

EDUKACE MATEK V PÉČI O DÍTĚ

Zuzana Vařejková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou edukace matek v oblasti péče o dítě a představuje projekt kvalitativního empirického šetření. Nejdříve je představeno teoretické vymezení tématu – rodičovství, péče o dítě a rodičovské učení. Následně je popsán metodologický postup a výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které se zabývalo otázkou rodičovského učení matek v oblasti péče o dítě, a to konkrétně jejich přístupy k informačním zdrojům.

Klíčová slova: celoživotní učení, informační zdroje, mezigenerační učení, péče o dítě, rodičovství, rodičovské učení, rodina

EDUCATION OF MOTHERS IN CHILDCARE

Abstract: This paper deals with the education of mothers in the care of the child and is a project of qualitative empirical research. First, it presents a theoretical definition of the topic – parenting, child care and parental learning. Subsequently, it describes the methodology and results of qualitative research which dealt with the issue of parental education of mothers in child care, specifically their access to information resources.

Key words: lifelong learning, information resources, intergenerational learning, child care, parenting, parenting learning, family

Edukace matek v péči o dítě je proces založený na konceptu celoživotního učení. Projevuje se především v podobě neformálního a informálního učení, jehož hlavním cílem je získat dostatečné informace o péči o dítě z různých zdrojů. Dnešní matky jsou mnohem více aktivnější v práci s informacemi o péči o dítě a v práci se zdroji různých povah, proto lze toto téma považovat za stále více aktuální. Určujícím faktorem celého procesu je zvyšující se věk prvorodiček, u nichž je snížena pravděpodobnost výskytu (dříve přirozeného) mezigeneračního učení v rodině týkající se přenosu zkušeností o péči o dítě, informační exploze a boom názorů na péči o dítě a mateřství.

Předmětem následujícího příspěvku je edukace matek v péči o dítě, kterou chápeme jako proces učení, jež probíhá v různých podobách a formách po celý život, přičemž v tomto příspěvku se bude jednat o dobu, kdy se matky na péči o dítě připravují nebo s ní začínají.

Cílem článku je představit poznatky o rodičovském učení matek¹, a to na základě realizovaného výzkumného šetření, a poukázat na to, jakým způsobem matky přistupují k informačním zdrojům v oblasti péče o dítě. V souvislosti s výzkumným záměrem je nejdříve popsáno teoretické zakotvení tématu, následně je představena metodologie a výsledky výzkumného šetření.

1 Rodičovství, rodičovské učení a zdroje rodičovského učení

Rodičovství je celoživotní proces, jenž naplňuje potřeby a smysl života dospělého jedince. Podle Možného (1999) ustavuje rodinu, nese v sobě zodpovědnost, ale také lásku a smysl života. Povědomí o rodičovství se vytváří už daleko dříve než při poskytování rodičovské péče vlastním dětem. Instinktivně se projevuje už v dětství prostřednictvím dětské hry a osvojováním si mužských a ženských rolí (Říčan, 1990). Dispozice rodičovské role je určena nejen geneticky, ale také hodnotami a předpoklady dané společností. Matějček, Pokorná a Karger (2004) uvádí, že formování rodičovské identity je založeno na dvou faktorech – na kvalitě dětství samotných rodičů, tedy toho, jak prožívali a vnímali mateřské a otcovské role, a na zkušenostech s druhými dětmi (Švejcar, 2009).

Rodičovství je obecně považováno za nejvýznamnější bod v životě člověka. Vágnerová (2008b) cestu k rodičovství popisuje na základě dvou faktorů – vnějších a vnitřních. Určujícím charakterem vnějších faktorů je podoba a vliv kultury, sociální normy, ekonomické a materiální zabezpečení a dobře fungující partnerský vztah. Vnitřní faktory vychází z biologických potřeb jedince, obecného pudu zachování rodu a uspokojování ostatních neméně důležitých potřeb.

Postoje k rodičovství a péči o dítě jsou do jisté míry spojeny s výše uvedenými faktory. Výzkumníci Fialová et al. (2000) se ve své studii zabývali otázkou postojů k rodičovství u mladých lidí. Na základě získaných dat zjistili, že mladí lidé považují děti za přirozenou součást života a naprostá většina z nich o nich do budoucna uvažuje. Otázkou však je, zdali tento postoj reprezentuje skutečný názor většiny. Stále více se dnes setkáváme s vnímáním dítěte jako synonymem pro protihráče vlastní kariéry a osobního růstu potenciálních rodičů.

¹ Autorka článku využívá informací ze své bakalářské diplomové práce na téma Rodičovské učení matek v oblasti péče o dítě, kterou obhájila na Ústavu pedagogických věd Masarykovy univerzity v Brně, v červnu 2011 (Vařejková, 2011).

