤ *Individualita detí*

Z výskumu vyplynulo, že počet detí, ich pohlavie, vek, ale aj vekový rozdiel medzi deťmi a poradie narodeného dieťaťa a navštevujúceho materskú školu a jeho individuálne špecifiká ovplyvňujú pohľad rodiča na materskú školu a jeho očakávania od predškolského vzdelávania.

„Hanka ona je taká, že ona sa nehanbila, proste ide a prejaví svoje city, tá nemala problém. Miška, tá sa drží v úzadí, tá najskôr preštuduje, že čo aká je situácia a potom už ide, takže tej to trvalo trochu dlhšie.“ (P4)

➤ *Pracovný život*

Pracovná vyťaženosť limitovala záujem rodičov o spoluprácu s materskou školou. S prácou rodičov súvisela ich finančná stabilita a nastavený životný štandard ovplyvňoval požiadavky rodičov od inštitucionálneho predškolského vzdelávania. Napr. matka sa rozhodla radšej pre súkromnú materskú školu, kde je v triede menej detí.

„Ved' preto som sa vypýtala skôr do práce, kvôli tomu nejakému komfortu, že sme nechceli opustiť náš štandard na čo sme zvyknutí.“ (P2)

V nasledujúcej časti sú faktory ovplyvňujúce pohľad rodičov na inštitucionálne predškolské vzdelávanie detí spracované na úrovni systémov.

5.3.2 Mikrosystém

Na úrovni mikrosystému boli pre rodičov v materskej škole najdôležitejší ľudia, s ktorými boli v bezprostrednom kontakte alebo ich poznali z rozprávania detí a ďalších rodičov.

➤ *Ľudia v materskej škole*

Rodičia v rámci personálu materskej školy vnímali preferenčne učiteľky z triedy dieťaťa, potom riaditeľku, ostatné učiteľky, nepedagogický personál a deti. Napriek tomu, že deti mali viac učiteliek v rámci predškolského vzdelávania, spravidla boli pre rodičov významné dve až tri z nich, najmä pre ich blízky vzťah k deťom. Riaditeľka bola pre rodičov väčšinou osobou v prvom kontakte, keďže s ňou konzultovali prijatie dieťaťa do materskej školy, v ďalšom období dochádzania detí do materskej školy ju rodičia vnímali len okrajovo najmä v pozícii garanta predškolského vzdelávania, pokiaľ priamo neučila ich deti. Rodičia spravidla nepoznali učiteľky z iných tried, ale registrovali nepedagogický personál materskej školy. Významné postavenie mali rovesnicke vzťahy a priateľstvá detí, ako aj vytváranie komunity rodičov.

„Je to dobré pre rodiča, že niekto ti postráži dieťa a nielen, že ho postráži ale sa mu aktívne nejak venuje, lebo je to jeho práca, tí ľudia sa im tam venujú stopercentne.“ (P5).

5.3.3 Mezosystém

Na úrovni mezosystému ovplyvnila pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole miera zabezpečenia potrieb rodičov a detí. Vo fungovaní materských škôl sú tieto potreby zabezpečované cez funkcie a v kontexte skúmanej problematiky bolo odkrytých 7 funkcií, ktoré plní materská škola spoločne s rodičmi pri zabezpečovaní predškolského vzdelávania detí.

➤ *Opatrovateľská funkcia*

V prvotnom období dochádzania dieťaťa do materskej školy rodičia vnímali materskú školu najmä ako inštitúciu, ktorá zabezpečuje starostlivosť o deti.

„Je pre mňa benefit, že môžem kludne odísť do práce a niekde nechať dieťa, a viem, že je tam je o neho dobre postarané, že je napapaný, že je v suchu, že je čistý. Áno, jasné, že sa tam niečo naučí, ale nie je to to prvoradé, v prvom rade je to o tom, aby bolo o neho dobre postarané.“
(P2)

➤ *Výchovno-vzdelávacia funkcia*

Po úspešnom zvládnutí adaptačného obdobia rodičia začali registrovať progres detí najskôr v sebaobslužných návykoch, neskôr v rozvoji reči, myslenia, sebaaprezentácii detí. Niektorí rodičia reflektovali, že témy, ktorým sa venujú v materskej škole, súvisia s ročnými obdobiami, sviatkami, bezpečnosťou, so zdravým životným štýlom a pod. Progres detí vnímali aj cez výtvarné produkty detí, v zdieľaní informácií s učiteľkou i v rozhovore s deťmi. Posledný rok v materskej škole spájali s prípravou na zvládanie školských povinností. Materská škola plnila vzdelávaciu funkciu aj pre rodičov vzájomným zdieľaním informácií s personálom materskej školy.

„Učiteľky sa s ňou naučili všetko v škôlke a doma sme nemali nič robiť, práveže niekedy mali aj zakázané nám hovoriť doma básničky, aby nám neprezradili, čo bude na besiedke.“ (P1)

➤ *Spoločenská funkcia*

Materská škola vytvárala deťom podmienky na každodenný kontakt s rovesníkmi. Podľa rodičov si deti postupne našli stále priateľstvo, ktoré bolo pre ne významným motivačným prvkom pri dochádzaní do materskej školy. Rodičia si aj prostredníctvom priateľstiev detí vytvárali sieť

kontaktov s ďalšími rodičmi z materskej školy, pričom nie každý z rodičov preferoval byť súčasťou tejto komunity rodičov.

„Prínos som vnímal v tom, že konečne išli do škôlky. Keď už mali dva roky, už boli takí, že už by sa v tom kolektíve prehrali nonstop. Bral som to len čisto, že učenie formou hry, budovanie priateľských vzťahov, kolektivismu a rešpektovanie autority učiteľky.“ (P6)

➤ Odborná funkcia

Materská škola rodičom sprostredkovávala informácie o napredovaní detí, zabezpečovala spoluprácu s ďalšími odborníkmi, písomné stanoviská o deťoch, napríklad pre súd a pod.

„Pomohla mi, keď mám nejaký problém so synom. Ona povie mi, čo musíme lepšie robiť doma spolu, pretože on je v nejakej oblasti ešte slabý a v jeho veku to už musí robiť tak, ako všetky deti.“ (P2)

➤ Podporná funkcia

Materská škola bola pre rodičov poradcom, sprievodcom, inštitucionálnym partnerom, ale často aj prvým odborným kritikom pri výchove a vzdelávaní detí. Individualizovaným prístupom učiteľky vytvárali podporné prostredie i pre deti a organizovaná krúžková činnosť v materskej škole podporovala rozvoj potenciálu detí.

„Proste som to vnímala tak, že učiteľky sú ako keby moji spojenci, ale potom sa mi to už nepáčilo, že proste boli potom aj ku mne už také chladné, lebo chudery už nevedeli asi ako sa správať. Predtým, čo bolo také kvázi dôverné, že som im mohla dôverovať, tak už potom sa snažili si udržať úplne taký odstup, ste problémoví s vami nechceme mať nič.“ (P7)

➤ Regulačná funkcia

V živote detí i rodičov boli v rámci predškolského vzdelávania obdobia, keď bol pre nich pedagogický personál materskej školy svojou odbornou

skúsenosťou pri riešení situácie oporou, napríklad pri riešení adaptácie, problémov detí v napredovaní, rozvoji, pri častej chorobnosti detí, tiež zabezpečovaním aktivít so zameraním na zdravie, pohyb, prihliadaním na aktuálnu situáciu rodiča pri zmene materskej školy, sťahovaní, striedavej starostlivosti o dieťa či zlej finančnej situácii matky samoživiteľky a pod.

„No a vďaka tomu, že Lindušku zobrali do škôlky som mohla nastúpiť do práce a dostať sa do normálneho života. Spoznala som nového partnera a začala normálne žiť, takže riaditeľke vďačím úplne strašne za veľa.“ (P1)

➤ *Prognostická funkcia*

Učiteľky a vedenie materskej školy vďaka svojej špecializácii a skúsenosti s prácou s deťmi dokázali rodičom poskytnúť prognostickú funkciu v rozvoji dieťaťa a nastaviť potrebnú intervenciu pri dosiahnutí potrebného štandardu pred nástupom dieťaťa do základnej školy alebo v rámci dosiahnutia požadovaného štandardu v rámci absolvovania predškolského vzdelávania.

„Učiteľky mi pomohli, hneď mi povedali, že Janka neodporúča do školy, vravím, že dobre. Ja som bola za, lebo vlastne tá pani psychologička chodila do škôlky tuším v marci a tie deti, ktorými si nebola istá odporučila v máji na preskúšanie priamo do centra a potom aj škôlke písala stanovisko. Napísali, že nie je zrelý správa a ako sa správa a reaguje.“ (P7)

5.3.4 Exosystém

Súčasťou exosystému boli faktory, ktoré neboli bezprostrednou súčasťou života materskej školy ani rodičov, ale ovplyvňovali ich pohľad na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.

➤ *Diverzita rodičov*

Pohľad každého rodiča na materskú školu bol filtrovaný cez jeho vlastné rodičovstvo a s ním súvisiace potreby, požiadavky, očakávania a podporený bol špecifikami na strane materských škôl. Rodičia mali odlišné požiadavky na spoluprácu s učiteľkami, inak vnímali význam predškolského vzdelávania, každé ich dieťa inak zvládalo adaptačný proces a profesia každého rodiča inak limitovala možnosti angažovania sa na predškolskom vzdelávaní detí.

„Pani učiteľka Andrejka, no ona bola taká dominantná, že ju tak tie deti vedeli poslúchnuť. To sa mi na nej páčilo. Koľkokrát doma im hovorím 10 krát a nič a ona raz zakričala, teda povedala, lebo ona ani nemusela kričať. Ona už tak hlasno znela, len keď niečo povedala a bolo hneď dobre.“ (P4)

➤ *Spolupráca rodičov s ďalšími odborníkmi*

Počas predškolského vzdelávania rodičia spolupracovali s ďalšími odborníkmi pri vyšetrení školskej zrelosti v spolupráci so psychológom, jedno dievča navštevovalo logopéda, dieťa s autizmom pravidelne absolvovalo terapie a chlapec v striedavej starostlivosti z preventívnych dôvodov absolvoval hrovú terapiu, ktorú prerušila pandémia. Pre častú chorobnosť detí boli rodičia v častom kontakte s pediatrom a progres detí aj v tejto oblasti nepriamo ovplyvňoval pohľad rodičov na inštitucionálne predškolské vzdelávanie.

„So starším synom sme mali problém. že sme si neboli istí, a preto sme zvažovali jeho odklad aj neodklad, že na ten psychologický posudok vtedy sme museli ísť ešte na dodatočný. Bol som tam s ním ja a nič z toho, pretože do poslednej chvíle sme sa rozhodovali, či pôjde do školy alebo nie.“ (P6)

5.3.5 Makrosystém

Súčasťou makrosystému boli faktory, ktorých rodič nebol priamou súčasťou, ale napriek tomu ovplyvňovali jeho pohľad na inštitucionálne predškolské vzdelávanie detí.

➤ *Školský systém*

Rodičia predpokladali, že v materskej škole pracujú len kvalifikované učiteľky a spravidla im dôverovali. Od inštitucionálneho predškolského vzdelávania očakávali učenie hrou, rozvoj sociálnych zručností detí, rešpektovanie pravidiel materskej školy deťmi a prípravu na zvládanie školských povinností. Nie všetci rodičia však boli spokojní s dosiahnutým progresom u detí. Obsah vzdelávania v materskej škole bol rodičom známy len do takej miery, do akej im bol sprostredkovaný personálom materskej školy alebo deťmi. Niektorí rodičia nerozlišovali materskú školu zaradenú v sieti škôl a školských zariadení od detského centra. Pri výbere materskej školy bolo pre nedostatočnú kapacitu hlavným kritériom výberu len to, aby deti zobrali.

„Ja som mala obavu o škôlku ale nakoniec to vypálilo tak, že Sofia keď bola predškoláčka, tak ju zobrali a automaticky museli aj ďalšiu zobrať. No a potom nám zobrali aj tretiu, takže to mi potom spadol taký kameň zo srdca.“ (P4)

➤ *Verejná (odborná) mienka*

Verejná alebo odborná mienka mala zastúpenie pri výbere materskej školy, získavaní referencií o fungovaní materskej školy z okolia známych, zdieľaní informácií medzi rodičmi o materskej škole, pri rozhodovaní sa o odklade školskej dochádzky, konzultovaní progresu a potrieb detí a pod.

