

# **Adaptace dětí na předškolní vzdělání - rozdílnost městských a vesnických mateřských škol**

## **Adaptation of Children to Preschool Education - The Differences between Town and Village Nursery Schools**

Valentina Špinková

---

Bakalářská práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Valentina ŠPINKOVÁ**  
Osobní číslo: **H09176**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Adaptace dětí na předškolní vzdělávání – rozdílnost  
městských a vesnických mateřských škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti adaptace na předškolní vzdělávání.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na adaptaci dětí městských  
a vesnických mateřských škol.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**CHRÁSKA, M., Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**NIELSEN, R., GRIEBEL, W. Poprvé v mateřské škole. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-989-5.**

**SVOBODOVÁ, E., Vzdělávání v mateřské škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.**

**VÁGNEROVÁ M., Vývojová psychologie. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Martina Růžičková**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**30. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012

  
doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 9.3.2012 .....

.....  


*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá adaptací dětí na předškolní vzdělávání se zaměřením na rozdíl městských a vesnických mateřských škol. V teoretické části se věnuje problematice předškolního věku dítěte, rodině, socializačním činitelům a adaptaci samotné. Cílem praktické části bylo zjistit, jaká je adaptace dětí na prostředí mateřské školy. Praktická část obsahuje přípravu metodiky výzkumné části, realizaci pedagogického výzkumu a prezentaci výsledků tohoto výzkumu.

Klíčová slova: děti, rodina, adaptace, předškolní vzdělávání, mateřská škola, socializace

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the adaptation of children in pre-school education, focusing on the difference between urban and rural kindergartens. The theoretical part is devoted to preschool-age child, family, socializing agents and adaptation itself. The aim of the practical part was to investigate the adaptation of children in the kindergarten environment. The practical part includes the preparation of research methodology, implementation of educational research and presentation of results of this research.

Keywords: child, family, adaptation, pre-school education, kindergarten, socialization

*„Vše, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole.“ Robert Fulghum*

***Poděkování:***

*Mé poděkování patří vedoucí mé bakalářské práce **Mgr. Martině Růžičkové** za její odborné vedení, metodickou pomoc a cenné rady, které mi poskytla při jejím zpracování. Současně bych chtěla poděkovat celé své rodině a partnerovi za trpělivost a podporu.*

*Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG, jsou totožné.*

# OBSAH

ÚVOD.....	9	
<b>I</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>PSYCHOMOTORICKÝ, SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTĚ.....</b>	<b>12</b>
1.1	OBDOBÍ BATOLETE .....	12
1.2	OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU OD 3 DO 6 LET .....	13
1.2.1	Psychomotorický vývoj .....	14
1.2.2	Emoční vývoj a socializace .....	17
<b>2</b>	<b>RODINA A DALŠÍ SOCIALIZAČNÍ ČINITELÉ .....</b>	<b>19</b>
2.1	FUNKCE RODINY, VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ STYLY .....	19
2.2	PROSTŘEDÍ .....	23
2.2.1	Lokální prostředí .....	23
2.3	VRSTEVNICKÉ SKUPINY .....	24
<b>3</b>	<b>PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>26</b>
3.1	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.1.1	Cíle předškolního vzdělávání .....	28
<b>4</b>	<b>PROCES ADAPTACE DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....</b>	<b>29</b>
4.1	MUSÍ DÍTĚ PŘED VSTUPEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY NAVŠTĚVOVAT MŠ?.....	29
4.2	PŘÍPRAVA NA MŠ.....	30
4.3	PŘECHOD Z RODINY DO MŠ.....	31
4.4	FÁZE ADAPTACE .....	32
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>37</b>
<b>5</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>38</b>
5.1	VÝZKUMNÝ CÍL .....	38
5.2	TYP VÝZKUMU.....	38
5.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	39
5.4	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	40
5.5	HYPOTÉZY.....	40
5.6	VYHODNOCENÍ A KVANTIFIKACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	40
5.7	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....	70
5.7.1	Vyhodnocení hypotéz.....	70
5.7.2	Vyhodnocení otázek.....	73
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>75</b>	
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>77</b>	
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>79</b>	



<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>82</b>

## ÚVOD

V této bakalářské práci se zabývám otázkou adaptace dětí na předškolní vzdělání – jak se děti adaptují na nové prostředí a nároky v něm kladené, co předškolní výuka přináší a zda se liší adaptace dětí z vesnických mateřských škol a městských mateřských škol. Toto téma považuji za zásadní, protože podle dostupné literatury víme, že dětství je velmi složitou etapou lidského života provázenou celou řadou životních změn, včetně nástupu do mateřské školy, se kterými se dítě musí postupně vyrovnávat.

Také nelze opominout fakt, že se ke slovu dostávají „silné ročníky“ dětí a že vstoupila v platnost nová vyhláška, která umožňuje předškolní výchovu u dětí od 2,5 roků, a tudíž je v mnoha mateřských školách přetlak. Ten pak může znesnadňovat adaptaci dětí ve školkách. Lze tedy vyslovit domněnku, že toto se týká především městských školek, kde je větší kumulace obyvatel a také lze vyslovit domněnku, že někteří „městští“ rodiče jsou nuceni dát své děti do menších venkovských školek. A proto bych chtěla zjistit, jak se děti adaptují na nový úkol ve svém životě – docházku do mateřské školy – a zda se liší adaptace dětí z vesnických mateřských škol a městských mateřských škol.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem se nejprve věnovala specifikům dětí batolecího a předškolního věku. Pochopením zvláštností dětí v tomto období je pro moji práci klíčové vzhledem k jejímu zaměření na vstup dětí do mateřské školy a na jejich adaptaci. Velmi důležitý je také vliv prostředí, výchovy a výchovných stylů, jež na dítě působí, a proto se tomuto tématu věnuji v následujících kapitolách. Dále jsem se zaměřila na předškolní vzdělávání v mateřských školkách a na proces přechodu a adaptace dětí v nich. Některé děti se přizpůsobí novému prostředí během krátké chvíle, u jiných dětí naopak mohou adaptační potíže trvat i řadu měsíců, nebo se opětovně objevit po delší absenci ve školce (například po nemoci dítěte). A proto je cílem této části práce podat přehledné shrnutí dostupných teoretických poznatků o této problematice.

V praktické části pak popisuji provedený výzkum a prezentuji jeho výsledky. Cílovou skupinou, jež jsem oslovila, byli rodiče dětí ve vybraných mateřských školách ve městě a na vesnici. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je adaptace dětí na prostředí mateřské školy a zda se liší či je stejná adaptace dětí z vesnických mateřských škol a městských mateřských škol. Jako vhodnou formu výzkumu jsem zvolila kvantitativní

výzkum realizovaný dotazníkovým šetřením v daných mateřských školách. Získaná data jsem utřídila a následně vyhodnotila, poté jsem jednotlivá zjištění prezentovala a vyslovila se k hypotézám, jež jsem si na začátku výzkumu stanovila.

Doufám, že práce přispěje k přiblížení této problematiky lidem se zájmem o ni a že poskytne podněty či rady rodičům a učitelům/ vychovatelům v mateřských školách, aby mohli pomáhat předškolním dětem lépe se začlenit do kolektivu a zvyknout si na prostředí mateřské školy. I malé dítě se může trápit a je tedy na nás, abychom tuto problematiku nepřehlíželi a dítěti pomohli toto přelomové období co nejlépe zvládnout.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 PSYCHOMOTORICKÝ, SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTĚ

Vývoj můžeme charakterizovat jako celistvý proces, který zahrnuje somatickou i psychickou složku v jejich vzájemné souvislosti a interakci. „Koncepce vývojových stádií předpokládá, že vývoj osobnosti probíhá ve stádiích, jejich pořadí je nutné a zákonité. Nelze je vynechat anebo změnit. Sled pořadí vyplývá ze zákonitosti vývoje s biologickými, sociálními a psychologickými aspekty. Každé stádium předpokládá přípravu v předchozím stadiu a připravuje na následující stádium.“ (Vašutová, 2005, s. 16). Vašutová (2005) dále uvádí, že v každém stadiu musí jedinec řešit vývojový úkol. Taktéž každé vývojové období má své příznivé a nepříznivé momenty. Existují individuální rozdíly v tom, které z těchto momentů převažují, popřípadě jak se navzájem kombinují či střídají. Také vnější podmínky mohou podporovat nebo znesnadňovat řešení krizí. Pokud krize určitého stadia není zvládnutá, ztěžuje to či znemožňuje to pak další psychický vývoj dítěte. Tuto koncepci velmi podrobně rozpracoval v polovině dvacátého století Erik Homburger Erikson. V teorii duševního vývoje rozlišuje tzv. osm věků člověka. U každého stadia vyjádřil klíčový problém, krizi a formy jejího zvládnutí nebo naopak nezvládnutí.

## 1.1 Období batolete

Batolecí věk zahrnuje dobu od 1 do 3 let života dítěte. V tomto období dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti a dítě začíná objevovat svět kolem sebe. Dokáže komunikovat pomocí slov a samo se pohybovat, proto se před ním otevírají zcela nové možnosti.

„Dítě tohoto věku se stává samostatnějším, aktivním subjektem. Charakteristickým znakem této fáze je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, spojené s expanzí do širšího světa. Je to období tzv. první emancipace, která je podmínkou dalšího vývoje. E. Erikson (1963) nazval batolecí věk obdobím autonomie.“ (Vágnerová, 1999, s. 53).

Jak uvádí Trpišovská (2006) jde o období, kdy dochází k sebeuvědomování. Dítě si také utváří základ své osobnosti a první společenské návyky, které mu na konci tohoto období umožní překročit úzký rámec rodiny a pomohou mu začlenit se do nových společenských skupin či do mateřské školy. Hlavním vývojovým úkolem tohoto období

je tedy odpoutání se z předchozí symbiotické vazby mateřskou osobou a vytvoření vlastního „já“. Toto období také bývá označováno jako fáze vzdoru a negativismu. Vágnerová (1999) uvádí, že rozvoj vůle v tomto období závisí na úrovni poznávacích procesů a také na socializačním vývoji. Dítě ještě přesně neumí posoudit situaci a odhadnout důsledek vlastní aktivity. „Z hlediska smyslu batolecího vývoje je negativismus, tedy primární vůle, jedním z faktorů, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě. Výsledkem je ověření aktuálních hranic vlastních možností a limitů, které jsou dány sociálně. Dítě tak získá informaci, která uspokojuje jak jeho potřebu orientace, tak potřebu jistoty. Může si být jisté mírou svobody vlastního jednání. Zároveň bude vědět, kde jeho svoboda končí, a začínají platit pravidla, která jsou individuálnímu chtění nadřazená. To je velmi důležitá zkušenost, jejíž důsledky se projeví i v celém dalším životě.“ (Vágnerová, 1999, s. 64 - 65). Takové chování je způsobeno stále větší snahou po samostatnosti, která souvisí s vývojem jemné i hrubé motoriky. Vývoj nastává i ve způsobu hry. Zpočátku má charakter paralelní hry, kterou postupně nahrazuje spolupráce nebo soupeření. Dalším důležitým prvkem socializace je rozvoj komunikace, ta významně ovlivňuje vývoj vztahů dítěte s různými lidmi. V batolecím období patří mezi základní způsoby sociálního učení nápodoba, která umožňuje dítěti osvojení různých projevů chování. Další variantou je identifikace, kdy dítě přejímá postoje i chování člověka, se kterým se ztotožňuje. Obyčejně je objektem identifikace rodič, ale mohou to být i sourozenci.

Dítě se učí hygienickým a společenským návykům je nutná jednotná a důsledná výchova všech členů rodiny. Některé děti toto období dokončují v průběhu docházky do mateřské školy.

## 1.2 Období předškolního věku od 3 do 6 let

Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Horní věkovou hranici této vývojové etapy určuje nástup dítěte do základní školy. Předškolní období zahrnuje významný rozvoj jemné a hrubé motoriky, poznávacích schopností a zejména rozvoj sociální a emocionální. Období bývá označováno jako věk hry a fáze přípravy pro další život ve společnosti. Vágnerová (2005) poukazuje na nutnost dítěte přijmout řád, který upravuje jeho chování k lidem. Dítě se musí naučit prosazovat své „já“ i spolupracovat a to především

v rovnocenné vrstevnické skupině. Dochází ke změnám po všech vývojových stránkách dítěte. Zdokonaluje se především jeho pohyb a motorický vývoj, dochází ke zlepšení koordinace pohybu a pohyb se stává hbitějším. Niesel, Griebel (2005) uvádějí, že v předškolním období je většina dětí již schopna se bez problémů alespoň na část dne odpoutat od rodiny, obzvláště od matky. A právě děti ve věku mezi třetím a pátým rokem svého života poprvé přicházejí do mateřské školy.

### 1.2.1 Psychomotorický vývoj

Vývoj poznávacích procesů je velmi intenzivní a umožňuje dítěti poznávat okolní svět. Velkou změnou prochází způsob, jakým dítě v předškolním období poznává. J. Piaget nazval toto období jako fázi, pro kterou je charakteristické názorné, intuitivní myšlení.

Myšlení ještě nerespektuje zákony logiky, což dokazuje i například pokus, který prováděl J. Piaget s A. Szemniňskou (in Langmeier, Krejčířová, 2009). Jde o to, že pokud postavíme vedle sebe dvě stejné skleničky se stejným počtem korálků, dítě souhlasí s tím, že je v obou skleničkách počet korálků stejný. Vezmeme-li ale další skleničku, která má jiný tvar (např. užší dno) a korálky do ní přesypeme, dítě pak tvrdí, že v nové skleničce je více korálků, protože je „vyšší“ anebo naopak. Dítě umí vyvodit závěry, ale jsou závislé zpravidla na vizuálním tvaru. Jako další uvádějí charakteristiky myšlení dítěte předškolního věku a to:

- egocentrismus (dítě se cítí být středem pozornosti),
- antropomorfismus (všechno polidšťuje),
- arteficialismus (všechno se dělá).

Vágnerová (2005) také zmiňuje, že jedním z charakteristických znaků myšlení předškolního dítěte je magičnost, tendence pomáhat si při interpretaci dění ve světě fantazií. Fantazie pomáhá dítěti v předškolním období při orientaci ve světě, aby byl pro něho srozumitelný a přijatelný. Má v tomto období důležitý harmonizující význam.

Motorické dovednosti se v tomto období vyvíjí velmi rychle. Dítě si samo zapne knoflíky, zaváže tkaničky. Je schopno skákat po jedné noze, cvičit, obratně házet. V tomto období se velmi dobře učí novým sportům jako je například jízda na kole, lyžování a podobně. Dítě je velmi živé a aktivní, zdokonaluje se tedy hrubá i jemná motorika. Pohybová koordinace je plynulejší a pohyby jsou přesnější než v předchozích

vývojových obdobích. Většina dětí je samostatná a umí se samo obsloužit, pomoc potřebují jen výjimečně většinou počátkem tohoto období. Každé dítě je však samostatná osobnost, a proto rozdíly ve vývoji různých dětí mohou být rozmanité.

Změny se projevují i v oblasti jemné motoriky. Na jejím zdokonalování se podílí různé manipulační činnosti a především kresba. Vágnerová (2005) uvádí, že kresba je neverbální symbolickou funkcí, projevuje se v ní snaha zobrazit realitu tak, jak jí chápe dítě. Plně se projeví typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání. Matějček (1994) v této souvislosti stručně a výstižně říká, že „dítě kreslí to, co o objektu ví, tj. to, co o objektu ví a co se mu na něm zdá důležité.“ (Matějček, In Vágnerová, 2005, s. 184).

„První studie dětské kresby vznikly přibližně před devadesáti lety, je s nimi spojeno jméno G. H. Luqueta. Během poslední doby se ukazuje, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznávání osobnosti dítěte.“ (Vašutová, 2005, s. 83).

Vágnerová dále rozdělila dětskou kresbu do tří stádií, která odrážejí celkový psychický rozvoj osobnosti dítěte:

*Stadium hlavonožce:* dítě začíná kreslit lidskou postavu přibližně ve třech letech. V tomto období je pro něj významný lidský obličej, protože je důležitý při navazování sociálního kontaktu. Při kresbě postavy se tedy soustředí na lidskou hlavu a detaily obličeje. V kresbě také zobrazuje končetiny, které považuje za nezbytné pro jakoukoliv aktivitu.

*Stadium subjektivně - fantazijního zpracování:* dítě přibližně ve věku čtyř nebo pěti let začíná kreslit trup a zobrazuje také detaily (například pupík, knoflíky a podobně), které jsou pro něj důležité, avšak jejich zobrazení většinou nerespektuje skutečnost.

*Stadium realistického zobrazení:* dítě dospěje k tomuto stádiu ke konci předškolního období, kdy začíná kreslit spíše to, co vidí. Kresby se podobají více realitě. Tato změna dokazuje rozvoj kognitivní decentrace.





**Obrázek č. 1: Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku**

Nyní bych se chtěla zastavit u dětské hry. Předškolní věk je v podstatě **věkem hry**. Hra je v tomto období hlavní činností a dítě je jí zaměstnáno téměř po celý den. Podle Říčana (2005) si děti v tomto období spolu umějí složitě a zajímavě hrát, bez pomoci dospělého člověka. „Hra je pro dítě hlavní a převládající činností, specifickou formu učení a přípravou pro školu a práci v dalším životě.“ (Mišurcová, 1980, s. 73). Mišurcová dále uvádí, že hra ve srovnání s předcházejícím obdobím batolete je obsahově bohatší, složitější a dítě k ní vyhledává skupinu. Při hře dítě rozvíjí všechny stránky své osobnosti.

Mišurcová (1980, s. 31-32) se na třídění her dívá z hlediska psychologie a pedagogiky. Podle **psychologie** jsou hry tříděny:

- nepodmíněné reflexní neboli intuitivní,
- senzomotorické,
- intelektuální,
- kolektivní.

Z hlediska **pedagogiky** se hry dělí na dvě skupiny:

**1. Hry tvořivé** – neboli volné, spontánní. Jsou to takové hry, při nichž si dítě samo volí námět i příběh hry. Jejich hlavním obsahem je vztah k materiálnímu světu. Řadí se k nim tedy:

- předmětové hry – dítě manipuluje s předměty, poznává jejich vlastnosti, rozvíjí své smysly;
- úlohové – námětové hry – dítě bere na sebe známou sociální roli dospělého, napodobuje ho, jeho činnost, vztahy mezi lidmi;
- dramatizační hry – snové – dítě si ve své představě vytváří děje, postavy, prožitky, hovoří se smyšlenou osobou;
- konstruktivní hry – dítě manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem, pomůckami a předměty, které připomínají skutečnost svým vzhledem i funkcí.

**2. Hry s pravidly** – z ontogenetického hlediska navazují na hry tvořivé. Jejich hlavním obsahem je jednání ve vztahu k ostatním hráčům. Řadíme k nim:

- pohybové hry – na kočku a myš, na honěnou, míčové hry, se zpěvem;
- intelektuální – didaktické – v nich je v popředí pedagogický záměr a rozvíjí se tak především rozumové schopnosti (například skládky, stolní hry). (Mišurcová, 1980, s. 31-32).

Košťátková (2008) píše o hře jako o živné půdě, kde dochází k rozvoji dítěte. „Umožňuje mu aktivně se vyrovnávat s podněty z okolí, užívat je, proměňovat tak, aby je mohlo pochopit a přijmout, vracet se k nim, aby si již prozkoumaného mohlo dostatek užít a z toho všeho se radovat a těšit se.“ (Košťátková, 2008, s. 148).

### 1.2.2 Emoční vývoj a socializace

Autoři se shodují, že socializace probíhá od narození a provází člověka během jeho celého života. Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 202) definují socializaci jako „Celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování

a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu, a začleňuje se tak do společnosti.“ Hewstone a Stroebe (2006, s. 79) ve své knize uvádí, že socializaci lze chápat „jako proces vrůstání jedince do společnosti na základě osvojování si pravidel a omezení, která jeho společnost vyžaduje a preferuje, aby se do ní mohl úspěšně začlenit.“

Průcha, Walterová a Mareš (1995) pak uvádí 3 etapy, kterými prochází socializace dítěte:

1. *etapa* – dítě se identifikuje s matkou a nachází stabilitu ve společnosti,
2. *etapa* – dítě se osamostatňuje a snaží se najít své místo ve společenských vztazích, tímto se vytváří základ jeho vlastností a hodnot,
3. *etapa* – v této etapě se již dítě začleňuje do širších sociálních vztahů.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2009), zajišťuje primární socializaci dítěte rodina. Děti v předškolním období začínají navazovat nové vztahy v rámci vrstevnické skupiny v mateřské škole a učí se zde podřizovat nové autoritě. Dítě se v této době samozřejmě vyvíjí i po emocionální stránce. Jak hovoří Vágnerová (2005), emoční vývoj dítěte se projevuje větší stabilitou a vyrovnaností, než tomu bylo u předchozího období. Děti bývají naladěny pozitivně a ubývá negativních emočních reakcí. Dochází k rozvoji emoční inteligence, porozumění vlastním i komplexnějším emocím a citovým projevům jiných lidí. Dítě umí stále lépe své emoce ovládat a učí se jim rozumět.

Vágnerová v knize *Vývojová psychologie (1999)* také uvádí, že pro předškolní dítě jsou emocionálně významnou autoritou jeho rodiče. Ti představují ideál, kterému se dítě chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. Dítě zcela nekriticky přímá postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez dalšího rozlišování. Mimo jiné identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.

## 2 RODINA A DALŠÍ SOCIALIZAČNÍ ČINITELE

Myslím si, jako většina z nás, že rodina je nejdůležitějším a snad nejuznávanějším prvkem dnešní společnosti. Kraus (2008) uvádí, že rodina zůstává nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí v životě člověka. Je stále velmi významným socializačním činitelem a stojí také na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho ovlivňovat.

Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 189) definují rodinu jako: „Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti.“

Šulová (2004) zmiňuje, že vývoj dítěte je založen na sociální interakci. Rodina mu předává modely chování, poskytuje identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním, které náleží mužské a ženské roli. Rodina působí jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy.

### 2.1 Funkce rodiny, výchova a výchovné styly

Rodinné prostředí je základním životním prostředím jedince. Chtěla bych zde uvést vymezení základních funkcí rodiny dle Krause (2008):

1. **Biologicko-reprodukční funkce:** rodina je základní jednotkou společnosti. A ta pro svůj rozvoj potřebuje reprodukční základnu. Je tedy v zájmu společnosti, aby se rodil takový počet dětí, které uspokojí tyto potřeby. Podstata této funkce se nemění, přesto podle současného trendu ve většině vyspělých zemí je dítě často vnímáno jako překážka v profesním růstu a vlastní seberealizaci obou rodičů a v rodinách s nižšími příjmy pak také jako přepych. V posledních letech proto v těchto zemích pozorujeme úbytek dětí. Stále více partnerů plánuje pouze jedináčka, a dokonce přibývá případů, kdy mladí lidé vůbec neuvažují o tom, že by přivedli na svět dítě. Podle Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (ÚZIS ČR) za rok 2010 pokles počet nově narozených dětí na 117 446 (v roce 2008 byl tento počet 119 842 novorozenců). Dle jejich názoru lze pokles

počtu nově narozených očekávat i v dalších 10 letech. Ženy se také stávají matkami v pozdějším věku, než to bylo dříve obvyklé. Podle ÚZIS více než polovinu všech rodiček (52,8 %) tvoří rodičky 30 - leté a starší. (Rodička a novorozenec 2010, UZIS, cit.: [21-4-2012]).

2. **Sociálně-ekonomická funkce:** v rámci této funkce je možné rodinu chápat jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Členové se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci určitého výkonu povolání a současně se rodina stává spotřebitelem, na kterém je závislý trh. Význam této funkce spočívá v zabezpečení materiální existence členů rodiny.
3. **Ochranná (zaopatřovací, pečovatelská) funkce** spočívá v zajišťování životních potřeb (biologických, hygienických, zdravotních) nejen dětí, ale všech členů rodiny.
4. **Socializačně-výchovná funkce:** rodina je první sociální skupinou, se kterou se dítě setkává. Jedná se o první přirozené společenské prostředí. Rodina formuluje první sociální zkušenosti a vzorce sociálního chování. Ústřední úlohou socializačního procesu zůstává uvádění jedince do společnosti a vstup do praktického života. Rozhodující jsou zde výchovné přístupy, které rodina zvolí při výchově dítěte a chyby, které z nich mohou plynout.
5. **Zábava, relaxace a rekreace:** rodina je také institucí, která by na toto měla pamatovat. Aktivity se týkají všech členů rodiny, ale pro děti mají samozřejmě význam největší. Jak rodina plní tuto funkci, se projeví např. v tom, do jaké míry tráví všichni členové rodiny pohromadě svůj volný čas, jakým zájmovým činnostem se věnují, jakým způsobem tráví dovolené apod.
6. **Emocionální funkce:** je zásadní a nezastupitelnou funkcí rodiny. Žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné a potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. Současná rodina však tuto funkci často opomíjí či ji plní jen s velkými obtížemi, je patrná snižující se úroveň a kvalita emocionální funkce. Narůstá počet dětí, které jsou citově deprimované. Domnívám se, že toto je způsobeno právě dnešní uspěchanou dobou a vysokými nároky společnosti. Jistě by bylo zajímavé zjistit statistiky, kolik rodičů musí mít třeba druhé zaměstnání, aby uživilo rodinu. Tento čas jde samozřejmě na úkor péče o rodinu a dítě. Výzkumem na podobné téma se zabývala Sobotková, Reiterová a Hurníková (2011). V rámci výzkumného

projektu „Práce a rodina“ prováděném v roce 2011 zjišťovaly rozdíly mezi matkami a otci v pohledu na fungování rodiny, v životní spokojenosti a rovnováze mezi prací a rodinou. Zjistili například, že u otců pracovní stres a nároky negativně zasahují do plnění rodinných povinností a do výkonu otcovské role.

Všechny tyto funkce rodiny, pokud jsou naplňovány v potřebné míře, mají nezastupitelné a nenahraditelné místo v utváření jedince. Nejsou však jediným faktorem, který na dítě působí. Další významný faktor jsou rodiče a jejich styl výchovy.

„...Výchova je mnohotvárný, složitý, vzájemný vztah, v němž není jeden dárce a jeden obdarovaný, ale kde se myšlení a jednání každého vzájemně podmiňují a ovlivňují. Celý výchovný proces probíhá v mnohočetné spojitosti s životním vývojovým procesem všech účastníků.“ (Matějček, 2007, s. 25).

Langmeier, Krejčířová (2009) uvádějí, že pro vývoj osobnosti dítěte je důležité, aby výchovné působení v rodině bylo jednotné a dítě mělo stanoveny určité hranice, které ho sice svým způsobem omezují, ale současně mu dávají pocit jistoty. Kraus pak definuje výchovu jako „záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti“ (Kraus, 2006, s.5).

Výchovou a výchovnými styly se zabývá i Čačka (1996), který uvádí následující výchovné přístupy k dětem:

**Přístup laissez-faire** – vychovatel často ustupuje či je lhostejný, shovívavý nebo nezúčastněný na výchově dítěte. Toto jeho chování je většinou dáno osobností samotného vychovatele. Nerad zasahuje do výchovy dítěte a vyhýbá se i rozhodování. (Čačka, 1996, s. 103). Jestliže je však dítěti všechno povoleno, později neumí ovládat svá přání, neumí je odložit a nezíská tak návyk plnit si své povinnosti. Takové dítě si většinou neosvojí základy vhodného chování. Jinak řečeno, důsledkem častých ústupků ve výchově je to, že dítě je odtržené od reálného života. Takto vychovávané dítě je pak nesamostatné, závislé a nepřizpůsobivé. Taktéž tyto děti mohou zneužívat důvěru a dobrou vůli ostatních lidí ve svém okolí. (Čačka, 1996, s. 103).

**Autoritativní přístup** – zde je vychovatel přesvědčen, že čím bude přísnější, tím bude jeho výchova účinnější. Pokud se dítě pokusí vyslovit vlastní názor, vychovatel to považuje za odmlouvání. Je-li porušeno nařízení, dítě je potrestáno.

Čačka (1996) uvádí, že většina těchto vychovatelů sama v dětství zažila velmi přísnou výchovu, kterou pak v dospělosti uplatňují na svých dětech (Čačka, 1996, s. 104). Dítě na tento styl výchovy většinou reaguje dvojnásobným způsobem, a to že se buď této výchově přizpůsobí, nebo začne vzdorovat. Tento vzdor se pak projevuje v různých formách, od méně závažných po sociálně závažné přestupky (hrubé výrazy, lhaní, až týrání zvířat a podobně).

**Optimální přístup** – je postavený na vyvarování se chybám uvedených v předchozích dvou přístupech. Čačka (1996) k tomuto dodává: „Chyby většinou vyplývají z nedostatků osobností samotných vychovatelů. Psychologické výzkumy ukázaly, že nejcennějšími vlastnostmi dobrých vychovatelů jsou: přirozená láska k dětem, trpělivost, porozumění, přiměřené požadavky, důslednost, optimismus a sebedůvěra. Pokud má dítě to štěstí a jeho rodič disponuje uvedenými vlastnostmi, má největší naději vstupovat do života s důvěrou, citově vyrovnané, veselé, podnikavé, přátelské, dobře spolupracující, snaživé, vytrvalé a poctivé.“ (Čačka, 1996, s. 106).

Kraus (2008) pak rozšířil tyto výchovné styly o další přístupy a ve stručnosti vymezil jako: **velmi liberální** (dítěti je vše dovoleno), **hýčkající** (dítě je rozmazlováno), **perfekcionista** (rodiče dítě do všech detailů usměrňují), **hypochondrizující** (rodina projevuje o dítě nepřiměřené obavy), **autoritativní** (dítě musí plnit strohé příkazy), **případně tvrdý** (za použití fyzického násilí) a **demokratický přístup** – tento typ výchovy označil Kraus (2008) za optimální. Je založený více na vztahu partnerství mezi dítětem a rodiči a rodiče připouštějí diskuzi. Optimální výchova se však podle Krause (2006) velmi těžko realizuje v traumatizujícím prostředí, které je bohaté na různé konflikty, hrubost a násilí. Jsou to často právě situace, se kterými se dítě neumí psychicky vyrovnat, které pak mají za následek nevhodné chování dítěte nebo dle mého názoru i zhoršenou adaptaci na nové prostředí či na nové situace. Podobného názoru je i Piaget a Inhelderová (1997), kteří adaptaci považují za výsledek vztahu rodičů s jejich dětmi, a to především po emoční (citové) stránce. Taktéž poukazují na to, že adaptace souvisí s věkem dítěte, čím je dítě mladší, tím hůře adaptaci zvládá.

## 2.2 Prostředí

Kraus (2008) hovoří o prostředí, jako o všeobecně známém pojmu, který se užívá v přírodních i společenských vědách. „Ve většině definic se uvádí, že tento prostor vytváří podmínky pro život.“ (Kraus, 1998, s. 66) Prostředí bezpochyby ovlivňuje vývoj dítěte a tyto vlivy se u každého projevují různě.

### 2.2.1 Lokální prostředí

Lokální prostředí je důležité pro praktickou část práce. „Lokální prostředí lze definovat jako skupinu lidí žijících na ohraničeném teritoriu, uznávajících společné tradice, symboly a hodnoty (s vědomím jisté diference a zvláštností), využívajících stejných institucí a služeb, žijících v jistém pocitu sounáležitosti a vnitřní bezpečnosti a připravených ke společným činnostem.“ (Plich, Lepalczyk, 1995, in Kraus, 2008, s. 95).

Kraus (2008) dále hovoří o dvou základních typech lokálního prostředí a to prostředí městském a venkovském. Pokud bychom srovnávali současné město a venkov, došli bychom k tomu, že se obě prostředí v posledních desetiletích postupně sbližovala, ale pořád existují jisté rozdíly.

Kraus vytvořil srovnání rozdílů města a vesnice, které poznamenávají i utvářejí osobnost dítěte a odráží se v jejím charakteru. Rozdíly spatřuje v následujících dimenzích: (Kraus, 2008, s. 99).

- *sociální přizpůsobivost* – městské děti a mládež bývají adaptabilnější, racionálnější, samostatnější, méně sebekritické a disciplinované;
- *kontakty s lidmi, sociabilita* – ve městech existuje více kontaktů, ale méně osobních styků;
- *míra radikalismu a konzervatismu* – obyvatelé venkova bývají konzervativnější, i když s rostoucí celkovou informovaností rozdíly pomalu mizí;
- *životní aspirace* – náročnost na povolání – vzdělání bývá u městských dětí a mládeže vyšší, i když i zde se rozdíly postupně vyrovnávají.

Kraus (2008) konstatuje, že výzkumy potvrdily, že rozdíly jednotlivých lokalit se opravdu odrážejí v odlišném chování a povahových znacích dětí.



### 2.3 Vrstevnické skupiny

Postupně u dítěte dochází k uvolňování rodinných vztahů a dítě začíná vyhledávat kolektiv vrstevníků. Tyto vztahy se liší od vztahů s dospělými. Vágnerová (1999) uvádí, že ve vztahu dítěte s vrstevníkem jde o symetrický vztah, ve kterém si jsou oba rovni, mají podobné kompetence i obdobný status. Jejich vztah poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Nemůžou od sebe očekávat ochranu a toleranci. Pro zvládnutí takového vztahu musí dítě dozrát na určitou vývojovou úroveň. Potřeby kontaktu s vrstevníky lze chápat jako signál určité zralosti osobnosti předškolního dítěte. Dítě v tomto období preferuje takového kamaráda, který mu je podobný, má podobné kompetence a stejné potřeby i zájmy. Dále Vágnerová (1999) hovoří, že se jedná o jakýsi trend „volby dvojníka“ a významná je především shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, dítě má potřebu sdílení činnosti. Kamarád je ten, se kterým si můžu hrát. Výběr kamaráda ovlivňují hlavně zjevné znaky a situační faktory. Velkou roli zde hraje pohlaví a zevnějšek dítěte a s tím související vzájemná fyzická přitažlivost.

Vágnerová (2005) píše o vrstevnických skupinách také jako o socializačním prostředí, ve kterém se tedy jedinec dostává do kontaktu s dalšími lidmi. Vrstevnické skupiny nabývají na významu s věkem dítěte. Dítě díky nim získává nové sociální zkušenosti, jež mohou být odlišné od zkušeností osvojovaných v rodinném prostředí. Dítě se učí jednání s lidmi a spolupráci s nimi, nesobeckému způsobu myšlení a jednání a také prosazování svých názorů, postupně přijímá skupinové normy. Pokud se zaměřím na předškolní děti, tak dítě vstupem do mateřské školy získává novou roli „předškoláčka“, v níž je podle Vágnerové (2005) vystaveno výchovnému působení nejen rodičů, ale i pedagogů/ vychovatelů. Postupně vliv vrstevnické skupiny nabývá na významu a nejvýznamnější je v období adolescence. Vágnerová (2005) dále uvádí, že se dítě zpočátku chová tak, aby bylo ze strany vrstevnické skupiny pozitivně hodnoceno. Postupně se s vrstevnickou skupinou identifikuje, zhruba v období středního školního věku. Skupina si již vytváří svá vlastní pravidla, která dítě přijímá.

Jak už jsem výše uvedla, vrstevnická skupina nabývá na významu v období dospívání, kdy pro dítě zastupuje pozici neformální autority a stává se mu tak oporou. Dítě/pubescent se v této fázi snaží odpoutat od rodiny, vrstevníci jsou pro něj „vším“, nahrazují mu rodinu. Jak Vágnerová (2005) podotýká, neznamená to však, že se dítě vzdává citové opory rodičů.

Vrstevnická skupina se tedy podílí na výchově dítěte, kdy učí dítě spolupráci a altruismu. Dítě v rámci nich získává nové role, které s sebou přináší nové zkušenosti, což má vliv na uvědomění si svých vlastních hodnot a na utváření osobnosti dítěte. (Vágnerová, 2005).

### 3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Upravuje ho zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tím se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je určeno pro děti ve věku od tří (od ledna 2012 platí úprava, kdy do MŠ mohou děti od 2,5 let) do šesti (sedmi) let. Přednostně bývají do MŠ přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Do jednotlivých tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Stejně tak je možno do tříd běžných mateřských škol zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet třídy integrované. Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona veřejnou službou.

„Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: *orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.* Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem), popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní.“ (RVP, 2004, [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz), cit.: [21-4-2012], s. 5).

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvoj každého dítěte, a to po stránce psychické, fyzické i sociální. Výběr vhodné mateřské školy je pro dítě velmi důležitý a může ovlivnit celý jeho další život. Předškolní dítě tráví v MŠ většinu svého volného času a je třeba, aby se tam cítilo bezpečně a byla podporována jeho osobnost. Každý chce pro své dítě zajistit jen to nejlepší a vybrat si rodiče mohou jak státní, tak i nestátní mateřské školy.

Kořátková (2008, s. 71) ve své publikaci uvádí, že: „V současné době je a bude výběr mateřských škol dostatečně různorodý. Souběžně vedle sebe existují mateřské školy s různými programy. Nejvíce je tzv. běžných mateřských škol, které provozují obce...“

Jako další typy mateřských škol bych chtěla zmínit školky alternativní. Tyto školy jsou dnes nezbytnou složkou vzdělávacích systémů nejen v zahraničí, ale i v České republice. Podnět vzniku těmto školkám daly až společenské změny v roce 1989. Jak uvádí Kořátková (2008, s. 71): „Od roku 1990 jsou tady otevřeny i možnosti tzv. alternativním školám, tzn. takovým, které mají ustálené programy, které ve své podstatě fungují na stejném principu i v zahraničí.“ Průcha (2004) chápe pojem „alternativní“ jako veškeré druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, mohou být tedy veřejné, církevní, ale také soukromé. Mají jeden důležitý znak a to, že se odlišují od hlavního proudu standardních škol. Odlišnost může například spočívat v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, jiných kurikulárních programech, odlišné mohou být i vztahy mezi školou a rodiči. Během let byla vytvořena celá řada alternativních škol, což má za následek obtížnou orientaci. Průcha (2004) dále vytvořil pro lepší orientaci typologii alternativních škol, kdy rozlišuje tři hlavní skupiny. První skupina jsou klasické reformní školy, do druhé skupiny řadí církevní školy a do třetí moderní alternativní školy.

### **3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.“ (RVP, 2004, [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz), cit.: [21-4-2012], s. 4).

### 3.1.1 Cíle předškolního vzdělávání

Svobodová (2010) ve své knize *Vzdělávání v mateřské škole* cituje text Průchy z roku 2004. Text má následující znění: „**Cíl výchovného působení** představuje jeden z prvků výchovného systému, který vytyčuje směr výchovného působení a může být rozložen do řady dílčích cílů.“ (Průcha, 2004, in Svobodová, 2010, s. 40).

RVP pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi v rámci předškolního vzdělávání. Stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů na obecné úrovni a poté na úrovni oblastní.

Svobodová (2010) tyto cíle dělí:

**Úroveň obecná**, jež obsahuje:

- **rámcové cíle** vyjadřující záměry předškolního vzdělání;
- **klíčové kompetence** představující obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání.

**Úroveň oblastní**, jež obsahuje:

- **dílčí cíle** sledující konkrétní záměry dané vzdělávací oblasti, vyjadřující co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat;
- **dílčí výstupy** – poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou stanoveny v souladu s dílčími cíli, říkají nám, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže.

Autoři RVP uvádějí, že tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Systém by měl fungovat a ukazovat, že vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v běžné každodenní praxi by mělo spolehlivě vést k dosahování výstupů. Bude-li pedagog při vzdělávání dětí průběžně pracovat s vědomím vzdělávacích záměrů (ať už v úrovni obecné či oblastní), měl by mít garanci, že vede děti k osvojování kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování.

## 4 PROCES ADAPTACE DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„**Adaptace** obecně znamená proces přizpůsobení se něčemu. V biologickém smyslu přizpůsobení se organismu měnícím se životním podmínkám, jehož výsledkem je přežití. Ve vývojově psychologickém smyslu přizpůsobení se jako výsledek dynamické rovnováhy mezi pasivnějšími pochody akomodace a aktivnějšími pochody asimilace toho, co člověka obklopuje. Adaptace sociální znamená přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám (např. adaptace při přechodu z jednoho stupně školy na druhý).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 16).

Adaptační proces dítěte začíná vstupem do mateřské školy a je ukončen přirozenou úspěšnou adaptací dítěte. Každé dítě má jinou povahu a odlišné charakterové rysy a reaguje na změny různě. Je důležité, aby se rodiče připravili s dítětem na tuto významnou životní změnu. Adaptace na prostředí mateřské školy se projevuje u každého odlišným způsobem.

### 4.1 Musí dítě před vstupem do základní školy navštěvovat MŠ?

Mnoho rodičů si pokládá otázku, zda je nutné, aby jejich dítě navštěvovalo mateřskou školu před vstupem do základní školy. Hoskocová a Ryntová (2009) jsou přesvědčeny, že v předškolním věku má dítě hlavní vývojový úkol naučit se fungovat ve společnosti mimo rodinu.

Někteří autoři se shodují na tom, že by dítě mělo do mateřské školy docházet. Autoři však připouštějí, že to nemusí být nezbytností. Konkrétně Špaňhelová (2004) konstatuje, že samozřejmě závisí na ekonomické situaci rodiny, ale docházka do MŠ není nutností. Pokud se rodič dítěte rozhodne, že jeho dítě do mateřské školy chodit nebude, chodit tam nemusí (někdy se jedná o závažné zdravotní problémy).

Čemu by měla docházka do MŠ během předškolního období pomoci? Špaňhelová (2004, s. 12) udává čtyři hlavní body, ve kterých je stručně shrnuto, co by se mělo dítě v předškolním období naučit:

1. **Žít podle určitých pravidel**, která bývají odlišná od těch rodinných (například poděkovat za jídlo, umýt si ruce před každým jídlem).

2. **Žít v kolektivu dětí** – zvyknout si, že věci nebudou jen podle přání dítěte, naučit se dělit o hračky, umět vyjádřit svůj názor a respektovat názor ostatních.
3. **Odpoutat se od rodiny** – dítě se učí v kolektivu jiných dětí odpoutat se od rodičů. Tato odpoutanost je spjatá i s jistotou, že dítě ví, že když jej ráno rodiče dovedou do školky, že se pro něj odpoledne opět vrátí.
4. **Žít s jinou autoritou, nejen s rodiči** – ve školce přebírá za dítě zodpovědnost učitelka nebo „teta“, tedy jiná osoba než rodič, nová autorita. Ta mu určuje pravidla, která se musí dítě naučit respektovat. Proto je i tato osoba velmi důležitá.

## 4.2 Příprava na MŠ

Na vstup do mateřské školy, by mělo být každé dítě svým způsobem připravené. Existuje několik návodů a doporučení, jak dítěti s adaptací pomoci. Haefele, Wolf-Filsinger (1993) předkládají tři možnosti jak adaptaci dětem usnadnit. První doporučení nazývají „**existence pevného bodu**“. Rozumíme tím, že nováček zná nějaké starší dítě, které již školku nějakou dobu navštěvuje. Další doporučení je **příprava dítěte na školku**. Seznámení se s personálem a prostorami školky ještě před zahájením pravidelné docházky. Zkušebně s dítětem docházet do mateřské školy třeba na 30 minut denně by mohlo adaptaci také značně usnadnit. Jako třetí doporučení, které Haefele a Wolf-Filsinger (1993) uvádějí, je **informování se rodičů před vstupem dítěte do mateřské školy**. Rodič vlivem informovanosti může poskytovat dítěti informace o režimu dne, návycích potřebných pro školku apod. Problémy mohou vznikat u rodičů, kteří spoléhají pouze na informace, které získali od jiných rodičů. Kořátková (2008) shrnula základní doporučení pro rodiče, aby usnadnili svému dítěti vstup do MŠ. V případě, že se ho rodiče budou držet, měli by dítěti přechod mezi rodinou a prostředím MŠ usnadnit, většinu věcí však dělají automaticky.