Jednou z nejdůležitějších funkcí rodičovství je *péče o dítě*, kterou popisují různé vědní disciplíny (např. lékařství, psychologie, právo, pedagogika) podle vlastních potřeb. Obecně jde o proces, jenž je utvářen na základě sociálního prostředí a dochází v něm k uspokojování primárních a sekundárních biologických a sociálních potřeb, tělesného, psychického a mravního vývoje dítěte jeho rodiči (Vágnerová, 2008a). Péče o dítě se liší svým obsahem v závislosti na věku dítěte, sociálním a kulturním prostředí a dochází u něj k uplatňování povinností a práv rodičů. Jak však rodiče, v tomto případě matky, o něm získávají všechny potřebné informace? Dalo by se říci, že zcela jednoduchým způsobem – rodičovským učením.

Rodičovské učení je pojem, který je často zaměňován s rodičovským vzděláváním. Vzdělávání je cílevědomý proces, který se uskutečňuje v edukačním prostředí, kterému nejčastěji odpovídá prostředí školy nebo jiné vzdělávací instituce. Naopak učení je proces, který probíhá po celý život, tudíž není závislý na žádné vzdělávací instituci (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Vzhledem k zaměření výzkumného šetření a celkové povaze tématu edukace matek v oblasti péče o dítě bude vhodnější užívat pojem rodičovské učení, jelikož učení se péči o dítě je primárně záležitostí celoživotního procesu a ne vzdělávacích institucí.

Z výše uvedeného vyplývá, že zde bude velkou roli sehrávat koncept celoživotní učení. V případě rozebíraného tématu půjde především o mezigenerační učení, které je odnoží celoživotního učení. Sanchéz (2006 in Ra-
bušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 31) jej považuje za „soubor teoretických, výzkumných a aplikačních znalostí a aktivit, které jsou zaměřeny na vytváření přínosů z mezigeneračních interakcí. Jedná se o setkávání a výměny mezi lidmi z různých generací“. Je to také proces, díky němuž jedinci v jakémkoliv věku získávají dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty, a to prostřednictvím každodenních zkušeností, z jakýchkoliv dostupných zdrojů a všemi možnými způsoby (Hatton-Yeo et al., 2008). V tomto typu učení se střídají a prolínají prvky záměrného, nezáměrného, vědomého a nevědomého učení, a to se zacílením na různé generace. Znamená to tedy, že v rámci edukace matek při péči o dítě se lze setkat se všemi uvedenými aspekty celoživotního učení, respektive mezigeneračního učení.

Samotný přenos poznatků, zkušeností, postojů a hodnot u edukace matek může mít horizontální a vertikální charakter. U horizontálního přenosu dochází k transferu mezi různými generacemi v témže čase. Například při účasti na předporodních kurzech, kde se v daném čase setkávají matky a lektorky různých generací. Při vertikálním přenosu dochází k porozumění rodinnému životu v průběhu času (Hansk, Ponzetti, 2004). Například při předávání zkušeností o péči o dítě v rodině z generace na generaci – z matky

na dceru. Druhou podobu, kterou může mezigenerační učení mít, je učení vrstevnické, kdy se mezi sebou učí navzájem minimálně dva zástupci jedné generace. Například jde o učení sourozenecké, kdy sestra učí svou druhou sestru péči o dítě, a učení partnerské, kdy například manželka učí manžela přebalit dítě (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

Jak již bylo uvedeno, matky se učí hlavně ze situací, které jsou nuceny během procesu péče o dítě řešit. Toto učení může mít mimo mezigenerační učení trojí charakter – formální, neformální a informální. Formální učení je záměrné a probíhá v různých vzdělávacích institucích a je ukončeno získáním formalizovaného certifikátu a příslušné kvalifikace. Neformální učení je záměrné, ale také dobrovolné a zájmové. Probíhá vedle formálního vzdělávacího systému, kdy nejde o získání vyššího stupně vzdělání (např. předporodní kurz). Informální učení je přirozenou součástí každodenního života. Na rozdíl od předchozích forem, nemusí být záměrné. Jeho účastníci si často neuvědomují, že tento druh učení přispívá k jejich znalostem a dovednostem. Nejejektivnější je, pokud je jeho funkcí afektivní učení, které se vztahuje k hodnotám a přesvědčením učící se matky (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000).

Níže uvedené výzkumné šetření řeší otázku přístupů matek k *informačním zdrojům*. Obecně lze zdroje rozdělit na tištěné, které jsou dostupné ve formě knih a časopisů. Dále na internetové, které by měly být nezaujaté, objektivní, pokud možno seriózní a volně dostupné. A nakonec na jiné zdroje, které mají mluvenou podobu, například rozhovory, diskuse, přednášky, dialogy, ze kterých je možné získat potřebné informace. Šedová (2008) zdroje rozdělila do dvou kategorií, podle forem vzdělávání a podle jejich povahy. Formy vzdělávání zasahují do dvou základních oblastí, neformálního vzdělávání, kam patří například kurzy předporodní přípravy a péče o novorozence, a oblast informálního vzdělávání, kde působí zdroje jako je internet, literatura, rodina a interpersonální komunikace se známými osobami. Do druhé kategorie zařadila zdroje, které mají expertní a přátelskou povahu, což znamená, že jde o zdroje, jež jsou produktem nějakého experta (např. kurzy předporodní přípravy a péče o novorozence). Zdroje s přátelskou povahou představují podle jmenované autorky známí a příbuzní, kteří mají zkušenosti s péčí o dítě.