„Musím povedať, ale že naozaj táto škôlka bola super, a aj iné mamičky to hovoria, že je to jedna z najlepších čo v meste je. Normálne by som do nej možno dala aj malého, len je to tak trošku ďaleko od nás.“ (P1)

➤ *Médiá*

Médiá boli pre rodičov zdrojom informácií, či už v oblasti výberu materskej školy, poznania podmienok prijímania detí do materskej školy a pri riešení aktuálnych otázok o predškolskom vzdelávaní detí. Práve ľahko dostupné a často protichodné informácie podporovali neistotu rodičov a zvyšovali váhu predsudkov ľudí z okolia známych napríklad v prípade matky, ktorej syn začal navštevovať súkromnú materskú školu od 1,5 roka. Preferovanou bola online komunikácia rodičov s materskou školou zdieľaním aktuálnych informácií o deťoch a programe materskej školy. Niektorí rodičia mali skúsenosť s online vzdelávaním detí, čím mali možnosť v spolupráci s učiteľkou priamo participovať na predškolskom vzdelávaní detí. Na strane druhej, home-office rodičov limitoval ich možnosti v angažovaní sa na predškolskom vzdelávaní detí.

„On bol šťastný, že sa nemusí pripravovať do škôlky, a že sa môže hrať a ja som mala nervy, že musím robiť z domu, nemôžem sa mu venovať a on celý deň pozerá do televízora.“ (P7).

5.3.6 Chronosystém

V rámci chronosystému ovplyvňovala pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí ich vlastná skúsenosť s rodičovstvom a s materskými školami v rámci predškolského vzdelávania detí.

➤ *Prvá a druhá materská škola*

Rodičia mala skúsenosť s predškolským vzdelávaním detí vo viacerých materských školách najmä z dôvodu sťahovania, rozchodu s partnerom a pre

zmenu práce. Ak napríklad rodič vedel, že dieťa bude druhú materskú školu navštevovať len jeden rok pred nástupom do základnej školy, nevytváral si pevné väzby s personálom materskej školy a ani s rodičmi ostatných detí.

„Keď zmenil škôlku mladší syn, som proste nič nevedel o učiteľkách a ani ma to na ten rok nezaujímalo. Musí to byť niečo hrozné pre tie deti, keď majú vytvorený svoj kolektív a že idú do úplne iného prostredia.“ (P6).

➤ *Rodičovstvo s predškólakom*

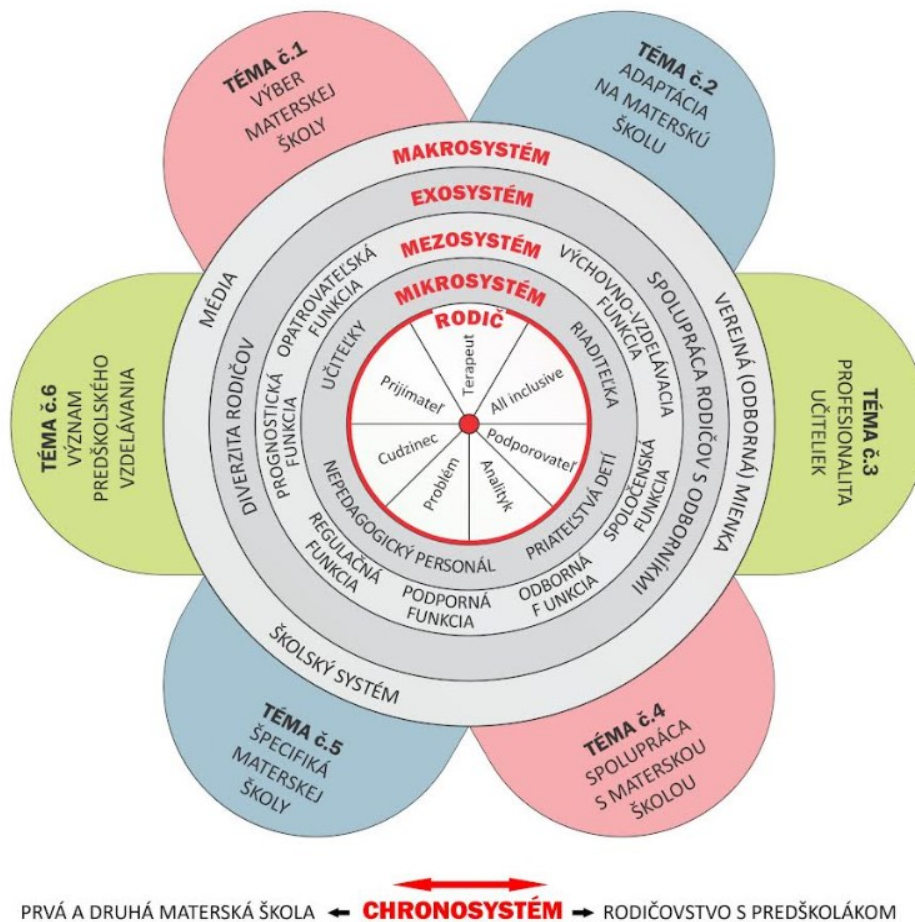
Obdobie, počas ktorého dieťa dochádzalo do materskej školy, trvalo spravidla 3 a viac rokov. Rodičovstvo bolo počas tohto obdobia dynamickým procesom. Zväčša išlo o návrat do pracovného života, narodenie ďalšieho dieťaťa, spoznanie nového partnera, sťahovanie a pod., čím sa menil aj postoj rodičov k predškolskému vzdelávaniu detí. Rodičia inak vnímali napríklad adaptačné obdobie pri prvom, druhom a treťom dieťati. Odlišne vnímali pripravenosť dieťaťa na zvládanie školských povinností, ak bolo dieťa vzdelávané dištančnou formou alebo v dennom kontakte s rovesníkmi a učiteľkou v materskej škole a pod.

„Pri tej prvej si pamätám najviac v porovnaní s mladšími dievčatami. Keď išla do škôlky tá najstaršia tak tá musela mať všetko. Na nej som si dala najviac záležať, že asi tým že to bolo prvé dieťa. Pri druhej už som vedela, že do čoho asi ideme, že aké to tam bude. No a tá tretia to bolo také, že som to vedela, už som bola naučená na všetko, už som vedela, že čo a ako.“ (P4)

5.3.7 Zhrnutie výsledkov výskumu

Výsledky výskumu odhalili prípady 7 rodičov - rodič prijímateľ, all inclusive, analytik, terapeut, podporovateľ, problém a cudzinec, v kontexte ich subjektívnej skúsenosti s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním. Analýzou dát bolo odhalených 6 spoločných tém rodičov o predškolskom vzdelávaní detí v materskej škole - výber materskej školy, adaptácia na materskú školu,

profesionalita učiteliek, spolupráca s materskou školou, špecifiká materskej školy, význam predškolského vzdelávania.



Obrázok 16 Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov (upravené podľa Bronfenbrennera, 1979)

V rámci výskumu boli osvetlené faktory, ktoré na úrovni piatich systémov ovplyvnili pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.

6 DISKUSIA K VÝSLEDKOM VÝSKUMU

Cieľom dizertačnej práce bolo odkryť a porozumieť pohľadu súčasných rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole. V diskusii zodpoviem 6 stanovených výskumných otázok a porovnam výsledky výskumu so zisteniami iných autorov k skúmanej problematike, čo môže priniesť nový a širší pohľad na skúmanú problematiku a byť východiskom pre ďalšie výskumy. Zároveň som si vedomá toho, že z kvalitatívneho výskumu nie je možné vyvodzovať zovšeobecnenia.

6.1 Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov

V nasledujúcej časti sú zodpovedané stanovené výskumné otázky a výskumné zistenia porovnané so zisteniami ďalších autorov.

V prvej výskumnej otázke sme zisťovali, aká je subjektívna skúsenosť rodičov s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole.

Na základe realizovaného výskumu bolo odhalených 7 prípadov rodičov:

- *Rodič príjemca* prijíma benefity materskej školy, ktorá plní funkciu odborného partnera pri výchove a vzdelávaní dieťaťa. Zriedka vysloví nesúhlas s fungovaním materskej školy a svoju pozornosť sústreďí na možnosti, prostredníctvom ktorých materská škola môže byť prínosom pre jeho rodičovstvo. Nevstupuje často do otvoreného dialógu s personálom materskej školy a svoje postoje si často overuje radšej konfrontovaním vlastnej skúsenosti s názormi ďalších rodičov.
- *Rodič terapeut* prostredníctvom učiteliek získava čo najviac informácií, ktoré by mu mohli pomôcť podporiť progres dieťaťa, čo je benefitom i pre jeho rodičovstvo. Dôležité je pre neho emočné bezpečie dieťaťa a jeho rozvoj v súlade s jeho individuálnymi možnosťami a potrebami. Podľa potreby s dieťaťom pravidelne absolvuje terapie, konzultuje zistenia

s učiteľkami a snaží sa zabezpečiť súlad medzi vlastným prístupom a prístupom materskej školy.

- *Rodič all inclusive* vyhľadáva pre dieťa tie najlepšie podmienky na predškolské vzdelávanie. Prioritou nie je pre neho obsah vzdelávania, ale spokojnosť dieťaťa, ktorou je podmienená i jeho vlastná spokojnosť. Vo fungovaní materskej školy vyhľadáva nadštandardné benefity. Za kvalitné služby v materskej škole si ochotne pripláti, ak spĺňajú jeho požiadavky a očakávania. Spoluprácu s materskou školou centruje len na vlastné dieťa a ďalšiemu fungovaniu materskej školy nevenuje záujem ani čas.
- *Rodič podporovateľ* svoju pozornosť zameriava len na pozitívne aspekty fungovania materskej školy. V hodnotení prepája individualitu a špecifiká vlastných detí s možnosťami materskej školy, pričom učiteľkám plne dôveruje vďaka otvorenej komunikácii, spokojnosti detí a ich bezproblémovému napredovaniu. S materskou školou ochotne spolupracuje a prispôsobuje sa všetkým požiadavkám personálu materskej školy, nakoľko ich vníma ako partnerov pri výchove a vzdelávaní detí.
- *Rodič analytik* rád analyzuje situáciu a hľadá to najlepšie možné riešenie pre deti aj pre seba. Materskú školu vníma racionálne ako inštitúciu, kde sa o deti stará kvalifikovaný a zodpovedný pedagogický i nepedagogický personál. Prínos predškolského vzdelávania vníma vo vzťahu k deťom i vlastnému rodičovstvu a snaží sa byť preto svojím prístupom personálu materskej školy nápomocný. V rodičovstve má presne vymedzenú svoju úlohu pri zabezpečovaní inštitucionálneho predškolského vzdelávania detí.
- *Rodič problém* sa tendenčne zameriava na problémy vo fungovaní materskej školy, pre ktoré nevidí pozitívne stránky v predškolskom vzdelávaní detí. Snaží sa limitovať komunikáciu a spoluprácu s personálom materskej školy, aby neprišiel zbytočne do konfliktu. Obdobie predškolského vzdelávania detí vníma ako náročné a stresujúce obdobie. Materská škola by si podľa

neho mala plniť vzdelávaciu funkciu, pričom by ale nemala suplovať školu a prioritou by malo byť učenie hrou. Výchova by mala byť podľa neho v zodpovednosti rodičov.

- *Rodič cudzinec* cíti sa byť odmietaný personálom materskej školy a má tendenciu zameriavať sa na negatívne aspekty vo fungovaní materskej školy. Porovnáva svoj vzťah s personálom materskej školy s ďalšími rodičmi, čo ho ešte viac utvrdzuje, že je odmietaný. Nemá záujem o spoluprácu a komunikácia je obmedzená len na výmenu najnevyhnutnejších informácií. Prístup učiteliek vníma ako profesionálny do tej miery, do akej plnia jeho potreby. Citlivo vníma akúkoľvek kritiku vo vzťahu k sebe i napredovaní svojho dieťaťa. Nevytvára si bližšie kontakty s rodičmi ostatných detí z dôvodu zachovania si anonymity.

Poznanie konkrétnych prípadov rodičov môže učiteľom pomôcť lepšie sa orientovať v ich individualite a efektívnejšie hľadať stratégie pre vzájomnú komunikáciu a spoluprácu s nimi.