Doporučující desatero pro snadnější průběh při vstupu do mateřské školy (Kořátková, 2008, s. 75-76):

1. **Chodit s dítětem mezi ostatní děti**, a to i v případě, že má sourozence – chodit do míst, kde si venku děti hrají, pokud je možnost, navštívit s ním i zahradu v mateřské školce, dále třeba mateřské centrum a podobně.

2. **Nechat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka** – aby se pozvolně sociálně „otužovalo“.
3. **Zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy** - důležitá je důslednost a ocenění drobných pokroků (při jídle, v koupelně, oblékání a podobně).
4. **Rozvrhnout si čas tak, abychom na dítě nemuseli spěchat, má-li věci udělat samo.** Počítat s tím, že dítěti může např. oblékání zabrat více času, než když jsme ho oblékali sami. Začít s činností dříve a vyvarovat se tlaku a spěchu spojeného s tím, že nakonec větší část uděláme za dítě a ještě se na něho budeme zlobit.
5. **Udělat si čas na každodenní společnou chvíli u hry** – nad knihou nebo dětským časopis a tím podporovat slovní vyjadřování dítěte.
6. **Udělat si čas na čtenou pohádku nebo písničku.** Tím se u dítěte podporuje slovní zásoba, pochopení logiky děje a soustředění se na poslech a gramatickou stavbu jazyka.
7. **Během dne využívat možnosti si s dítětem povídat.** Prostor pro to, aby dítě mluvilo a zároveň vědělo, že mu nasloucháme a rozumíme.
8. **Krátce a srozumitelně oceňovat, co se dítěti daří,** povzbuzovat ho, když mu něco nejde, ale i **jasně odmítnout nevhodné chování a vysvětlit proč.**
9. **Vyvarovat se výhružek** typu „Počkej, až budeš ve školce...!“ Dítě se bude předem školky bát.
10. **Opatrně zacházet s vychvalováním školky,** „Jak tam bude všechno báječné!“ Je třeba držet se reality a mluvit o tom, co asi všechno tam dítě bude moc dělat. Předjdeme tak vytvoření nereálné představy a následnému zklamání.

### 4.3 Přejchod z rodiny do MŠ

Přejchod z rodinného prostředí do prostředí MŠ není pro dítě jednoduchý a měla by se mu věnovat zvýšená pozornost. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2009), můžeme předškolní období označit jako „věk mateřské školy“, přesto je výchova v rodině i nadále stěžejní – mateřská škola ji pouze doplňuje a tím pomáhá dále rozvíjet osobnost dítěte.

Niesel, Griebel (2005) ve své knize uvádějí, že pro přechod dítěte do MŠ je charakteristická změna v identitě, která souvisí se změnou sociálního statusu. Změnu identity prožívají i rodiče dítěte. Dochází také ke změně rolí a bývají tvořeny nové



vztahy. Dítě si musí nové vztahy vytvářet samostatně, musí se učit známosti navazovat, utvářet a dále prohlubovat, aby si našlo své místo ve skupině. Průcha, Walterová, Mareš (1995) definují sociální role jako chování, které se v sociální skupině očekává od každého člena a které závisí na normách a hodnotách dané skupiny. Niesel, Griebel (2005) dále k přechodu dítě do MŠ uvádějí, že dítě pravidelně střídá různé oblasti života, střídá se život v rodině a v mateřské škole. Musí také zvládat silné emoce a stres. „Očekává se, že zvládnutí přechodu bude mít vliv na další vývoj dětí. Úspěšné zvládnutí by mělo posílit jejich kompetenci, kdežto nezvládnutí zvýší pravděpodobnost, že ani další přechody nebudou zvládnuty odpovídajícím způsobem.“ (Niesel, Griebel, 2005, s. 26).

#### 4.4 Fáze adaptace

Kořátková (2008) se domnívá, že zhruba polovina dětí prožívá změny, které jsou spojené s příchodem do školky pláčem a smutkem při loučení. Tyto projevy přetrvávají po třetím až šestém týdnu docházky. Mohou se však opět objevit například po víkendové pauze nebo několikadenní nepřítomnosti dítěte. Naopak některé děti nemusejí mít žádné větší problémy s přivyknutím na mateřskou školu. Poslední skupinkou dětí jsou ty, které si nemohou zvyknout ani po delší době.

Jednotlivým fázím adaptace, které ve své knize podrobně rozpracovaly autorky Bettina Haefele a Maria Wolf-Filsinger.

Haefele a Wolf-Filsinger (1993) dělí projevy adaptace dítěte na mateřskou školu do dvou oblastí a to:

- **v mateřské škole:**
  1. orientační období,
  2. prosazovací krize,
  3. zvláštní opatření,
  4. uklidnění, vyrovnání.
  
- **V domácím prostředí:**
  1. uzavřenost, zdrženlivost,
  2. vnitřní krize,
  3. psychosomatické vyčerpání.

Haefele a Wolf-Filsinger (1993) taktéž ve své knize popisují, co se děje v mateřské škole v období prvních čtyř týdnů.

***První týden: „Opatrnost je matka moudrosti“ aneb období orientace***

„V prvním týdnu nováčci vyčkávají, drží se zpátky a všechno sledují zpovzdálí. Protože neznají každodenní život ve školce, nezúčastňují se ani aktivit ostatních dětí. Učí se zpracovávat množství podnětů a zkoumají je. Nováček se nachází v nové budově s mnoha dveřmi a mnoha neznámými prostory, kde snadno může zabloudit. Se svými přáními se má obracet na cizí osobu, která je obklopena davem hlučících dětí.“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 14) Haefele, Wolf-Filsinger dále zmiňují, že děti se v prvním týdnu snaží rozplést a seřadit chaos, který je obklopuje. Zaujímají „pozorovací stanoviště“ a podle svých předešlých zkušeností se z odstupu pokoušejí posuzovat události, které se ve školce dějí. Mohou se chovat podle vyzkoušeného vzorce chování (shoduje-li se momentální situace s předchozími zkušenostmi), nebo jsou nuceny se začít chovat jinak. Nováčci se tak mohou soustředit na poznávání pravidel platících ve školce. Pokud by tato první orientace chyběla, není možné sociální začlenění. Poté co si je nováček zcela jistý, že zvládne požadavky, které jsou na něho kladeny (odloučení od známých osob, nové okolí, nová vztahová osoba, nová sociální úloha a s ní spojená očekávání), je ochoten podniknout první pokusy o kontakt a riskovat možné odmítnutí.

Autorky uvádějí konkrétní příklady chování dítěte během prvního týdne:  
„Nové dítě...

- ...se nepokouší navazovat kontakty s ostatními dětmi,
- ...se nezajímá o aktivity ostatních dětí,
- ...neukazuje ostatním dětem, že je má rádo,
- ...nevypráví o svých zážitcích,
- ...si nehraje intenzívně a vytrvale,
- ...mluví velmi potichu.“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 15-16)

Haefele, Wolf-Filsinger (1993) popisují druhý týden po vstupu dítěte do mateřské školy takto:

***Druhý týden: „Pozor, teď jsem tady já“ aneb období sebeprosazování***

Nováčci se seznámili s prostorami školky a jejím chodem. Začínají navazovat první kontakty. Používají různé prostředky, aby je stávající skupina přijala. „Děti se dělají zajímavými, do všeho se pletou, napodobují děti, které jsou ve školce už dlouho apod. Nováčci se pokoušejí upoutat pozornost a dostat se do středu dění. Proto musí počítat s tím, že narazí: Na jedné straně totiž takové chování vede ke konkurenčnímu boji s ostatními nováčky, kteří se také chtějí prosadit, na druhé straně se dostávají do konfliktu s dětmi, které jsou už ve školce dlouho. Ty cítí ohrožení své role ve skupině a přestávají nováčky chránit a tolerovat.“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 16).

Dále autorky poukazují na tyto charakteristické způsoby chování v období prosazování: „, Nové dítě...

- ... se pokouší upoutat pozornost všemi prostředky,
- ... samo od sebe rozdává ostatním dárky (např. obrázky, bonbóny apod.),
- ... samo vypráví o svých zážitcích,
- ... vyjadřuje přání náležitou formou, např. se ptá, zda si může také hrát,
- ... se těžko prosazuje a nebrání se,
- ... hledá ochranu a pomoc u dospělých, když má potíže s dětmi,
- ... se snadno rozpláče,
- ... se rychle unaví.“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 18).

Následující – třetí týden je popisován jako:

***Třetí týden: „Lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše“ aneb zvláštní opatření***

Dítě má za sebou dva náročné a událostmi nabitě týdny, ustává většina sporů a hádek. Děti ve školce vzaly nováčky na vědomí a nováčkům přibylo zkušeností a podařilo se jim zjistit rozdělení rolí a moci ve skupině. Cíleně se snaží získat oblibu u vlivných dětí, a tak se začlenit. „Jejich cílem je upevnit a rozšířit získanou roli ve skupině. Rády se ukazují v doprovodu oblíbených dětí a doufají, že tímto způsobem získají něco z jejich popularity, a tak stoupnou v ceně. Aby na sebe vyvolený idol upozornily, zahrnují ho dárky

a nejrůznějšími pozornostmi. Nováčci zastávají u autorit ve školce něco jako „satelitní roli“. Horují pro ně a řídí se podle nich. Tato opatření nováčky tak zaměstnávají, že zanedbávají skupinu jako celek. Nevyhledávají společnost méně oblíbených dětí a nejsou vůči nim otevření.“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 18 – 19).

Haefele, Wolf-Filsinger (1993) zmiňují nápadné způsoby chování ve třetím týdnu: „Nové dítě...

- ... samo rozdává dárky (např. vlastní obrázky, bonbóny apod.),
- ... ukazuje ostatním, že je má rádo,
- ... si bere za vzor jiné děti a napodobuje je,
- ... se zajímá o aktivity jiných dětí.“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 20).

Zároveň můžeme pozorovat: „Nové dítě...

- ... méně vypráví o svých zážitcích,
- ... vyjadřuje svá přání spíše nenáležitou formou,
- ... se už tolik nepokouší navázat kontakty s ostatními dětmi.“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 20).

Poslední čtvrtý týden je charakterizován takto:

#### ***Čtvrtý týden: „Těžko na cvičišti, lehký v boji“ aneb znovu nastává všední den***

„Po čtyřech týdnech si většina nováčků na školku zvykne. Během čtyř týdnů překonali počáteční obtíže a v celkovém chování můžeme pozorovat „normalizační procesy“. Po čtyřech týdnech už děti vědí, jak to ve školce chodí. Znají všechny prostory a je jim jasné, do jaké skupiny patří. Spřátelily se s učitelkou a poznaly většinu dětí. Dokážou odhadnout způsoby a pravidla chování ve školce a částečně je i samy použít.“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 21).

Haefele a Wolf-Filsinger (1993) tedy uvádějí, že nováčci se mohou postupně začleňovat mezi ostatní děti. Po rozboru jednotlivých fází, zjistíme, že nováčci v nich hrají aktivní roli. Chování nováčků do značné míry souvisí s reakcemi skupiny a učitelky. Popsané způsoby chování dětí nesmíme chápat jako „vědomá a dobře promyšlená strategická opatření dětí“. Všechny tyto procesy totiž probíhají automaticky a podvědomě. Výše uvedené změny chování se neprojevují pouze v mateřské škole, ale je možné

je pozorovat i v jejich domácím prostředí. To, co se odehrává během prvních týdnů po nástupu v mateřské škole, se odráží i v chování a projevech dítěte doma.

Niesel; Griebel (2005) uvádí poznatky, které můžeme pozorovat u dítěte v době ukončené adaptace. Dítě se začleňuje do skupinového dění, má vlastní okruh přátel, se kterými si často hraje a tráví s nimi největší množství času. Dokáže se dohodnout na určitých pravidlech hry a hrát si. Přichází do školky s radostí a s úsměvem. Dokáže vést otevřené, volné a nenucené rozhovory se svými vrstevníky. V mateřské škole se cítí dobře a má jistotu. Ve skupině dětí projevují svou vlastní iniciativu. Respektuje denní program, který je pro mateřskou školu typický a tím se odlišuje od domácího prostředí, kdy má dítě větší volnost. Dítě se dokáže odloučit od matky a při ranním příchodu nedělá matce problémy. Dítě respektuje rovněž dospělé osoby, tedy učitelky.

„Zatímco jedno dítě přistupuje k nové situaci s radostí a spontánně, jiné vyčkává, nebo se dokonce bojí. Jedno dítě se učí zvládat nové požadavky rychleji, jinému to jde pomaleji a trvá mu déle, než se stane „opravdovým žákem školy“. Adaptace na nové prostředí může trvat i několik měsíců.“ (Niesel; Griebel, 2005, s. 98).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V praktické části jsme se zaměřila na zmapování schopnosti adaptace dětí na předškolní vzdělávání se srovnáním městských a vesnických mateřských škol. Jak jsem již uvedla, doufám, že práce přispěje k přiblížení této problematiky lidem se zájmem o ni a že poskytne podněty či rady rodičům a učitelům/ vychovatelům v mateřských školách, aby mohli pomáhat předškolním dětem lépe se začlenit do kolektivu a zvyknout si na prostředí mateřské školy.

### 5.1 Výzkumný cíl

Na základě empirických poznatků a studia dostupné literatury jsem stanovila výzkumný cíl této práce. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je adaptace dětí na prostředí mateřské školy. Výzkumem bych chtěla stanovit, zda se liší či je stejná adaptace dětí z vesnických mateřských škol a městských mateřských škol.

### 5.2 Typ výzkumu

Jako vhodnou formu výzkumu jsem zvolila kvantitativní výzkum, který vychází ze statistického vyhodnocení získaných informací. Chráska (2007, s. 12) definuje kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum jako „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“ Ke sběru dat jsem použila metodu kvantitativního způsobu šetření pomocí dotazníků, a to z důvodu hromadného získávání údajů od většího počtu respondentů.

„Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazené a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chráska, 2007, s. 163).

Vytvořen byl anonymní dotazník pro rodiče dětí mateřských škol, který obsahoval 25 otázek (viz příloha PI). Byly použity otázky uzavřené, v nichž dotazovaný vybral

a označil vždy jednu z nabízených odpovědí. Také otázky polootevřené a otevřené, v nichž měl dotazovaný možnost sám zformulovat a napsat odpověď na otázku.

Získaná data jsem setřídila a zpracovala pomocí počítačového programu Microsoft Excel.

Výzkumné šetření probíhalo v březnu 2012 a zpracování údajů v dubnu 2012.

### 5.3 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo 158 rodičů dětí, jež navštěvují vybrané mateřské školy. Výběr vzorku respondentů vznikl výběrem „průměrných jednotek“. Chráska (2007) popisuje výběr „průměrných jednotek“, jako způsob, při kterém se vybírá určitý objekt, který výzkumník považuje za typický příklad. Jde o náhodný výběr, při kterém má každý v populaci šanci, že bude do vzorku vybrán. Zjištění tedy není možno zobecňovat na celou populaci. Záměrně jsem zvolila zástupce tří vesnických mateřských škol a tří městských mateřských škol v okolí Nového Jičína, abych získala dostatek odpovědí a měla dostatečnou vypovídací hodnotu při potvrzení či vyvrácení hypotéz.

#### **Zástupci vesnických mateřských škol:**

- MŠ Sedlnice,
- MŠ Hostašovice,
- MŠ Velké Albrechtice.

#### **Zástupci městských mateřských škol:**

- MŠ Trojlístek v Novém Jičíně,
- MŠ 17. listopadu v Kopřivnici,
- MŠ Ignáce Šustaly v Kopřivnici.

Všichni respondenti se výzkumu zúčastnili dobrovolně a anonymně. Byla jim nabídnuta možnost se seznámit s výsledky výzkumu po jeho skončení.



## 5.4 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky:

*Jaká je adaptace dítěte na předškolní vzdělávání?*

Dílčí výzkumné otázky:

*Existuje vztah mezi místem bydliště a adaptací do kolektivu dětí?*

*Připravují rodiče své děti na vstup do mateřské školy?*

## 5.5 Hypotézy

Na základě empirických poznatků, které jsem shrnula v předchozí teoretické části, se snažím tedy zjistit, jaká je adaptace předškolních dětí na vstup do MŠ a zda jsou nějaké rozdíly v adaptaci u dětí navštěvujících vesnické mateřské školy a u dětí navštěvujících městské mateřské školy. Na základě těchto výzkumných cílů jsem si stanovila níže uvedené pracovní hypotézy a výzkumné otázky (viz. kapitola 5.5 Výzkumné otázky).

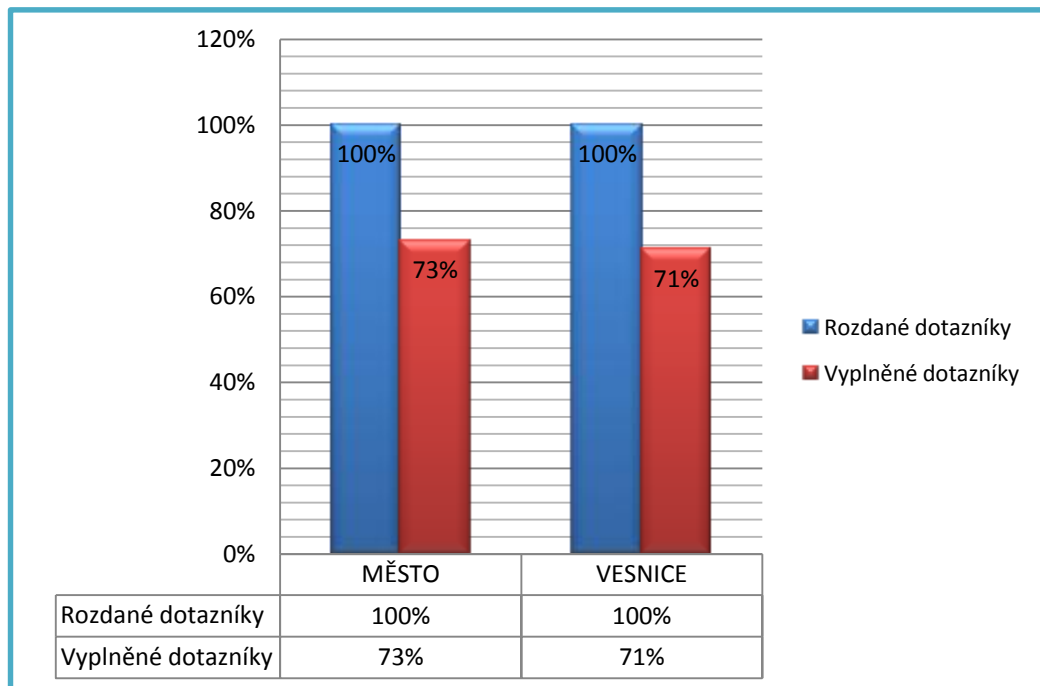
**H1:** Děti navštěvující městské mateřské školy mají menší problémy s adaptací než děti z venkovských mateřských škol.

**H2:** Děvčata zvládají adaptační problémy lépe než chlapci

## 5.6 Vyhodnocení a kvantifikace výsledků dotazníkového šetření

Pro grafické znázornění dotazníku byl použit sloupcový graf, u každého grafu je provedeno srovnání města a vesnice. Grafy č. 10, 11, 13, 14, 19, 20 jsou navíc rozděleny na kategorie dívky a chlapci.

Absolutní a relativní četnosti jsou uvedeny v tabulkách. Pro ověření platnosti hypotéz jsem zvolila test dobré shody chí-kvadrát, jímž jsem zjišťovala závislost mezi dvěma měřenými jevy. Test dobré shody chí-kvadrát je test významnosti, jímž se ověřuje, „zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.“ (Chráška, 2007, s. 71).



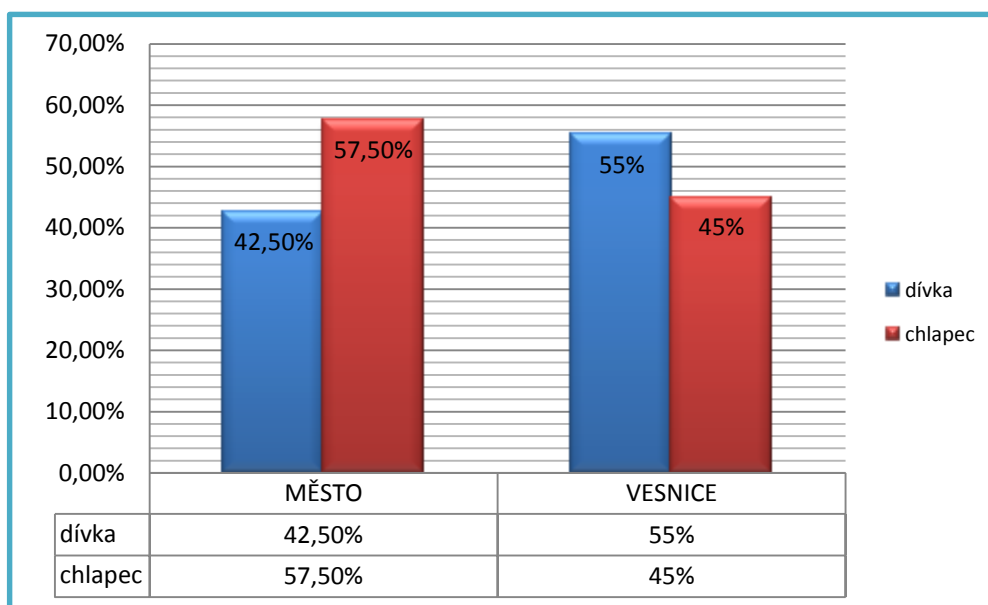
*Graf 1: Návratnost dotazníků*

Celkem bylo rozdáno 220 dotazníků, 110 ve školách ve městě a stejný počet 110 na vesnici. Vráceno jich bylo 158, tzn., návratnost dotazníku byla 72%.