Ve srovnání s dřívějšími generacemi se dá konstatovat, že dnešní matky (prvorodičky) mají více možností a prostoru vybírat si informace a informační zdroje, které dokáží uspokojit jejich potřeby. Oproti tomu často mizí přirozená forma mezigeneračního učení v rodině, kdy zkušená matka předává své dceři potřebné znalosti a dovednosti o péči o dítě.

2 Metodologie výzkumného šetření

Vzhledem k absenci výzkumů věnujících se edukaci matek z pohledu péče o dítě a jejich přístupů k informačním zdrojům, které se péčí o dítě zabývají, vzniklo toto výzkumné šetření, jež si klade za *cíl* identifikovat, popsat a sestavit jednotlivé přístupy matek k daným informačním zdrojům a zjistit, jaké okolnosti tyto přístupy ovlivňují.

Výzkumným problémem byla vymezena oblast přístupů matek k informačním zdrojům a jednotlivé okolnosti, které dané přístupy ovlivňují. Přístupem se rozumí subjektivní souhrn postojů, názorů, teorií a zkušeností jednotlivých matek k informačním zdrojům týkajících se péče o dítě. Okolnosti jsou takové jevy či faktory, které zasahují do vytváření samotných přístupů matek.

Hlavní *výzkumná otázka* zní: Jakým způsobem matky přistupují k informačním zdrojům v oblasti péče o dítě? Otázka byla dále rozčleněna do *specifických výzkumných otázek*: Jaké matka využívá informační zdroje týkající se oblasti péče o dítě? Jakým způsobem matka vyhledává informační zdroje týkající se oblasti péče o dítě? Jak matka dané informační zdroje hodnotí? Jakým způsobem dané informační zdroje matky ovlivnily?

Vypovídající charakter výzkumného problému vyžaduje užití kvalitativního výzkumného přístupu, o kterém Švaříček, Šedřová et al. (2007) mluví jako o procesu, jenž zkoumá jevy a problémy v autentickém prostředí. Jeho cílem je získat komplexní obraz jevů, které jsou založené na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníky výzkumu.

Zkoumaným výzkumným *vzorkem* bylo devět matek (Marcela, Petra, Barbora, Beáta, Sabina, Marie, Natálie, Silvie, Denisa) ve věku 26 až 32 let, které čekaly své první dítě nebo už jej měly (do 1 roku života). Vyhledávání matek probíhalo cíleně. Nejdříve v agenturách a organizacích v Brně, které realizují předporodní kurzy a kurzy péče o dítě. Jednotlivé agentury a organizace byly dohledávány za pomoci internetu. Z deseti oslovených se přihlášily ke spolupráci pouze čtyři, jež umožnily přístup do jednotlivých kurzů. Na základě možnosti aktivně se účastnit realizovaných lekcí bylo vytipováno několik nastávajících matek, které následně slíbily spolupráci v tomto výzkumném šetření. Hlavním kritériem při výběru respondentek byla jejich velká zaujatost nad rozebíranými tématy péče o dítě a mateřstvím a aktivní vystupování v kurzech. Adekvátní počet respondentek však stále nebyl naplněn, proto bylo nutné výzkumný vzorek rozšířit. Tentokrát šlo o matky z blízkého okolí výzkumnice, které svou charakteristikou odpovídaly respondentkám z předporodních kurzů. I tyto matky byly velmi aktivní při získávání informací o péči o dítě a mateřství. Pro získání těchto respondentek

byla využita metoda sněhové koule (Švaříček, Šeďová et al., 2007), kdy matky výzkumnici dávaly další kontakty na jiné matky.

Vzhledem k povaze výzkumného problému byl jako *technika sběru dat* zvolen polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory trvaly obvykle 60–80 minut a byly realizovány v období leden až březen 2011. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, případně bylo vytvořeno několik poznámek, jež se týkaly zejména nestrukturovaného pozorování.

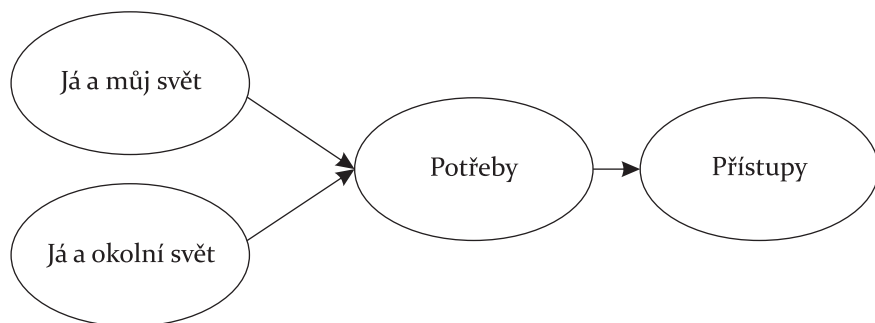
Získaná data byla doslovně přepsána a následně *analyzována* za pomoci jednoho z postupů zakotvené teorie, a to otevřeného kódování, jehož cílem je tematické rozkrytí textu (Hendl, 2012). Celý text bylo potřeba rozčlenit na významové jednotky charakterizované několika slovy či větami. K takto vzniklým jednotkám se dále přiřazovaly kódy, na základě smyslu jednotky, popřípadě byly užity tzv. in vivo kódy, tedy kódy pojmenované samotnými respondenty v rozhovoru (Švaříček, Šeďová et al., 2007). Miovský (2006) popisuje kódování jako operaci, v níž analyzujeme zjištěné údaje, konceptualizujeme je a znovu skládáme novými způsoby. Kódy jako takové mají podobu slova nebo krátké fráze, vystihují určitý typ a odlišují se od ostatních (Lee, Fielding, 2004 in Švaříček, Šeďová et al., 2007). Vzniklé kódy se poté seskupily do kategorií, které kopírují fráze, týkající se přístupů matek k informačním zdrojům, a okolnosti, které celý proces ovlivňují. Rozhovory byly kódovány postupně podle toho, kdy byly realizovány, a to za pomoci metody „papír a tužka“ (ručního kódování), tak jak ji popisují Švaříček, Šeďová et al. (2007). Tím se vytvořilo více prostoru o datech přemýšlet, porovnávat je mezi sebou, hledat vzájemné vztahy a vytvořit tak kostru analytického příběhu, jenž prezentuje tvrzení a závěry týkající se zkoumaného jevu, což jsou přístupy matek k informačním zdrojům a okolnosti, které je ovlivňují.

3 Vytváření přístupů matek k informačním zdrojům

Bylo zjištěno, že přístup matek k informačním zdrojům se vytváří na základě vnitřních a vnějších okolností. Vnitřní okolnosti byly nazvány *Já a můj svět*, vnější okolnosti *Já a okolní svět*. Tyto okolnosti poté podmiňují vznik *matčinych potřeb*, na jejichž základě se formuje jejich *přístup* k informačním zdrojům (viz Obrázek 1).

3.1 *Já a můj svět*

„Já a můj svět“ jsou vnitřní okolnosti matek, které ovlivňují vytváření potřeb a přístupů k informačním zdrojům. Jedno z určujících hledisek je jejich **vzdělání**. Jelikož je péče o dítě oblast, která stále otevírá nová témata, nabízí se matce možnost prohlubovat své dosavadní znalosti a dovednosti.



Obrázek 1. Vytváření přístupů matek k informačním zdrojům

Dnešní informační společnost nabízí nesourodé a obsáhlé informace o péči o dítě, matka tak pociťuje silnou absenci potřebných informací a nejistotu. Vzdělávání neformálního či informálního charakteru může být východiskem z této situace, což ostatně popisuje například respondentka Petra: „*Právě patřím k té skupině, která má potřebu se pořád vzdělávat. Jo, že pokud mám dostatek informací, tak se cítím pevná v kramflecích.*“ Z výpovědi jasně vyplývá, že učení se péči o dítě není jednorázová záležitost a explicitně odpovídá konceptu celoživotního učení, tedy toho, že se skutečně učíme po celou životní dráhu.

Pocit osobního štěstí je druhou určující okolností, která staví na přání matky být při přípravě na mateřství a během něj šťastná a svým způsobem spokojená. Tento subjektivní dojem je stupňován, například pokud její matka intenzivně sleduje u své blízké kamarádky: „*Takže prostě jsem se těšila na to miminko, když jsem viděla, jak je ona šťastná a jak jí to jde, tak možná proto jsem se cítila tak dobře, že jsem si říkala, že chci být taky tak šťastná a cítit to jako ona*“ (Denisa). Z výpovědi je jasně vidět, jak důležitou roli hraje prostředí, ve kterém se matka nachází. Přesvědčení matek tak především stojí na tomto různorodém vlivu.

Zkvalitnění vztahu obou partnerů se často děje nevědomky a je třetím opěrným bodem vnitřních okolností. Dobře je tento proces viditelný v předporodním kurzu, což například dokazuje výpověď Natálie: „*Potom jsme vlastně měli jednu hodinu, kdy s náma vlastně šli ti partneři nebo manželé, takže jsme vlastně mohli skákat na těch balóněch, oni nám dělali různé masáže... Jo tak to byla rozhodně pěkná hodina... Pak jsme za odměnu masírovaly my je.*“ Tím, že se oba partneři aktivně zapojují do předporodní přípravy a péče o dítě, vytváří se mezi nimi nový prostor, ve kterém mohou společně sdílet

své pocity a zážitky, jež je nejen stmelují, ale také jim otevírají nové role a životní situace, čemuž všechny respondentky přikládaly velký význam.

Posledním typem jsou **sociální okolnosti**, při nichž dochází k vytváření a udržování společenských vztahů. Prostřednictvím informačních zdrojů matka pasivně i aktivně získává nové kontakty nebo upevňuje ty stávající. Podvědomě se tak objevují snahy neustále udržovat vztahy s kamarádkami nebo si hledat nové, se kterými by si rozuměla v souvislosti se svou novou rolí matky. Tak tomu bylo například u Beáty: „*Jo, a že člověk, že většinou co ty kamarádky má, tak ty už mají děti a jsou starší nebo ještě na mateřský nejsou, a tak se člověk seznámí s někým, kdo bude mít děti stejně starý a tak. Tak to je fajn, že si člověk najde další kamarádky, který mají stejný téma.*“ Nově vytvořené kontakty matku obohatí o společenský život, donutí ji změnit domácí prostředí a umožní sdílet své zkušenosti a zážitky s člověkem, který se nachází ve stejné situaci².

3.2 Já a okolní svět

Druhým typem jsou vnější okolnosti, které nesou název „Já a okolní svět“ a souvisí s vnějším okolím matky. Jeden z dílčích bodů tohoto konceptu je **charakter bydlení**. Ukázalo se totiž, že záleží na tom, v jakém typu domácnosti matka bydlí. Pokud žijí se svým partnerem v jednogenerační domácnosti, jejich přístup ke zdrojům není v domácím prostředí ovlivněn žádnou jinou generací, což popisuje například Barbora: „*No spousta lidí se mi snaží dávat rady. No a já vzhledem k tomu, že už toho mám poměrně dost nastudováno z všelijakejch těch knížek a diskusí a tak, tak se tomu spíš naopak i docela bráním. Protože se prostě spousta věcí už dneska dělá jinak, takže se to spíš snažím řešit sama po svém.*“ Výhoda bydlení v jednogenerační domácnosti je, že se matka naučí s informačními zdroji samostatně pracovat, kriticky je hodnotit a spoléhat se pouze sama na sebe. Druhou možností je bydlení ve vícegenerační domácnosti: „*Bydlíme s rodičema od manžela a ta maminka má jako dost zkušeností, takže tak trochu spoléhám na ňu*“ (Marcela). V této situaci matka může využít zkušeností starší generace, a může tak naplno probíhat mezigenerační učení. Část respondentek se

² Zajímavé je souvislosti vnitřních okolností matek porovnat s výzkumem, který se zabývá podmínkami vzniku rodičovství z pohledu mladých lidí (Fialová et al., 2000). Na základě získaných dat výzkumníci vytvořili seznam podmínek, které jsou obecně platné pro plánování rodičovství. Kvalita partnerského vztahu, kterou výzkumníci řadí v podmínkách na předposlední místo, se objevuje ve výsledcích prezentovaného výzkumného šetření. Z toho vyplývá, že dobrý partnerský vztah je pro respondentky velmi důležitý. Naopak podmínky ekonomického a materiálního zajištění, které výzkumníci řadí mezi hlavní, korespondují s charakteristikou sledovaného vzorku. Průměrný věk respondentek je 28 let, což je ideální doba na to, aby se samy dostatečně ekonomicky a materiálně zabezpečily a mohly plánovat své mateřství.

k této situaci vyjadřovala kladně, jelikož starší generaci považovaly za blízký, opěrný a uklidňující zdroj.

V návaznosti na předchozí okolnost je častou oporou pro respondentky **širší rodina**, zejména švagrové, které se také potýkají s rolí matky: „*Jo a kdyžtak mám švagrovou, který můžu zavolat dots takže tak jako na to spolíhám*“ (Marcela). Ve hře jsou však významné aspekty, které celý tento proces určují. Jde především o rodinné vztahy, intenzitu vzájemných kontaktů a také sympatie. Pokud jsou vztahy vyrovnané, dochází stejně jako u předchozí okolnosti k významnému procesu mezigeneračního učení v rodině (srov. Ra- bušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

Poslední vnější okolnost je spojena s **jinými matkami**, které mají své první dítě, nachází se v blízkém okolí respondentek a nemají mezi sebou žádné příbuzenské vztahy. Matky je vnímají jako příklady dobré praxe. Popisuje to například Beáta: „*Dost se bavím s tou sousedkou, která je zároveň sestra v porodnici a ještě si dodělávala porodní asistentku. No a oni jsou oba takový hodně aktivní rodiče, takže já v nich prostě vidím to, že i s tím dítětem to všechno jde. A ono to je taky hlavně o tom, jak si to ty rodiče udělají, takový to mají.*“ Znamená to tedy, že zkušenosti blízké osoby jsou nejen inspirativní, ale především mají povzbuzující a uklidňující potenciál pro matku, která ve své nové roli vstupuje do neznáma.

3.3 Potřeby matek

Potřeby matek se vytvářejí na základě vnitřních a vnějších okolností. Lze je definovat jako nedostatek něčeho důležitého a nezbytného, co matce v oblasti péče o dítě chybí nebo není dostatečně naplněno. Jedním ze způsobů jak tyto potřeby naplnit je užití informačních zdrojů, jejichž různá povaha a charakter může na základě volby matky uspokojit všechny její potřeby. Záleží především na matce a jejím postoji k informačnímu zdroji. Z analýzy dat vyplynulo šest potřeb – uklidnit se, naplnit teoretické znalosti, naplnit praktické dovednosti, mít svého zkušeného rádce, vytvořit si představy a naplnit sociální potřeby.

Potřeba **uklidnit se** je charakteristická především u matek, které se obávají péče o dítě a samotného rodičovství. Uchylují se tak ke zdrojům, jež jim dokážou poskytnout informace na odborném základě nebo ověřené zkušenosti. Příkladem je předporodní kurz a výpověď Beáty: „*Mě to taky hlavně uklidňuje. Jsme tam tak jako všichni ve stejném období, takže se tak mezi sebou tam bavíme co a jak.*“

Naplnit teoretické znalosti je potřeba, která staví na nedostatečném teoretickém základě matky o péči o dítě a rodičovství. Jednotlivé zdroje

tak podrobuje rozsáhlému kritickému hodnocení. Nejlepším příkladem jsou opět předporodní kurzy, jež jsou ve své podstatě na teorii o péči o dítě a rodičovství založené. V následující ukázce je vidět, s jakými informacemi se matky na kurzech setkávají: „*A tam se vlastně začínalo tím těhotenstvím... Jak si máme správně zvedat kýbl, jak si máme lehnout, sednout. Prostě to veškerý polohování... Pak nějaký ty těhotenský obtíže... Co bychom měly a neměly správně jíst... Jak vypadají který porodnice... Pak ten porod, ten byl na dlouho, to bylo nějakých 4-5 lekcí... Prostě povykládali nám všechny ty informace a i komplikace, co se všechno může dít“ (Barbora). Naplňování teoretických znalostí je procesem, který staví na pasivním přijímání informací. Záleží tedy především na matce, zdali je později uvede do praxe.*

Opakem potřeby teoretických znalostí je potřeba **praktických dovedností**. Staví především na praktickém základě záměrného senzomotorického učení. Jedním z míst, kde se lze praktickým dovednostem naučit, je předporodní kurz a vlastní rodina, jako tomu bylo u respondentky Natálie, která se péči o dítě učila od své starší sestry: „*Takže malej Lukášek, když se narodil, tak vlastně byl první vnouče, takže jsem tam byla snad dennodenně. To jsem koupala, takže úplně ty prvopočátky s ním... A zkoušela jsem i to krmení...“* Všechny respondentky považují naplnění této potřeby za nejvíce důležité.

Potřeba **mít svého zkušeného rádce** je spojena se zdroji, jež mají aktuální zkušenosti s péčí o dítě a matky je chtějí mít ve své blízkosti. Jako zkušený rádcové dokonale fungují kamarádky, což dokazuje výpověď Petry: „*A co si říkáme? No mě zajímalo všechno. Od těhotenství přes porod, který mě zajímal hodně. No samozřejmě teďka, kdy to začíná být aktuální i pro mě, tak všechno ohledně péče o miminko – kojení, přebalování. Jestli používají látkové pleny nebo papírový, no prostě všechno možný.“*

Potřeba **vytvořit si představy** vychází z nedostatečné představivosti matky o daném jevu či situaci v péči o dítě. Je tedy důležité užít informační zdroj, který bude kvalitní a věrohodný, jako například obrázky v knihách, fotografie, videa, praktické návody, názorné ukázky nebo prohlídka porodnice. Například Beáta popisuje, jak si prohlížela knihu o těhotenství, zajímala jí podoba plodu: „*No a to je docela fajn, že si člověk o tom dokáže udělat představu, jak to vlastně vypadá. Jo, že třeba v těch počátečních fázích, kdy prostě nejsou ještě cítit žádné pohyby a tak, tak je dobrý to vidět a říct si, jak to vypadá.“* Většina respondentek kladla této potřebě velký význam. Díky tomu, že ji dokáží naplnit, se cítí v péči o dítě mnohem jistější.

Smyslem **naplnění sociálních potřeb** matky je především změna domácího prostředí za jiné a vytváření a upevňování nových kontaktů a vztahů. Nejčastěji k tomu dopomáhají informační zdroje charakteru kamarádek nebo předporodních kurzů. V předporodním kurzu se matka dostává do sociální

skupiny, kterou spojuje společné téma péče o dítě a mateřství. Je pro ni tak mnohem snazší sdílet svou novou roli s ostatními, což potvrzuje například Beáta: „*Tak se člověk seznámí s někým, kdo bude mít děti stejně starý a tak. Tak to je fajn, že si člověk najde další kamarádky, který mají stejný téma.*“ Neformální vzdělávání jako je předporodní kurz, není jedinou predikcí pro naplnění této potřeby. Může k němu docházet i v jiných prostředích: „*No já teď chodím pracovat do knihovny jednou týdně a tam jsou ty holky, co už jsou maminkama nebo budou a to nás tematicky jako hodně sblížilo. Takže jsme si potom říkaly navzájem o těch problémech a rozebíraly různé věci*“ (Silvie). Sociální potřeba matek nestojí jen na základě vytváření kontaktů, ale především na vzájemném sdílení a předávání si vlastních zkušeností a také ujišťování se v péči o dítě a rodičovství³.

3.4 Přístupy matek

Přístupy matek k informačním zdrojům se formují na základě jejich potřeb, které vznikají působením vnitřních a vnějších okolností. Z analýzy dat vyplynuly čtyři základní přístupy – nikam se nežene, být připravena, ví jak na to a bere vše.

Matka charakteristická přístupem **nikam se nežene** nerada věci uspěchává. Jejím mottem je „řešit vše až ve správný čas“. Uchyluje se k informačním zdrojům pouze v kritickém případě, kdy je nutné naplnit jednu z potřeb. Precizně hodnotí kvalitu získaných informací a nezasobí se jimi dopředu. Příkladem je Marcela: „*Říkám, já z toho strach nemám, prostě to nějak bude a co. Já si totiž vždycky představím takovou tu africkou maminku, která to taky neřeší. Jo, že taky se nepřejídá, že je taky hladová a taky ty děti má a co, taky se to narodí a v podstatě ve špině a taky to přežije.*“ Ukázka jasně charakterizuje smysl tohoto přístupu. Matky se nechtějí stresovat situacemi, které ještě nenastaly a nastat ani nemusí. Primárně řeší aktuální problémy za pomoci kvalitních informací od zkušeného zdroje.

Jiná skupina matek se naopak snaží nic nezanedbat, neztratit schopnost učit se, dokázat objektivně a kriticky hodnotit informační zdroje, dokonale se v nich orientovat a rozpoznat jejich kvalitu a aktuálnost. Jejich přístup je jednoznačný – **být připravena**. Jedním z důvodů, proč se tak matky chovají,

³ Zajímavý výsledek dostaneme, pokud identifikované potřeby srovnáme s Maslowovou hierarchií potřeb (Atkinson, 2003). Zjistíme, že zde neplatí žádné pravidlo pořadí tak, jak jej popisuje. Každá matka má totiž v oblasti péče o dítě jiné nenaplněné potřeby. Nelze tedy jednoznačně říci, že je nutné některé uspokojovat dříve a jiné později. Z jiného úhlu pohledu však zjistíme, že všechny identifikované potřeby je možné přiřadit k jednotlivým typům, které Maslow popsal. Například potřeba „naplnit teoretické znalosti“ by zapadala do Maslowových kognitivních potřeb nebo „naplnění sociální potřeby“ by patřilo do potřeb sounáležitosti a lásky.

je, že mají dostatek volného času a především snadný přístup k informačním zdrojům, jako například Barbora: „*V práci mám volný přístup na internet, takže jako ono člověk třeba ještě ani nebyl těhotnej a už zjišťoval, co by se mohlo kterej den dít a tak.*“ Druhou důležitou predikcí je vzdělání matky a charakter společnosti, ve které se pohybuje: „*Ale je pravda, že se člověk pohybuje ve skupině vysokoškolsky vzdělaných lidí a právě patřím k té skupině, která má potřebu se pořád vzdělávat... Otázkou je, jak by to vypadalo, kdybych se pohybovala v jiný skupině lidí*“ (Petra). Charakter sociální skupiny sehrává významnou roli ve vytváření vztahu matky k učení se o péči o dítě a rodičovství. Jak je patrné, vysokoškolsky vzdělaná matka má odlišnou cestu k učení než matka, která má nižší vzdělání.

Matka s přístupem **vi jak na to** informační zdroje moc nevyužívá, spoléhá se především na své vlastní zkušenosti, které získala z rodiny, jako Sabina: „*Jo a u mé sestry, mně bylo osmnáct, když se narodila, takže někdo si myslel, že je třeba moje. Takže si myslím, že mi to hodně dalo. Nebojím se jak to dítě chytnout a co a jak.*“ Tato ukázka jasně odkazuje na výsledky mezigeneračního učení, které probíhalo mezi matkou a dcerou při péči o sestru. Mezigenerační učení může také probíhat na vrstevnické bázi, kdy se jedna sestra učí od své starší péči o dítě. Kladně to hodnotí například Natálie: „*Je to plus, když má člověk staršího sourozence s dětma.*“ Učení matek péči o dítě ve vlastní rodině má v sobě ještě jiný potenciál. Díky celému procesu dochází k upevňování vzájemných rodinných vztahů a vzájemnému respektu vůči každé generaci. Kvalita a kvantita informací se v tomto případě odráží především na situaci, kterou jsou nuceny matky řešit. Vzhledem k jejich nabytým zkušenostem nemají obecně potřebu je více rozšiřovat.

Přístup **bere vše** je charakteristický pro svou nenasytnou povahu. Matky využívají veškeré zdroje, které mají k dispozici, bez ohledu na jejich kvalitu. Důvod tohoto chování stojí na strachu a obavách matek z toho, co je čeká. To potvrzuje například Silvie: „*Jako já, jak jsem neměla ty informace takhle z praxe a ze svého okolí, tak jsem to hltala všechno a brala jsem to tak jako všechno.*“ V tomto přístupu se objevuje velké riziko neschopnosti odhadnout kvalitu získaných informací a samotných zdrojů, což podmiňuje chování matek, které řeší vše a často velmi emotivně a zbrkle: „*Jo, no co každé píchnutí tak to okamžitě na internet*“ (Marie). Internet je v tomto případě jedním z nejčastěji užívaných zdrojů, což potvrzuje i Silvie: „*No tak zajímalo mě, co mě čeká, protože jsem šla na to vyšetření do Brna. A tak jsem si tam hledala, jaký mají být ty hodnoty a tak... No úplně... už bych to nedělala, protože člověk zpanikaří. Oni dají výsledek negativní, což je v pořádku, a člověk by měl být klidnej, ale já v tom hledám prostě další ty... Takže jsem byla vystrašená úplně zbytečně.*“ Z výpovědi jasně vyplývá další důležitá charakte-

ristika tohoto přístupu. Matky často nejsou spokojeny s informacemi, které získají od zkušeného odborníka, což vede ke zvyšování jejich obav, nervozity a neschopnosti orientovat se v získaných informacích a ke snižování jistoty a důvěry k hodnověrným zdrojům a samotnému procesu péče o dítě a rodičovství.

Závěr

Výše popsané výzkumné šetření a jeho teoretické zakotvení si kladlo za cíl prozkoumat proces edukace matek v péči o dítě, a to především z pohledu přístupů matek k informačním zdrojům a okolnostem, které tyto přístupy ovlivňují. Analyzovaná data potvrdila, že edukace matek v péči o dítě je proces, ke kterému se všechny implicitně schylují. Má charakter celoživotního učení a probíhá především v oblasti neformálního a informálního učení a je velmi úzce propojeno s mezigeneračním učním. Edukace matek v péči o dítě se tak stává stále více aktuálním tématem, kterému se například přizpůsobují různé vzdělávací organizace a informační systémy. Další možná analýza sledovaného problému může přispět k rozšíření poznatků o rodičovském a mezigeneračním učení a rozvoji pedagogiky a andragogiky.

Literatura

- A Memorandum on Lifelong Learning [online]. c2000, poslední revize 28. 10. 2002 [cit. 2014-01-19]. WWW: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- ATKINSON, R. L. 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. 751 s. ISBN 80-7178-640-3.
- FIALOVÁ, L., ET AL. 2000. *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Praha: Sociologické nakladatelství. 163 s. ISBN 80-85850-87-7.
- HANKS, R. S., PONZETTI, J. J. 2004. Family Studies and Intergenerational Studies. *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 2, no. 3-4, pp. 5-22. ISSN 1535-0770.
- HATTON-YEO, A. ET AL. 2008. *The Eagle Toolkit for Intergenerational Activities* [online]. c2008, poslední revize 23. 1. 2009 [cit. 2014-01-19]. WWW: http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/the-eagle-toolkit-for-intergenerational-activities/FINAL_FINAL_eagle_toolkit_final_dtp.pdf
- HENDL, J. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M., KARGER, P. 2004. *Rodičům na nejhezčí cestu*. Praha: Nakladatelství H & H. 189 s. ISBN 80-7319-023-0.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MOŽNÝ, I. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství. 251 s. ISBN 80-85850-75-3.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vydání. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. 2011. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita. 208 s. ISBN 978-80-210-5750-0.
- ŘÍČAN, P. 1990. *Cesta životem*. Praha: Panorama. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.
- ŠEĐOVÁ, K. 2008. Rodinné vzdělávání jako součást celoživotního učení. In RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (Eds). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, s. 205–232. ISBN 978-80-210-4779-2.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., ET AL. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEJCAR, J. 2009. *Péče o dítě: nové, přepracované vydání*. Praha: HBT. 320 s. ISBN 978-80-8710-914-4.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008a. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008b. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VAREJKOVÁ, Z. 2011. *Rodičovské učení matek v oblasti péče o dítě: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. 62 s. Vedoucí práce Lenka Kamanová. WWW: http://is.muni.cz/th/321913/ff_b/bakalarska_diplomova_prace_83ubn.pdf

Autorka

Mgr. Zuzana Vařejková, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Veveří 28, 602 00 Brno; e-mail: 321913@mail.muni.cz