Rabušicová & Trnková (2003) rozlišujú 4 roly rodičov podľa ich vzťahu ku škole – rodič klient, partner, občan a problém. Iný pohľad na typy rodičov podľa rozsahu, v akom prejavujú formálnu alebo neformálnu účasť na živote školy a vzdelávaní detí, prinášajú Smit, Sluiter, Driessen & Slegers (2007), ktorí rozlišujú 6 typov rodičov – podporovateľ, neprítomný, politik, kariérista, trpiteľ a super rodič. Žiadny z uvedených typov rodičov však nie je úplne vyhranený a vplyvom rodičovských skúseností sa môžu tieto typy prelínať a meniť. Netreba ale zabúdať, že tak ako rodičia, aj materské školy majú svoje individuálne špecifiká, ktoré sú esenciou ich vzájomného vzťahu. V tejto súvislosti uvádza Franke-Gricksch (2006, s. 75-77), že rodiny pôsobia na školy a školy na rodiny a vzájomným pôsobením dochádza k ich vývoju, pričom akákoľvek zmena v ktoromkoľvek mieste, či už na strane rodiny alebo školy, vyvoláva zmenu celku.

V druhej otázke sme zisťovali cez prizmu čoho rodičia vnímajú predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.

Analýzou výskumných zistení bolo osvetlené, že rodičia predškolské vzdelávanie detí v materskej škole je vnímané cez optiku troch premenných. Prvou sú potreby rodiča i dieťaťa. Miera ich naplnenia ovplyvňuje spokojnosť rodiča s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole. Uvedené potreby možno vnímať cez funkcie, ktoré materská škola spoločne s rodičmi plní pri zabezpečovaní predškolského vzdelávania detí. Primárne bolo na základe výsledkov určených 7 funkcií, ktoré sú bližšie konkretizované v mezosystéme v rámci faktorov, ktoré ovplyvňujú skúsenosť rodiča s inštitucionálnym predškolským vzdelávaním detí (podkapitola 5.3.3). Ďalšou premennou je spokojnosť rodiča s jeho vlastným rodičovstvom a projekcia tejto spokojnosti do spokojnosti s materskou školou. Treťou premennou je individualita dieťaťa, jeho zvládanie predškolského vzdelávania a progres v podmienkach konkrétnej materskej školy.

V tretej otázke sme zisťovali, v akých témach sa vynára pohľad rodičov o predškolskom vzdelávaní detí v materskej škole.

Na základe analýzy prípadov rodičov bolo osvetlených 6 spoločných tém o inštitucionálnom predškolskom vzdelávaní detí.

Prvou spoločnou témou bol *Výber materskej školy*, ktorý bol podľa rodičov ovplyvnený najmä dostupnosťou materských škôl v obave, či dieťa bude vôbec prijaté do materskej školy. Svoje opodstatnenie pri výbere materskej školy mala i verejná mienka, zameraná najmä na prístup učiteľov k deťom, a vlastná skúsenosť rodiča v prípade, ak mal viac detí. V štúdií Zhang et al. (2022) uvádzajú, že kritériom výberu materskej školy rodičmi bola kvalita učiteľov, charakteristika a prostredie materskej školy. Kmapichler, Dvořáčková & Jankovská (2018) uvádzajú 4 typy rodičov podľa ich výberu školy – rodičia zameraní na pedagogický prístup, na dieťa, na predškolské zariadenie a neselektívni rodičia.

Prvá a druhá skupina rodičov sa vo svojich názoroch domnieva, že deti sú poddajné, a veľmi sa obávajú potenciálnych rizík spojených s „nesprávnou voľbou“ materskej školy. Tretia a štvrtá skupina rodičov predpokladá, že psychologické a kognitívne predispozície detí sú vrodené a materské školy nemôžu zásadne ovplyvniť ich vývoj ani budúce príležitosti, a z toho dôvodu výberu materskej školy nevenujú veľkú pozornosť.

Druhou spoločnou témou rodičov bola *Adaptácia na materskú školu*. Na základe skúseností rodičov bol rozčlenený na 4 základné fázy, ktorými sú predadaptačné, adaptačné, postadaptačné obdobie a repetitívna adaptácia, ktorá nastáva, ak dieťa napríklad v rámci predškolského vzdelávania zmení materskú školu. Adaptáciu na materskú školu rodičia vnímali v kontexte individuality detí, vlastného rodičovstva a prístupu učiteliek k deťom i rodičom. Adaptačný proces bol náročným obdobím pre deti, ako aj rodičov, najmä ak to bola ich prvá skúsenosť s materskou školou. Gersamia & Imedadze (2015) v štúdiu uvádzajú, že deti majú najväčší problém s adaptáciou prvý mesiac po nástupe do materskej školy a ich adaptáciu môže uľahčiť prístup učiteliek, aktívne hry s ostatnými deťmi, ktoré znižujú ich úzkosť, pravidelné hry vonku pod vedením učiteliek, ktoré dokážu zjednotiť triedu ako celok. Kožík-Lehotayová & Osad'an (2021) rozlišujú v adaptačnom období nenáročné, pasívne deti a deti s agresívnym správaním. Väterová (2022) uvádza, že ak nie je v tejto fáze rešpektovaná individualita detí, môže odlúčenie od rodičov prerásť až do traumy. Podľa Hejzlarovej et al. (2021) opustenie rodiča môže byť rovnako náročné ako opustenie dieťaťa.

Tretou spoločnou témou rodičov bola *Profesionalita učiteliek*, ktorú rodičia vnímali cez osobnosť učiteľky najmä v súvislosti s jej vzdelaním, v tom, ako hovorila o deťoch, riešila problémy, cez jej odbornosť a preferenčnosť u ich detí. Profesionalitu učiteliek spájali tiež s ich prístupom k rodičom a deťom a s reputáciou, najmä v súvislosti s obľúbenosťou medzi deťmi a s poznaním profesie učiteľky materskej školy, napríklad z okolia známych. Podľa Goshena

(2019), ak rodičia dôverujú učiteľom, že ich deti dobre pripravia na školu, majú menšiu tendenciu vytvárať s nimi cielené a dlhodobé vzťahy. Podľa Destena (2014) problémom reputácie je, že ľudská morálka je premenlivá a dôveryhodná reputácia je podľa neho len ilúziou, pretože dôveryhodnosť človeka nie je možné spoľahlivo predpovedať len na základe jeho predošlých činov. Zaujímavé zistenia k profesionalite učiteľov prinášajú Erbay & Saltali (2020), podľa ktorých ak učitelia kladú vo výučbe dôraz na emócie, sú citlivejší na emocionálne potreby detí a nadväzujú s deťmi bližší vzťah. Podľa Franke-Griksch (2006) netreba zabúdať, že deti sú silno prepojené so svojou rodinou, ich zákonmi, dynamikou, dávajú jej prednosť. Prípadný neúspech v škole znášajú lepšie, ak sú akceptované so všetkým, čo si „priniesli“ z prostredia domova, a učitelia by na to v prístupe k deťom nemali zabúdať. K lepšiemu prístupu by mohol podľa Krossa (2022) pomôcť koncept dištančného rozhovoru, ktorý umožňuje pozrieť sa na akúkoľvek situáciu s odstupom. Ide v ňom o prechod z osoby *ja* na osobu *ty* alebo *on/ona*, čo poskytuje mechanizmus na získanie emocionálneho odstup, a to môže pomôcť pri riešení akýchkoľvek problémov nezaujato a s odstupom od seba samých a od vzťahov, ktoré s ostatnými ľuďmi máme.

Štvrtou spoločnou témou rodičov bola *Spolupráca s materskou školou*, ktorá bola podľa rodičov založená na iniciatíve materskej školy, angažovanosti rodičov a online spolupráci. V materských školách prevažovala tradičná forma spolupráce, najmä besiedky a organizované spoločné podujatia, vzájomná výmena informácií a dobrovoľná pomoc, napríklad pri úprave areálu materskej školy. Aktérmi spolupráce boli rodičia len výnimočne, ak potrebovali individuálne podporiť progres dieťaťa alebo získať informácie o jeho výsledkoch a napredovaní. Problémom v spolupráci bola dôvera, prílišná transparentnosť súkromného života rodičov pre personál materskej školy a nezáujem rodičov o spoluprácu s materskou školou najmä z časových dôvodov. Preferovanou bola najmä online spolupráca. Podľa Paccaud et al. (2021), ak rodičia škole dôverujú, nepotrebujú sa zapájať do diania v škole, pokiaľ je u ich detí všetko v poriadku.

V tom prípade je potrebné, podľa nich, hľadať kompromis medzi rodičmi, ktorí chcú, nechcú alebo nemôžu spolupracovať. Motivácia rodičov spolupracovať s materskou školou podľa Epsteinovej (2013) závisí od schopnosti učiteľa zapojiť rodiča do podpory učenia detí a dosiahnuť to môžu pozitívnou komunikáciou s každým z rodičov a ocenením ich prínosu v napredovaní dieťaťa. V tomto kontexte je zaujímavý pohľad Murphyho (2022), ktorý uvádza, že ľudia vstupujú do konverzácie s určitými podvedomými očakávaniami, ktoré ak sa nenaplnia, odradí ich to od ďalšieho počúvania. Konverzačné očakávania pritom tvoria 4 základné tézy – očakávam pravdu, očakávam, že sa dozviem niečo nové, relevantnosť informácie a že výpoveď bude primerane stručná. Ak sa tieto tézy nenaplnia, rodič môže strácať záujem o ďalšiu spoluprácu.

Piatou spoločnou témou rodičov sú *Špecifická materskej školy*, ktoré rodičia vnímajú cez pozitívne a negatívne aspekty fungovania materskej školy a zdieľaná zodpovednosť. Negatívnymi aspektami boli veľký počet detí v triedach, popoludňajší odpočinok, agresívne správanie ostatných detí, nerešpektovanie individuality detí učiteľkami a ich zasahovanie do rodičovskej výchovy detí. Pozitívnymi aspektami boli podľa rodičov riešenie problémov v stravovaní detí, režim dňa v materskej škole, denný kontakt detí s rovesníkmi a systematický progres v napredovaní detí. Sultan & Hague (2019) vo svojej štúdii preukázali, že podľa rodičov je význam predškolského vzdelávania v tom, že deti sa v materskej škole učia oveľa lepšie rešpektovať pravidlá, podeliť sa, dohodnúť, riešiť problémy, zdokonaľujú sa v komunikácii, samostatnosti, sebaobslužných zručnostiach a zlepšili sa i v stravovacích návykoch.

Poslednou témou bol *Význam predškolského vzdelávania*, ktorý rodičia vnímali najmä cez napredovanie detí, nové perspektívy v ich rodičovstve a v skúške rodičovstva. Podľa Širiakoviene & Koviene (2022) sú súčasní rodičia predstaviteľmi spotrebiteľskej spoločnosti, potrebujú široké spektrum služieb, chcú rýchlo viditeľné výsledky vzdelávania a učenia sa detí. Účelom

predškolského vzdelávania dnes nie je len vzdelávanie detí, ale aj poskytnutie výchovnej a poradenskej pomoci rodičom. Inštitucionálne predškolské vzdelávanie umožňuje podľa Abankina & Filatovej (2017) predovšetkým ekonomicky aktívnym rodičom vrátiť sa späť do práce.

V štvrtej otázke sme zisťovali, aké faktory ovplyvňujú pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.

Na základe výsledkov výskumu boli na podklade teórie Bronfenbrennera (1979) ozrejmene faktory, ktoré na úrovni *mikrosystému, mezosystému, exosystému, makrosystému a chronosystému* ovplyvňujú pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.

Primárnym ovplyvňujúcim faktorom je vlastné rodičovstvo a s ním súvisiaci wellbeing, individualita detí a pracovný život rodičov. Herman (2008) v tejto súvislosti uvádza, že rodič môže byť spokojný, len ak u neho funguje základná triáda, ktorou je práca, záľuby a partnerský vzťah, a on stojí na kvadrante tela, emócií, rozumu a vzťahov. Potvrdením spokojnosti je jeho stabilita, dokáže byť sám so sebou, cíti sa spokojný v prítomnosti druhých ľudí a dokáže riešiť vlastné problémy. Podľa Ostana (2013) je potrebné si uvedomiť, že rodičia sa do života materskej školy angažujú najmä osobne a emočne, pričom u učiteľov ide skôr o profesionálne angažovanie, z čoho vyplývajú rôzne očakávania, zámery, záujmy na strane rodičov a učiteľov.

Na úrovni *mikrosystému* pohľad rodičov na materskú školu ovplyvňujú ľudia, s ktorými sú deti v rámci zabezpečenia ich predškolského vzdelávania v bezprostrednom kontakte, čo je zároveň odpoveďou na piatu výskumnú otázku, v ktorej sme zisťovali čo v živote materskej školy má pre rodičov najväčší význam. Analýzou získaných dát bolo odhalené, že sú to predovšetkým ľudia. Preferenčne z ľudí v materskej škole rodičia vnímali triedne učiteľky detí, pričom ich pohľad na nich bol ovplyvnený preferenciou dieťaťa. Rodičia ocenili učiteľky, ktoré si s deťmi prešli nejakým náročným obdobím, napríklad adaptáciou na materskú

školu, ktoré mali srdečný prístup k deťom a boli všeobecne obľúbené medzi ostatnými deťmi. Podľa Opravilovej (2016) majú rodičia tendenciu vnímať učiteľky z pozície láskavej a ideálnej matky, ktorej zárukou je vzdelanie a prirodzená autorita. Dôležité podľa Gol-Guvena (2014) je, aby boli učitelia trpezliví a rešpektovali individuálne rozdiely medzi deťmi.