*Tabulka 1 Návratnost dotazníků*

ABSOLUTNÍ ČETNOST - n1	RELATIVNÍ ČETNOST – f1
158	0,71

## Otázka č. 1: Jaké je pohlaví vašeho dítěte?



Graf 2 Pohlaví dítěte

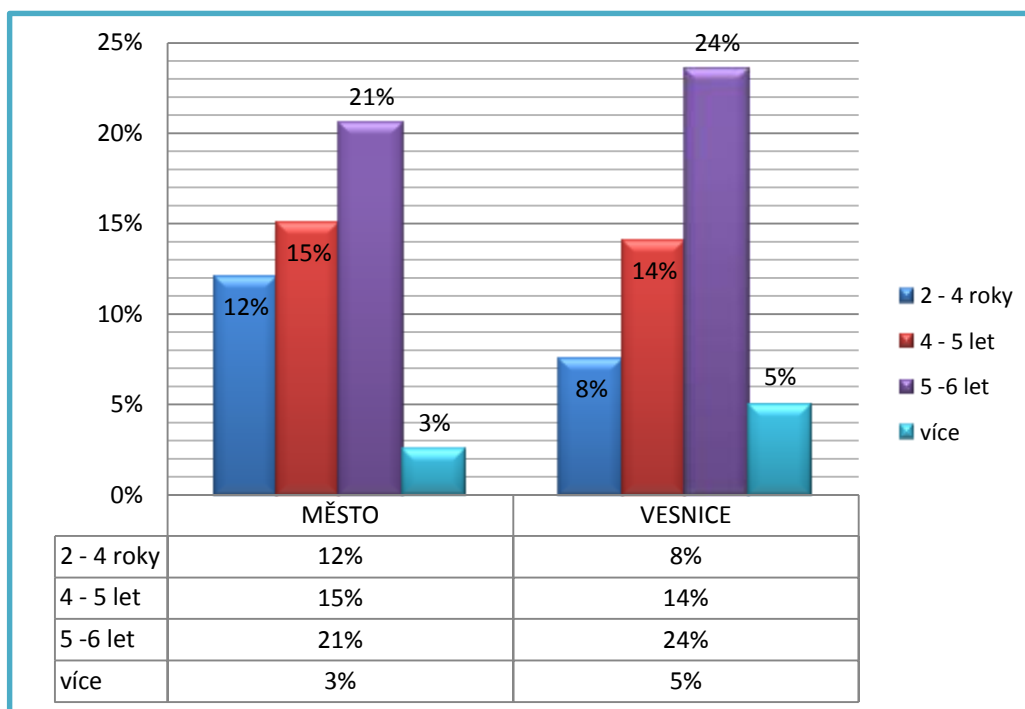
Celkový počet dětí z **městských mateřských škol činil 80**. Děvčat bylo 34 (tj. 42,5 %) a chlapců 46 (tj. 57,5 %).

Děti z **vesnických mateřských škol bylo 78**, kdy děvčat bylo 43 (tj. 45 %) a chlapců 35 (tj. 55 %).

Tabulka 2 Pohlaví dítěte

ODPOVĚDI	ABSOLUTNÍ ČETNOST - n1	RELATIVNÍ ČETNOST – f1
DÍVKA	77	0,48
CHLAPEC	81	0,51

## Otázka č. 2: Věk



Graf 3 Věk

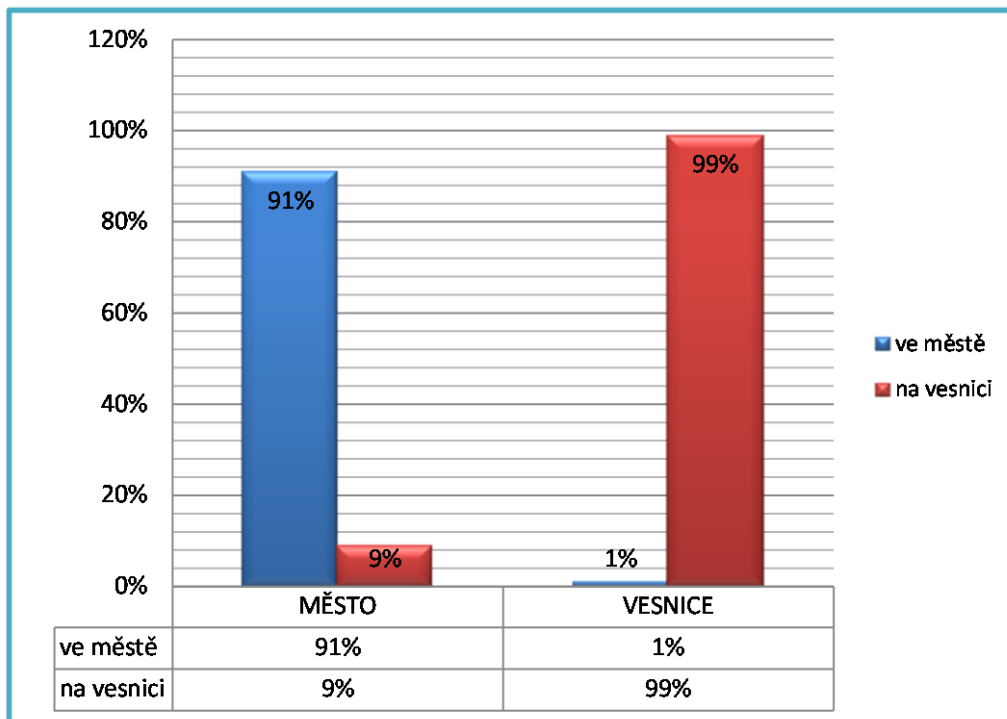
Největší počet dětí v **městských mateřských školách** byl zastoupen ve věku od 5 do 6 let. Počet těchto dětí byl 33 (tj. 20,5%). Děti ve věku 2 – 4 let bylo 19 (tj. 12%), dětí ve věku 4 – 5 let bylo 24, (tj. 15 %) a děti starší šesti let byly 4 (tj. 2,5 %).

Na **vesnických mateřských školách** tvořily největší skupinu také děti ve věku 5 – 6 let. Těchto dětí bylo 36, (tj. 23,5 %). Nejmladší děti tvořily skupinu s počtem 15, (tj. 7,5%), dětí ve věku 4 – 5 let bylo 22, (tj. 14%). Děti starší šesti let bylo 8, (tj. 5 %).

Tabulka 3 Věk

ODPOVĚDI	ABSOLUTNÍ ČETNOST - n1	RELATIVNÍ ČETNOST – f1
a) 2 - 4 roky	34	0,21
b) 4 - 5 let	46	0,29
c) 5 - 6 let	69	0,43
d) více	12	0,07

## Otázka č. 3: Dítě žije:



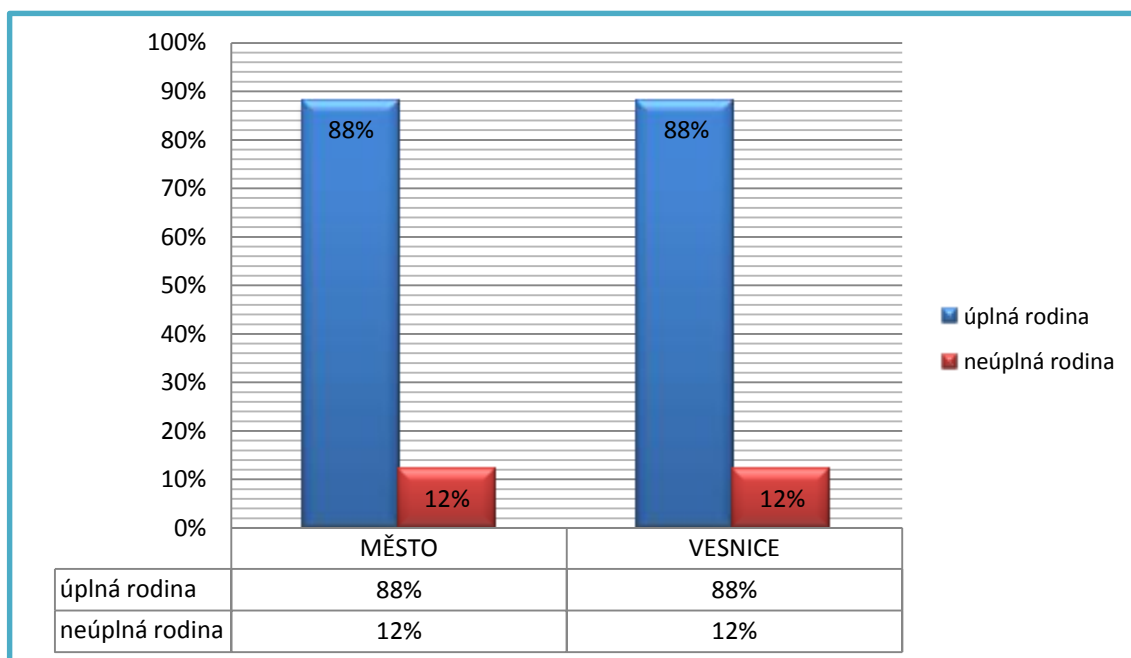
Graf 4 Dítě žije

Největší zastoupení v **městských mateřských školách** mají děti, které ve městě žijí a to 71 dětí (tj. 91%). Zbývajících 9 dětí, což je 9% navštěvuje městskou mateřskou školu, ale bydlí na vesnici.

**Vesnické mateřské školy** navštěvuje 77 dětí, (tj. 99%), které také na vesnici žijí. Ve městě žije pouze jeden žák (tj. 1%)

Tabulka 4 Dítě žije

ODPOVĚDI	ABSOLUTNÍ ČETNOST - n1	RELATIVNÍ ČETNOST – f1
ve městě	72	0,45
na vesnici	86	0,54

**Otázka č. 4: Dítě žije v rodině, která je:***Graf 5 Dítě žije v rodině, která je:*

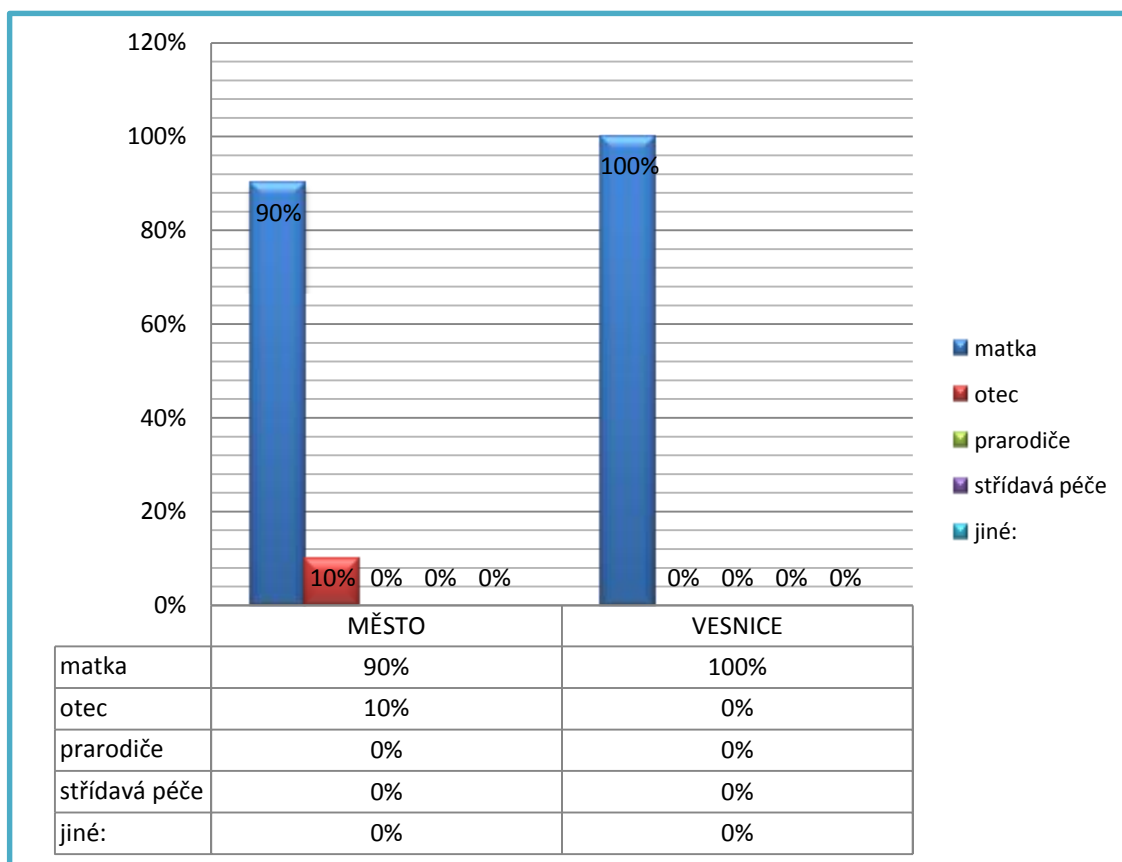
Většina zúčastněných dětí z realizovaného průzkumu žije v úplné rodině. Z **městských mateřských škol** to je celkem 70 dětí z celkového počtu (tj. 88 %). Z **vesnických mateřských škol** se jedná o 69 dětí (tj. 88 %).

Ve **městských mateřských školách** žije v neúplné rodině 10 dětí (tj. 12 %), ve **vesnických mateřských školách** 9 dětí (tj. 12 %).

*Tabulka 5 Dítě žije v rodině, která je:*

ODPOVĚDI	ABSOLUTNÍ ČETNOST - n1	RELATIVNÍ ČETNOST – f1
úplná	139	0,87
neúplná	19	0,12

## Otázka č. 5: Pokud neúplná, u koho dítě žije?



Graf 6: Neúplná rodina

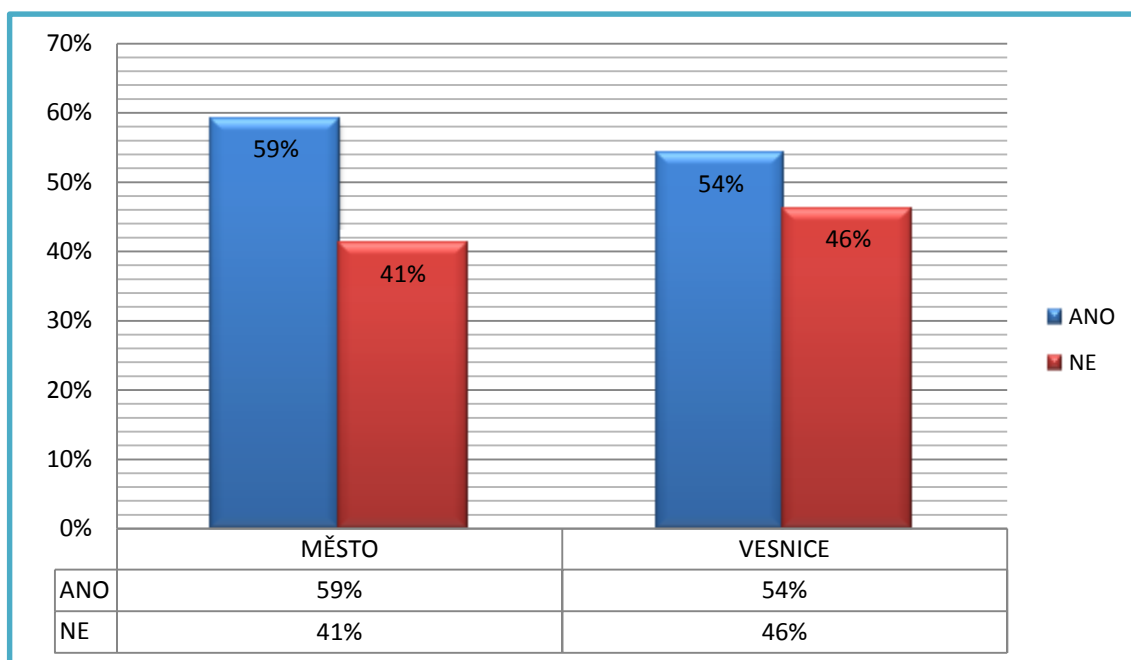
Z grafu můžeme vidět, že pokud dítě žije v neúplné rodině, je dítě ve většině případů v péči matky, ve **městských mateřských školách** je těchto dětí 9 (tj. 90 %), u otce žije 1 dítě (tj. 10%).

Ve **vesnických mateřských školách** žije u matky všech 9 dětí z neúplných rodin, (tj. 100%).

Tabulka 6 Neúplná rodina

ODPOVĚDI	ABSOLUTNÍ ČETNOST - n1	RELATIVNÍ ČETNOST – f1
matka	18	0,11
otec	1	0,006
prarodiče	0	0
střídavá péče	0	0
jiné (uved'te):	0	0

**Otázka č. 6: Bylo dítě před nástupem do mateřské školy na nějaký čas (víkend, dovolená...apod.) odloučeno od rodičů?**



*Graf 7: odloučení od rodičů*

Z **městských mateřských škol** bylo 47 dětí (tj. 59%) odloučeno od rodičů, před nástupem do mateřské školy. Zbylých 33 dětí (tj. 41%) od rodičů odloučeno nebylo.

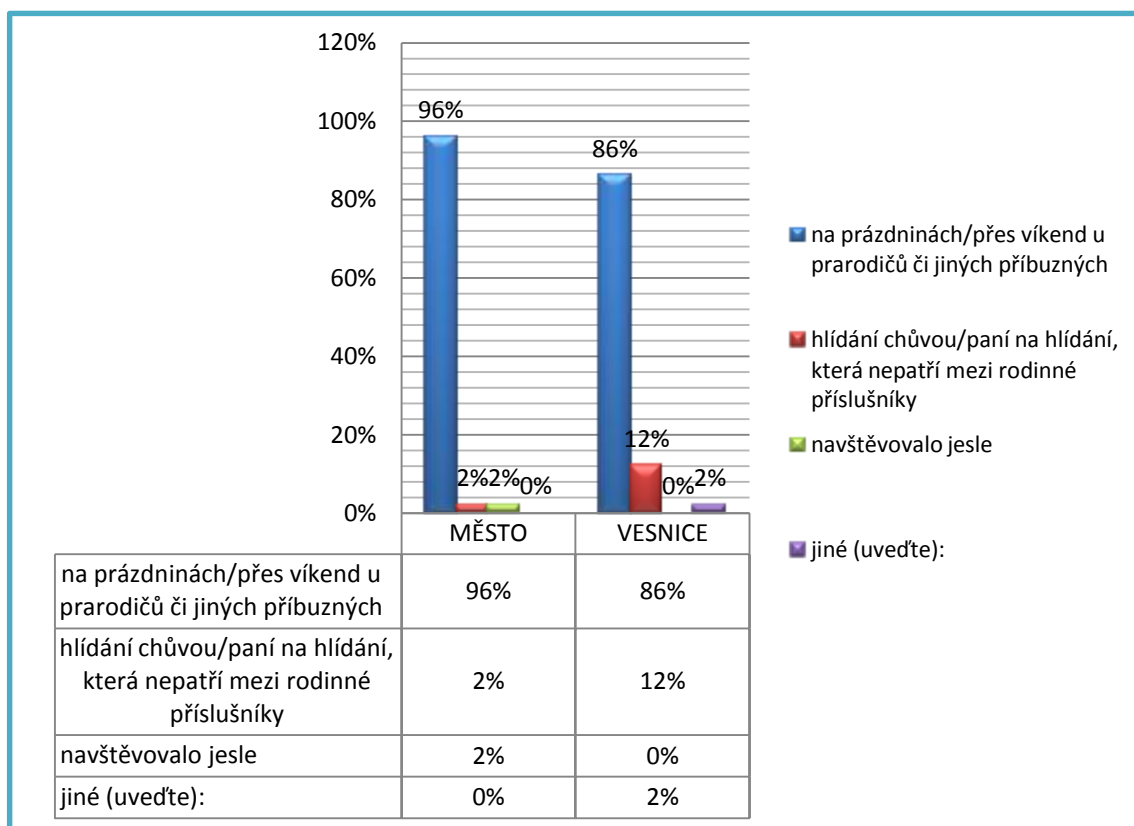
Ve **vesnických mateřských školách** bylo před nástupem do mateřské školy od rodičů odloučeno 42 dětí (tj. 54%). 36 dětí (tj. 46%) odloučeno od rodičů nebylo.