Výsledky výskumu preukázali, že dôležitou súčasťou predškolského vzdelávania nielen pre deti, ale aj rodičov, sú priateľstvá detí. Engle et al. (2011) v tejto súvislosti uvádza, že práve kvalitné priateľstvá sú prevenciou pred problémovým správaním detí. Zaujímavé zistenia z výskumu uvádzajú Fink et al. (2015), podľa ktorých 23 % detí, ktoré boli rovesníkmi hodnotené vysokým sociálnym statusom, nemali najlepšieho priateľa, zatiaľ čo viac ako polovica detí (53 %), ktoré boli rovesníckou skupinou odmietnutí, mali svojho najlepšieho priateľa. Fink et al. (2015) a Hegers et al. (2019) ďalej uvádzajú určitú paralelu v priateľstvách detí, že ak nemali kamarátov v materskej škole, nebudú ich mať s najväčšou pravdepodobnosťou ani v prvom ročníku základnej školy, a týka sa to najmä chlapcov. Iný pohľad uvádza Desteno (2014), podľa ktorého deti vo veku 5 rokov sa naučia viac od učiteľov, ktorým intuitívne dôverujú a vnímajú ich ako odborníkov, ako od tých, ktorí sú len milí. Franke-Griksch (2006, s.75) ozrejmuje, že vo všetkých *triedach* vznikajú sociálne väzby a vytvára sa tým určité skupinové chovanie a vznikajúce subsystemy sa v rámci triedy ovplyvňujú. Učiteľka ovplyvňuje skupinu detí v triede a vďaka týmto vplyvom sa nanovo definuje rola učiteľa.

V hierarchii vzťahov bola rodičmi riaditeľka vnímaná ako okrajový člen života materskej školy. Pre rodičov bola riaditeľka najmä osobou prvého kontaktu a zároveň určovala prvý dojem z materskej školy. Uvedené zistenie podporujú aj zistenia Kropáčovej (2018), podľa ktorej dôležitým impulzom pre naštartovanie efektívnej spolupráce s materskou školou je práve prvé stretnutie s učiteľkou a riaditeľkou v dobe zápisu.

Výsledky výskumu ďalej preukázali, že z pohľadu rodičov riaditeľka ovplyvňuje chod a fungovanie materskej školy ako celku, zatiaľ čo učiteľky majú bezprostredný vplyv na ich dieťa a rodičovstvo pre každodenný kontakt, vzájomnú výmenu informácií. V tejto súvislosti Franke-Gricksch (2006) uvádza, že učitelia majú občas tendenciu robiť veci zámerne lepšie ako ich kolegovia alebo rodičia detí, a tým vytvárajú konkurenčný tlak, pričom zdôrazňuje, že dôvera môže vzniknúť, len ak je akceptovaná hierarchia vo vzťahoch.

V rámci *mezosystému* pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole ovplyvňovalo zabezpečenie plnenia potrieb detí a rodičov, ktoré možno vnímať v plnení funkcií materskej školy v spolupráci s rodičmi pri zabezpečovaní predškolského vzdelávania detí. Odkryté boli funkcie opatrovateľská, výchovno-vzdelávacia, spoločenská, odborná, podporná, regulačná a prognostická. Podľa Syslovej et al. (2016) materská škola plní funkcie s ohľadom na potreby spoločnosti a uvádza 5 základných funkcií materskej školy – personalizačnú, socializačnú, integračnú, hodnotovú a kvalifikačnú. Vo vzťahu k výchove v rodine Tománková & Kostrub (2018) píšú o funkciách ochranej, transformačnej, existenčnej, edukačnej a všestranného rozvoja dieťaťa.

V *exosystéme* pohľad rodičov na materskú školu ovplyvňovala vzájomná diverzita medzi rodičmi a spolupráca s odborníkmi. V kontexte diverzity medzi rodičmi je podľa Murphyho (2022) kľúčové počúvanie, pričom často potreba učiteľov ukázať, čo všetko dokážu, im bráni v tom, aby poznali, čo dokážu rodičia alebo čo by mohli dokázať spolu. Odporúča preto dôsledné poznanie samého seba a tzv. selfmonitoring (sledovanie vlastného vnútra reakcií) a tiež poznanie správnych techník počúvania, ktoré môžu zlepšiť vzájomnú interakciu aj v spolupráci s rodičmi. Čo sa týka spolupráce rodičov s ďalšími odborníkmi, je zaujímavý pohľad Krossa (2022), podľa ktorého netreba zabúdať, že pre myslenie ľudí je vždy lepšie, ak akýkoľvek stresor vnímajú ako výzvu, nie ako hrozbu. Na upokojenie náročnej situácie v komunikácii je vhodné empatické

potvrdenie aktuálnej situácie a následne rozšírenie perspektívy a poskytnutie nádeje na normalizáciu negatívnej skúsenosti.

Ďalšími faktormi v rámci *makrosystému* boli školský systém, verejná (odborná) mienka a médiá, na ktoré rodič nemal priamy vplyv, ale napriek tomu zásadne ovplyvňovali jeho rodičovstvo a jeho pohľad na inštitucionálne predškolské vzdelávanie detí. Bilbao (2018) hovorí o súčasných rodičoch ako o fundamentalistoch, ktorí pri výchove detí zachádzajú do extrémov, a týka sa to podľa neho práve rodičov, ktorí veľa čítajú a hľadajú informácie o výchove detí, pretože majú, paradoxne, tie najlepšie úmysly, ale do veľmi zle vyloženého extrému. Podľa Krossa (2022) je dôležité naučiť sa rozlišovať zdroje podpory pre riešenie konkrétnej situácie. Sú problémy, ktoré si vie učiteľ i rodič vyriešiť sám, s ktorými vie pomôcť kolega, riaditeľ alebo externý partner či odborný zamestnanec. Nie je ale možné riešiť rôzne problémy s tými istými ľuďmi.

V *chronosystéme* významnými faktormi, ktoré ovplyvňujú pohľad rodičov na materskú školu, boli opakovaná skúsenosť rodiča s materskými školami a jeho vlastné rodičovstvo, ktoré sa vplyvom času a skúseností menilo. Podľa Franke-Gricksch (2006, s. 75-77) rodiny pôsobia na školy, školy na rodiny a ich vzájomným pôsobením dochádza k ich spoločnému vývoju.

V poslednej šiestej otázke sme hľadali odpoveď na otázku, aké sú atribúty súčasného rodičovstva s predškólakom.

Výsledky výskumu preukázali, že prioritou pre rodičov je zabezpečovanie potrieb detí, pričom je limitovaný wellbeing rodičov. V tejto súvislosti Bartlett et al. (2020) uvádzajú, že je dôležité mať na pamäti, že blaho detí závisí od blaha ich rodičov a ich ďalších iných opatrovateľov. Podľa Millera (2018), ak sa rodičia až príliš angažujú v živote detí, môže to mať opačný efekt – deti môžu prežívať väčšiu úzkosť a menšiu spokojnosť v živote.

Výsledky výskumu preukázali, že pre súčasných rodičov je typická mobilita, sťahovanie sa za lepšou prácou, bývaním, čo súvisí aj so zmenou materskej školy.

Spoločným menovateľom je nedostatok času aj v súvislosti s nedostupnosťou najbližšej rodiny. Podľa Brooks (2020) sa v súčasnej nukleárnej rodine zmenila predovšetkým výchova dieťaťa, pretože kedysi mali na výchovu detí vplyv aj všetci starší príslušníci rodiny, ale dnes je výchova len v rukách matky a otca, ak sa rodina nerozpadne. Súčasný život je podľa neho síce slobodnejším pre jednotlivcov, ale nestabilnejším pre rodiny. Širiakoviene & Koviene (2022) uvádzajú, že dnešní rodičia, nadmerne pracovne vyťažení, sú v neustálom zhone, chýba im trpezlivosť, úprimnosť. Majú potrebné vedomosti o výchove detí, ale pre nedostatok skúseností ich často nevedia aplikovať na svoje deti. Pre svoju zaneprázdnenosť majú tendenciu prenášať zodpovednosť za výchovu detí na učiteľov materských škôl (Širiakoviene & Koviene, 2022).

Ďalším atribútom súčasného rodičovstva bola preferenčná online komunikácia s personálom materskej školy a spolupráca s ďalšími odborníkmi v rámci podpory rozvoja detí v súlade s ich potrebami aj na podnet materskej školy. Podľa Karuppiaha (2022) by učitelia mali byť pripravení realizovať workshopy medzi učiteľmi, rodičmi a ich zameranie by malo byť prispôbené ich záujmom i potrebám rodičov, s cieľom dosiahnuť tak spoločne lepšiu úspešnosť detí.

ZÁVER

Cieľom dizertačnej práce bolo odhaliť a porozumieť pohľadu rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole. Východiskom k plánovaniu a realizácii výskumu bolo spracovanie teoretickej časti práce, v rámci ktorej bolo vymedzené inštitucionálne predškolské vzdelávanie, jeho význam, podmienky, vízie a limity. Ozrejmene bolo súčasné rodičovstvo, špecifiká rodičovstva s dieťaťom v predškolskom veku a možnosti a bariéry v angažovaní sa rodičov na živote materskej školy. Osvetlené boli teoretické koncepty Urieho Bronfenbrennera v kontexte rozvoja osobnosti dieťaťa, systémový prístup k rodičovstvu podľa Berta Hellingera a možnosti angažovania sa rodičov na vzdelávaní detí podľa Joyce Epsteinovej.

Do kvalitatívne orientovaného výskumu bolo zapojených 7 rodičov, ktorých skúsenosť s predškolským vzdelávaním detí v materskej škole bola zisťovaná metódou konštelácie s figúrkami, pološtruktúrovaného interview a denníka výskumníka. Získané dáta boli analyzované využitím interpretatívnej fenomenologickej analýzy.

Výskum osvetlil atribúty súčasného rodičovstva a optiku, cez ktorú rodičia vnímajú predškolské vzdelávanie detí v materskej škole. Osvetlených bolo 7 prípadov rodičov a ich 6 spoločných tém o predškolskom vzdelávaní detí v materskej škole. Výskum ozrejmil faktory, ktoré na úrovni mikrosystému, exosystému, mezosystému, makrosystému a chronosystému ovplyvnili pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.

Prínos výskumnej časti vnímam v multidisciplinárnom prístupe k riešeniu skúmanej problematiky, nakoľko na rodičov nie je možné nahliadať len cez prizmu pedagogiky. Využitie metódy konštelácie s figúrkami podporilo autenticitu výpovedí rodičov, umožnilo vizualizovať vzťah rodičov s materskou školou a interpersonálne vzťahy v rámci rodiny a materskej školy. Výsledkom výskumu v skúsenostiach rodičov je aj to, čo nebolo z ich strany vypovedané,

pretože odhaľuje to, čomu je potrebné v praxi materských škôl venovať viac pozornosti.

Význam predškolského vzdelávania rodičia spájali predovšetkým s napredovaním dieťaťa, ale aj s vytvorením časového priestoru pre nové perspektívy v ich živote a ako skúšku ich rodičovstva, čo môže byť výzvou v prístupe materských škôl k rodičom.

Predložený výskum v dizertačnej práci je realizovateľný v bežnej praxi materských škôl, a preto je samotný proces jeho realizácie relevantným prínosom. Konkretizované limity výskumu môžu byť nápomocné pri realizácii ďalšieho výskumu a diskusia výsledkov výskumu s ďalšími autormi môže byť východiskom pre ďalšie výskumy.

Realizovaný výskum bol pre mňa inšpiráciou k absolvovaniu vzdelávania so zameraním na konštelácie s figúrkami a na sebarozvoj v tejto oblasti. Rovnako pozitívne vnímam využitie teórie Bronfenbrennera, ktorá v praxi materských škôl môže prispieť k lepšiemu pochopeniu dieťaťa cez jeho poznanie v širších súvislostiach a vzťahoch, s ohľadom na prostredie, z ktorého prichádza do materskej školy. Epsteinovej teória môže byť inšpiráciou pre spoluprácu materskej školy s rodičmi v oblastiach, ktoré doteraz aktívne nevyužívali.

Skúmanú problematiku by mohol podporiť ďalší výskum realizovaný s obidvomi rodičmi detí a porovnať, v akých aspektoch sa ich pohľady na inštitucionálne predškolské vzdelávanie detí zhodujú či odlišujú a prečo. Alternatívou by mohol byť výskum realizovaný s homogénnou vzorkou rodičov detí z rovnakej triedy a materskej školy, v ktorej absolvujú predškolské vzdelávanie. Nový pohľad na skúmanú problematiku by mohol priniesť výskum zameraný na skúmanie skúsenosti učiteliek materských škôl s rodičmi detí v predškolskom vzdelávaní.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Abankina, I., & Filatova, L. (2017). *Accessibility of Preschool Education*, 1-23.

Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/327909981_Accessibility_of_Preschool_Education

Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittherber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning. *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.

Augustyn, J. (2002). *Otcovstvo*. Dobrá kniha.

Barker, L. J., & Wisner, K. L. (2013). The role of maternal self-care in new motherhood. In: *Midwifery journal*, 29(9), 1050-1055.

Bartlett, J. D., Griffin, J. L., & Thomson, D. (2020). Resources for Supporting Children's Emotional Well-being during the COVID-19 Pandemic. *COVID-19 Publications by UMMS Authors*. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/340335172_Resources_for_Supporting_Children's_Emotional_Well-being_during_the_COVID-19_Pandemic

Belešová, M. (2023). *Škola nie je výchovný tábor*. GRADA Slovakia s.r.o.

Bhattarai, M. (2020). Working from Home and Job Satisfaction During the Pandemic Times. *Independent Publication*. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/342914908_Working_from_Home_and_Job_Satisfaction_During_the_Pandemic_Times

Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In: *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Press, 135-151.

- Bilbao, A. (2018). *Detský mozog vysvetlený rodičom*. NOXI s.r.o.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In: Damon W., & Lerner R. M., *Handbook of Child Psychology 1, Theoretical Models of Human Development*. (993-1028). New York : John Wiley & Sons.
- Brooks D. (2020). *The nuclear family was a misatke*. The Atlantic. Dostupné z: <https://www.theatlantic.com/press-releases/archive/2020/02/march-issue-press-release/606301/>
- Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International: Reports*. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2665910720300384>
- Cannell, F. (1990). Concepts of parenthood: The Warnock report, the Gullick debate, and modern myths. *American Ethnologist*, 17, 667-686.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Grada Publishing.
- Cline, F., & Fay, J. (2013). *Rodičovstvo s rozumom a láskou*. Portalibri.
- Dance-Schissel, D. (2012). *Parent-Child Relationships: Definition & Explanation*. Dostupné z: <https://study.com/academy/lesson/parent-child-relationships-definition-lesson-quiz.html>
- Desteno, D. (2014). *Pravda o dôvere*. Citadella.
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and Quality of Kindergarten Children's Friendships: Concurrent and Longitudinal Associations

with Child Adjustment in the Early School Years. *Infant Child Development*, 20(4), 365-386. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21822401/>

Epstein, J., L. (2001). *School, Family and Community Partnership: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.

Epstein, J. (2013). Ready or not? Preparing teacher educators for school, family and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.

Epstein, J. L., Sanders, N., G., Sheldon, S., B., Simon, B., S., Salinas, K., C., Natalie Rodriguez Jansorn, N., Van Voorhis, F., L., Martin C., S., Thomas, B., G., Greenfeld, M., D., Hutchins, D., J., & Williams, K., J. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Erbay, F., & Saltalı, N. D. (2020). Do the school adaptation levels of preschoolers vary according to their relationship with their teachers? *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 857-864. Dostupné z: <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/20540>

European Commission (2014). *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL) - Final report, Publications Office*. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/81384>

European commission (2020). *Toolkit for inclusive early childhood education and care - Providing high quality education and care to all young children*. NC-03-20-769-EN-N. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>.

Eurofound (2020). *Access to care services: Early childhood education and care, healthcare and long-term care*. Publications Office of the European Union,

Luxembourg. Dostupné z:

<https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2020/access-to-care-services-early-childhood-education-and-care-healthcare-and-long-term-care>

Európsky sociálny fond. (2017). *Rodina v skúmaní socialnej pedagogiky*.

Dostupné z: <https://readgur.com/doc/196380/rodina-v-sk%C3%B0Aman%C3%AD-soci%C3%A1lnej-pedagogiky>

FatherResource Team. *Is Modern Parenting Better Than Traditional?* Dostupné z: https://fatherresource.org/modern-parenting-vs-traditional/#google_vignette

Fink, E., Begeer, S., Peterson, C.C. et al. (2015). Friendlessness and theory of mind: a prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 1-17.

Fonner, K. L., & Roloff, M. E. (2010). Why Teleworkers are More Satisfied with Their Jobs than are Office-Based Workers: When Less Contact is Beneficial. *Journal of Applied Communication Research*, 38(4), 336-361.

Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/232986211_Why_Teleworkers_Are_More_Satisfied_with_Their_Jobs_Than_Are_Office-Based_Workers_When_Less_Contact_Is_Beneficial

Franke-Griksch, M. (2006). *Patriš k nám! Rodinné konstelace s dětmi*.

Shambhala a. s.

Frydenberg, E., Deans, J., & Liang, R. (2019). *Promoting well-being in the pre-school years*. Routledge.

Fučík, P. (2013). *Rozvod a změny reprodukčních strategií*. Masarykova univerzita.

Gajdošová, E. (2018). Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie. *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Ipčko.

Gajdošová, E. (2022). Pozitívna psychológia pre pozitívny život. *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 10. výročiu Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy*. Paneurópska vysoká škola.

Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Regent.

Gersamia, I., & Imedadze, N. (2015). Difficulties in social adaptation of a child to kindergarten: research of factors. *Forum Pedagogiczne*, 2, (253-263).

Gol-Guven, M. (2014). What Do Parents and Teachers Expect of Early Childhood Education and Care? *Bogazici University*, 31(1), 19-43.

Goshen, O. (2019). *Collaboration between Parents and Kindergarten Teachers*. [Doctoral Thesis]. Faculty of Educational Studies, University in Poznań.

Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.

Guy-Evans, O. (2020). Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Study Guides for Psychology Students - Simply Psychology*. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html>

Hajdúková, V. (2023). *Materská škola v premenách času In: Materské školy v premenách času*. Celoslovenská odborná konferencia, Martin. [27. apríl 2023].

Heckman, J. J., & Mosso, S. (2014). Economics of Human Development and Social Mobility. *Annual Reviews of Economics*, 6(1), 689-733

Hejzlarová, E., Mouralová, M., & Konradová, K. (2021). Nástup do verejnej materskej školy v Českej republike: sonda do adaptácie rodiča. *Orbis scholae*, 15(1), 57-81.

- Hellinger, B. & Neuhauser, J. (2005) *Partnerské terapie Berta Hellingera*. Jak žít v lásce. Pragma.
- Helinger, B. (2010). *Šťastí, které zůstava*. Equilibrium s.r.o.
- Hellinger, B. (2013). *Pravidla úspěchu*. Maitrea.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Portal.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
- Herman, M. (2008). *Najděte si svého mar'ana*. Apak.
- Hoffman, K., Cooper, G., Powell, B., & Benton, C. M. (2018). *Kruh bezpečného rodičovstva*. Pro mente sana, s.r.o.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Horáková, J. (2015). Tradičná rodina sa mení, pribudne jedináčikov aj nezadaných. *Denník SME*. PETIT PRESS, a. s. Dostupné z: <https://domov.sme.sk/c/7586298/tradicna-rodina-sa-meni-pribudne-jedinacikov-aj-nezadanych.html>
- Horniaková, J. (2022). *Rodičia čoraz častejšie siahajú po súkromných školách a škôlkach. Neodrádza ich ani vyššie školné*. EDUWORLD - centrum vzdelávania Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/janka-horniakova/8630/rodicia-coraz-astejsie-siahaju-po-sukromnych-skolach-a-skolkach-neodradza-ich-ani-vyssie-skolne>
- Hu, L. (2022). *Modern parenthood and parentage law: how to create a better match?* Utrecht Centre for European Research into Family Law. Dostupné z: <https://www.uu.nl/en/news/modern-parenthood-and-parentage-law-how-to-create-a-better-match>

Hughes, C., Ensor, R., & Marks, A. (2011). Individual differences in false belief understanding are stable from 3 to 6 years of age and predict children's mental state talk with school friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 96-112.

Chorvát, I., & Džambazovič, R. (2015). *Rodina na Slovensku v teórii a vo výskume*. STIMUL.

Gersamia, I., & Imedadze, I. (2015). Difficulties in social adaptation of a child to kindergarten: Research of factors. *Forum Pedagogiczne*, 2, (253-263).

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.

Janoško, P., & Kušnírová, V. (2017). Inkluzívna škola a rodina. *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Univerzita Komenského v Bratislave. Vydavateľstvo UK.

Kampichler, M., Dvořáčková, J., & Jarkovská, L. (2018). Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy*, 9, 9-32.

Karuppiah, N. (2022). What are Singapore parents' perception of play in the early years? *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(2), 200-211.

Kaščák (2009). *Deti v kultúre-kultúry detí*. Rokus.

Keyser, W., Unus, W., Harvey, J., Goodlett, S. C., Day, D., Tracy, K. G. (2022). Empathy in action: Developing a sense of belonging with the pedagogy of 'Real talk. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(4), 10.

Kheir, N. M., Ghoneim, O. M., Sandridge, A. L. et al. (2012). *Concerns and considerations among caregivers of a child with autism in Qatar. Autism, 16(3)*, 293-298. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22318119/>

Kocayörük, E. (2016). Parental Involvement and School Achievement. *International Journal of Human and Behavioral Science, 2(2)*, 2-7. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/309161037_Parental_Involvement_and_School_Achievement

Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.

Koutna Koustíková, J., & Čermák, I. (2013). *Interpretativní fenomenologická analýza*. Masarykova univerzita.

Kožík-Lehotayová, B., & Osad'án, R. (2021). *Adaptácia dieťaťa na materskú školu*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Königová, L. (2019). *(Ne)gramotný rodič*. Lucie Konigova, s.r.o.

Kratochvílová et al., (2007). *Úvod do Pedagogiky*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Kriglerová, E., G. (2015). *Štátne deti na jednej lodi*. Centrum pre výskum etnickej kultúry.

Kropáčková, J. (2018). Spolupráce mateřské školy s rodinou. *Žilinská univerzita v Žilině, 14(1)*, 54-79. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323486909_Spoluprace_materske_sko_ly_s_rodinou

Kross, E. (2022). *Vnútorý hlas*. GRADA Slovakia s.r.o.

Langermann, S. (2020). *Konštelácie s figúrkami v praxi, I., II., III.-vzdelávací kurz*. Power Coaching s.r.o. [24.-26. apríl 2020].

Langermann, S. (2021). *Úspech si ty. Nezištné rady, ako dosiahnúť to, po čom túžite*. Ikar, a.s.

Lauková, N. (2018). *Konflikty v škole*. Raabe.

Leman, K. (2016). *Sourozenecké konstelace*. Portal.

Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Wolters Kluwer Česká republika.

Lipnická, M. (2017). *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Portál.

Lipnická, M. (2023). *Učiteľská profesia v predprimárnom vzdelávaní v šiestich európskych krajinách In: Materské školy v premenách času*. Celoslovenská odborná konferencia, Martin. [27. apríl 2023].

Lynch, Z., & Vargová, M. (2020). *Materská škola, dieťa, hra, učenie*. Belianum.

Majerčíkova, J., Gavora, P., Ficová, L., & Hirschnerová, Z. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkych vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia Pedagogica*, 20(1), 29-44. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18975>

Mendelová E., & Grofčíková, S. (2015). Hodnoty - cieľové kategórie v rodinnej a školskej edukácii. In: *e-Pedagogium*, 15(1), 90-100. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2015/01/08.pdf>

- Miller, C. C. (2018). The Relentlessness of Modern Parenting. *The New York Times*. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2018/12/25/upshot/the-relentlessness-of-modern-parenting.html>
- Millová, K. (2009). Analýza nekterých současných teorií celoživotního vývoje. *E-psychologie*, 3(4),45-54. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:65c050b1-2c5a-4155-9fc7-d3d454ebee88?article=uuid:e31b7813-fae5-45de-abef-354f029f3c9c>
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitatívni výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství.
- Murphy, K. (2022). *Nepočúvaš ma*. Estone Books.
- Mühlfeit, J., & Krůtová, K. (2021). *Rodina jako tým*. Albatros Media
- Mydlíková, E. (2018). *Posudzovanie sociálnej rizikovosti rodiny*. Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Neuharth, D. (2020). 15 Ways Being Raised by a Narcissist Can Affect You. *Psychology Today*. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/narcissism-demystified/202003/15-ways-being-raised-narcissist-can-affect-you>
- Newland, A., L. (2015). Family well-being, parenting, and child well-being: Pathways to healthy adjustment. *Clinical Psychologist* 19(1), 3-14. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Family-well-being%2C-parenting%2C-and-child-well-being%3A-Newland/a19793bf15698d0cd177bea6f0d8eaf5b41e4297>
- Nezbedová, L. (2022). *Ak sa otcovia pravidelne hrajú s deťmi, sú pokojnejšie a menej agresívne*. Eduworld, s.r.o. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/lenka->

nezbedova/7400/ak-sa-otcovia-pravidelne-hraju-s-detmi-su-pokojnejsie-a-menej-agresivne

Novotná, I., & Kyselá, I. (2019). *Moje děti, tvoje děti, naše šťastná rodina*. Grada Publishing a.s.

Odporúčanie rady z 22. mája 2019 týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve: *Úradný vestník Európskej únie* (2019).

OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en

Oostdan, R. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and school. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337-351.

Opravilová, E. (2016). *Predškólní pedagogika*. Grada Publishing, a. s.

Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Frontiers in Education*, 6, 1-13.

Pagáčova, A. (2017). Filozoficko-právny a etický pohľad na rodičovské práva a povinnosti. *Scientia et Eruditio*, (2). Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave.

Petalas, M., Hastings, R. N., Susie L. T., & Dowey, A. (2009). Emotional and behavioral adjustment in siblings of children with intellectual disability with and without autism. *Autism : the international journal of research and practice*, 13, 471-483. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/26816744_Emotional_and_behavioral

_adjustment_in_siblings_of_children_with_intellectual_disability_with_and_wit
hout_autism

Picková, H. (2017). Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění. *Orbis Scholae*, 11(1),51- 69.

Poole, C., Miller, S., & Booth Church, E. (2008). *Ages & Stages: How children build friendship*. Scholastic. Dostupné z: www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3747174

Popper, M. (2021). *Analýza diskurzov o tradičných a alternatívnych rodičovstvách na Slovensku*. Veda SAV.

Prekopová, J. (2014). *Rodina žije z lásky. Pravidlá pre láskyplné spolužitie*. Promedia Group, s.r.o.

Procházková, T. (2018). *Teória motivácie podľa Maslowa*. Mentem - brain training, z.s. Dostupné z: <https://www.mentem.sk/blog/teoria-motivacie/>

Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání*. Wolters Kluwer ČR.

Rada pre rozvoj materských škôl (2020). *Podnety ku skvalitneniu predprimárneho vzdelávania a ranej starostlivosti o deti na Slovensku*, Banská Bystrica. Dostupné z: <https://www.rrms.sk/?q=node/3>

Rabušincová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (verzus) rodina*. Muni Press.

Rabušicová, M., & Trnková, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole - teoretické koncepty. *Pedagogika*, 53(2), 141-151.

Raikes, H., Wilcox, B., Peterson, C., Hegland, S., & Atwater, J. (2005). *Parent Perceptions of Child Care Choice and Quality in Four States*.

Rao, P.A., & Beidel, D.C. (2009) The Impact of Children with High-Functioning Autism on Parental Stress, Sibling Adjustment, and Family Functioning. *Behavior Modification*, 33, 437-451. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19436073/>

Rudolf, R., & Lee, J. (2023). School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: The roles of competition and cooperation. *Child Indicators Research*. Dostupné z: https://ideas.repec.org/a/spr/chinre/v16y2023i3d10.1007_s12187-022-10005-x.html

Semanová, A., & Horňák, L (2015). Interpretatívna fenomenologická analýza prejavov agresivity v reedukačných centrách. *Medzinárodná Študentská vedecká konferencia v odboroch špeciálna a liečebná pedagogika. ŠTUDENT NA CESTE K PRAXI IV*, Prešov.

Shaban, N. (2023). *Why investing in early childhood education is important*. World Humanities Movement. Dostupné z: https://wohum.org/the-benefits-of-early-childhood-education-and-its-effect-on-future-success/?gclid=Cj0KCQjw84anBhCtARIsAISI-xfe0YA-ia9CTGR7q0982f1HR4uNwhXkaY8bNvuwCs0OmRneX_DcukaAtUqEALw_wcB

Shelton, L. (2018). *The Bronfenbrenner Primer: A Guide to Develocology*. Taylor and Francis.

Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal of Parentsin Education*,1, 45-52.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In: Smith, J. A., *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. 51-80. Sage Publications, Inc.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. SAGE.

Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In: Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D., & Sher, K. J., *APA Handbook of research methods in psychology, (2)*. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (73–82). American Psychological Association. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/13620-005>

Sobotková, I. (2001). *Psychológia rodiny*. Portál.

Strathern, M. (2011). What is parent? HAU: *Journal of Ethnographic Theory*, 1(1), 245-278. Dostupné z: <https://www.haujournal.org/index.php/hau/article/view/hau1.1.011>

Strenačíková, M. (2020). *Vzdelávanie v čase pandémie*. Equilibria, s.r.o.

Sultan, M., & Hague, S. (2019). Parent's perceptions on pre-school education in China: An analysis. *World Voices Nexus*, 3(1). Dostupné z: <https://www.worldcces.org/article-5-by-sultana--haque/march-26th-2019>

Sutcliff, J. (2013). *Eight qualities of successful school leaders*. Bloomsbury Education.

Svoboda, J. (2020). *Lidský vztah a jeho role při řešení problémů*. Jonathan Livingston, s.r.o.

Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2012). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Wolters Kluwer.

Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Vzdělávání a péče v raném věku*. Wolters Kluwer.

Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Wolters Kluwer.

Syslová Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer ČR, a. s.

Šatánek, J. (2005). *Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa*. UMB FHV.

Sheldon, S. B., & Jung, S. B. (2015). Exploring how schoolfamily partnerships improve attendance: Principals, teachers, and program organization. In: *Annual conference of the American Educational Researchers Association*. Chicago.

Širiakovienė, A., & Kovienė, S. (2022). Relationship between personal qualities of modern parents and deficiencies in their pedagogical preparation to educate their children. *Conference: 14th International Conference on Education and New Learning Technologie*, 1621- 1630. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/362107041_RELATIONSHIP_BETWEEN_PERSONAL_QUALITIES_OF_MODERN_PARENTS_AND_DEFICIENCIES_IN_THEIR_PEDAGOGICAL_PREPARATION_TO_EDUCATE_THEIR_CHILDREN/citations

Šmajdová Bušová, K. (2013). *Profesionálna rodina*. EquiLibria.

Štátny pedagogický ústav. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o.

Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy - hledání dialógu In: Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Portal.

Šuhajdová, I. (2018). *Ludský faktor - kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Švecová, V. (2018). *Vplyv matky a otca na psychické dozrievanie dieťaťa*. ProHealth, a.s. Dostupné z: <https://lekar.sk/clanok/vplyv-matky-a-otca-na-psychicke-dozrievanie-dietata>

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Tománková, M., & Kostrub, D. (2018). *Premiéry, reprízy a omyly na križovatkách alebo stratégie výchovy súčasnej rodiny*. Rokus.

Tragalová, D. (2020). *Rodinná mediácia*. Wolters Kluwers s.r.o.

Triffan, I., M. (2015). Promoting The Emotional Wellbeing of Preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209(2015), 509-513. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/286903302_Promoting_The_Emotional_Wellbeing_of_Preschoolers

Tsabary, S. (2010). *Vědomý rodič*. FONTÁNA.

Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinium.

Vančíková, K. (2019). Obmedzené kapacity materských škôl. In: Hall, R., Dráľ, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. MESA 10. Dostupné z: <https://analyza.todarozum.sk/docs/19072315430002hok0/>

Varsik, S. (2019). *Držím ti miesto. Analýza kapacít materských škôl pre 5 ročné deti*. Komentár 2/2019. Inštitút vzdelávacej politiky, Ministerstvo školstva. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/15248.pdf>

Väterová, A. (2022). *Adaptace dětí v mateřské škole jako důležitý krok ve vzdělávacím procesu*. Metodický portál RVP.CZ.

Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Paido.

Walterová, E., & Černý, K. (2006). Vzdelávací potreby pro 21. století. *Orbis scholae, 1*, 60-76.

Weitzer, J., Papantoniou, K., Seidel, S., Klösch, G., Ganiglia, G., Laubichler, M., Bertau, M., Birman, B. M., Jäger, C. C., Zenk, L., Steiner, G., & Schernhammer, E. (2020). Working from home, quality of life, and perceived productivity during the first 50- day COVID-19 mitigation measures in Austria: a cross-sectional study. *International Archives of Occupational and Environmental Health* 2021(94), 1823-1837. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33877416/>

Woodova, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. SAGE.

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2021). Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-36>

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2023). Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (2023). Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2023). Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-596>

Zhang, B., Zhou, Y., Jiang, Y., Chuchu, Z., Hui, L., & Sufen, L. (2023). Determinants of Preschool Choice: Understanding How Middle-income Parents Choose Kindergartens in Shanghai. *Journal of Child and Family Studies* 32, 989-1001. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02294-1>

ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK

a. i.	a iné
a pod.	a podobne
CVTI	Centrum vedecko-technických informácií
napr.	napríklad
OECD	(Organisation for Economic Co-operation and Development) Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj
PIRLS	(Progress in International Reading Literacy Study) je monitorovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl
PISA	zisťuje výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce (t. j. funkčnú gramotnosť žiakov z hľadiska teórie celoživotného vzdelávania sa) a sústreďuje sa na žiakov v posledných rokoch povinnej školskej dochádzky
SR	Slovenská republika
tzv.	takzvaný

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1 Wellbeing detí v ranom veku podľa teórie Bronfenbrennera.....	22
Obrázok 2 Teória prekrývajúcich sa sfér vplyvu podľa Epsteinovej (2001)	53
Obrázok 3 Dva prístupy na zapojenie rodičov do vzdelávania detí	54
Obrázok 4 Interpretatívna fenomenologická analýza.....	67
Obrázok 5 Postup analýzy a interpretácie dát	75
Obrázok 6 Prípady rodičov zapojených do výskumu.....	76
Obrázok 7 Rodič prijímateľ – výklad konštelácie s figúrkami	77
Obrázok 8 Rodič terapeut – výklad konštelácie s figúrkami	83
Obrázok 9 Rodič all inclusive – výklad konštelácie s figúrkami.....	89
Obrázok 10 Rodič podporovateľ – výklad konštelácie s figúrkami.....	94
Obrázok 11 Rodič analytik – výklad konštelácie s figúrkami	100
Obrázok 12 Rodič problém – výklad konštelácie s figúrkami	106
Obrázok 13 Rodič cudzinec – výklad konštelácie s figúrkami	111
Obrázok 14 Spoločné témy rodičov o predškolskom vzdelávaní detí v materskej škole.....	116
Obrázok 15 Faktory ovplyvňujúce pohľad rodičov na predškolské vzdelávanie detí v materskej škole.....	142
Obrázok 16 Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov	152

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1 Tradičné a moderné rodičovstvo (FatherResource Team)	32
Tabuľka 2 Šesť typov angažovania sa rodičov do vzdelávania detí (Epsteinová, 2001)	52
Tabuľka 3 Rodič prijímateľ – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole	78
Tabuľka 4 Rodič terapeut – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole	84
Tabuľka 5 Rodič all inclusive – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole	90
Tabuľka 6 Rodič podporovateľ – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole	95
Tabuľka 7 Rodič analytik – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole	101
Tabuľka 8 Rodič problém – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním dieťaťa v materskej škole	107
Tabuľka 9 Rodič cudzinec – subjektívna skúsenosť s predškolským vzdelávaním v materskej škole	112

ZOZNAM PRÍLOH

- PRÍLOHA I** INTERVIEW S PARTICIPANTOM č.5 (RODIČ ANALYTIK) - UKÁŽKA
- PRÍLOHA II** GRAFICKÉ ZNÁZORNENIE SPOLOČNÝCH TÉM RODIČOV O PREDŠKOLKOM VZDELÁVANÍ DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE - UKÁŽKA
- PRÍLOHA III** GRAFICKÉ ZNÁZORNENIE SPOLOČNÝCH PODTÉM RODIČOV K TÉME č. 3 - PROFESIONALITA UČITEĽKY – UKÁŽKA
- PRÍLOHA IV** RODIČ PODPOROVATEĽ - FAKTORY OVPLYVNŮJÚCE POHĽAD RODIČOV NA PREDŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE - UKÁŽKA

PRÍLOHA I: INTERVIEW S PARTICIPANTOM č.5 (RODIČ ANALYTIK) – UKÁŽKA

1 **Speaker 1: Dobre, dáme teraz odtiaľto figúrky, ktoré nepotrebuješ preč. Ty si,**
2 **prosím, sadni tak, aby si na tie figúrky dobre videl. Ak ťa môžem poprosiť, že by si**
3 **mi teraz povedal, koho si si vybral z figúrok pre rodinu a koho pre materskú školu.**

4 **Speaker 2: Dobre, ja som rodinu dával takto k sebe. Vlastne patrí sem, ja, Mírka, naše**
5 **štyri deti. Toto sú vlastne starí rodičia. Toto sú naši najbližší priatelia. Tu sú tí kamaráti,**
6 **deti, toto je škôlka, hej, že sme tak nejak v prepojení. No a potom sem patria aj tí kamaráti**
7 **našich detí. Keď sa budeme baviť o materskej škole, deti sú v kontakte najmä**
8 **s učiteľkami, aj my ako rodičia sa s nimi denne stretávame. Je tam aj vedenie, ale moc sa**
9 **nestretávame a stretávame sa aj s niektorými rodičmi.**

10 **Speaker 1: Dobre, povedz mi teraz niečo prostredníctvom figúrok najskôr o sebe,**
11 **potom o rodine, priateľoch a potom by sme prešli k materskej škole.**

12 **Speaker 2: O sebe, čo by som ti povedal. Mám doma 3, či vlastne už 4 krásne, zdravé**
13 **deti a manželku. Bývame tu už nejaký ten rok aj viac. Pracoval som v zahraničí a potom**
14 **som bol nejaký čas s deťmi aj doma na rodičovskej, Mírka vtedy chodila na polovičný**
15 **úväzok do práce, tak sme si to trošku vymenili a teraz je s Lukáškom na rodičovskej už**
16 **ona doma. No a snažíme sa žiť najlepšie ako vieme, ale so 4 deťmi to nie je ľahké, keď**
17 **si tak ďaleko od rodiny. Ale zvládame to. Tie figúrky pred nami sú naše deti, Lucka,**
18 **Miška, Hanka a Lukáško. Každý z nich je úplne iný, ale tie figúrky ich presne vystihujú.**
19 **Vedľa nás som postavil rodičov, priateľov, s ktorými sa pravidelne stretávame, no**
20 **povedzme, že pravidelne, teda keď nám zostane na to čas, v tejto hektickej dobe. Určite**
21 **nám to dobre padne občas vypadnúť aspoň na vikend a ísť s deťmi za rodičmi na dedinu,**
22 **alebo s kamarátmi len tak na výlet alebo na chatu. Dnešná doba, ale moc nepraje rodine,**
23 **nemáš čas na seba na nič, ale ako sa hovorí, človek si na všetko zvykne. To je asi už aj**
24 **všetko o mne a rodine.**

25 **Speaker 1: Dobre, ďakujem, vedľa to je v postate asi materská škola, povedz mi**
26 **o tom viac, prečo si sa rozhodol práve pre tieto figúrky a koho, alebo čo vlastne**
27 **symbolizujú.**

28 **Speaker 2: No nevedel som čo tam mám dať, takže toto sú učiteľky, samozrejme, bolo**
29 **ich viac, ale vybral som tie asi, ktoré boli pre deti tie najlepšie, alebo ako by som to**
30 **povedal, proste, že si ich tak pamätám, že deti o nich doma často zvyknú hovoriť. Snažil**
31 **som sa aj tou loptou vyjadriť, že dievčatá chodili na futbalový krúžok, dopravnou značkou**
32 **som vyjadril, že robili nejaký program v škôlke alebo projekt o bezpečnosti, čo sa mi**
33 **veľmi páčilo. No a tu je vedenie, ale s vedením ja som prišiel do kontaktu, keď sme dávali**
34 **prihlášku do materskej školy a možno sem tam ona bola na chodbe, alebo sme sa stretli,**
35 **keď v triede zastupovala, ale inak som o riaditeľke ani nevedel, keďže som nechodil na**
36 **tie rodičovské stretnutia. Asi toľko o materskej škole. No a tie malé postavičky sú**
37 **kamarátky, len tak symbolicky, že viem, že tie dievčatá majú každú chvíľu aj iné, lebo**
38 **sa pohádajú alebo čo, ale o tom asi aj tá materská škola je, že sú tie deti vlastne stále**

39 medzi deťmi, to je to potrebné a dobré. My tu nemáme rodičov, pretože nepochádzame
40 odtiaľto. Nemáme tu nikoho. To znamená, že aj keď deti chodili do škôlky a ochoreli,
41 nám nemal kto pomôcť.

42 **Speaker 1: Dobre, bude sa teraz pýtať podrobnejšie informácie. Rozprával si o sebe,**
43 **rodine, materskej škole. Chcela by som ešte vedieť, že keď sa povie predškolské**
44 **vzdelávanie, čo ťa napadne ako prvé?**

45 **Speaker 2:** Škola, deti, učiteľky, kamaráti, neviem asi hranie, všetko možné. Neviem, je
46 toho veľa, ale škôlka sa mi určite prvá vybaví.

47 **Speaker 1: Povedz mi o tom viac, ako podľa teba funguje také predškolské**
48 **vzdelávanie detí v materskej škole, podľa skúsenosti s tvojimi deťmi.**

49 Viem, že učitelia majú nejaký metodický plán. Vlastne preberajú určité veci na daný vek,
50 to nie je len o hraní sa. To nie je len o tom, že idete na dvor a tu sa hrajete, tu máte loptu,
51 tu máte nejakú preliezku. Tie deti sa tam učia, učia sa napríklad kresliť, vždy sa
52 rozprávajú na nejakú tému. No a potom učia povedzme aj niečo robiť, športovať, niečo
53 vytvárať, rozvíjať si kreativitu. Spoznávajú nové veci, zvieratká, prírodu, učia sa písať,
54 kresliť, hraju sa, tvoria komunitu, učia sa ako sa správať.

55 Spoznávali nových ľudí, vytvárali nové veci, oslavovali narodeniny, mali tam kamarátov,
56 učia sa navzájom si pomáhať, upratať po sebe a zvládať stresové situácie. Mali také
57 dopravné mini ihrisko v tej škôlke, takže tam sa učili o dopravných značkách, ako sa
58 správať na ceste, chodili na prechádzky, športovať.

59 Keď bola jeseň tak zbierali listy, gaštany, tvorili, maľovali, mali také aktívne dielničky.
60 A potom, keď bol Deň matiek, otcov, Vianoce, Veľká noc, tak vždy nejak tematicky sa
61 im venovali a pripravovali, básničky sa učili. Hej, cez tie deti som to vlastne ja vnímal,
62 čo sa učia.

63 **Speaker 1: Ako si vnímal materskú školu pri prvej, druhej a pri tretej dcére?**

64 **Speaker 2:** Ja som to bral rovnako. Nevidel som ani na sebe zmenu, že by som to nejak
65 rozlišoval. Len, keď išla tá najstaršia prvýkrát, tak to bolo také akože iné v tom, že to bola
66 prvá skúsenosť.

67 No a potom aj po sťahovaní to bolo náročné. Keď sme sa museli sťahovať bola to pre
68 mňa taká zmena a aj to dieťa vníma tú zmenu prostredia. Tá škôlka nám vtedy vlastne,
69 ako keby pomohla v tom zmysle, že to dieťa si zvyklo a všetko je fajn. A potom my
70 rodičia sme mali ako keby nechcem povedať, že výčitky, ale myslíš na to, že ako to
71 dieťaťko zvládne, hej. Vtedy tá škôlka vlastne nám umožnila tam ísť a pomáhali nám
72 trochu sa adaptovať. S mladšou to bolo každý deň inak. Tá druhá bola staršia mala 5
73 rokov, keď ju zobrali, čiže tam to nebolo až také hrozné, aj keď samozrejme bol tam
74 nejaký nutný boj ako keby. Hej, čiže tam to nebolo až také hrozné aj keď, samozrejme,
75 boli v tom novom prostredí, že mám nových kamarátov a nechcem tam ísť, proste
76 poviem to, nechcem tu byť a kričím. Plačem a tak ďalej a nechce sa ráno odtrhnúť, takže

77 jednoducho tam učiteľka dieťa zobrala, či chcelo alebo nechcelo a bolo. Keď sa manželka
78 potom pýtala, tak učiteľka jej povedala, že za 5 minút bolo všetko v poriadku. Je to taká
79 istota pre rodiča. No a tej mladšej to trvalo dlhšie, pretože predtým v škôlke bola v triede
80 so sestrou a teraz nie. Teraz už bola rozdelená a tak ďalej. Učiteľky k tomu všetkému
81 pristupovali profesionálne, samozrejme, už vedia ako tie deti reagujú, že nemali s tým
82 problém. Vravím, že potom, keď sme sa informovali, že to dieťa bolo v poriadku, tak o
83 5 až 10 minút a ani si nespomenuli, že plakali.

84 **Speaker 1: A čo sa týka výberu materskej školy, čo bolo takým rozhodujúcim**
85 **kritériom pri výbere.**

86 **Speaker 2:** Deti sme nedávali do takých súkromných a platených škôlok, lebo stále nám
87 deti zobrali do tých štátnych. Verím tomu, že sú takí rodičia, čo si zistia informácie. My
88 tým, že sme sa prísťahovali, moc informácií sme nemali a nie sme tie typy, čo teraz
89 zisťujú a pýtajú sa. Keby sme tu možno bývali, ja neviem, dlhšiu dobu, tak máš možnosť
90 sa informovať o škôlke od rodičov a od známych. My sme sa rozhodovali tak, že sme
91 poslali tri prihlášky a čakali sme, kde nám deti zoberú. Situácia so školami nie je taká, že
92 si môžem vybrať. Nakoniec nám ju zobrali do najbližšej škôlky. Boli sme tam osobne,
93 stretli sme sa s riaditeľkou. No a vlastne hovorili sme, že sa tu chceme presťahovať a tak
94 ďalej, tak sme dali tú prihlášku. Lucka, bola už v poslednom škôlkarskom ročníku, čo je
95 povinná školská dochádzka vlastne, tak nám ju aj zobrali, no a potom to bola taká náhoda,
96 že nám automaticky zobrali aj mladšiu dcéru.

97 **Speaker 1: Koľko mali dievčatá rokov, keď začali chodiť do materskej školy?**

98 **Speaker 2:** Lucka mala 5 rokov. V decembri mala šesť potom, už keď skončila ten jeden
99 ročník tu a potom išla do školy. No a tá mladšia, ja neviem, či mala necelé tri roky. Tri
100 roky musela mať, lebo vlastne ona začala chodiť do prvej škôlky, keď sme bývali ešte
101 v starom byte a tam sme to mali také, že musíme ju odplienkovať a cumlík preč, ale
102 zvládli sme to a bez nejakých problémov nastúpila.

103 **Speaker 1: A keď si teda porovnáš prvú materskú školu dievčat s tou, do ktorej**
104 **chodia teraz vnímaš v niečom rozdiel?**

105 **Speaker 2:** Prvá škôlka bola dedinská, deti chodili do nej v dedine, kde vyrastala moja
106 žena. Bola tam jej mama, a tak v podstate sa tam všetci poznali a bola to taká menšia
107 škôlka. Moja žena mala kamarátku aj spolužiačku učiteľku v škôlke, a jej staršia sestra
108 robila v škôlke, takže viem, že tí učitelia majú nejaký metodický plán. Vlastne, preberajú
109 určité veci na daný vek, to nie je len o hraní sa. Učiteľky, samozrejme, už vedia ako tie
110 deti reagujú, čo majú s nimi robiť. A jej staršia sestra robila v škôlke, inak veľmi zručná
111 a ona sa veľmi snaží.

112 Deti nosili každú chvíľu niečo, mali práce na výstavke a ten rodič mnohokrát ani nemá
113 toľko času sa im venovať lebo mama musí navariť obed, ísť do práce, do obchodu, stále
114 niečo rodič robí. V škôlke stále vymýšľali s nimi rôzne veci, čiže naozaj, tie deti nosili

115 každú chvíľu niečo zo škôlky, práce mali na výstavke. Aj tu som vnímal, že tie pani
116 učiteľky sa snažia, takže v tomto zmysle jediný rozdiel bol v tom, že tie deti boli spolu.
117 Bola tam taká menšia komunita, aby naplnili ten potrebný stav, lebo tam mali len jednu
118 triedu a takú väčšiu by som povedal.