*Tabulka 7 odloučení od rodičů?*

ODPOVĚDI	ABSOLUTNÍ ČETNOST - n1	RELATIVNÍ ČETNOST – f1
ANO	89	0,56
NE	69	0,43



## Otázka č. 7: Pokud ano, v jakém případě?

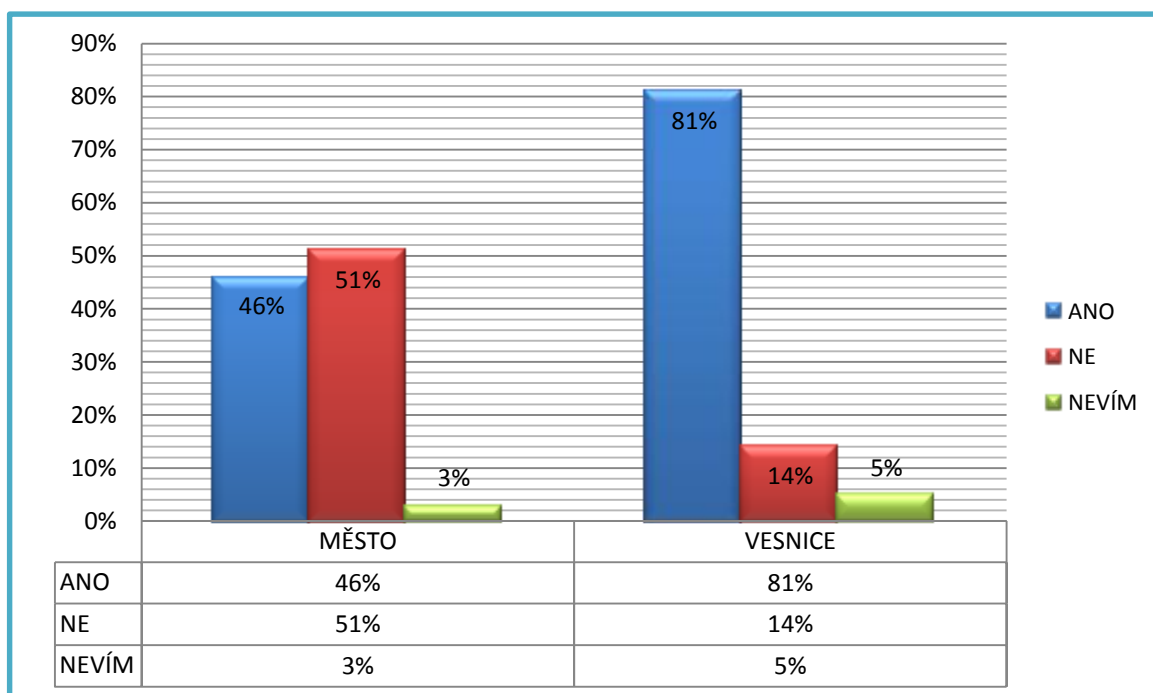


Graf 8 Pokud ano, v jakém případě?

Ve **městských mateřských školách** byly děti nejčastěji odloučeny od rodičů v případě, kdy trávily prázdniny anebo byly na víkend u prarodičů či jiných příbuzných, a to 45 dětí (tj. 96%). Hlídání chůvou anebo paní na hlídání, která nepatří mezi rodinné příslušníky, využili rodiče pouze 1 dítěte (tj. 2%). Stejný počet, tedy 1 dítě, před zahájením docházky do mateřské školy navštěvovalo jesle (tj. 2%).

Ve **vesnických mateřských školách** byly děti také nejčastěji odloučeny od rodičů v případě, kdy trávily prázdniny anebo byly na víkend u prarodičů či jiných příbuzných, a to 36 dětí (tj. 86%). Hlídáno chůvou anebo paní na hlídání, která nepatří mezi rodinné příslušníky, bylo celkem 5 dětí (tj. 12%). Jeden rodič zvolil možnost D, kde uvedl, že jeho dítě bylo na prázdninách u kamaráda, (tj. 2%).

**Otázka č. 8: Znaló dítě při nástupu do mateřské školy některé z dětí, které již mateřskou školu navštěvují?**



*Graf 9 Znaló dítě při nástupu do mateřské školy některé z dětí, které již mateřskou školu navštěvují?*

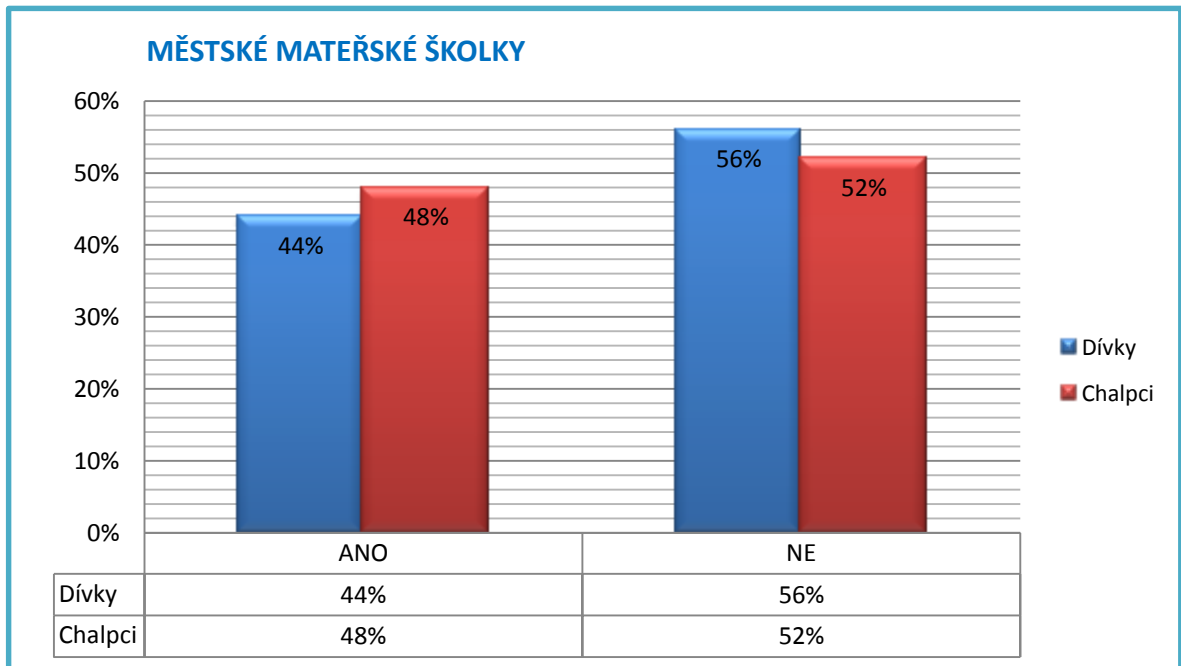
Z grafu, jsou patrné velké rozdíly mezi městem a vesnicí. Ve **městských mateřských školách** 37 dětí (tj. 46%) znaló jiné dítě, které již školku navštěvovaló. 41 dětí (tj. 51 %) neznaló žádné dítě. Odpověď *nevím* vyplnili rodiče dvou dětí (tj. 3%).

Zatím co ve **vesnických mateřských školách** znaló jiné dítě, které již do školky chodí, 63 dětí (tj. 81%). Tady si můžeme povšimnout výrazného rozdílu. Žádné dítě neznaló 11 dětí (tj. 14%). Odpověď *nevím* vyplnili 4 rodiče (tj. 5%).

*Tabulka 8 Znaló dítě při nástupu do mateřské školy některé z dětí, které již mateřskou školu navštěvují?*

ODPOVĚDI	ABSOLUTNÍ ČETNOST - n1	RELATIVNÍ ČETNOST – f1
ANO	100	0,63
NE	52	0,32
NEVÍM	6	0,03

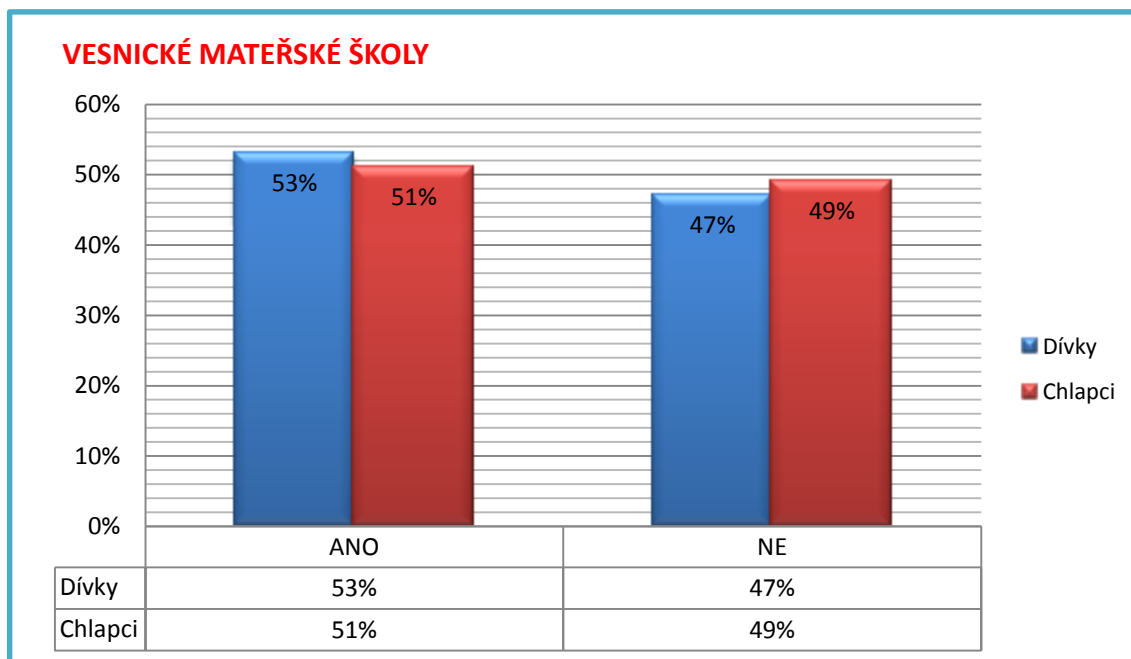
## Otázka č. 9: Přípravovali jste se s dítětem na nástup do mateřské školy?



Graf 10 Příprava na nástup do mateřské školy - MĚSTO

Ve městských mateřských školách se 15 dívek (tj. 44%), 22 chlapců (tj. 48%) na mateřskou školu připravovalo. Rodiče se na vstup nepřipravovali u 19 dívek (tj. 56%) a 24 chlapců (tj. 52%).

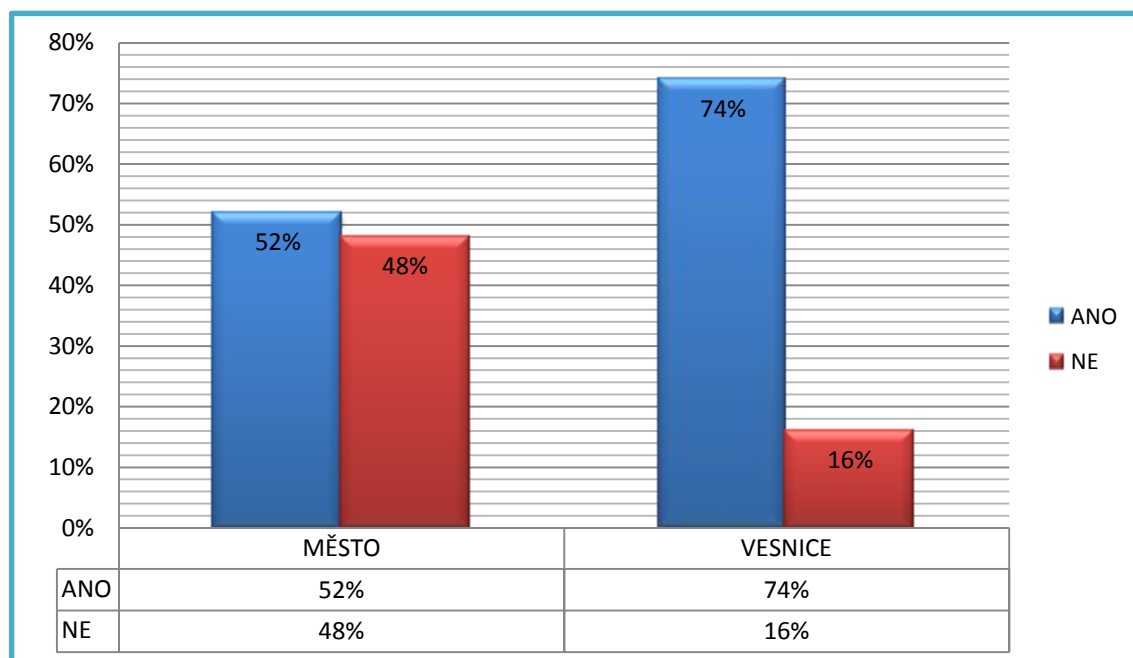
U možnosti A) byl dán prostor, aby rodiče napsali, jak se svým dítětem na vstup připravovali. Vybrala jsem nejčastější odpovědi, které rodiče uváděli a to byly: *povídali jsme si o MŠ, co ho čeká; o denním režimu; vysvětlování co dítě čeká; oblékání a samostatnost.*



Graf 11 Příprava na nástup do mateřské školy - VESNICE

Z grafu je patrné, že **ve vesnických mateřských školách** se 23 dívek, což je 53%, 18 chlapců (tj. 51%) na mateřskou školu připravovalo. Rodiče se na vstup nepřipravovali u 20 dívek (tj. 47%) a 17 chlapců (tj. 49%).

U možnosti A) byl dán prostor, aby rodiče napsali, jak se svým dítětem na vstup připravovali. Nejčastější odpovědi, se shodovali s výše uvedenými u předchozího grafu, ale jako další rodiče dětí z vesnických MŠ uváděli: *postupné návštěvy MŠ, logopedie, hygienické návyky. Jedna maminka uvedla, že s dcerou chodila na procházky společně s dětmi z MŠ.*

**Otázka č. 10: Navštívili jste s dítětem mateřskou školu před nástupem?**

*Graf 12 Navštívili jste s dítětem mateřskou školu před nástupem?*

Z grafu vyplývá, že 42 dětí (tj. 52%) z **městských mateřských škol** navštívilo před nástupem MŠ. Nenavštívilo jí 38 dětí (tj. 48%).

I zde můžeme pozorovat výrazný rozdíl, **ve vesnických mateřských školách** jí navštívilo 74% (tj. 58 dětí). Nenavštívilo MŠ 13 dětí (tj. 17%).

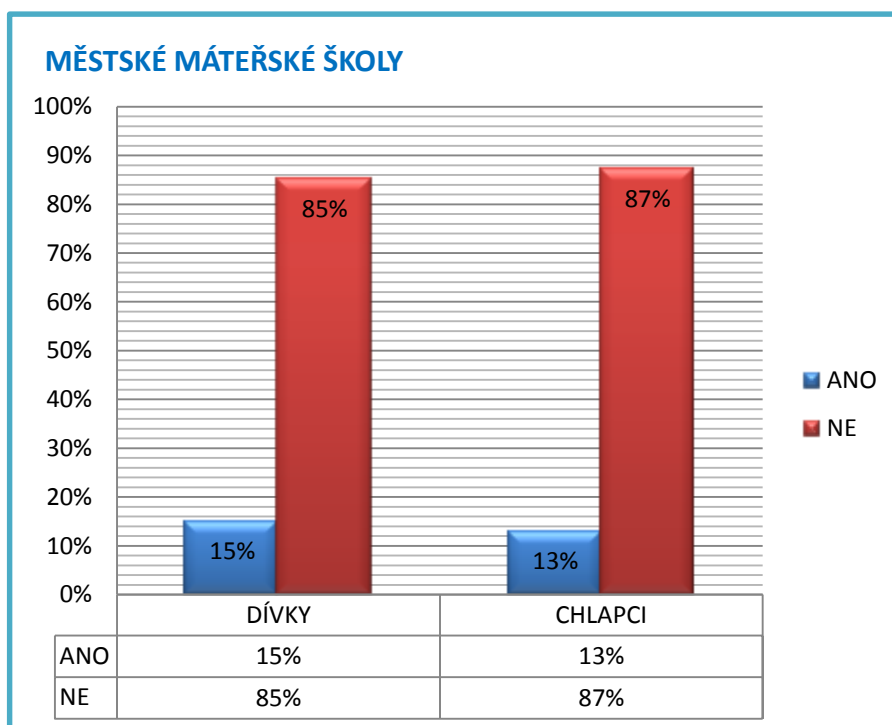
**Otázka č. 11: Jaké byly první reakce Vašeho dítěte při prvním vstupu do mateřské školy?**

Bylo uvedeno 158 možností, většina odpovědí byla podobná, anebo se objevovala v různých alternativách.

**Ve městských mateřských školách** byl vůbec nejčastějším způsobem reakce *stesk*, celkem u 12 dětí (tj. 15%). *Pláč* uvedlo celkem 10 rodičů, (tj. 13 %) z celkového počtu. Stejně jako *líbilo se mi/jí*, uvedlo také 10 rodičů, také 13%. Další reakce následovaly v tomto pořadí: *byl/a ostýchavý/á* – 9 dětí (tj. 11%); *byl/a nadšený/á / těšil/a se* 8 z dětí (tj. 10%); rodiče 3 dětí uvedli, že *nechtěl/a jít domů*, (tj. 4%). Zbýlých 35% uvedli *jiné* možnosti. Nejzajímavější byla odpověď maminky, která uvedla, že její dcera „*byla jako Alenka v říši divů*“.

Nejčastějším způsobem reakce **ve vesnických mateřských školách** bylo nadšení/těšil/a se celkem u 14 dětí, (tj. 18%), líbilo se mi/jí uvedlo 12 rodičů (tj. 15%). Reakce 10 dětí (tj. 13%) byl *stesk*, 9 dětí (tj. 12%) při první příchodu do školky plakalo. Celkem 6 dětí, (tj. 8%) bylo *ostýchavých* a jedno z dětí (tj. 1%) *nechtělo jít domů*. Zbýlých 33% uvedli *jiné* možnosti.

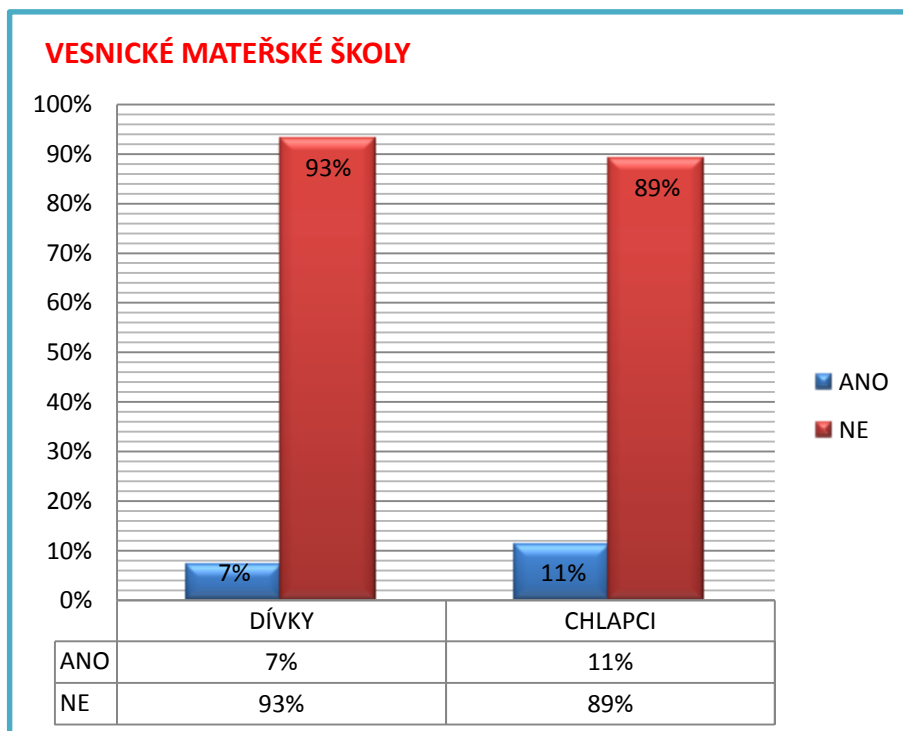
**Otázka č. 12: Vyskytly se u Vašeho dítěte během prvních dní nějaké známky psychosomatických potíží? (pomočování, nespavost, nechutenství ...)**



*Graf 13 Psychosomatických potíže – MĚSTO*

V městských mateřských školách se vyskytly během prvních dní známky psychosomatických potíží u **5 dívek (tj. 15%)**: (*nechutenství; noční buzení a pláč; pomočování při spánku po obědě; nervozita, spavost a únava*). U zbylých 29 tedy 85% dívek se žádné potíže neobjevily.

Dále ve městských mateřských školách se tyto potíže **vyskytly během prvních dní u 6 chlapců, (tj. 13%)**: (*dva chlapci měli potíže s pomočováním; jeden si začal kousat nehty; nechutenství se vyskytlo u třech chlapců*). Zbylých 40, (tj. 87%) chlapců tyto potíže nezaznamenalo.



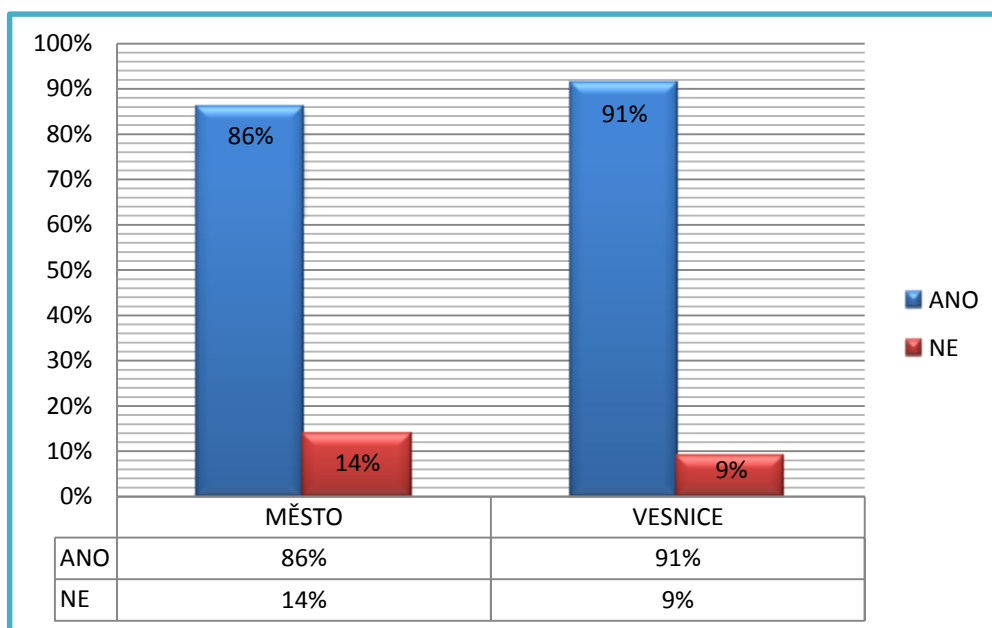
Graf 14 Psychosomatických potíže – VESNICE

Na tomto grafu můžeme vidět, že **ve vesnických mateřských školách** během prvních dní se vyskytly známky psychosomatických **potíží u 3 dívek (tj. 7%): nechutenství; nespavost; pláč**. U zbylých 40 dívek (tj. 93%) se žádné potíže neobjevily.