119 **Speaker 1: Ako rodič sa v materskej škole cítiš vítaný? A nech akokoľvek odpovieš,**
120 **prosím, pokús sa mi bližšie vysvetliť aj prečo.**

121 **Speaker 2:** Vieš čo, s materskou školou a ani s učiteľkami som nikdy nemal problém.
122 Moja žena bola doma, takže skôr ona chodila vyzdvihovať deti a ja som ich možno, že
123 zavádzal ráno do škôlky a ona chodila na všetky tie stretnutia. Nikdy som nemal pocit,
124 že by som nebol v škôlke vítaný ako rodič. Učiteľky boli počas covidu rezervovanejšie,
125 nastavovali rodičom nové pravidlá kvôli opatreniam. Tak, samozrejme, povedali, aby
126 deti boli do ôsmej v škôlke, ale nikdy sa mi nestalo že by sme niekto zamkol. Boli
127 ústretoví, ale snažili sa tomu dať aj nejakú hranicu. No niekedy sa to nedá proste, hej, keď
128 máš jedno dieťa a začne štrajkovať, druhé dieťa a keď nie jedno, tak druhé.

129 **Speaker 1: Hovoril si, že dievčatá mali aj online vzdelávanie, ako to celé prebiehalo?**

130 **Speaker 2:** Inak, tá škôlka relatívne sa aj tak oproti škole skoro otvorila. U nás to nebolo
131 až také hrozné asi ako v iných okresoch. Je to náročné aj pre nás rodičov, keď deti zostanú
132 doma. Mali sme dištančnú výučbu, bolo to niečo nové, je to náročné na technické
133 vybavenie, povedzme, ale tie učiteľky sa snažili aspoň raz, dvakrát do týždňa robiť také
134 30 minútové okienka, že štyri až päť detí sa stretlo na tom videu. Už si to presne ani
135 nepamätám. Učiteľka zavolala dievčatá, alebo dve skupiny dievčat, štyri skupiny
136 chlapcov. No proste takto nejak, aby sa videli tie deti. Toto si vymaľujte, toto urobte,
137 také veci si prichystajte, že snažili sa s nimi aj niečo tvoriť, nielen rozprávať. Naše baby
138 sa samozrejme, tešili na tieto stretnutia, že vidia svoje kamarátky. Človek si aj na šibenicu
139 zvykne, takže tie deti sa tešili na kamarátov, posielali si fotky, prácičky pani učiteľkám,
140 že čo sme vytvorili, no a tak sa snažili nejako komunikovať. Potom sa už tešili do škôlky.
141 Povedzme si, že to dieťa vlastne ani nevníma to pozadie vonku, prečo sa to celé takto
142 deje. Keď to vypuklo, tak vieš ako to bolo, že aj dospelí sme mali strach.

143 **Speaker 1: Čo je pre teba v materskej škole najdôležitejšie?**

144 **Speaker 2:** Asi učiteľky, sú denne s deťmi, povedzme si, takže majú na nich najväčší
145 vplyv, no a potom, samozrejme, aj tie deti, s ktorými sú v triede. My sme sa stretávali
146 viac menej s učiteľkami, s rodičmi a s riaditeľkou naozaj len občas za ten celý čas, ak
147 vôbec.

148 **Speaker 1: Ako si sa angažoval na živote materskej školy?**

149 **Speaker 2:** Keď sa robili nejaké brigády, tak ja som bol pomáhať a manželka povedzme
150 ušila nejaké návleky. Napríklad robili novú triedu dával som dole staré linoleum, robili
151 sme novú podlahu, vystaňovali sme starý nábytok a v nedeľu večer sme dali nový.
152 A Mirka, povedzme, ušila ako som spomínal tie nejaké návleky, že videla, že sú už také

153 opotrebované, tak im pomohla. Inak som sa neangažoval, ale s deťmi sme sa stále
154 rozprávali o materskej škole, čo robili, kde boli, aký mali deň, takže my sme tam veľa krát
155 akoby v tej škôlke boli, aj keď sme tam neboli.

156 **Speaker 1: Aké sú podľa teba 3 najväčšie benefity predškolského vzdelávania detí**
157 **v materskej škole?**

158 **Speaker 2:** Tak vnímam to tak, že tá škôlka má význam už len z toho dôvodu, že pre to
159 dieťa je dobré, keď sa aj socializuje, nové sa naučí, je v kolektíve. Pomoc je to aj pre
160 rodičov, samozrejme, lebo my povedzme sme tu sami. Ale vravím, že tým, že človek je
161 sám, nemá tu rodičov, nejakých známych, tak má to význam, a najmä keď máš viac detí,
162 trochu si oddýchneš keď sú v tej škôlke a jedného živáňa máš ešte doma. Takže tie
163 benefity sú viaceré. Je to dobré pre rodiča, že niekto ti postráži dieťa a nielen, že ho
164 postráži ale sa mu aktívne aj nejak venuje, lebo je to ich práca a tí ľudia, ktorí sa im
165 venujú stopercentne. Majú tam program, sú to ľudia, ktorí musia mať nejaké vzdelanie
166 a vedia ako pristupovať k tým deťom. Vieš, že je o nich postarané, aj čo sa týka jedla,
167 pitia a tak ďalej. Ja tam preto vnímam viacero benefitov. Rodič mnohokrát ani nemá toľko
168 času sa mu venovať, lebo mama musí navariť obed, upratať. Tam je tá učiteľka pre dieťa,
169 obed navarí niekto iný, a to dieťa v tom kolektíve sa aj ináč zahrá.

170 **Speaker 1: Je niečo, čo by si chcel v rámci vzdelávania, myslím predškolského**
171 **vzdelávania detí v materskej škole zmeniť?**

172 **Speaker 2:** Tak určite by sa dalo povedať že áno, ale všetko je to aj o finančných
173 možnostiach. Napríklad, aby chodili v rámci možností na nejaké aktivity mimo materskej
174 školy, navštívili políciu a hasičov, mohli by sa ísť korčuľovať. Je to o tých možnostiach
175 finančných a teraz trochu aj po tom covide inak človek rozmýšľa.

176 **Speaker 1: Dobre, ďakujem ti za tvoj čas. Ešte pozriem tvoju konšteláciu, podľa**
177 **rozloženia figúrok ako to vidím ja, nech ma stretnutie aj pre teba nejaký zmysel**

178

179

PRÍLOHA II: GRAFICKÉ ZNÁZORNENIE SPOLOČNÝCH TÉM RODIČOV O PREDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE – UKÁŽKA

SPOLOČNÉ TÉMY RODIČOV							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
SKRESLENÉ PREDSTAVY O RODIČOVSTVE	x						
VÝBER MATERSKEJ ŠKOLY	x		x	x	x	x	
NÁROČNĚ OBDOBIE ADAPTÁCIE	x						
JEDINEČNOSŤ UČITEĽKY	x						
VÝZNAM PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA	x	x	x	x	x	x	
ŠPECIFIKÁ MATERSKEJ ŠKOLY	x	x	x	x	X	x	x
SPOLUPRÁCA S MATERSKOU ŠKOLOU	x	x	x	x	x	x	x
RODIČOVSTVO S PREDŠKOLÁKOM		x				x	
ADAPTÁCIA NA MATERSKÚ ŠKOLU		x	x	x	x	x	
PROFESIONALITA UČIETELIK		x		x	x	x	x
NÁROČNĚ OBDOBIE RODIČOVSTVA			x				
POTREBY RODIČA S PREDŠKOLÁKOM			x				
ONLINE VZDELÁVANIE				x			
NEJEDNOTNÝ PRÍSTUP K RODIČOM							x

* P - participant

PRÍLOHA III. GRAFICKÉ ZNÁZORNENIE SPOLOČNÝCH PODTÉM RODIČOV K TÉME č. 3 - PROFESIONALITA UČITEĽKY - UKÁŽKA

Téma 3 : PROFESIONALITA UČITEĽKY			
<i>Podtéma 1: OSOBNOSŤ UČITEĽKY</i>			
Učiteľ ako sprievodca poznania	Podpora rodiča	Prirodzená autorita	Odolnosť učiteľky
Záťažové situácie	Odporúčaný odklad	Stredoškolské vzdelanie	Problematická komunikácia
<i>Podtéma 2: PRÍSTUP UČITELIEK K RODIČOM A DEŤOM</i>			
Zmena prístupu	Priateľský prístup	Dôvera rodiča	Prístup k rodičom
Individuálny prístup	Neprijatie	Komunikačný odstup	Nežiadané rady
<i>Podtéma 3: REPUTÁCIA</i>			
Reputácia o povolání učiteľky	Oblíbená učiteľka	Učiteľky z inej triedy	Vzťah k deťom
Ľudskosť a dobrota			

PRÍLOHA IV: RODIČ PODPOROVATEĽ - FAKTORY OVPLYVNŮJÚCE POHĽAD RODIČOV NA PREDŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE - UKÁŽKA

Chronosystém

- návrat matky po prijatí dcéry do materskej školy do pôvodného pracovného života;
- nový partner v živote matky, ďalšie dieťa, spoločné bývanie s novým partnerom.

Makrosystém

- forma starostlivosti o dcéru medzi matkou a otcom určená súdom;
- nedostupné predškolské vzdelávanie v mieste bydliska matky;
- podmienky prijímania detí stanovené zákonom a riaditeľkou materskej školy;
- obmedzené pracovné možnosti matky samoživiteľky.

Exosystém

- absencia voľného času matky na regeneráciu a oddych;
- nedostatok financií;
- opakovaná chorobnosť dcéry počas dochádzania do materskej školy;
- sporadický kontakt dieťaťa s biologickým otcom;
- nedodržiavanie pravidiel chodu a fungovania materskej školy biologickým otcom dieťaťa.
-

Mezosystém

- rozvoj potenciálu dieťaťa prostredníctvom krúžkovej činnosti;
- emocionálne odpútanie sa dcéry od matky dochádzaním do materskej školy;
- logopedická intervencia reči detí na podnet personálu materskej školy;
- náročné, polročné obdobie adaptácie dieťaťa na materskú školu;
- odlišné správanie dieťaťa doma a v prostredí materskej školy;
- bezproblémové napredovanie dieťaťa v rámci predškolského vzdelávania.
-

Mikrosystém

- riaditeľka bola z personálu v materskej škole pre matku výnimočná;
- matka nepoznala učiteľky z iných tried v materskej škole;
- jedna z učiteľiek si s dcérou matky prešla náročným obdobím adaptácie;
- učiteľka Majka, učiteľka dcéry matky posledný rok a bola obľúbenou učiteľkou a rovnako obľúbená bola medzi ostatnými deťmi;
- priateľstvo dcéry s Miou uľahčilo dochádzanie dcéry do materskej školy.

Rodič (prijímateľ)

- matka samoživiteľka;
- jedno dieťa (dcéra);
- po rozchode s partnerom (pre psychické týranie a i.) odišla s dcérou žiť k rodičom;
- dieťa zverené vo výlučnej starostlivosti matky.

PUBLIKAČNÁ AKTIVITA AUTORA

- Majerčíková, J., Horníčková B., & Lorencová S. (2020). Mateřská škola jako „zabalená krabička“: Sonda do předškolního vzdělávání v čase první vlny pandemie Covid-19. *Pedagogická orientace*, 30(2), 231-241.
- Horníčková, B., & Lorencová, S. (2021). The Importance of Compulsory Pre-School Education from the Parents' Perspective in the Czech Republic. World Academy of Science, Engineering and Technology, Open Science Index 177, *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(9), 858-862.
- Horníčková, B., & Lorencová, S. (2021). Parents' Opinions on Compulsory Pre-school Attendance in the Czech Republic. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 15(2), 257-262.
- Majerčíková, J., & Lorencová, S. (2021). The Attitudes of Parents towards the Introduction of Compulsory Pre-School Education in Slovakia. *Acta Educationis Generalis*, 11(3), 105-124.
- Lorencová, S. (2021). Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov. In: *Sborník z konferencie budoucích akademických pracovníku*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Lorencová, S. (2023). The phenomenon of institutional preschool education from the parents' perspective. *Journal of language and cultural education*, 11(1), 102-113.

Soňa Lorencová

**Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia
z pohľadu rodičov**

Kindergarten as an educational institution
from the perspective of parents

Dizertačná práca

Univerzita Tomáše Bati v Zlíne,
Nám T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín

Publikácia neprešla jazykovou ani redakčnou úpravou

Rok vydania 2024