**Ve vesnických mateřských školách** se tyto potíže vyskytly během prvních dní u **4 chlapců (tj. 11%): nechutenství a pomočování; zvracení; nespavost; nechutenství a pláč, chlapec MŠ nechtěl navštěvovat**. Zbylých 31 (tj. 89%) chlapců tyto potíže nezaznamenalo.



**Otázka č. 13: Dokáže se Vaše dítě při příchodu do školky bez problémů odloučit a přijít do třídy?**

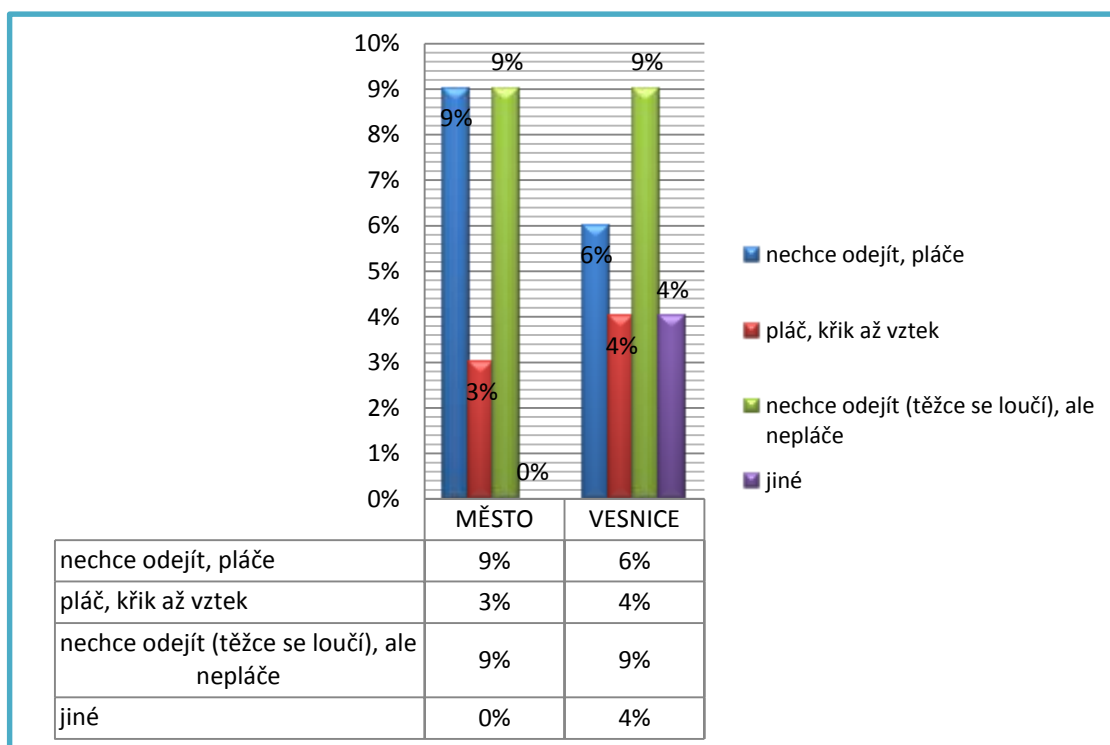


*Graf 15 Problém s odloučením při příchodu*

**Ve městských mateřských školách** se při příchodu do školky dokáže bez problému odloučit 69 dětí (tj. 86%). Problémy s odloučením má 11 dětí (tj. 14%).

Dále můžeme vidět, že **ve vesnických mateřských školách** se při příchodu do školky dokáže bez problému odloučit 71 dětí (tj. 91%). Problémy má s odloučením celkem 7 dětí (tj. 9%).

**Otázka č. 14: Pokud má Vaše dítě adaptační problémy při odchodu člena rodiny, jaké?**



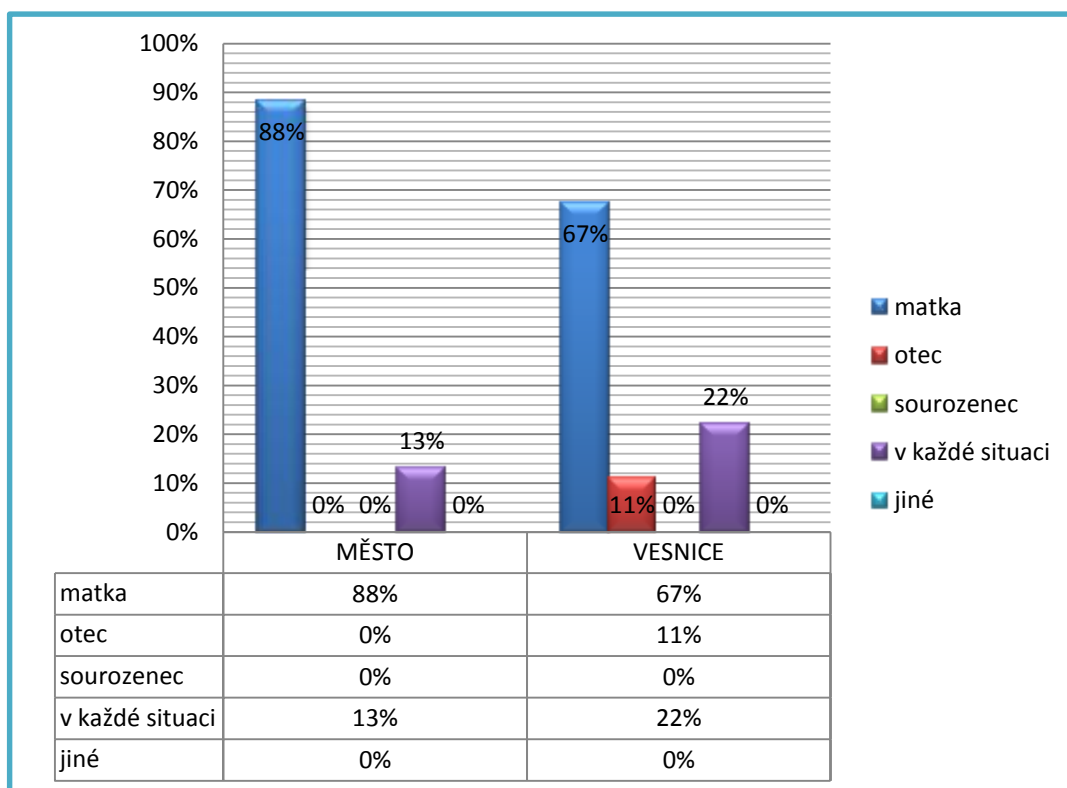
*Graf 16 Adaptační problémy při odchodu člena rodiny*

**Ve městských mateřských školách má 21% dětí adaptační problémy při odchodu člena rodiny.** Nechce odejít a pláče 7 dětí (tj. 9%). Pláč, křik až vztek 2 dětí (tj. 3%). Nechce odejít (těžce se loučí), ale nepláče 7 dětí (tj. 9%). U zbývajících 79 % rodiče nevyplnili do dotazníku žádnou z možností, což znamená, že děti tyto problémy nemají.

**Ve vesnických mateřských školách má 23% dětí adaptační problémy při odchodu člena rodiny.** Nechce odejít a pláče 5 dětí (tj. 6%). Pláč, křik až vztek 3 dětí (tj. 4%). Nechce odejít (těžce se loučí), ale nepláče 7 dětí (tj. 9%). Rodiče 3 dětí (tj. 4%) uvedli jiné: občas se vzteká; jeden z rodičů uvedl, že si musí dát „pusinu a pomazlit se“, jinak by se problémy vyskytly; jiná maminka uvedla, že mají s dítětem „rituál“, aby se těmto potížím vyhnuli.

U zbývajících 77 % rodiče nevyplnili do dotazníku žádnou z možností, což znamená, že děti tyto problémy nemají.

**Otázka č. 15: Jestliže má dítě problémy, objevují se, pokud ho do mateřské školy přivádí?**



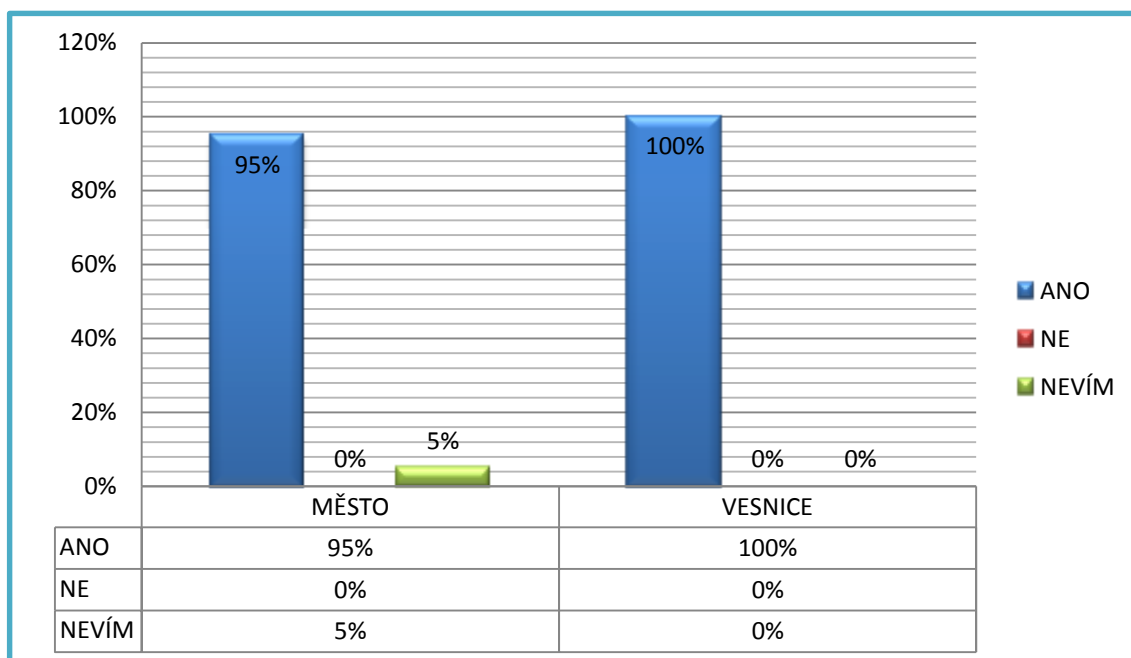
*Graf 17 Kdy se problémy objevují*

**Nejčastěji se u dětí vyskytují adaptační potíže, když je přivádí matka, a to jak v případě městských mateřských škol, tak vesnických mateřských škol.**

Pokud dítě do **městských mateřských škol** přivádí matka má potíže 14 dětí (tj. 88 %). U 2 dětí (tj. 13 %) se objevují problémy kdykoliv přijde do mateřské školy v doprovodu jakékoliv blízké osoby.

**Ve vesnických mateřských školách** se problémy vyskytují, pokud dítě přivádí matka u 12 dětí (tj. 67 %), pokud otec jsou problémy u 2 dětí (tj. 11%). U 4 děti (tj. 22 %) se objevují problémy v každé situaci.

## Otázka č. 16: Našlo si zde Vaše dítě kamaráda?

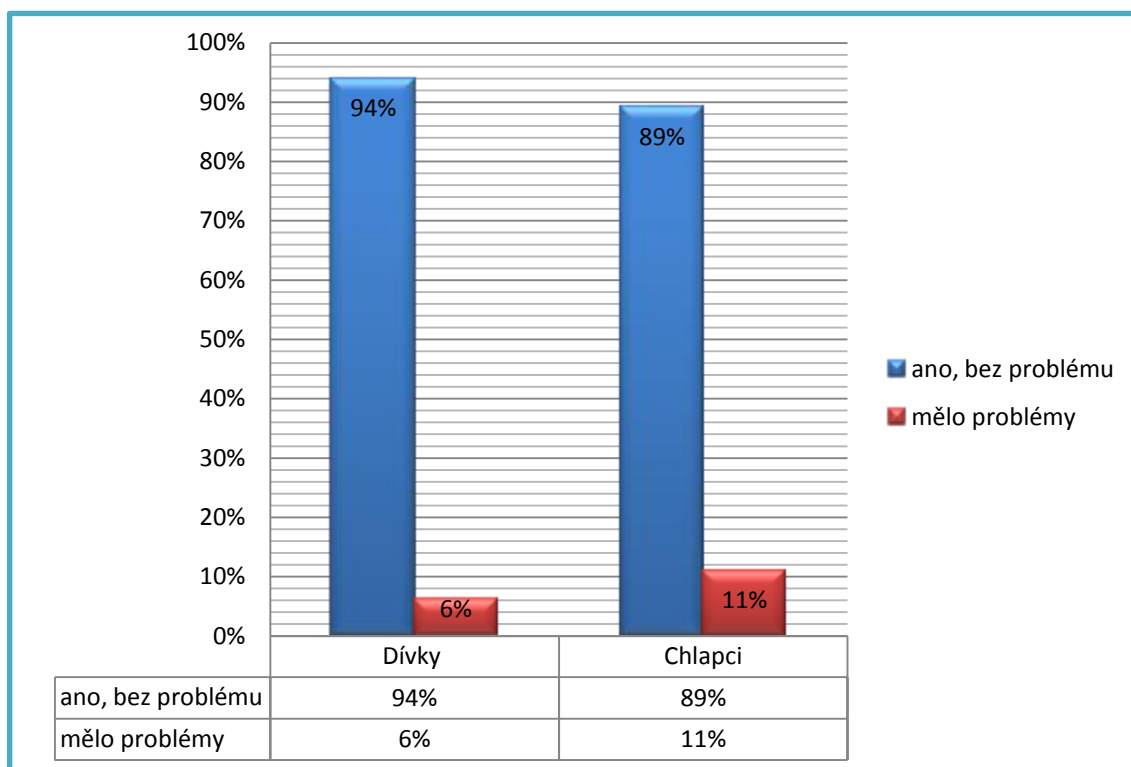


Graf 18 Kamarád

**Ve městských mateřských školách** si celkem 76 dětí (tj. 95%) našlo kamaráda. Rodiče 4 dětí (tj. 5%) uvedlo, že neví, jestli jejich dítě ve školce kamaráda našlo.

Všech 78 dětí (tj. 100%) **ve vesnických mateřských školách** si našlo kamaráda.

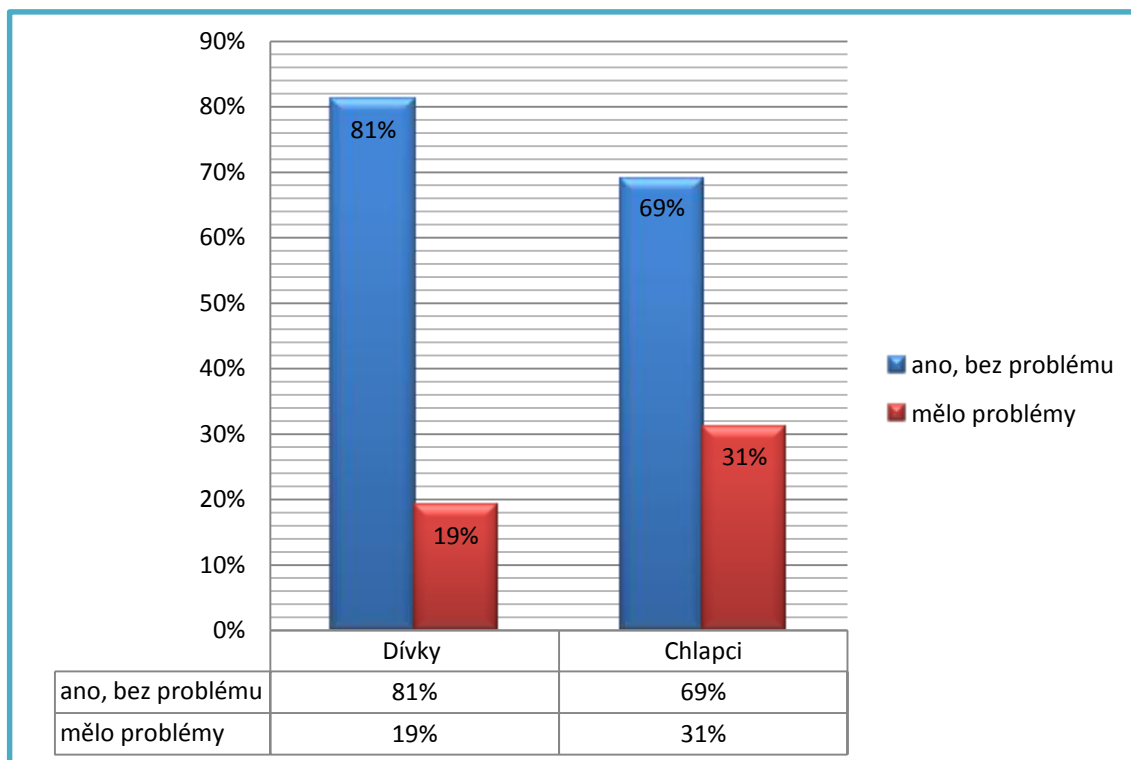
## Otázka č. 17: Zvyklo si Vaše dítě na režim v mateřské školce?



Graf 19 režim v mateřské školce - MĚSTO

Dívek si bez problému zvyklo 32 (tj. 94%). Problémy s režimem měly 2 dívky (tj. 6%). *Jedna dívka měla problémy se stravováním, druhá měla problémy se spaním po obědě.*

Chlapců si bez problému na režim zvyklo 41 (tj. 89%). Problémy se vyskytly u 5 chlapců (tj. 11%). Rodiče uvedli: *stýskalo se mu a poplákal; jeden chlapec měl problémy s oblékáním a jídlem; smutek a pláč; první dny na doporučení učitelky přítomnost matky ve školce společně s chlapcem – pomohlo to; zvracení a nespavost.*



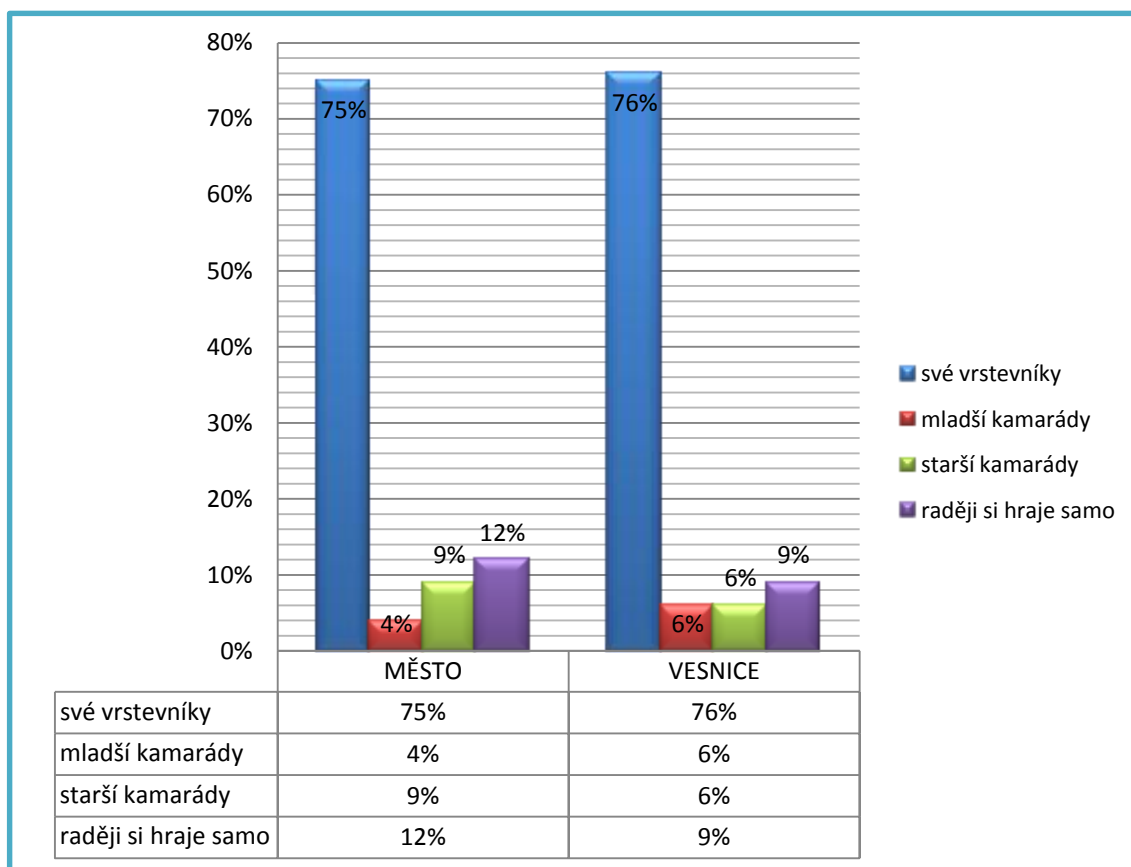
Graf 20 režim v mateřské školce - VESNICE

Z grafu je patrné, že si nejvíce dětí ve vesnických mateřských školách, stejně jako v mateřských školách ve městě, na režim v mateřské škole zvyklo bez problémů.

Dívek si bez problému zvyklo 35 (tj. 81%). Problémy s režimem mělo 8 dívek (tj. 19%). Rodiče dětí jako problémy uvedli: *spaní; nechce jíst; pláč a nespavost; pláč; nechtělo se jí vstávat a plakala; problémy s jídlem a spaním; zvracení. Maminka jedné dívky uvedla, že její dítě mělo problémy se vstáváním do školky, nechtěla do školky chodit a chtěla zůstat doma s maminkou, nechápala, proč musí do školky chodit – po čase se stav upravil.*

Chlapců si bez problému na režim zvyklo 24 (tj. 69%). Problémy se vyskytly u 11 chlapců (tj. 31%). Rodiče uvedli: *psychické problémy – stranil se, málo mluvit; rodiče tří chlapců uvedli pláč; občas se vzteká; pláč, křik až vztek; potíže s jídlem; potíže se spaním; zvracení; nespavost; neposlouchal, nesoustředil se, odcházel ze třídy;*

## Otázka č. 18: Při hraní si v mateřské škole dítě vyhledává:



Graf 21 Při hraní si v mateřské škole dítě vyhledává:

Děti v **městských mateřských školách**, které při hře vyhledávají své vrstevníky, je 60 (tj. 75%). S mladšími kamarády si rádo hrají 3 děti (tj. 4%). Starší kamarády vyhledává 7 dětí (tj. 9%). Nejraději si hraje samo 10 z dětí (tj. 12%).

Ve **vesnických mateřských školách** vyhledává při hře své vrstevníky 59 dětí (tj. 76%). Mladší kamarády 5 dětí (tj. 6%). Stejně tak starší kamarády 5 dětí (tj. 6%). Samo si nejraději hraje 9 dětí (tj. 12%).

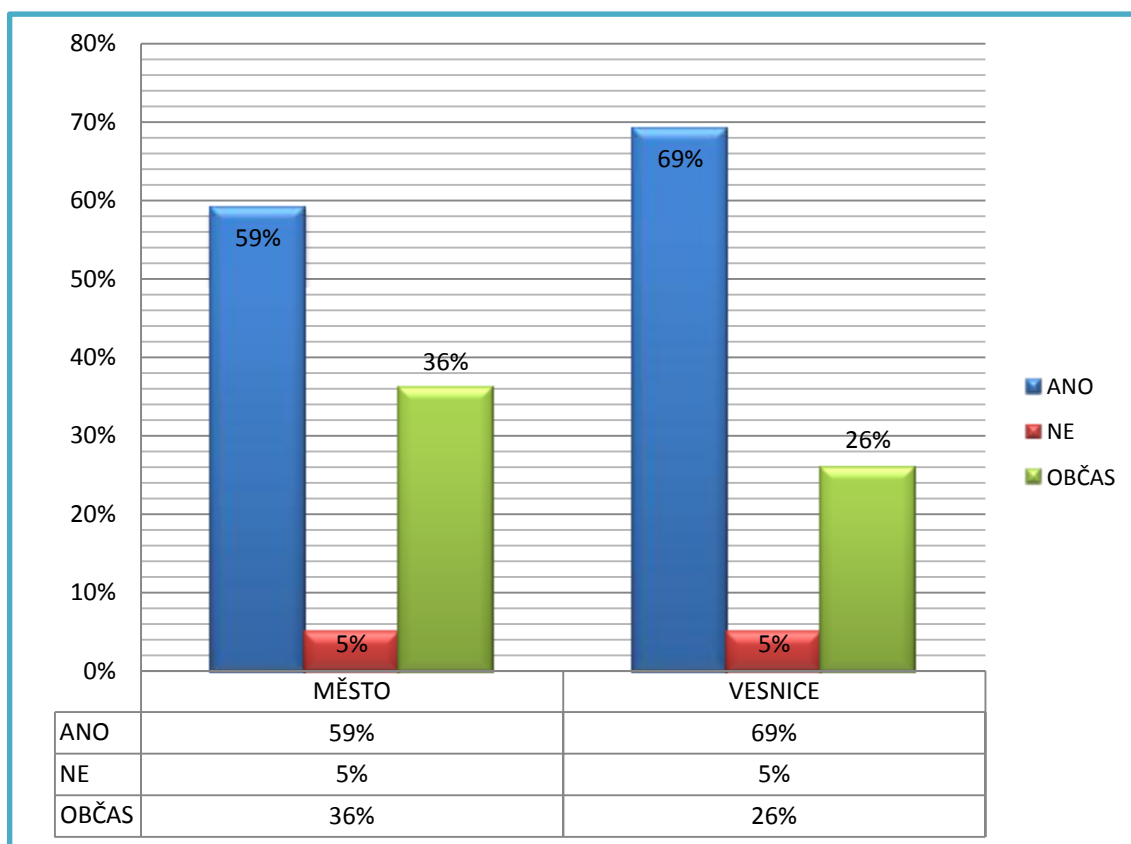
**Otázka č. 19: Jaký je postoj Vašeho dítěte k učitelkám mateřské školy? (uved'te):**

V této otázce jsem se zjišťovala postoj dítěte k učitelkům v mateřské škole. Všech 158 odpovědí bylo kladných, ani jeden z respondentů neuvedl, že by mělo jeho dítě špatný/záporný postoj k učitelkám v jejich mateřské škole.

Jako nejčastější odpovědi byly uváděny: *kladný; má je rád/a; kamarádský; respekt; autorita; spokojenost; váží si jich.*



**Otázka č. 20: Hovoří dítě po návratu z mateřské školky o svých zážitcích z prožitého dne?**

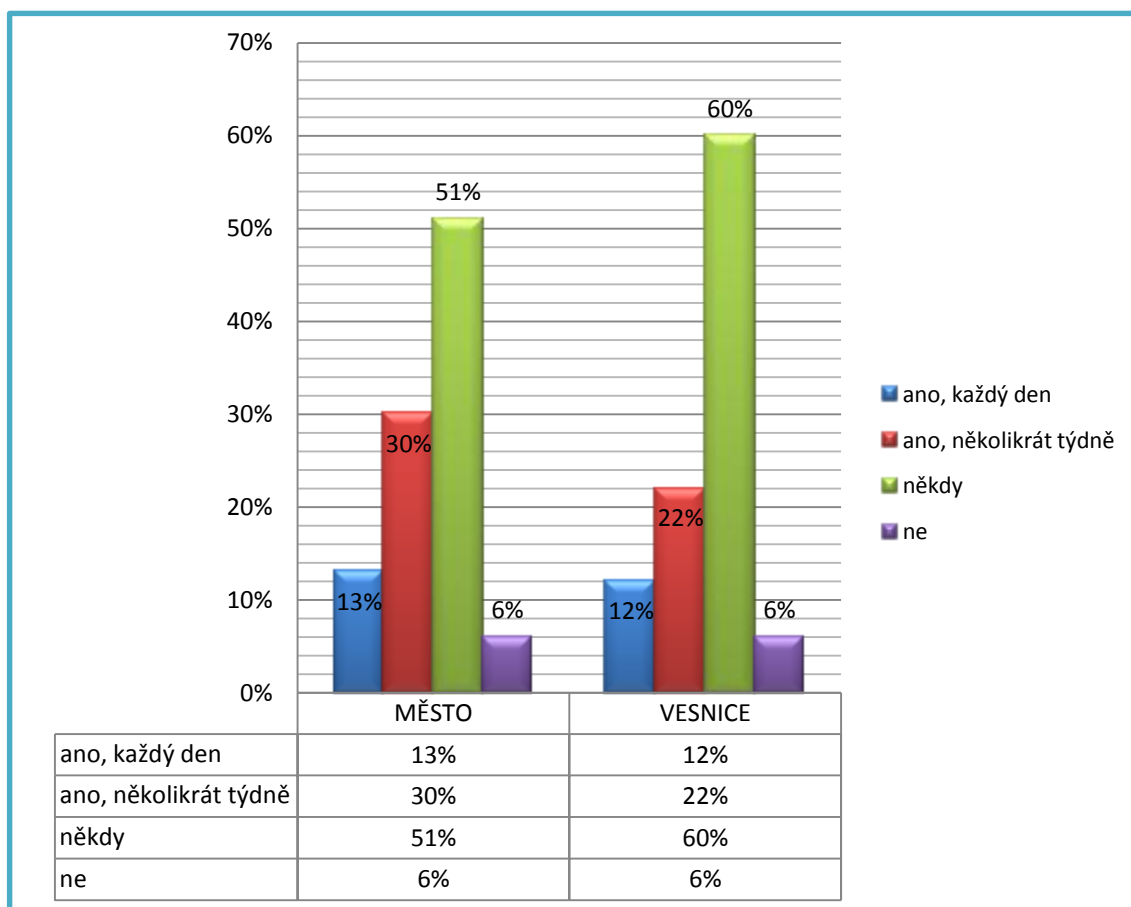


*Graf 22 Hovoří dítě po návratu z mateřské školky o svých zážitcích z prožitého dne?*

Z grafu vyplývá, že ve **městských mateřských školách** je 47 dětí (tj. 69%), které po návratu ze školky hovoří se svými rodiči o zážitcích. Nevypráví 4 děti (tj. 5%). Čas od času o zážitcích vypráví 29 dětí (tj. 36%).

**Ve vesnických mateřských školách** rodičům zážitky vypráví 54 dětí (tj. 69%). Nevypráví stejný počet jako v městských školkách tedy 4 děti (tj. 5%). Ostatní děti tedy 20 (tj. 26%) o svých zážitcích vypráví občas.

## Otázka č. 21: Stýkáte se ve volném čase s jinými dětmi?

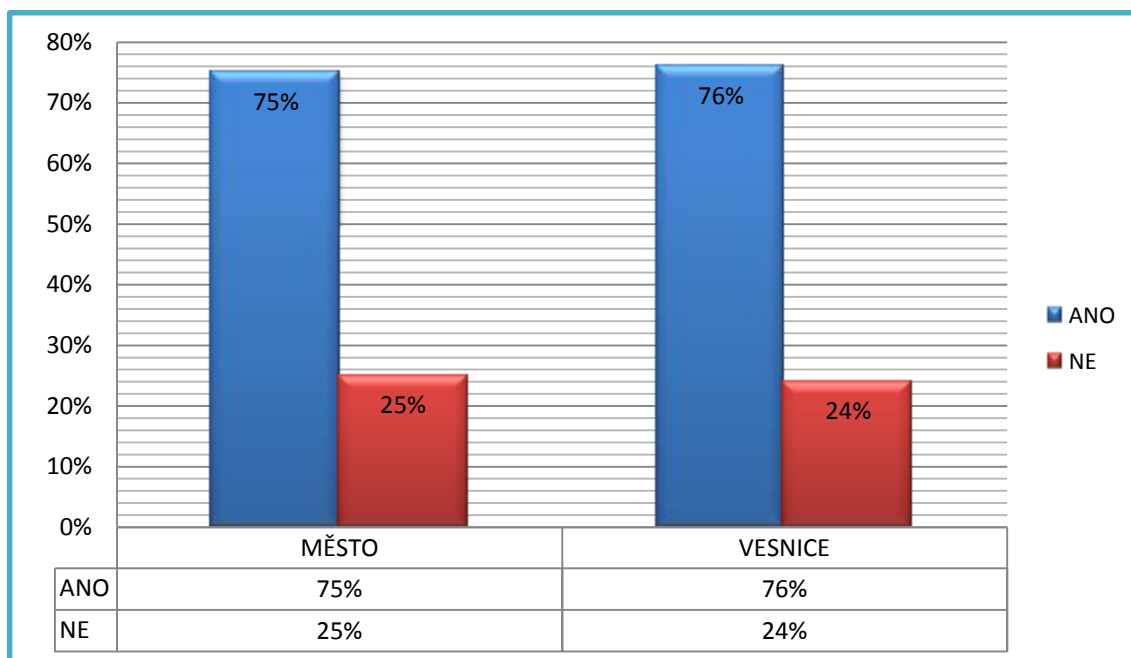


Graf 23 Stýkáte se ve volném čase s jinými dětmi?

10 dětí (tj. 13%) z **městských mateřských škol** stýká se ve volném čase s jinými dětmi každý den. Několikrát týdně se s jinými dětmi stýká 24 dětí (tj. 30%). Největší počet 41 dětí (tj. 53%) se vidá s jinými dětmi někdy. Zbýlých 5 dětí (tj. 6%) se s jinými dětmi nevidá.

**Ve vesnických mateřských školách** se 9 dětí (tj. 12%) stýká ve volném čase s jinými dětmi každý den. Několikrát týdně se s jinými dětmi stýká 17 dětí (tj. 22%). Opět největší počet 47 dětí (tj. 60%) se s jinými dětmi vidá někdy a 5 dětí (tj. 6%) se s jinými dětmi ve svém volném čase nevidá.

**Otázka č. 22: Byla Vám v počátku docházky Vašeho dítěte do mateřské školy umožněna přítomnost společně s ním ve třídě?**



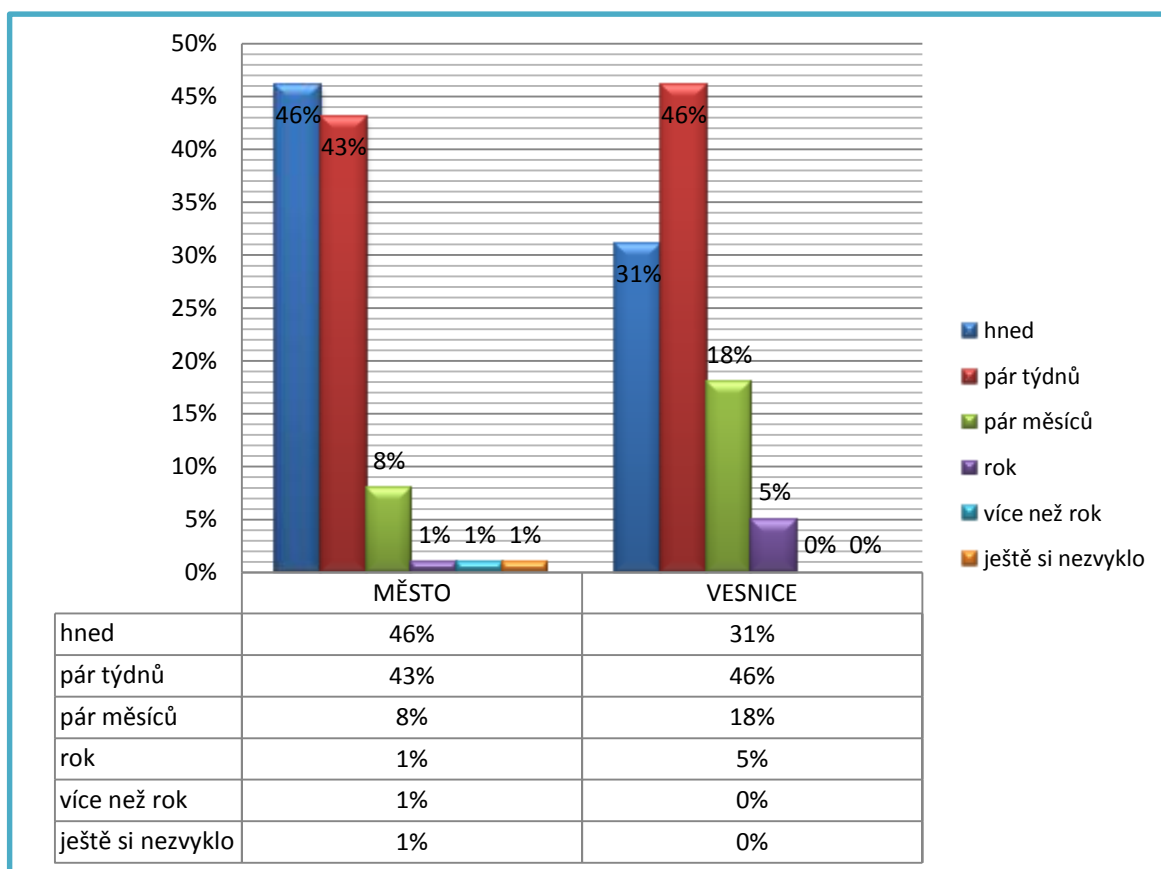
*Graf 24 Přítomnost ve třídě*

Z grafu je patrné, že většině rodičů byla v **počátku docházky dítěte do mateřské školy umožněna přítomnost společně s ním ve třídě**.

**Ve městských mateřských školách** byla přítomnost společně s dítětem ve třídě umožněna 60 rodičům (75%). Zbylých 20 rodičů vyplnili možnost, že jim to nebylo umožněno.

Přítomnost společně s dítětem ve třídě byla **ve vesnických mateřských školách** umožněna 59 rodičům (76%), (*jedna maminka v poznámce uvedla, že to nepožadovala*). Zbylých 19 rodičů vyplnili možnost, že jim to nebylo umožněno.

Otázka č. 23: Jak dlouho Vašemu dítěti trvalo, než si zvyklo na režim v mateřské škole?

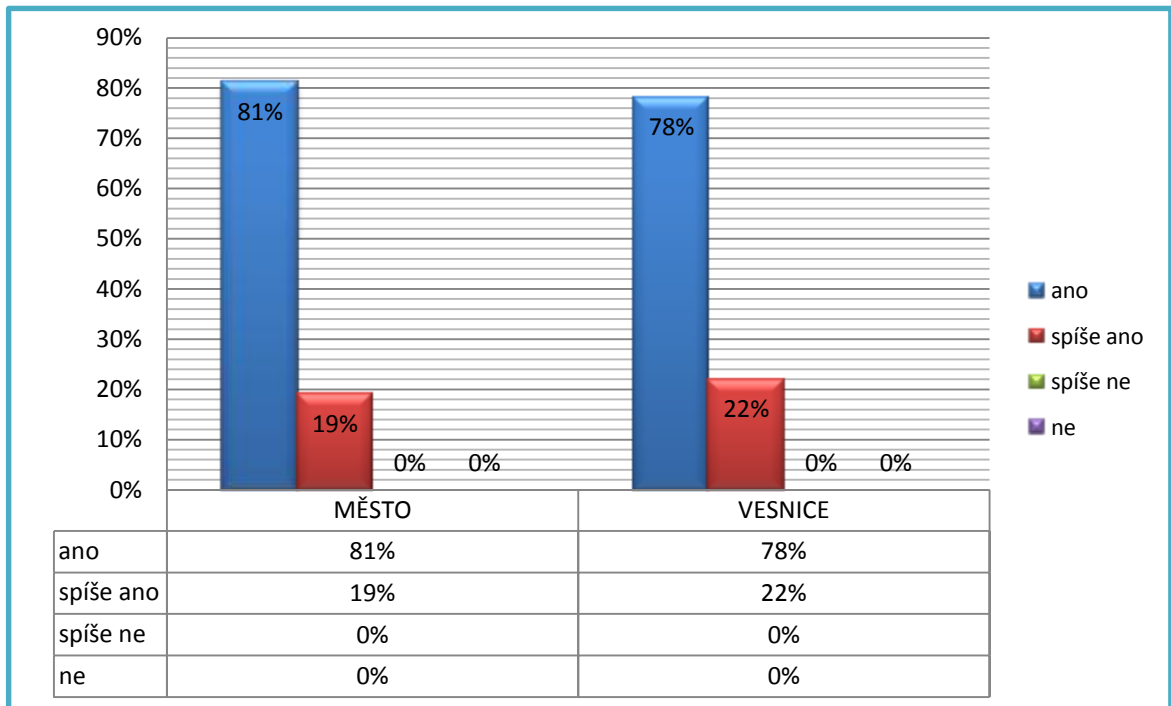


Graf 25 Doba adaptace

**Ve městských mateřských školách** si zvyklo na režim v MŠ hned 37 dětí (tj. 46%). Pár týdnů trvala adaptace 34 (tj. 43% dětí). Pár měsíců se adaptovalo 6 dětí (tj. 8 %). Jednomu z dětí trvalo, než si na MŠ zvyklo rok. Pouze jednomu dítěti více než rok a jedno dítě si na režim v MŠ ještě nezvyklo.

**Ve vesnických mateřských školách** si zvyklo na režim v MŠ hned 24 dětí (tj. 31%). Pár týdnů trvala adaptace 36 dětem (tj. 46%). Pár měsíců se adaptovalo 14 dětí (tj. 18 %). Rok trvalo 4 z dětí (tj. 5%), než si na režim v MŠ zvyklo.

## Otázka č. 24: Domníváte se, že je Vaše dítě v mateřské škole spokojené?



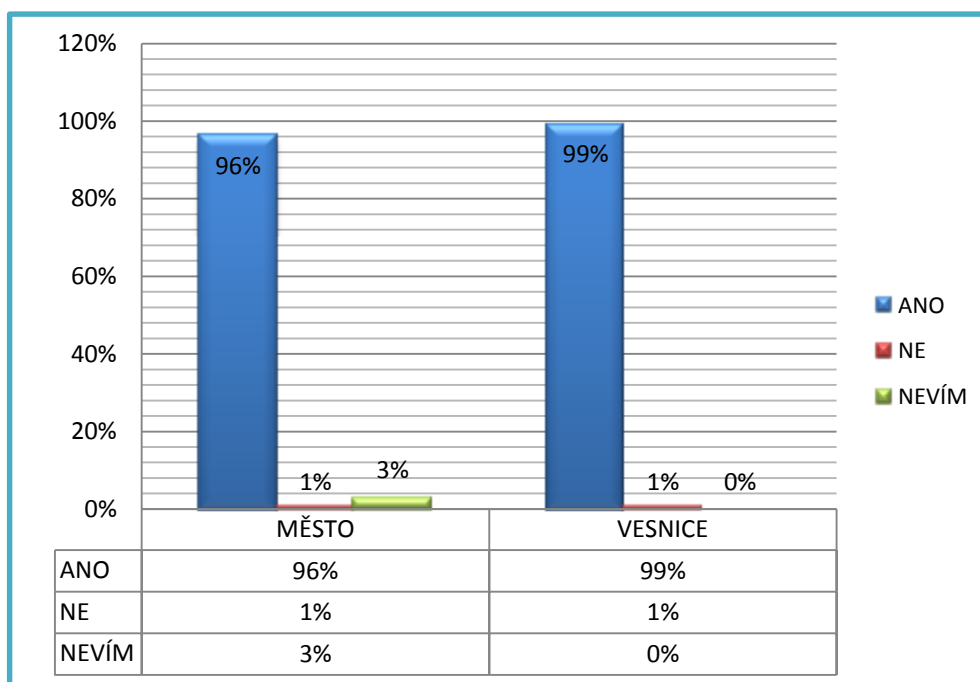
Graf 26 spokojenost dítěte

**Žádný z rodičů se nedomnívá, že by jeho dítě bylo v MŠ nespokojené.**

Z grafu vidíme, že **ve městských mateřských školách** je 65 dětí (tj. 81%) spokojeno. Spíše spokojeno uvedlo 15 z rodičů (tj. 19%).

Dále je z grafu patrné, že **ve vesnických mateřských školách je spokojeno 61 dětí (tj. 78%)**. Spíše spokojeno uvedlo 17 rodičů (tj. 22%).

**Otázka č. 25: Myslíte si, že pro dítě před nástupem do základní školy je důležité navštěvovat školu mateřskou?**



*Graf 27 Myslíte si, že pro dítě před nástupem do základní školy je důležité navštěvovat školu mateřskou?*

Naprostá většina rodičů se domnívá, že je důležité před nástupem do základní školy navštěvovat MŠ.

**Ve městských mateřských školách** 77 rodičů (tj. 96%) si myslí, že je důležité před nástupem do základní školy navštěvovat MŠ. Jeden rodič si myslí, že to důležité není. Odpověď nevíم zvolili 3 rodiče (tj. 3%).

**Ve vesnických mateřských školách se 77 rodičů (tj. 99%) domnívá, že je důležité** před nástupem do základní školy navštěvovat MŠ (*jedna z maminek navíc uvedla, že se domnívá, že stačí jeden rok před zahájením školní docházky*). Jeden rodič si myslí, že to důležité není.

## 5.7 Vyhodnocení výzkumu

V rámci výzkumného šetření bylo hlavním cílem zjištění, jaká je adaptace dětí předškolního věku na pobyt v mateřské škole. Po shrnutí realizovaného výzkumu je možné konstatovat, že se většina dětí na pobyt na mateřské škole adaptovala bez větších problémů.

Součástí výzkumu bylo stanovení hypotéz, které budou v této části práce pomocí testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku potvrzeny nebo vyvráceny.

### 5.7.1 Vyhodnocení hypotéz

*H1: Děti navštěvující městské mateřské školy mají menší problémy s adaptací než děti z venkovských mateřských škol.*

Tato hypotéza se týkala především otázek 12, 13, 14, 16, 17 a 23.

Ke zjištění této hypotézy byla použita otázka č 12: Kde bylo zjišťováno, zda se u dítěte vyskytly známky psychosomatické obtíží: ve městských mateřských školách z celkového počtu 80 dětí psychosomatické obtíže 5 dívek a 6 chlapců, což je 14%. Ve vesnických mateřských školách se vyskytly tyto potíže u 3 dívek a 4 chlapců, což je 9%.

Dále byla použita otázka č. 17: ve městských mateřských školách si na režim v mateřské škole zvyklo bez problémů. Problémy s režimem měly 2 dívky a u 5 chlapců, tzn. u 9%. Ve vesnických mateřských školách, stejně jako v mateřských školách ve městě, na režim v mateřské škole zvyklo bez problémů. Problémy s režimem mělo 8 dívek a 11 chlapců, což je 24%.

Na základě zjištěných informací byly děti s adaptačními problémy rozděleny do kategorií. Celkový počet dětí z **městských mateřských škol činil 80 (tj. 51%)**. Děti z **vesnických mateřských škol bylo 78 (tj. 49%)**.

	Mají problémy		Nemají problémy	
<b>Město</b>	18	23%	62	78%
<b>Vesnice</b>	28	36%	50	64%

Tabulka 9 Problémy adaptace

Nyní provedu test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (Chráska 2007). Stanovuji tyto hypotézy:

*HA: Děti navštěvující městské mateřské školy i děti z venkovských mateřských škol nemají problémy s adaptací.*

*H1: Děti navštěvující městské mateřské školy mají menší problémy s adaptací než děti z venkovských mateřských škol.*

	Mají problémy	Nemají problémy	$\Sigma$
MĚSTO	18(23,29)	62 (56,7)	80
VESNICE	28 (22,7)	50(55,29)	78
$\Sigma$	46	112	158

P	O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
18	23,29	- 5,29	27,98	1,201
62	56,7	5,3	28,09	0,495
28	22,7	5,3	28,09	1,237
50	55,29	-5,29	27,98	0,506

$\Sigma 3,439$

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku:  $f = (r - 1) (s - 1)$  [r = řádky, s= sloupce]

$$f = 1 \quad x^2_{0,05} = 3,841 \quad x^2 = 3,439$$

Ve statistických tabulkách jsem zjistila, že kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupně volnosti je  $x^2_{0,05} = 3,841$ . **Vypočítaná hodnota je menší, tudíž odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.**



*H2: Děvčata zvládají adaptační problémy lépe než chlapci*

Tato hypotéza se týkala otázky č. 1, kde byly děti rozděleny podle pohlaví. Dále využijeme otázku č. 17, kde byla zjištěna přizpůsobivost na režim v MŠ.

Podle otázky č. 1: celkový počet dětí z městských mateřských škol činil 80. Děvčat bylo 34 (tj. 42,5 %) a chlapců 46 (tj. 57,5 %). Děti z vesnických mateřských škol bylo 78, kdy děvčat bylo 43 (tj. 45 %) a chlapců 35 (tj. 55 %). Celkový počet dětí je 158.

Podle otázky č. 17 si na režim v městských mateřských školách si na režim v mateřské škole zvyklo bez problémů. Problémy s režimem měly 2 dívky a u 5 chlapců. Ve vesnických mateřských školách mělo problémy s režimem 8 dívek a 11 chlapců. Celkem tedy 10 dívek (tj. 13%) z celkového počtu zúčastněných dívek a 16 z chlapců (tj. 20%).

	Mají problémy		Nemají problémy	
<b>Dívky</b>	10	13%	67	87%
<b>Chlapci</b>	16	20%	65	80%

*Tabulka 10 Problémy s adaptací dle pohlaví dětí:*

Nyní provedu test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (Chráška 2007). Stanovuji tyto hypotézy:

*HA: Děvčata i chlapci mají stejné adaptační potíže.*

*H2: Děvčata zvládají adaptační problémy lépe než chlapci*

	Mají problémy	Nemají problémy	$\Sigma$
<b>Dívky</b>	10 (12,67)	67 (64,32)	77
<b>Chlapci</b>	16 (13,32)	65 (67,67)	81
$\Sigma$	26	132	158

P	O	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
10	12,67	- 2,67	7,12	0,561
16	13,32	2,68	7,18	0,539
67	64,32	2,68	7,18	0,111
65	67,67	- 2,67	7,12	0,105

$\Sigma 1,316$

Počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku:  $f = (r - 1) (s - 1)$  [ $r =$  řádky,  $s =$  sloupce]

$$f = 1 \quad \chi^2_{0,05} = 3,841 \quad \chi^2 = 1,316$$

Ve statistických tabulkách jsem zjistila, že kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupně volnosti je  $\chi^2_{0,05} = 3,841$ . **Vypočítaná hodnota je menší, tudíž odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.**

### 5.7.2 Vyhodnocení otázek

*Existuje vztah mezi místem bydliště a adaptací do kolektivu dětí?*

V celé praktické části jsme se snažila graficky znázornit rozdíly mezi městem a vesnicí. Graf č. 9 *Znalo dítě při nástupu do mateřské školy některé z dětí, které již mateřskou školu navštěvují?* Jsou patrné velké rozdíly mezi městem a vesnicí. Ve městských mateřských školách 37 dětí (tj. 46%) znalo jiné dítě, které již školku navštěvovalo. 41 dětí (tj. 51 %) neznalo žádné dítě. Zatím co ve vesnických mateřských školách znalo jiné dítě, které již do školky chodí 63 dětí (tj. 81%). Stejně tak u otázky č. 10 *Navštívili jste s dítětem mateřskou školu před nástupem?* Vyplývá, že 42 dětí (tj. 52%) z městských mateřských škol navštívilo před nástupem MŠ. Nenavštívilo jí 38 dětí (tj. 48%). I zde můžeme pozorovat výrazný rozdíl, ve vesnických mateřských školách jí navštívilo 74% (tj. 58 dětí). Nenavštívilo MŠ 13 dětí (tj. 17%). Z realizovaného výzkumu můžeme konstatovat, že je stále rozdíl mezi městským a vesnickým prostředím. Děti na vesnici se lépe znají a objevují se zde i více osobní styky.

*Připravují rodiče své děti na vstup do mateřské školy?*

Podle otázky č. 6 a 7 víme, že bylo 89 dětí, to je 56% z celkového počtu, bylo odloučeno od rodičů, před nástupem do mateřské školy. Nejčastěji na prázdninách anebo přes víkend u prarodičů anebo jiných rodinných příslušníků. Myslím si, že tato zkušenost je pro dítě důležitá a bezpochyby má vliv na jeho pozdější adaptaci v mateřské škole.

Dle otázky č. 9 se 49% oslovených rodičů na vstup do mateřské školy s dítětem připravovalo. U této otázky byl rodičům dán prostor, aby uvedli, jak se připravovali. Jako nejčastější odpovědi rodiče uváděli tyto: *povídali jsme si o MŠ, co ho čeká; o denním režimu; vysvětlování co dítě čeká; oblékání a samostatnost, postupné návštěvy MŠ, logopedie, hygienické návyky. Jedna maminka uvedla, že s dcerou chodila na procházky společně s dětmi z MŠ.*

Před nástupem navštívilo mateřskou školu 63% dětí z celkového počtu. Podle vyhodnocení výsledků otázek 6,7, 9 a 10 můžeme sdělit, že rodiče se s dítětem na vstup do mateřské školy připravují.

## ZÁVĚR

Inspirací pro vznik bakalářské práce byla má vlastní zkušenost z dětství, kdy pro mě nebylo jednoduché si na režim v mateřské škole zvyknout. Během prvních měsíců docházky jsem nezvládala odloučení od rodiny. Trpěla jsem nespavostí a ranní příchody do školky byly provázeny pláčem a křikem. Adaptace trvala déle než jeden rok, ale díky pomoci učitelů a rodiny jsem adaptaci zvládla a byla ve školce spokojená. Vzpomínka na přechod z rodiny do mateřské školy byla natolik silná, že mě inspirovala k sepsání této práce.

V práci jsem se tedy zabývala otázkou adaptace dětí na předškolní vzdělání – jak se děti adaptují na nové prostředí a nároky v něm kladené, co předškolní výuka přináší a zda se liší adaptace dětí z vesnických mateřských škol a městských mateřských škol.

V praktické části jsem prezentovala výsledky výzkumu. Cílovou skupinou, jež jsem oslovila, byli rodiče dětí z předem vybraných mateřských škol ve městě a na vesnici. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je adaptace dětí na prostředí mateřské školy a zda se liší či je stejná adaptace dětí z vesnických mateřských škol a městských mateřských škol.

Na základě realizovaného průzkumu jsem zjistila, že většina dětí se na pobyt v mateřské škole adaptovala bez větších problémů a nezaznamenala jsem zásadní rozdíly mezi městem a vesnicí. Zajímavým faktorem například bylo, že děti na vesnici se lépe znají a objevují se zde i více osobní kontakty. V některých případech, ale musí rodiče i učitelé s potížemi při začleňování nováčků počítat, nejčastější negativní reakcí byl pláč a smutek. Většina z nich ale tyto potíže překoná a ve školce se jim nakonec zalíbí. Z výzkumu je patrné, že takřka všichni z rodičů věnují pozornost přípravě dítěte na vstup do mateřské školy.

*Výsledky stanovených hypotéz:*

*H1: Děti navštěvující městské mateřské školy mají menší problémy s adaptací než děti z venkovských mateřských škol.: Tato hypotéza je falzifikovaná.*

*H2: Děvčata zvládají adaptační problémy lépe než chlapci: Tato hypotéza je falzifikovaná.*

V bakalářské práci jsem měla snahu podat přehledné shrnutí dostupných teoretických poznatků o této problematice a poskytnout podněty či rady rodičům a učitelům v mateřských školách.

*„Dětství není čekáním a příprava na nějaký plnohodnotný dospělejší život, ale je to život sám.“ (Kořátková, 2008, s. 188).*

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografické publikace

- [1] ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1996. ISBN 80-85799-03-0.
- [2] HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-57-7
- [3] HEWSTONE, M., STROEBE W., *Sociální psychologie*. Praha: Praha, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- [4] HOSKOVCOVÁ, S., RYNTOVÁ L., *Výchova k psychické odolnosti dítěte: Silní pro život*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [5] CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [6] KOŤÁTKOVÁ, S., *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [7] KRAUS, B., *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-383-3.
- [8] KRAUS, B. *Teorie výchovy*. Brno: IMS, 2006.
- [9] LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2009, ISBN 80-247-1284-9.
- [10] MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-270-6
- [11] MIŠURCOVÁ, V. a kol. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980.
- [12] NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, 2. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [13] NIELSEN, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-989-5.
- [14] PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-608-X.
- [15] PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2. vyd., Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- [16] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál. 1995, ISBN 80-7178-029-4

- [17] ŘÍČAN, P., *Psychologie*, Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-923-2
- [18] SVOBODOVÁ, E., *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [19] ŠPAŇHELOVÁ, I., *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004, ISBN 80-204-1187-9
- [20] ŠULOVÁ, L., *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha, 2004. ISBN 80-246-08774.
- [21] TRPIŠOVSKÁ, D., *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-792-3.
- [22] VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.
- [23] VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. PRAHA: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [24] VAŠUTOVÁ, M., *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

### Internetové zdroje

- [1] *Rámcové vzdělávací programy Předškolní vzdělávání*. Dostupné na MŠMT: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>> : cit. [21-4-2012]
- [2] *Rodička a novorozenec 2010*. Dostupné na UZIS: <<http://www.uzis.cz/system/files/rodnov2010.pdf>> [21-4-2012]

### Ostatní zdroje

- [1] SOBOTKOVÁ, I.; REITEROVÁ, E.; HURNÍKOVÁ, K. (2011). *Rozdíly mezi otci a matkami v pohledu na fungování rodiny, v životní spokojenosti a rovnováze mezi prací a rodinou*. *Československá psychologie*, roč. 55, č. 2, s. 139-151.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

**tj.** – to je

**MŠ** – Mateřská škola

**RVP** – Rámcový vzdělávací program

**UZIS ČR** – Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR

**MŠMT** – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy



**SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

<i>Tabulka 1</i> návratnost dotazníků .....	41
<i>Tabulka 2</i> Pohlaví dítěte .....	42
<i>Tabulka 3</i> Věk .....	43
<i>Tabulka 4</i> Dítě žije .....	44
<i>Tabulka 5</i> Dítě žije v rodině, která je: .....	45
<i>Tabulka 6</i> Neúplná rodina .....	46
<i>Tabulka 7</i> odloučení od rodičů? .....	47
<i>Tabulka 8</i> Znal dítě při nástupu do mateřské školy některé z dětí, které již mateřskou školu navštěvují? .....	49
<i>Tabulka 9</i> Problémy adaptace .....	70
<i>Tabulka 10</i> Problémy s adaptací dle pohlaví dětí: .....	72
<i>Graf 1:</i> návratnost dotazníků .....	41
<i>Graf 2</i> Pohlaví dítěte.....	42
<i>Graf 3</i> Věk.....	43
<i>Graf 4</i> Dítě žije .....	44
<i>Graf 5</i> Dítě žije v rodině, která je: .....	45
<i>Graf 6:</i> Neúplná rodina .....	46
<i>Graf 7:</i> odloučení od rodičů .....	47
<i>Graf 8</i> Pokud ano, v jakém případě? .....	48
<i>Graf 9</i> Znal dítě při nástupu do mateřské školy některé z dětí, které již mateřskou školu navštěvují? .....	49
<i>Graf 10</i> Příprava na nástup do mateřské školy - MĚSTO .....	50
<i>Graf 11</i> Příprava na nástup do mateřské školy - VESNICE .....	51
<i>Graf 12</i> Navštívili jste s dítětem mateřskou školu před nástupem? .....	52
<i>Graf 13</i> Psychosomatických potíže – MĚSTO .....	54
<i>Graf 14</i> Psychosomatických potíže – VESNICE .....	55
<i>Graf 15</i> Problém s odloučením při příchodu .....	56
<i>Graf 16</i> Adaptační problémy při odchodu člena rodiny .....	57
<i>Graf 17</i> Kdy se problémy objevují .....	58
<i>Graf 18</i> Kamarád.....	59

---

<i>Graf 19 režim v mateřské školce - MĚSTO</i> .....	60
<i>Graf 20 režim v mateřské školce - VESNICE</i> .....	61
<i>Graf 21 Při hraní si v mateřské škole dítě vyhledává:</i> .....	62
<i>Graf 22 Hovoří dítě po návratu z mateřské školky o svých zážitcích z prožitého dne?</i> .....	64
<i>Graf 23 Stýkáte se ve volném čase s jinými dětmi?</i> .....	65
<i>Graf 24 Přítomnost ve třídě</i> .....	66
<i>Graf 25 Doba adaptace</i> .....	67
<i>Graf 26 spokojenost dítěte</i> .....	68
<i>Graf 27 Myslíte si, že pro dítě před nástupem do základní školy je důležité navštěvovat školu mateřskou?</i> .....	69

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 dotazník

## **PŘÍLOHA I: DOTAZNÍK**

*Vážená maminko/ Vážený tatínku,  
jmenuji se Valentina Špinková a jsem studentkou 3. ročníku University Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto anonymního dotazníku, který je podkladem k praktické části mé závěrečné bakalářské práce.  
Zakroužkujte, prosím vždy jen jednu odpověď.*

*Děkuji za pravdivé vyplnění*

### **1. Jaké je pohlaví vašeho dítěte?**

- a) dívka
- b) chlapec

### **2. Kolik je mu let?**

- a) 2 - 4 roky
- b) 4 - 5 let
- c) 5 - 6 let
- d) více

### **3. Dítě žije:**

- a) ve městě
- b) na vesnici

### **4. Dítě žije v rodině, která je:**

- a) úplná
- b) neúplná

### **5. Pokud neúplná, u koho dítě žije?**

- a) matka
- b) otec
- c) prarodiče
- d) střídavá péče
- e) jiné (uved'te):

### **6. Bylo dítě před nástupem do mateřské školy na nějaký čas (víkend, dovolená...apod.) odloučeno od rodičů?**

- a) ano
- b) ne

### **7. Pokud ano, v jakém případě?**

- a) na prázdninách/přes víkend u prarodičů či jiných příbuzných
- b) hlídání chůvou/paní na hlídání, která nepatří mezi rodinné příslušníky
- c) navštěvovalo jesle
- d) jiné (uved'te):

### **8. Znal(a) dítě při nástupu do mateřské školy některé z dětí, které již mateřskou školu navštěvují?**

- a) ano
- b) ne

c) nevím

**9. Přípravovali jste se s dítětem na nástup do mateřské školy?**

a) ano (uved'te jak):

b) ne

**10. Navštívili jste s dítětem mateřskou školu před nástupem?**

a) ano                      b) ne

**11. Jaké byly první reakce Vašeho dítěte při prvním vstupu do mateřské školy?**

(uved'te):

**12. Vyskytly se u Vašeho dítěte během prvních dní nějaké známky psychosomatických potíží? (pomočování, nespavost, nechutenství ...)**

a) ano (uved'te jaké):

b) ne

**13. Dokáže se Vaše dítě při příchodu do školky bez problémů odloučit a přijít do třídy?**

a) ano                      b) ne

**14. Pokud má Vaše dítě adaptační problémy při odchodu člena rodiny jaké?**

a) nechce odejít, pláče

b) pláč, křik až vztek

c) nechce odejít (těžce se loučí, je smutné), ale nepláče

d) jiné (uved'te):

**15. Jestliže má dítě problémy, objevují se, pokud ho do mateřské školy přivádí?**

a)                                              matka

b) otec

c) sourozenec

d) v každé situaci

e) jiné (uved'te):

**16. Našlo si zde Vaše dítě kamaráda?**

a) ano

b) ne

c) nevím

**17. Zvyklo si Vaše dítě na režim v mateřské školce?**

- a) ano, bez problému
- b) mělo problémy (uved'te):

**18. Při hraní si v mateřské škole dítě vyhledává:**

- a) své vrstevníky
- b) mladší kamarády
- c) starší kamarády
- d) raději si hraje samo

**19. Jaký je postoj Vašeho dítěte k učitelkám mateřské školy? (uved'te):**

**20. Hovoří dítě po návratu z mateřské školky o svých zážitcích z prožitého dne?**

- a) ano
- b) ne
- c) občas

**21. Stýkáte se ve volném čase s jinými dětmi?**

- a) ano, každý den
- b) ano, několikrát týdně
- c) někdy
- d) ne

**22. Byla Vám v počátku docházky Vašeho dítěte do mateřské školy umožněna přítomnost společně s ním ve třídě?**

- a) ano
- b) ne

**23. Jak dlouho Vašemu dítěti trvalo, než si zvyklo na režim v mateřské škole?**

- a) hned
- b) pár týdnů
- c) pár měsíců
- d) rok
- e) více než rok
- f) ještě si nezvyklo

**24. Domníváte se, že je Vaše dítě v mateřské škole spokojené?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**25. Myslíte si, že pro dítě před nástupem do základní školy je důležité navštěvovat školu mateřskou?**

- a) ano
- b) ne

c) nevím

*Děkuji za Váš čas*

*Valentina Špínková*

*V.spinkova@seznam.cz*

*+420 776 710 938*

*Universita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií*