

# **Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy**

Bc. Alena Knapová

---

Diplomová práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Alena Knapová**  
Osobní číslo: **H17390**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se ke kompetencím sociálního pedagoga, socializace a adaptace.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DEISSLER, Hans Herbert. Každodenní problémy v mateřské škole. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Zdravá mateřská škola. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

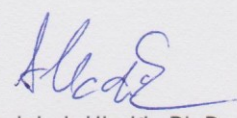
Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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>;
- беру на ве́доміі, же дипломова́ пра́це буде уложена в електроні́ке подо́бе в універзі́тнім інформа́ці́нім систе́му досту́пна к на́глядну́ті;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 12. 3. 2018

.....  
*Krnajovi*

*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 nahlázení 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 vzdělávacímu 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 užit 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 jim 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**

Diplomová práce se zaměřuje na adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. Z toho plyne i hlavní cíl práce, a to zjistit, jak probíhá adaptační proces u dítěte z pohledu učitelek mateřských škol. Teoretická část je rozdělena do čtyř samostatných kapitol. První kapitola je zaměřena na předškolní věk dítěte. Soustředí se zejména na vývoj hry, řeči, motoriky, samostatnosti a emoční vývoj. Druhá kapitola se zabývá socializací dítěte, kde je vymezen pojem socializace a rozebrán vliv rodiny a mateřské školy na socializaci u dítěte. Třetí kapitola je věnována předškolnímu vzdělávání – mateřské školy. Zde jsou mimo jiné představeny i alternativní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání a taky zralost, způsobilost a připravenost dítěte pro mateřskou školu. Poslední čtvrtá kapitola teoretické části pojednává o adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. Vymezuje základní pojmy, faktory ovlivňující adaptaci, fáze adaptačního procesu, způsoby usnadnění tohoto procesu a taky následky chybějící nebo nesprávné adaptace.

Empirická část práce popisuje výsledky kvantitativního šetření formou dotazníku, který byl určen učitelkám v mateřských školách. Hlavním cílem práce je zjistit, jaké nejčastější adaptační projevy se vyskytují u dětí při vstupu do mateřské školy. Mezi dílčí cíle práce pak patří zjistit, co může adaptaci dítěte nejvíce usnadnit při vstupu do mateřské školy, zda se míry projevů adaptačních potíží liší podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna, podle typu třídy a podle pohlaví dítěte. Závěr práce je zaměřen na doporučení, jak lépe zvládnout průběh adaptace, pro rodiče dětí přicházejících do mateřské školy a pro jejich vyučující.

Klíčová slova: dítě, předškolní období, socializace, rodina, mateřská škola, adaptace

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on child a adaptation to kindergarten. The main goal of the thesis is to find out how a child's adaptation process takes place from the perspective of kindergarten teachers. The theoretic part is divided into four separate chapters. The first chapter focuses on the development of play, speech, skill, autarchy and emotional development during pre-school age of a child. The second chapter follows up the socialization of a child and the influence of the family and kindergarten. The child's socialization process

is analyzed there. The third chapter is devoted to pre-school education. In the fourth chapter we find the theoretical part defining the basic concepts, the influencing factors, stages of the adaptation process, ways of facilitating the adaptation and also the consequences of inappropriate process.

The empirical part of the thesis describes results of a quantitative research in a questionnaire form which was intended for kindergarten teachers. The main aim of the thesis is to find out what are the most common children's adaptive expressions in the course of entering kindergarten. This part includes research of how a child can best adapt to a kindergarten edifice, how adaptation difficulties differ according to size of a city where the kindergarten is situated, according to a type and gender of a child. The conclusion of the thesis is focused on recommendations of how to handle the situation to aim better adaptation for children who enter kindergarten and suggestions for their teachers.

**Keywords:** child, pre-school period, socialization, family, kindergarten, adaptation

**Motto:** „All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten.“ – „Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce.“ - Fulghum Robert

Mé poděkování především patří vedoucí mojí diplomové práce Mgr. Ireně Balaban Cakirpaloglu, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám v mateřských školách, které vykonávají velmi záslužnou, avšak i velmi těžkou, práci, za to s jakou ochotou, trpělivostí a láskou se starají o naše děti. A zároveň bych tímto chtěla zvlášť poděkovat učitelkám, které se podílely na mém výzkumu. Moc si vážím jejich času, který věnovaly mému dotazníku. A v neposlední řadě musí vyslovit velké díky své rodině, která mě během celého mého studia podporovala a velmi mi pomáhala.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ DÍTĚTE .....</b>	<b>13</b>
1.1 HRA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ DÍTĚTE .....	17
1.2 ŘEČ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ DÍTĚTE .....	18
1.3 JEMNÁ A HRUBÁ MOTORIKA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ DÍTĚTE .....	20
1.4 SOBĚSTAČNOST A SEBEOBSLUHA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ DÍTĚTE .....	21
1.5 EMOČNÍ VÝVOJ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ DÍTĚTE .....	22
<b>2 SOCIALIZACE DÍTĚTE .....</b>	<b>25</b>
2.1 RODINA JAKO ZÁKLAD SOCIALIZACE.....	27
2.2 SOCIALIZACE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	30
<b>3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>33</b>
3.1 STRUČNÁ HISTORIE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS.....	35
3.2 ALTERNATIVNÍ PROGRAMY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
3.3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	40
3.4 RODIČE JAKO PARTNEŘI UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	41
3.5 ZRALOST, ZPŮSOBILOST A PŘIPRAVENOST PRO MATEŘSKOU ŠKOLU .....	43
<b>4 ADAPTACE DÍTĚTE NA PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....</b>	<b>46</b>
4.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI.....	47
4.2 PŘÍPRAVA NA ADAPTACI DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE V RODINĚ.....	48
4.3 FÁZE ADAPTAČNÍHO PROCESU .....	49
4.4 ZPŮSOBY USNADNĚNÍ ADAPTAČNÍHO PROCESU .....	51
4.5 NÁSLEDKY NESPRÁVNÉ A CHYBĚJÍCÍ ADAPTACE .....	52
<b>II EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>55</b>
<b>5 REALIZACE VÝKUMU .....</b>	<b>56</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	56
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	56
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	57
5.4 HYPOTÉZY.....	57
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	57
5.6 ZPŮSOB A TECHNIKA SBĚRU DAT .....	57
5.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	58
<b>6 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>59</b>

6.1	POPISNÁ ANALÝZA .....	59
6.2	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	75
6.2.1	VO1: Jaká je délka adaptačního procesu v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna?.....	75
6.2.2	VO2: Liší se jednotlivé projevy adaptačních potíží v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna?.....	77
6.2.3	VO3: Liší se jednotlivé projevy adaptačních potíží v závislosti na typu třídy? .....	83
6.2.4	VO4: Liší se jednotlivé projevy adaptačních potíží v závislosti na pohlaví dítěte? .....	88
6.3	SHRNUTÍ VÝZKUMU .....	93
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>96</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>103</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>104</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>105</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>106</b>

## ÚVOD

Pro diplomovou práci jsem si zvolila téma „Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy“. A proč zrovna toto téma? K tomuto tématu mě přivedl především můj malý syn, když v září loňského roku nastoupil ve svých necelých třech letech do mateřské školy. Jeho start v mateřské škole byl velmi obtížný nejen pro něj, ale i pro mě, jakožto jeho matku. Vyskytly se u něj velmi velké a obtížné adaptační problémy, které vedly až k tomu, že docházku do mateřské školy jsme museli přerušit a já začala bádát, jak mu nejlépe pomoci. Začala jsem se zabývat tématem adaptačních potíží dítěte při vstupu do mateřské školy a tak jsem se dostala až ke své vlastní diplomové práci na toto téma.

Toto téma je stále aktuální, i když se jím zabývají odborníci již po desetiletí. Neboť se úzce dotýká nás všech a to rovnou v několika životních fázích a životních rolích. Poprvé se s tímto problémem sami setkáváme, když jsme ve fázi dětství a zaujímáme roli dítěte – žáka v mateřské škole. V té době už my sami jsme vystaveni problémům s adaptací na něco nového – nové prostředí, noví lidé, nové authority, nová pravidla a řády, a spousta dalších nových věcí, které jako malé dítě musíme překonat, když vstupujeme poprvé do prostředí mateřské školy. V dospělé fázi života – v roli rodiče, se opět setkáváme s adaptačními problémy v mateřské škole, a to když naše děti nastupují poprvé do mateřské školy. Opět to není jen stresující záležitostí pro dítě, ale i pro nás, jakožto rodiče, zvláště pak pro matky. I v pracovní roli se někteří z nás s tímto tématem mohou setkat, především když vykonávají profesi učitelky v mateřské škole. Je to problematika, se kterou se každý z nás alespoň jednou za život setká osobně.

Adaptace jako taková, je většinou velmi náročná i pro dospělého jedince, každý z nás se setkává se situacemi a rolemi, které jsou pro nás zcela nové, a musíme se naučit s nimi žít. A co teprve pro malé dítě, které se při vstupu do mateřské školy najednou ocitá samo v neznámém prostředí s neznámými lidmi. Dá se říci, že čím mladší dítě je, tím obtížnější se pro něj adaptace stává. Prostřednictvím zákona č. 178/2016 Sb., ze dne 20. dubna 2016, se mění školský zákon, který s účinností od 1. 9. 2016 stanovuje, že se předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let. S odloženou účinností od roku 2020 bude předškolní vzdělávání organizováno pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. A právě ty nejmladší, dvouleté, děti budou mít s adaptací největší problémy. Až začnou do mateřských škol nastupovat hromadně dvouleté děti, tak se

s adaptačními problémy začnou potýkat i ty učitelky v mateřských školách, které se s touto problematikou zatím osobně nesetkaly.

Diplomová práce je tradičně dělena na dvě části – na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř samostatných kapitol, které úzce souvisí s tématem práce. První kapitola se zaměřuje na předškolní období dítěte a toto období je zde rozebráno jak z psychického, tak i motorického vývoje. Je zde popsán vývoj hry, řeči, motoriky, samostatnosti a emoční vývoj u předškolního dítěte. Další kapitola se soustřeďuje na socializaci dítěte. Neboť problém socializace úzce souvisí se vstupem dítěte do mateřské školy. Dítě se najednou musí naučit přijmout několik nových sociálních rolí – role žáka, role spolužáka a kamaráda. V této kapitole je popsán i vliv rodiny a mateřské školy na socializaci u dítěte. Ve třetí kapitole se věnujeme předškolnímu vzdělávání – mateřské škole. Kromě klasického předškolního vzdělávání máme zde uvedeny i alternativní programy pro předškolní vzdělávání. Poslední čtvrtá kapitola je pak zaměřena na adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. Zde jsou představeny podle odborné literatury faktory ovlivňující adaptaci, fáze adaptačního procesu, způsoby usnadnění tohoto procesu a taky následky chybějící nebo nesprávné adaptace.

V empirické části popisujeme výsledky kvantitativního šetření formou dotazníku, jenž byl určen učitelkám v mateřských školách. Hlavním cílem práce je zjistit, jaké nejčastější adaptační projevy se vyskytují u dětí při vstupu do mateřské školy. Mezi dílčí výzkumné cíle pak patří zjistit, co může adaptaci dítěte nejvíce usnadnit při vstupu do mateřské školy. Zajímá nás rovněž, jaká je délka adaptačního procesu v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna. A dalšími dílčími výzkumnými cíli práce je zjistit, zda jsou jednotlivé projevy adaptační potíží odlišné podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna, podle typu třídy, ve které jsou děti umístěny a podle pohlaví dětí.

Tato diplomová práce může přispět nejen učitelkám, ale i rodičům k lepšímu porozumění adaptačních potíží u dítěte. Toto téma se tak dotýká i nás, jakožto budoucích sociálních pedagogů, neboť potom můžeme s naším vzděláním působit v mateřských školách na pozicích chůvy nebo asistenta, kteří budou od roku 2020 potřeba téměř ve všech mateřských školách.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ DÍTĚTE

Mezi základní kritéria pro vymezení pojmu dítě a dětství patří kritéria biologická. Všeobecně se bere, že život dítěte začíná dnem početí a dětství začíná dnem narození dítěte a probíhá až do období puberty. Biologická kritéria se stala základem pro vymezení dětství ve vývojové psychologii a v psychologii dítěte. A to proto, že v lidském organismu probíhá od narození řada velmi důležitých změn tělesných a duševních. (Průcha et al., 2016)

Psychologové, pediatři, pedagogové i další odborníci, kteří pracují s dětmi v raném věku, si musejí být vědomi toho, že jsou velké rozdíly ve vývoji vrstevníků. A tito odborníci následovně musejí umět usměrňovat rodiče v požadavcích na dítě a vzájemné porovnávání dětí. Je důležité si uvědomit, že každé dítě je jiné a vyvíjí se jinak rychle. Každé dítě je nadanější pro něco jiného. Nikdy na světě nenajdeme dva naprosto stejné jedince se stejnými vlastnostmi.

V období raného dětství si spousta rodičů a učitelů myslí, že dítě je v tomto období na učení příliš malé. A tak se často stává, že cenná formativní léta od narození do šesti let promrhají. Základy položené v tomto raném dětství mnohdy určují, co se z dítěte může stát v budoucnu. (Hainstock, 1997)

Různí odborníci se v průběhu doby dívali na období raného dětství různými způsoby a z různých úhlů pohledu. Ale i přesto se jejich poznatky často prolínají a potkávají. Pro další vývoj jedince považují období raného dětství za velmi důležité.

Vývoj můžeme definovat následovně. „Je to proces změn tělesných, duševních a sociálních znaků člověka v průběhu jeho individuálního života. Tyto změny spolu navzájem souvisejí.“ (Wedlichová, 2010, s. 7)

Podle Wedlichové (2010, s. 7) můžeme vymezit čtyři hlavní oblasti psychického vývoje:

1. Biosociální vývoj – zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené, zabývá se i tím, které faktory jej ovlivňují.
2. Kognitivní vývoj – zahrnuje všechny psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na lidském poznávání. Jde o ty kompetence, které člověk využívá při myšlení, rozhodování a učení.

3. Psychosociální vývoj – zahrnuje proměny osobnostních charakteristik a mezilidských vztahů, tj. sociální pozice. Značně jej ovlivňují vnější faktory, především sociokulturní.
4. Emoční vývoj – zahrnuje proměny způsobu prožívání.

Abychom lépe pochopili vývoj psychiky, bude na následujících stránkách vývoj dítěte v předškolním období rozdělen na jednotlivá stádia. Každé období potom popisujeme podle vývojové změny. Často se setkáváme s různými teoriemi a názory na psychický vývoj jedince při studiu vývojové psychologie.

Dle Řehulky (1997) mezi jednu z nejvýznamnějších teorií patří teorie rakouského lékaře a psychologa Sigmunda Freuda, jenž je zakladatelem psychoanalýzy. Jeho chování a názory byly často považovány za kontroverzní. Podle této teorie vycházíme z předpokladu, že psychický vývoj závisí na uspokojování pudů, hlavně jde o pud sexuální. Tato sexuální energie se postupně fixuje na různé zóny. K předškolnímu období se vztahují následující stádia:

1. Anální stádium – druhý a třetí rok dítěte, uspokojování emočních potřeb je vázáno na oblast vyměšování, libost je získávána vypuzováním a zadržováním výměšků. Dítě si v tomto období zcela uvědomuje vylučování a začíná jej ovládat.
2. Falické stádium – čtvrtý a pátý rok dítěte, libost je získávána z genitálií, infantilní masturbace je častá, dítě si uvědomuje svoje pohlaví a přesunuje lásku na rodiče opačného pohlaví. V tomto stádiu může nastat Oidipovský nebo Elektriin komplex. U Oidipovském komplexu jde o milostnou náklonnost syna k matce. Projevuje se silnou náklonností k matce, která může vyvolávat až nenávisť k otci, toho může syn brát jako soka v lásce. Ovšem syn i nadále obdivuje svého otce, ale zároveň se s ním nechce dělit o přízeň matky. Uvědomuje si ovšem, že to není v pořádku a strach z trestu ze strany otci, v něm vyvolává podvědomou kastroční úzkost. Tyto obavy vedou k potlačení sexuální touhy po matce. Syn se nakonec ztotožní se sociální rolí svého otce a tím se většinou Oidipovský komplex vyřeší a chlapec má tím položen základ k převzetí standardní mužské role. U Elektriina komplexu jde o milostnou náklonnost dcery k otci. Dcera bere matku jako sokyni v lásce k otci a pře se s ní o jeho přízeň. Dcera může být do otce zamilovaná až tak, že je přesvědčená, že si jej jednou vezme za muže. I zde časem většinou komplex odezní.

3. Latentní stádium – období do puberty dítěte, nastává ústup citových a sexuálních zájmů, je to období rozumového dozrávání. Tomuto stádiu nepřikládal Sigmund Freud příliš velkou pozornost, protože zde podle něj nedochází k manifestnímu vývoji libida. V tomto období nejčastěji mizí Oidipovský a Elekťin komplex.

Mezi další teorie psychického vývoje patří teorie švýcarského vědce Jeana Piageta, který se zabýval vývojem kognitivních schopností jedince. Piaget rozděluje vývoj kognitivních procesů do pěti stádií. Ovšem mezi vývojovými psychology existuje vcelku obecná shoda v tom, že Piaget v mnoha rysech kognitivního vývoje podcenil schopnosti dětí. K předškolnímu období se vztahují následující stádia:

1. Stádium symbolické – období od 2 do 4 let, dítě se učí užívat jazyk a vytváří objektivní reprezentace pomocí představ a slov. Myšlení zůstává egocentrické, těžko si uvědomuje názor druhého, třídí předměty podle jednoho rysu.
2. Stádium názorného myšlení – období od 4 do 8 let, v tomto období děti uvažují pomocí názorného usuzování. Ještě nejsou schopni operací. Objevuje se zde egocentrismus, dítě nedovede být ve svém myšlení kritické, logické nebo realistické. (Wedlichová, 2010)

Další významnou teorií je psychoanalytická teorie lidského vývoje podle Erica Homburgra Eriksona. Jeho základním východiskem je předpoklad, že vývoj člověka se děje po celý jeho život. Sestavil teorii osmi věků člověka. V této teorii vymezil osm fází vývoje osobnosti, kde je každá fáze vývoje spojena s nějakým zásadním životním úkolem, jenž v sobě nese určitý vnitřní konflikt, tj. vývojovou krizi. Erikson se domníval, že každý musí úspěšně zdolat každou z těchto krizí, aby byl připraven na následující psychosociální úkol. (Janečková a Vacková, 2010)

K předškolnímu období, na které je tato práce zaměřena, se vztahují následující stádia:

1. 2. stádium – přibližně myšleno batolecí období od 1 do 3 let – v tomto období je důležité téma autonomie. Dítě se učí vědomě chtít a nechít, dokáže ovládat vlastní tělo i psychické procesy. Snaží se prosazovat svou vůli i v sociálních vztazích, jedná se o charakteristický batolecí vzdor. Autonomie, opírající se o řád, může být podlomena pochybnostmi a zahanbením. Tyto funkce slouží sociální regulaci a jsou pozitivním přínosem batolecího období.



2. 3. stádium – přibližně odpovídá předškolnímu období od 3 do 5 let – jedná se o stádium iniciativy. Dítě se učí pronikat do prostoru činů a střetů. V tomto období se objevuje i vyšší způsob autoregulace a to schopnost cítit vinu – svědomí.
3. 4. stádium – odpovídá školnímu věku od 5 do 12 let – toto stádium Erikson charakterizuje jako stádium snaživé píle. Dítě si osvojuje vztah ke světu práce a perspektivu celoživotního uplatnění v něm. Novým citem, který se v tomto období objevuje, je pocit méněcennosti, díky němuž se dítě učí reagovat na nezdar a který jej stimuluje k vyšším výkonům. (Říčan et al., 2006)

„Předškolní věk je vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. Roku života.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s. 175)

Kromě dalšího rozvoje mentálních funkcí a tělesných dovedností, je hlavní charakteristikou tohoto období intenzita socializace a enkulturace. Díky vstupu do institucí předškolního vzdělávání se zvyšují jejich sociální a komunikační kontakty a formují se vrstevnické vztahy a role. (Průcha et al., 2016)

Pojmem enkulturace označujeme proces, při kterém si člověk osvojuje kulturní tradice, jazyk, zručnost jako součást socializace. (Jandourek, 2001)

V předškolním období dítěte dochází u dítěte k výrazným změnám, a to především v oblasti pohybu, ve vývoji emocí a v poznávacích procesech. Ze tříletého hravého dítěte se musí během následujících tří let stát dítě připravené na vstup do základní školy. Tento vývoj však není u všech dětí stejný, neboť právě v předškolním období zaznamenáváme největší individuální zvláštnosti. Hodně to všechno závisí na vrozených předpokladech. (Kuric a kol., 1986)

Je důležité si uvědomit, že každé dítě je jedinečné a vyvíjí se individuálně. Některé dítě je nadané pro jednu věc, druhé dítě pak zase pro jinou. Rodiče by si tak měli uvědomit individualitu každého jedince a neměli by mít na své děti přehnané nároky. Jak jsme se již zmínili, v předškolním období se dítě ve všech směrech vyvíjí celkem rychle, a to co nezvládne teď, může být za půl roku jinak. A neměli bychom ani srovnávat vývoje dítěte na začátku předškolního období s dítětem, které je již na konci předškolního období. Ten rozdíl tří let je na vývoji dítěte velmi znát.

## 1.1 Hra v předškolním období dítěte

„Hra je forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení).“ (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s. 78)

Hlavní činností předškolního dítěte je hra. Díky hře se rozvíjí všechny schopnosti předškolního dítěte. Prostřednictvím hry se dítě bezpečně a efektivně učí a získává nové zkušenosti. Pokud by dítěti nebyla hra umožněna, mohlo by se potom dítě cítit velmi frustrované až deprimované. Z nenaplněné potřeby hrát si, mohou vzniknout problémy i v pozdějším životě člověka. Může dojít k tomu, že jedinec, jenž si nemohl hrát, není později schopen samostatně pracovat. (Havlínová, 1995)

Dá se říci, že tak jako pro dospělého je hlavní činností v životě práce, tak pro předškolní dítě je to právě zmiňovaná hra. Hra je ze strany dítěte především spontánní, plná radosti, vynalézavosti, kamarádství a dobrodružství. Z počátku tohoto období si dítě hraje ještě samo, ale je potřeba, aby mu dospělý ukázal směr a cestu jak si hrát i s jinými dětmi. S postupem času začne dítě velmi bavit hra i s jinými dětmi a přestane jej bavit hrát si sám. V tomto období děti nejvíce baví hra na „jako“, rodiče by měli dítě v této sociální hře podpořit. Je to svým způsobem příprava dítěte na období, až bude velké a tato hra bude normální součástí jeho života. Mnohé děti mají ale v tomto období i zkušenosti s hraním na počítači, či sledováním televize. Tyto aktivity by měly probíhat vždy za přítomnosti rodiče a ten by měl mít přehled o tom, co dítě na počítači dělá nebo co v televizi sleduje. (Špaňhelová, 2008)

„Podoba hry se během vývoje mění, dítě předškolního věku projde několika jejími vývojovými stádii. Znaky vývojově pozdějšího stádia se již projevují v ranějším, které ještě přetrvává, avšak pozdější nemůže ranější předbíhat. Mohou však existovat vedle sebe.“ (Havlínová, 1995, s. 39)

Z počátku předškolního období preferují chlapečci ke hře hračky, které jezdí a rádi jim vymýšlí dráhy s překážkami. Rovněž si dítě velmi rádo hraje s hračkami ve vaně nebo i s pískem či hlínou. Postupně začíná objevovat hru s modelínou, rádo maluje rukama, navléká korálky nebo zkouší stavět jednoduchá puzzle. Ve hře využívá i nápodobu rolí, které

vidí kolem sebe, např. rádo si hraje na kuchaře, protože vidí maminku vařit, na doktora, protože bylo u doktora na prohlídce apod. Tato hra později přechází i do hry mezi kamarády, kde si mezi sebou rozdělují různé role ze světa dospělých, používají při tom i různé rekvizity. S postupem věku začíná dítě projevovat zájem i o složitější puzzle, náročnější stavění z kostek, pexeso apod. Kolem čtvrtého roku si holčičky začínají hrát s panenkami jako s miminky, snaží se je převlékat, krmit, koupat. Ve společnosti kamarádů si dítě může hrát na vojáky, policisty nebo doktory. Postupně si děti začínají hrát odděleně, rozlišují hry pro holky a pro kluky. Ovšem dítě v předškolním období si hraje nejraději venku, kde má dostatek prostoru a může se pořádně vyřádit. Rádo si hraje s míčem a má v oblíbené dětské hřiště s prolézačkami a skluzavkami. V pozdějším předškolním období si již dítě důkladně vybírá ke hře své kamarády, se kterými si bude hrát. Rovněž začíná mít zájem i o předškolní aktivity, jako je spojování určitých bodů tužkou, logické hry a hry na procvičení paměti. Dítě rádo zpívá a tancuje a pouští si svou oblíbenou hudbu. Začíná trávit i více času před televizí, pamatuje si, kdy jaký pořad v televizi jde a nebo si zvládne samo pustit pohádku, např. přes DVD přehrávač, z FLASH disku apod. Stejně tak v dnešní době zvládá bez problémů ovládat tablet nebo mobilní telefon. V dnešní době lákají děti i hry přes tyto multimediální zařízení. Spousta dětí, pokud je rodiče neomezují, tráví hodně času s těmito zařízeními. Často si v tomto věku děti vytváří i svého imaginárního kamaráda, se kterým sdílí své prožitky. (Bacus-Lindroth, 2009)

## 1.2 Řeč v předškolním období dítěte

V tomto období by se měla začít i mnohem rychleji vyvíjet řeč dítěte. Pokud během batolecího období dítě příliš nemluvalo, v tomto období by se mělo již rozmluvit. Pro správný rozvoj řeči u dítěte je důležité si s dítětem povídat, ale vždy mu nechat prostor pro jeho vyjádření k dané věci. Řeč ze strany rodiče k dítěti by měla být konkrétní, kladná a vstřícná. Kromě řeči se vyvíjí i kresba dítěte. Kresba je důležitou součástí života. Podle kresby můžeme i u málomluvných dětí zjistit, zda nemají nějaký problém nebo je něco netrápí. Většinou se děti dovedou lépe vyjádřit kresbou, než řečí. Předškolní období je také obdobím zvědavým. Rodiče musí často dítěti odpovídat na otázku „proč“. (Špaňhelová, 2008)

Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Rozvoj řeči má úzkou spojitost s rozvojem myšlení. Např. dítě chápe dříve prostorové vztahy jak vztahy časové, a proto začne dříve užívat příslovce určení místa než času. Děti v předškol-

ním období se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí. Ovšem nápodoba řeči má selektivní charakter. Děti v předškolním věku nenapodobují všechno, co slyší. Nápodobou se však děti učí i gramatická pravidla. Přibližně od čtyř let začínají děti v mluvě užívat delších a složitějších vět, později užívají i souvětí. (Vágnerová, 2000)

U dětí předškolního věku se objevuje tzv. egocentrická řeč. „Egocentrická řeč je řečí pro sebe, nehledá a nepotřebuje posluchače. Dítě si povídá jenom pro sebe.... Egocentrická řeč má svou vývojově podmíněnou funkci. Slouží ke zjednodušení orientace, uvědomování a řešení problémů. Je sice sociálně stimulována, ale její zaměření sociální není. Postupně se mění a stává se vnitřní řečí.“ (Vágnerová, 2000, s. 115)

Podle Špaňhelové (2004) je důležité rozvíjet řeč za pomoci říkadel a krátkých básniček. Ve třech letech by dítě mělo zvládnout přednést jednoduchou báseň. Základní rozdíl v úrovni řeči na začátku předškolního období a na konci předškolního období může pozorovat v tom, že pokud dítěti ve třech letech řekneme nějakou instrukci, tak si ji dítě musí zopakovat nahlas, aby bylo schopné se podle instrukce zachovat. Kdežto pokud instrukci řekneme pětiletému dítěti, tak to je již schopno použít vnitřní řeč a instrukci si již nahlas nezopakuje.

Slovní zásoba dítěte v předškolním období se velmi rychle rozvíjí. Zatím co tříleté dítě má slovní zásobu v počtu asi 800 – 1000 slov, tak u pětiletého dítěte je tato slovní zásoba až okolo 2000 slov a stále se rozvíjí. V počátku období již většina dětí mluví dobře a plynule. Dovedou ve větách použít množné číslo podstatných jmen, sloves i osobních zájmen, ovšem mluvnické jim ještě dělá problém. S přibývajícím věkem zvládá dítě tvořit delší věty a používat správně příslovce, větné záporny a tvary sloves, později užívá i správně časy sloves minulého, přítomného a budoucího. Začíná velmi často pokládat otázky typu „proč?“, „kdy?“ nebo „kdo?“. Dítě se dovede soustředit na čtený text. Velmi rádo listuje obrázkovými knihami a dokáže dobře popsat děj na obrázku. Dítě má nejrady, když je mu čten stále dokola jeden a ten samý příběh tak dlouho, dokud ho nezná nazpaměť. Stejně tak má v oblíbenosti pohádku v televizi, kterou chce pouštět stále dokola. Dítě ve čtyřech letech je velmi hovorné a má velkou představivost. Rádo vymýšlí barvitě, neuvěřitelné příběhy, velmi se diví, když mu jeho příběhy nikdo nevěří. Na konci předškolního období již dokáže dítě v rozhovoru hájit svůj názor, neboť je již mnohem klidnější a má realističtější pohled na svět. Mluví už zcela plynule a skoro správně gramaticky. U některých dětí se můžou objevit vady řeči, např. koktavost, špatné vyslovování některých písmen. A právě v této době je

nejvhodnější čas začít se mluvě dítěte věnovat, např. i s pomocí logopedických cvičení. V tomto období je velmi důležité, aby rodiče dítěti četli. Spousta dětí v tomto věku již dokáže i hodně písmen v knížkách poznat, zkouší je ale i číst a psát. Většinou dítě píše zrcadlově obráceně a písmena se mu v řádku zvětšují. Ve třech letech dovedou některé děti napočítat do pěti nebo i do deseti. V pěti letech už umí téměř všechny děti napočítat bez problémů do deseti a s pomocí prstů dovedou i jednoduché počty se sčítáním a odčítáním. (Bacus-Lindroth, 2009)

Na začátku předškolního věku je v komunikaci dítěte s dospělým jedincem typické, že dítě používá pouze tykání. Protože je to pro něj přirozené z domácího prostředí. Kolem pátého až šestého roku se však již dítě učí vykat dospělým lidem. (Špaňhelová, 2004)

### 1.3 Jemná a hrubá motorika v předškolním období dítěte

V oblasti jemné a hrubé motoriky dochází rovněž k velkému vývoji v předškolním období dítěte. Na změny v oblasti hrubé motoriky má vliv rozvoj mozkové kůry. Tento rozvoj má vliv jak na změny pohybové, tak i na celkový psychický vývoj dítěte. Pohyby se průběžně mění v průběhu celého předškolního období. Na konci předškolního období jsou již pohyby lépe koordinované. (Kuric a kol., 1986)

V předškolním období dítěte se zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace. Pohyby se stávají mnohem přesnější, účelnější, plynulejší, elegantnější. Dítě je hbitější a v rámci společných činností s dospělými dovede velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Tento věk je velmi vhodný pro zahájení nějakého sportu, jako je plavání, lyžování, jízda na kole apod. Pohyb se vyskytuje i ve hře dítěte. Zlepšení motoriky se rovněž projevuje i v sebeobsluze, dítě se dovede již obléknout, obout, uklidit po sobě apod. Zároveň dochází s hrubou motorikou i k rozvoji jemné motoriky. Ta je však značně determinována osifikací, tj. přeměnou chrupavky v kost, ruky. V předškolním věku si dítě v rámci zlepšování jemné motoriky rádo hraje s plastelínou, knoflíky, kostkami, kamínky, látkou, korálky apod. Kolem čtvrtého roku se u dítěte vyhraňuje lateralita a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry se stává buď pravákem, nebo levákem. (Gillernová a Mertin, 2003)

Ve třech letech již má dítě poměrně dobrou motoriku, umí kopnout do míče, stát na jedné noze, chodit pozpátku apod. Dítě velmi rádo chodí na společné procházky s rodiči. S přibývajícím věkem roste i potřeba tělesného pohybu dítěte. Dítě je v předškolním obdo-

bí neustále v pohybu, běhá, skáče, šplhá po stromech, dělá kotrmelce. Zkouší jízdu nejprve na odrážedle, koloběžce, tříkolce, později jízdu na kole s přídatnými kolečky a později na konci období zvládá jízdu na kole bez přídatných koleček, případně i jízdu na kolečkových bruslích, skateboardu. Kolem čtvrtého roku zvládá bez problémů chůzi do schodů a ze schodů a střídá přitom pravou a levou nohu. Velmi rádo tancuje na hudbu, chodí na dětské prolézačky a skluzavky. I manuální zručnost se postupně rozvíjí, dokáže např. malovat štětcem, stříhat rovně nůžkami, kresby postaviček se podobají více skutečným lidem, mají již hlavu, tělo, ruce a nohy. Dítě zvládne již nakreslit i celou rodinu pohromadě a nezapomene ani na případné domácí mazlíčky. Z této kresby již jde vyznat některé věci, např., který ze členů rodiny má nejvyšší postavení apod. (Bacus-Lindroth, 2009)

#### 1.4 Soběstačnost a sebeobsluha v předškolním období dítěte

Předškolní období je nejlepší doba, kdy by měli rodiče začít s rozvojem samostatnosti, odpovědnosti a sebevědomím dítěte. Můžeme např. nechat dítě samotné prostřít stůl, poslat jej do menšího obchodu na rohlíky, ale v tomto případě čekat na něj před obchodem a postupně ho vést k samostatnosti a odpovědnosti. Ovšem z počátku bychom mu měli zůstat nápomocni. Po vykonání našeho požadavku na dítě, bychom měli dítě vždy pochválit a tím posilovat jeho sebevědomí. Rodiče by měli dítě za konkrétní kladné věci pochválit, ale zároveň se nebát vysvětlit dítěti, pokud udělalo něco špatně, říci mu, jak by se dala celá záležitost napravit. Tím učíme dítě nebát se přiznat svoji chybu a sjednat nápravu za své špatné chování. (Špaňhelová, 2008)

Rozvoj soběstačnosti a sebeobsluhy v předškolním období úzce souvisí s rozvojem motoriky dítěte. Díky tomu, jak se dítě zdokonaluje v pohybových aktivitách, se rovněž zdokonaluje i ve vlastní sebeobsluze. Čím je dítě starší, tím zvládá více úkolů. Postupně se naučí samo svléknout a obléknout, vyzout a about, poskládat si své oblečení na dané místo do skříně, zvládne i si oblečení samo nachystat. Zdokonaluje se i v oblasti péče o svou hygienu. Tříleté dítě by si již mělo samo vyčistit zuby, umýt ruce, obličej. S přibývajícím věkem zvládne dítě i samo se vykoupat a osušit. (Gillernová a Mertin, 2003)

Podle Světové zdravotnické organizace by mělo být do čtyř let věku dítěte ukončeno učení dítěte chodit na nočník. V tomto období by mělo být již dítě bez plenek a ani malé nehody už by se neměly dítěti stávat. Postupně se dítě učí se samo umýt, opláchnout, okoupat se samo a následně i osušit. Tyto dovednosti by měly zvládnout děti po čtvrtém

roce života. Rovněž v tomto věku již umí dítě si zavázat boty samo a zapnout jednoduché zapínání na oblečení. (Bacus-Lindroth, 2009)

## 1.5 Emoční vývoj v předškolním období dítěte

V předškolním období se rozvíjí i emoční vývoj dítěte. Proto je důležité s dítětem o jeho pocitech otevřeně hovořit. Na konci předškolního období je dítě schopné lépe skrývat své emoce a taky je více ovládat. Kuric (1986) emoční vývoj předškolního dítěte charakterizuje následovně:

1. Afektovanost a impulsivnost – u dítěte předškolního věku je charakteristické střídání emocí. Dítě je schopné se v jednu chvíli smát a v zápětí zase plakat. Mezi čtvrtým a pátým rokem se rozvíjejí vyšší city. To znamená, že dítě dosahuje schopnosti ovládat vnější citové projevy. Stává se citově stabilnější.
2. Sugestibilita – chování dítěte je ovlivněno vnějším prostředím, přičemž se objevuje více projevů vzdoru a hněvu.

Dále Kuric (1986) hovoří o citové deprivaci. Ta přichází, pokud se dítěti nedostává ve vztahu s dospělým pocit bezpečí, opory, ochrany a pomoci. Vztah s vrstevníky dítě může prožívat různě. Velkou roli zde hraje to, jestli se jedná o sourozence, nebo o vrstevníka z nějaké výchovné instituce. Dítě s vrstevníky komunikuje především prostřednictvím hry. Vztah k vrstevníkovi bývá většinou krátkodobou záležitostí, podle toho, jak probíhá mezi dětmi hra.

„Mezi významné potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity, seberealizace. ... Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti již začínají ovládat své citové projevy, dokážou být kritické i samy k sobě, hodnotí své chování, umějí se litovat, zlobit se za něco samy na sebe. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím.“ (Gillernová a Mertin, 2003, s.17-18)

V tomto období je velmi důležitý vztah matky a otce, kterému dítě věnuje velkou pozornost. V této době jsou pokládány základy citového chování, prožívání a je rovněž velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům, jaké modely chování může dítě každodenně pozorovat. (Gillernová a Mertin, 2003)

Dítě ve třech letech je stále fixováno na rodiče a přeje si jim dělat neustále radost, pomáhá jim při běžných činnostech, ovšem city dává najevo méně spontánně. Centrem citového života tříletého dítěte je matka a jejich vzájemný vztah je velmi výjimečný. Dítě velmi rádo pomáhá a je s ní rádo o samotě. Velmi rádo se směje, jakmile pochopí humor, začne mít rádo legraci. Pokud má tříleté dítě mladšího sourozence, může se vůči němu objevit žárlivost. Dítě v tomto věku se zatím soustředí především samo na sebe. Postupně se dítě učí hlavně ovládat své emoce, obavy a agresivní jednání, a to jak v rovině tělesné, tak i duševní. Postupně začíná tělesná agrese přecházet v agresi verbální. Rodiče by měli jít dítěti příkladem a podpořit jej, protože pro dítě je velmi těžké učení se sebekontrolé. S přibývajícím věkem dítě již zvládá vyjadřovat své pocity a je schopné říci „mám tě rád/a“. Může se stát, že dítě prožívá hluboké přátelství s malým dítětem opačného pohlaví. Často se stává, že malé holčičky flirtují se svými tatínky a věří, že jednou si jej vezmou za muže a stejně tak chlapečci projevují náklonnost k mamince. Dítě potřebuje, aby mu rodiče dávali lásku, cit a náklonnost. Dávat dítěti citovou náklonnost znamená dát mu především něco ze sebe, svůj čas a zájem o něj. Je potřeba si uvědomit, že dítě je skutečně šťastné, pokud rodič naslouchá jeho pocitům a problémům, soucítí s ním a dokáže jej podpořit. Dítě je rádo, když s ním rodič provádí hlouposti a dovádí s ním. Potěší ho, když mu rodič pomůže s oblékáním, podá mu vysoko uloženou hračku, pomůže mu najít jeho oblíbenou ztracenou hračku a tuto ztrátu s ním prožívá. Dítě dokáže projevovat city a lásku k druhým jen tehdy, pokud se láska rodičů k nim projeví činy, než jen slovy a občasným pohlázením. Ovšem kolem čtvrtého až pátého roku se začínají objevovat situace kdy je dítě podrážděné, panovačné a občas těžce zvládnutelné. Dítě se snaží toto vnitřní napětí ventilovat např. okusováním nehtů, zadržává se v řeči, nebo se může projevit i nějaký tik, případně je v noci neklidné a má zlé sny. Ovšem toto všechno má za následek důležitý psychický vývoj. Dítě získává větší sebevědomí a je si plně vědomo samostatnosti své bytosti, vnímá však, že je podobný jiným stejně starým dětem, ale že je v něčem jiný než ostatní. Dítě se stále velmi rádo směje, ale stejně tak často pláče, respektive fňuká, aby dosáhlo svého. Opět se namísto slovní agrese začíná objevovat agrese fyzická. Dítěti ve čtyřech letech nezáleží příliš na tom, jestli se jeho chování líbí druhým a nezajímají ho druzí lidé. Je si velmi jisté tím, co je jeho a chlubí se tím. Toto období není náročné jen pro dítě, ale především i pro rodiče, kteří musejí být velmi trpěliví a snažit se své děti usměřovat, vést je ke správné cestě a jednání. Začíná být rovněž velmi zvědavé v oblasti intimního života a pohlavních znacích dospělých. Zajímá se o to, jak roste, o své tělo a své pohlaví. Vyzvídá,



jak se dostane miminko do mamincina břicha a jak se následně dostane ven. Rádo v tomto období pozoruje druhé lidi v intimních záležitostech. V tomto věku je dítě hrdé na svou maminku a touží to dávat najevo. Stejně tak je pyšné na otce a chlubí se s ním před kamarády, velmi rádo dělá některé činnosti jen s otcem. Dítě má velmi blízký vztah k rodině a domovu, rádo by neustále dělalo vše se všemi z rodiny, jako společné procházky, výlety, návštěvy apod. Co se týče vztahů mezi kamarády, tak ty nabývají podoby nerozlučných přátelství, ale rovněž se vyskytují mezi dětmi hádky a neshody. Ke konci předškolního období již nejsou rodiče pro dítě tolik zajímaví a dítě začíná dávat přednost kamarádům před rodiči. Společně s kamarády začínají tvořit dětské party a mezi sebou soupeřit. Dítě se postupně začleňuje do kolektivu druhých dětí. Ovšem je stále velmi vázané na rodiče. Je velmi hrdé na svého otce a snaží se dělat vše pro to, aby byla maminka spokojená. Rodiče tvoří střeš jeho světa a věří, že jej dokážou před vším ochránit. Dítě se učí empatii, dovede se vžít do kůže druhého a pochopit, jak se cítí. Rádo se dělí s druhými a dává druhým dárky. (Bacus-Lindroth, 2009)

## 2 SOCIALIZACE DÍTĚTE

„Socializace je proces, jímž se jedinec začleňuje do společnosti, které jej obklopuje, tím, že si osvojuje jeho hodnoty a normy a učí se zastávat určité sociální role. Hlavní období života, v němž se socializace nejvíce prosazuje, je právě dětství.“ (Průcha et al, 2016., s.22)

Socializaci osobnosti můžeme dle Heluse (1997, s.93) definovat takto: „je to proces utváření osobnosti, jejím začleňováním do společnosti pro život v této společnosti. To znamená, že v procesu své socializace jedinec přijímá za své určité zásady, hodnoty, způsoby chování, názory, postoje apod., které jsou v dané společnosti náležité, správné, nutné. Tím daný jedinec do dané společnosti náleží – ona je jeho společností a on jejím členem.“

Giddens (1999, s. 39) vidí socializaci následovně: „Proces vývoje od stadia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře.“ Socializace není podle něj jen pouhým „kulturním programováním“, při němž dítě pasivně vstřebává vlivy, s kterými je ve styku, ale i novorozenec má určité potřeby a nároky, které následně ovlivňují chování těch, kteří se o něj starají. Dítě je tedy od samého začátku aktivním činitelem tohoto procesu.

Dle Průchy, Mareše a Walterové (1995, s. 202) můžeme socializaci definovat takto: „Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Socializace se odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce.“

Proces socializace je vlastně začleňování jedince do skupiny. Socializace je celoživotní proces. Její nejdůležitější části v životě je jednoznačně dětství a mládí jedince. Ovšem ale i v dospělosti a ve stáří socializace pokračuje a můžou s ní nastat případné potíže, např. v souvislosti s odchodem do důchodu. Socializací probíhají procesy, které vedou k vývoji osobnosti sociálními vlivy. Toto nazýváme sociálním učením. To jsou všechny druhy učení, které jsou konkrétními okolnostmi začlenění dotyčného jedince, a to do rodiny, školy, party, apod. (Helus, 1997)

Socializace především neznamená pasivní přizpůsobení se, neboli vtěsnání člověka do předem připravených schémat nebo rolí, ale vede k osvojení si širokého kulturního bohatství a i sociálních dovedností a postojů, jež se uplatňují ve styku s ostatními lidmi. Psycho-

logové zdůrazňují, že se socializací probíhá ruku v ruce personalizace, utváření aktivní, vyzrálé a samostatné osobnosti. Socializace se uskutečňuje prostřednictvím mezilidských vztahů. Socializace musí člověka vybavit na život ve společnosti, na zapojení do pracovního procesu a i na každodenní styk s druhými lidmi. (Buriánek, 1996)

Fakt, že od narození až do smrti vstupujeme do interakce s druhými, má jistě vliv na naši osobnost, na hodnoty, jež vyznáváme, i na naše jednání. Socializace však také pokládá základy naší vlastní individuality a svobody. Během socializace dospíváme všichni k procesu sebeuvědomění a vytváříme si schopnost samostatně myslet a jednat. (Giddens, 1999)

Průcha, Mareš a Walterová ve svém Pedagogickém slovníku (1995) uvádí 3 etapy, kterými prochází socializace dítěte:

1. etapa – v této fázi se dítě identifikuje s matkou a tím se následně cítí více stabilní ve společnosti.
2. etapa – v této fázi se již dítě od matky osamostatňuje a snaží se více prosadit do společenských vztahů, čímž následně získává určité osobnostní rysy.
3. etapa – v této etapě se již dítě začleňuje do větší sociální skupiny.

Socializace může probíhat buď nezáměrně, nebo záměrně.

Při nezáměrné socializaci je jedinec ovlivňován a socializován bez nějakého předchozího úmyslu. K nezáměrné socializaci může docházet např. každodenním vlivem rodičů nebo jiných sociálních vzorů v neformálních skupinách, kdy se jedinec se sociálním modelem integruje. To znamená, že dítě vidí rodiče, jak se v určité situaci zachovali, a dá se předpokládat, že až se dítě dostane do podobné situace, zachová se stejně jako rodič. Mimo to i celá řada socializačních podnětů působí nezáměrně, zde řadíme knihy, filmy, reklamy, ale i chování dalších dospělých. (Jandourek, 2009)

Kdežto při záměrné socializaci se jedná v podstatě o výchovu, cílevědomý proces utváření žádoucích kvalit osobnosti. Záměrná socializace probíhá především prostřednictvím rodičů a učitelů, kteří jedince vychovávají. (Buriánek, 1996)

V podmínkách moderní společnosti hovoříme o socializaci primární a sekundární. Primární socializace probíhá prostřednictvím nejbližších, to jsou členové rodiny nebo přátelé. Sekundární socializace probíhá pomocí institucí, jako je např. škola nebo prostředky masové komunikace.

Pokud neproběhne řádná socializace, nejsou potom jedinci schopni zvládat zcela běžné interakce s jinými jedinci a může se z jedince stát jedinec sociálně narušený, jenž nezvládne respektovat pravidla běžného soužití s jinými lidmi a zapojovat se do společenských událostí.

Jak jsme se již výše zmínili, socializace probíhá po celý život člověka. Nás ovšem zajímá především socializace dítěte v předškolním období. Dle Gillernové a Mertina (2003) dochází v celém procesu socializace dítěte předškolního věku ke změnám ve třech rovinách, dochází k vývoji sociální reaktivity, sociálních kontrol a k osvojování sociálních rolí. Zkvalitnění a vývoj sociální reaktivity probíhá zcela plynule od narození, ovšem předškolní období poprvé poskytuje dítěti odlišné vztahy s vrstevníky a to jak s mladšími, tak staršími, opačného nebo stejného pohlaví a jinými. Dítě má díky tomu možnost procvičovat sociální aktivity, diferencovanost a vytvářet tak kvality vyšší úrovně. U vývoje sociálních kontrol dochází k přijetí norem společensky žádoucího chování. Jedná se o proces postupný. O interiorizaci sociálních norem můžeme hovořit prvně v souvislosti s dosažením přibližně tří let, ovšem ne všechny rodiny prosazují normy tzv. sociálně žádoucí. A dále osvojování sociálních rolí se neděje jen uvnitř rodiny, ale i mimo rodinu. Uvnitř rodiny může dítě pozorovat sociální role typu matka, otec, dcera, syn apod. Tyto role si může následně zkoušet a procvičovat mimo rodinu, např. v mateřské škole, kde má možnost při hře s ostatními rolí zvolit nějakou sociální roli jiného rodinného příslušníka. Jakmile dítě zvládne pojmenovat několik sociálních rolí (Jsem vnuk, syn, bratr, kamarád apod.), tak postoupil k velmi významnému kroku v procesu formování vlastní identity.

## 2.1 Rodina jako základ socializace

Jedním ze základních předpokladů zdravého duševního vývoje dítěte je, aby vyrůstalo v prostředí citově vřelém a stálém. Na první pohled se to zdá být celkem samozřejmé a snadno dosažitelné, neboť většina dětí žije od narození se svými rodiči, kteří si jej přáli. Ale i přesto je třeba se nad tím zamyslet a někdy je potřeba napnout hodně sil, abychom tyto dvě podmínky splnili. Neboť jedna podmínka požaduje, aby rodiče měli své děti rádi a ta druhá, aby se měli rodiče rádi navzájem, aby dokázali vytvořit společenství, které bude trvat po celý život a ve kterém bude vše probíhat správně. Což už tak příliš samozřejmé v dnešní době nebývá. (Matějček, 1986)

Nejdůležitější roli v našem životě hraje vztah mezi rodičem a dítětem. Tento vztah nás doprovází od prvních krůčků na světě a nejvíce nás utváří a formuje, v průběhu času se tento vztah mění, ale stále vytváří jedno z nejpevnějších pout v našem životě, nejedná se o vztah partnerský, ale o vztah, jaký máme ke svým rodičům.

Socializace vytváří spojení mezi jednotlivými generacemi. Při narození dítěte dochází ke změně života těch, kteří jsou za něj a za jeho výchovu zodpovědní, ovšem sami tak získávají nové zkušenosti. Rodičovská úloha má obvykle za následek to, že veškerá další činnost dospělých je po zbytek života spojována s jejich dětmi. Stejně tak jednou nastane situace, kdy rodiče zůstávají rodiči, ale najednou, když jejich děti mají děti, se rovněž stávají i prarodiči, tudíž vstupují do dalších vztahů, které spojují různé generace. (Giddens, 1999)

„Rodina je oním sociálním prostorem, který po celý život zásadně ovlivňuje socializaci osobnosti.“ (Řezáč, 1998, s. 192)

Dítě nejprve začíná komunikovat se svými rodiči a učí se díky nim jednoduchá slova, později si začíná osvojovat další pravidla chování. Čili dětství je prvním úsekem sociálního vývoje člověka. Tento úsek začíná narozením člověka a končí zpravidla pubescencí, tj. přibližně v 15 letech. Ve všech kulturách se jedná o období domácí výchovy a primární socializace, kdy jsou dítěti zprostředkovány normy, hodnoty, jazyk, vzorce chování a základní dovednosti. Právě zde je utvářena základní struktura osobnosti. Na průběh dětství má významný vliv sociometrický status rodiny, tj. míra blahobytu a její postavení, a taky metody socializace. (Jandourek, 2009)

Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Pro dítě představují jakýsi ideál, kterému se chtějí podobat. Identifikace s tímto ideálem zvyšuje u dítěte pocit jistoty a bezpečí a taky sebejistotu a sebeúctu. Dítě v předškolním věku přisuzuje rodičům téměř všemocnost. V předškolním období se začíná vytvářet u dítěte i morálka. Morální uvažování se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti, která je dána sociokulturně. Předškolní dítě je schopno akceptovat taková pravidla chování, jaká mu prezentují uznávané autority. Těmito autoritami bývají především rodiče dítěte. Tuto fázi morálního vývoje nazývá Piaget heteronomní. To znamená, že dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co mu určí dospělá autorita. Díky morálnímu uvažování nastupuje následně fáze schopnosti dítěte pociťovat vinu za nežádoucí chování. „Pocity viny znamenají, že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná

a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné.“ Postupně se u dítěte vnější regulace stává regulací vnitřní a funguje tak i v situacích, kdy není přítomna žádná dospělá autorita a tím pádem by se nikdo o dětském provinění nedozvěděl, tím se rozvíjí dětské svědomí. A právě i svědomí je důležité k úspěšné socializaci. (Vágnerová, 2000, s. 119-127)

Podstatným úkolem rodičů a menším dílem i učitelů je dovést dítě až k dospělosti. Rodiče si přejí, aby jejich dítě v dospělosti nebylo závislé na sociálních dávkách, aby zvládalo být samostatné, zodpovědné, zvědavé, kritické, optimisticky naladěné, tělesně i psychicky odolné, ochotné dále se vzdělávat a taky pomoci druhým. Základ socializace představuje učení, ke kterému rodiče dítě vedou a které podporují, toto učení probíhá prostřednictvím řad procesů. Během socializace dítě přijímá řadu společenských norem a předpisů. V užším slova smyslu můžeme socializaci chápat tak, že jde o to, jak se dítě dokáže odloučit od nejbližších, jak vychází s vrstevníky a s dospělými autoritami a jak efektivně se zapojí do skupiny. Za život dítěte do doby, než dosáhne zletilosti, mají plnou zodpovědnost rodiče. Především v prvních letech života je na nich dítě absolutně závislé. Z toho vyplývá, že rodiče mají za ně absolutní zodpovědnost, a proto nejvíce probíhá socializace v rodinném prostředí. (Mertin, 2016)

Podmínky k počáteční socializaci v období batolete vytváří podnětné prostředí, a to taky stimuluje osobnostní rozvoj dítěte. Dítě si dokáže uvědomovat své „já“ a taky s ním dokáže náležitě zacházet. V tomto období proto může nastat jev, který popisuje Jiřina Prekopová ve své knize Malý tyran. Malým tyranem se může stát dítě, které je rodiči příliš opečovávané, milované, má k dispozici nadmíru podnětné prostředí, ale zároveň mu schází pravidelný režim a jasná pravidla a taky pevná vůle rodičů. Pro rozvoj socializace můžeme využít hračky, které vyžadují kooperaci dětí, můžeme i využít jednoduchá pravidla pro půjčování hraček mezi dětmi. Pro dvouleté dítě je stále velmi významná rodina, ale čím víc dítě stárne, tím ho více zajímají vrstevníci a ostatní děti. Navazování kontaktů u dvouletých dětí je tudíž ryze individuální záležitostí. Děti si hrají především paralelně, tj. vedle sebe. Teprve ve třech letech má hra ráz spolupráce a soupeřivosti.

„Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině. Dítě si zde osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje. Zatím je pro něj důležité především to, jak bude za jejich dodržení oceněno. V tomto věku se děti učí žádoucím způsobům chování, především prosociálního, které respektuje práva ostatních.“ (Vágnerová, 2000, s. 132-133)

Nejdůležitější roli v procesu socializace má rodina, protože nejčastěji jsou to právě rodiče, kdo se o dítě stará a vychovává jej. Nejdůležitější osobou na začátku života každého jedince bývá zpravidla matka, která se o dítě nepřetržitě stará. Tudíž hlavním socializačním faktorem pro dítě je rodina, protože od ní dítě odpozorovává projevy chování svých rodičů a i dalších příbuzných.

I u dětí se můžeme setkat s psychickou deprivací, což můžeme definovat jako duševní strádání a tím máme na mysli především strádání z nedostatku citových a společenských podnětů. Výzkumy totiž ukazují, že v časném dětství, kdy se kladou základy pro vývoj lidské osobnosti, mohou být následky takového strádání zvláště závažné a nebezpečné. Z historie existují důkazy o tom, že nedostatek mateřské lásky může vést až k záhubě dítěte. Psychická deprivace mimo jiné může působit velmi nepříznivě na vývoj lidského charakteru. Ovšem duševní strádání se nemusí vyskytovat jen u dětí vyrůstajících bez mateřské lásky, tj. v dětských domovech, v ústavech apod. Můžeme se s ním setkat i u dětí, které vyrůstají v rodinách mnohdy navenek zcela nenápadných. Jde o rodiny, kde je dítě na obtíž, kde mu rodiče neprokazují lásku, zájem a kde nemají ohledy na jeho individuální potřeby. Stejně tak v rodinách, kde je dítě až někde nízko v žebříčku hodnot rodičů, kde staví blahobyť nad zájmy dítěte. Ale i v rodinách, kde je výchova rozumná, ale jen knižní, chladná, bez citu a pochopení. (Matějček, 1986)

## 2.2 Socializace v prostředí mateřské školy

Jedním z nejdůležitějších období v životě dítěte z hlediska socializace je věk od tří do šesti let. Socializace probíhá samozřejmě ale po celý život. Když se dítě dostane do prostředí mateřské školy, nastává pro něj v socializaci úplně nová role. Dítě bylo totiž doposud zvyklé především jen na známé rodinné prostředí, kde žilo společně s dvěma nebo jedním rodičem a případně s dalšími sourozenci. Zatímco v mateřské škole je najednou ve společnosti svých vrstevníků a s jednou nebo dvěma novými autoritami a to učitelkami.

Pro život dítěte je velmi důležité, aby se setkávalo s dětmi v kolektivu. Nezáleží na tom, jestli se jedná o kolektiv v mateřské škole, nebo v zájmovém kroužku. Setkávání se s jinými dětmi umožňuje dítěti zvykat si na jejich odlišné povahy, přístupy k věcem, aby si zvykalo mluvit s jiným dítětem o tom, co se mu líbí, z čeho má radost. V takovém kolektivu se rovněž postupně dítě naučí říkat co nechce, aby mu druzí dělali, co se mu nelíbí, či s čím nesouhlasí. Kromě jiných dětí v kolektivu, zůstává dítě samo s cizí autoritou, paní

učitelkou nebo paní vedoucí kroužku. Dítě se díky tomu naučí hovořit s touto cizí autoritou a postupně se přestane bát na cokoli zeptat, nebo sdělit svůj názor. (Špaňhelová, 2008)

„Školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí. Zvláště na začátku školní docházky se stává důležitým modelem společenského života. Zastupuje společnost, a přitom má potřebnou míru intimity k tomu, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí.“ (Řezáč, 1998, s. 205)

V předškolním věku dochází u dítěte k růstu významu vrstevníků. Díky kontaktu s jinými dětmi, dochází u dítěte k formování vlastního „já“. Toto „já“ je důležité pro vytváření schopnosti měnit úhel pohledu a tu samou situaci chápat z hlediska druhého pro ujasňování si, jaký jsem, jak mě vidí ostatní a jaký bych měl být. (Gillernová a Mertin, 2003)

„V předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé.“ Dítě se v tomto věku učí vytvářet vztahy s vrstevníky a to především v prostředí mateřské školy. V této vývojové fázi je jedním ze základních úkolů sebeprosazení. Ovšem v tomto věku se může dítě prosadit jen mezi svými stejně starými vrstevníky. Ve vrstevnické skupině dochází postupně k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí, získává určitý status, např. hvězdy, outsidera, baviče atd. V dětské skupině se rovněž rozvíjí schopnost soupeřit a spolupracovat. (Vágnerová, 2000, s. 127-130)

Dalším velmi důležitým socializačním faktorem v životě dítěte je mateřská škola, následně potom základní škola. V těchto zařízeních se od dětí očekává, že se budou dobře chovat a dodržovat určitý řád a kázeň. Ovšem primárním úkolem škol je vzdělávat. V těchto institucích se děti dostanou do kontaktu se stejně starými vrstevníky a vztahy s těmito vrstevníky jsou pro děti velmi důležité. Starší děti už potom tráví více času právě se svými kamarády než se svými rodiči. Tyto vztahy mohou mít i do budoucna velký vliv na utváření jejich postojů a chování.

Základním cílem mateřské a základní školy je stimulovat rozvoj psychických procesů potřebných pro sociální a morální rozvoj dětí. Je to dlouhodobý a postupný proces uschopňování dítěte realizovat adekvátní sociální interakci akceptovanou danou sociální komunitou. Pomáhá dítěti uchopit kulturní hodnoty a jednat v souladu s nimi. Jedním ze základních cílů škol je rozvíjet identitu dítěte a osobní zodpovědnost za důsledky svého vlastního jednání. Dalším cílem je podporovat vytváření autonomie, kterou můžeme charakterizovat jako psychický stav, kdy člověk myslí a jedná jako nezávislý, svobodný jedinec v souladu



se svým svědomím. V mateřských a základních školách se usiluje o to, aby dítě prožilo šťastné autentické dětství. (Kolláriková a Pupala, 2001)

Nieselová a Griebel (2005) uvádí, že v rodině a v mateřské škole existují jiná pravidla. Například co se týká vlastnictví hraček. Doma patří hračky jen dítěti a ono si samo rozhoduje o tom, jak s hračkou bude zacházet, kdy si s ní bude hrát a kam ji následně uloží. Kdežto v mateřské škole nepatří hračky žádnému dítěti, nárok na ně mají všechny děti. Při jejich hře, se musí dodržovat určitá pravidla, děti si musejí hračky mezi sebou půjčovat a následně ukládat na předem stanovená místa.

V mateřské škole jde o to, aby se dítě dokázalo postupně začlenit do dětského kolektivu, naučilo se, jak vycházet s druhými lidmi, jak s dětmi, tak s dospělými, a dokázalo se s nimi domluvit a spolupracovat. Dítě se v mateřské škole naučí převzít určité normy a pravidla, které od něj vyžaduje společnost a musí přijmout vzorce chování odpovídající jeho věku a pohlaví.

### 3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Dle Průchy (2016) se dá považovat za jeden ze základů lidské existence to, že se lidé v průběhu celého života učí a jsou nějakým způsobem vzdělávání. Typologie edukačních procesů pojednává o tom, které edukační procesy působí na učení a vzdělávání lidí. Současnou teorii edukace rozlišujeme na tři typy:

1. Formální učení a vzdělávání – sem patří edukační procesy, které se odehrávají ve vzdělávacích institucích, ve školách. Obsah, cíle a fungování těchto procesů jsou legislativně vymezeny dokumenty zpravidla na státní úrovni.
2. Neformální učení a vzdělávání – sem patří edukační procesy, které jsou realizovány mimo školní vzdělávání. Realizují se především dobrovolně z individuálních zájmů a motivace jednotlivců. Jejich druhy jsou velmi rozmanité, např. kurzy cizích jazyků, kurzy lidových tanců apod.
3. Informální učení a vzdělávání – tímto označujeme všechny existující edukační aktivity, jimž lidé získávají znalosti a osvojují si dovednosti a jiné kompetence. Mohou probíhat nahodile, nezáměrně a přitom si jedinec ani neuvědomuje, že se učí a je vzděláván, např. při sledování dokumentárního pořadu v televizi.

Za základní výchovnou instituci pro předškolní věk je považována rodina. Zejména v prvních třech letech života, dokáže rodina nejlépe uspokojit individuální potřeby dítěte. Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje ho, rozvíjí a obohacuje o specifické podněty. Tendence vychovávat děti do tří let výhradně v rodinném prostředí způsobila, že ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi je u nás pro rodiny s dětmi do tří let pomoc veřejných výchovných institucí nedostatečná. Institucionální předškolní vzdělávání je provozováno především v mateřských školách, které navštěvují děti od tří do šesti let. Předškolní vzdělávání je povinné pouze pro děti, které následující školní rok započnou povinnou školní docházkou na základní škole. (Průcha, 2009)

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Cíle a obsah předškolního vzdělávání dětí od tří let jsou deklarovány veřejným dokumentem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2001; aktualizace srpen 2016), který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku uskutečňované ve vzdělávacích institucích, zařazených do sítě škol a školských zařízení. Podle tohoto dokumentu předškolní vzdělávání představuje první stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného pokyny MŠMT. Jeho

hlavní cílovou kategorií je rozvíjení osobnosti dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako osobnost. (Průcha, 2009)

Předškolní vzdělávání je podle zákona 178/2016 Sb. součástí vzdělávací soustavy. Mateřské školy jsou školami poskytujícími počáteční stupeň vzdělávání dětem zpravidla od tří do šesti let. Jejím úkolem je „doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělání. Zároveň má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.“ (RVP, 2016, s. 6)

Mateřská škola je významnou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly, vymezené určité činnosti. „RVP PV uvádí, že vzdělávání v mateřských školách se orientuje na osvojování základů klíčových kompetencí, čímž dítě současně získává předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Klíčovými kompetencemi jsou kompetence k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské a činnostní. V kurikulárních dokumentech jsou kompetence formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Vzdělávací obsah je v RVP PV členěn do pěti vzdělávacích oblastí – biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.“ (Průcha et al., 2016, s. 92-93)

Se vstupem do mateřské školy je spojena zásadní změna dětské identity. V této fázi přechodu vystupují zcela nové klíčové životní otázky pro dítě a to: Kdo jsem? Co jsem? Kde jsem? Kým budu? Čím budu? Jaký budu? Člověk si v životě na tyto otázky odpovídá prostřednictvím aktivní sebereflexe, tj. zpracovává vědomosti a zkušenosti o sobě. (Niesel a Griebel, 2005)

Kloudová (2013, s. 6) vidí funkci mateřské školy následovně: „Děti obvykle ve věku 3-6 let navštěvují mateřskou školu, aby se naučily, „jak se učit“ adekvátně komunikovat a hrát si s jinými. Učitel jim poskytuje různé názorné materiály a různými činnostmi děti

motivuje k tomu, aby se učily jazyk a slovíčka, matematiku, vědu a počítače, podobně jako hudbu, umění a společenské chování. Pro děti, které předtím strávily většinu času doma, se může mateřská škola stát průpravou, jak být bez strachu z nepřítomnosti rodičů. Mateřská škola též umožňuje rodičům (zvláště matkám), aby se vrátili do zaměstnání.“

Podle současné právní úpravy se v mateřských školách vzdělávají děti zpravidla od tří let, mateřské školy však mohou přijímat i děti mladší. Podmínky pro uspokojení potřeb takto malých dětí zatím příliš vhodné nejsou. Mateřské školy jsou na jejich vzdělávání připraveny minimálně, jak po stránce materiální, tak po stránce metodické. Zákonem č. 178/2016 Sb., ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění školský zákon, se s účinností od 1. 9. 2016 stanoví, že se předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let. S odloženou účinností od roku 2020 bude předškolní vzdělávání organizováno pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let.

Předškolní vzdělávání má pro dítě dalekosáhlý význam, protože výzkumy lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina událostí, které dítě prožije v prvních letech života a co z okolního prostředí přijme, má trvalou hodnotu. Rané zkušenosti, které dítě v předškolním vzdělávání získá, se v jeho životě zhodnotí a najdou své uplatnění.

Podle Bruceové (1996) nemají být cíle předškolního vzdělávání orientované pouze na přípravu na dospělost, ale na výchovu komplexně. Organizace musí při výchovném procesu pohlížet na jedince jako na celek a rozvíjet nejen stránku tělesnou, ale i duševní. Tento rozvoj se pak musí odehrávat komplexně a harmonicky, neboť nelze vývoj rozdělit na několik částí. Pro výchovu dítěte je velmi důležité okolí, jež na něho působí a zároveň i vnitřní dětská motivace. Proto je velmi důležité, aby se instituce zaměřovala i na ovlivňování těchto složek.

### **3.1 Stručná historie předškolního vzdělávání u nás**

Evropská společnost začala institucionalizovat předškolní výchovu již před téměř dvěma sty lety. V té době se jednalo ještě o školy nepovinné a vzhledem k tomu ještě nebyly dostatečné informace z hlediska vývojové psychologie, tak si lidé neuvědomovali, že na děti působí i podoba vnějšího prostředí a tak v těchto institucích mnohdy chyběly možnosti přímého pobytu venku, byly zřizovány v nevyhovujících prostorách, málo osvětlené prostory a byl zde nedostatek podnětných předmětů a vybavení přizpůsobeného věku dětí.

Ovšem v první polovině 20. století se toto začalo měnit a byly stavěny budovy nové a vohovující. (Rýdl a Šmelová, 2015)

Čáp (1980) uvádí, že mateřská škola byla původně zamýšlena jen jako náhrada rodinné péče v době, kdy byli rodiče v zaměstnání. Postupně však přišly poznatky, že mateřská škola může mít pozitivní přínos pro všechny děti. Jde o přínos, který jim nemůže rodina dát, a to zkušenost sociálního styku s vrstevníky.

První instituce pro péči o dítě v raném a předškolním věku v českém prostoru byly zakládány již od 30. let 19. Století. V té době se jednalo o opatrovny, dětince, dětské útulky a školky. Tyto instituce zřizovali zámožní mecenáši, dobročinné spolky, obce, ale i majitelé průmyslových podniků. V roce 1830 vydalo zemské presidium v Čechách předpisy k zakládání opatroven pro děti pracujících matek. První mateřská škola s tímto názvem byla otevřena 1. ledna 1869 v Praze. V letech 1918-1938, což je období samostatného Československa, nastal další rozvoj mateřských škol a to zejména ve velkých městech a v průmyslových lokalitách. Mateřské školy patřily pod ministerstvo sociální péče. (Průcha, 2016)

Vznik samostatného státu v roce 1918 přinesl snahu po vytvoření specificky české národní koncepce předškolní výchovy. Ovšem předškolní výchova zůstávala stále zakotvena v převzatých rakouských zákonech a nařízeních. Ve 20. a 30. letech došlo hlavně ke kvantitativnímu rozvoji mateřských škol, ovšem v oblasti kvalitativní stále rozvoj zaostával. Po ukončení druhé světové války zahájilo obnovené Československo celkovou rekonstrukci země, která měla navazovat částečně na přerušené tradice předválečného období. Ve 40. letech bylo předškolní vzdělávání ovlivněno komunistickým režimem a mateřská škola se tak stala do určité míry nástrojem ideologického ovlivňování nových generací. V letech 1948-1989 se předškolní výchova obtížně přizpůsobovala tlaku nového režimu a i přes velký kvantitativní nárůst, kterým režim řešil potřebu další zaměstnanosti žen a materiální péči, kterou zase byl zakrýván nezájem o vytváření podmínek pro skutečný vývoj každého dítěte podle vlastních dispozic, se snažila řada teoretiků a praktiků udržet jistou míru odborné nezávislosti. V roce 1989 došlo k pádu totalitního režimu, což přineslo svobodu celé společnosti, včetně svobody ve vzdělávání. Znovu byl dán prostor pro vznik církevních a soukromých vzdělávacích institucí, došlo i k rozvoji alternativního školství. S rokem 1989 souvisí zahájení procesu transformace školství. Od tohoto roku prochází předškolní vzdělávání řadou významných změn souvisejících nejenom s vnější, ale i s vnitřní proměnou mateřské školy. Mateřské školy začaly pracovat podle vlastních vzdělávacích programů.

Období od roku 1990 až po rok 2001 lze charakterizovat jako období hledání a pokusů. Počátek tohoto období byl zpracovaný MŠMT ČR oficiální materiál „K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních“ a to s přechodnou platností. Tento dokument nastínil humanistické a demokratické pojetí předškolního vzdělávání. Mateřské školy tak začaly využívat nově vznikající vzdělávací programy u nás. (Rýdl a Šmelová, 2015)

„Od roku 1989 prochází české školství významnými kvalitativními změnami. Záměry a cíle vzdělávací politiky jsou zpracovány ve strategických dokumentech. Jedním z těchto dokumentů je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Záměry a doporučení byly postupně zakotveny do školské legislativy.“ (Svobodová et al., 2010, s.21)

U nás mohou být mateřské školy jednotřídní nebo více třídní, klasické, speciální nebo alternativní. Třídy jsou pak buď heterogenní, tj. věkově smíšené, nebo homogenní, tj. věkově stejné. Zřizovatelem mateřských škol může být stát, kraj, obec, církev nebo právnická osoba.

### 3.2 Alternativní programy předškolního vzdělávání

V České republice je možné předškolní vzdělávání dětí i prostřednictvím alternativních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání. Alternativní programy předškolního vzdělávání respektují rovněž požadavky RVP PV. Většina rodičů ovšem dává přednost mateřským školám, které jsou provozovány obcí, ty mají svůj vlastní školní vzdělávací program, který si na základě RVP PV podle svých podmínek a možností tvoří každá mateřská škola sama. Alternativním školám se občas říká „školy hrou“ a to taky proto, že jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se snaží o přiblížení učiva právě formou hry. U nás existuje několik typů alternativních škol – Začít spolu; Zdravá škola; Waldorfská mateřská škola; Mateřská škola Marie Montessori a Daltonská mateřská škola. Tyto alternativní mateřské školy se snaží získat dítě pro vzdělání, snaží se vytvářet přátelský vztah mezi učitelem a žákem, spolupracují maximálně s rodinou dítěte, zapojují co nejaktivněji děti do výuky a podporují spolupráci, rozvíjí komunikaci, snaží se v dítěti vypěstovat odpovědnost, propojují se zde předměty. V mateřských školách je to propojování činností do všech oblastí rozvíjených u předškolního dítěte. Prostředí je uzpůsobené především dětem a děti jsou zde slovně hodnoceny. (Kloudová, 2013)

### **Začít spolu**

Jedná se o vzdělávací program, který má mezinárodní označení Step by Step. Je to otevřený didaktický systém nabízející program kvalitního a uceleného vzdělávání pro děti předškolního a mladšího školního věku. Vychází z konstruktivistických přístupů ve vzdělávání, staví na demokratických principech. Je programem respektujícím pedagogický přístup zaměřený na dítě. U nás byl program v mateřských školách spuštěn od roku 1994 a to jako součást Projektu podpory vzdělávání. Tento program si klade následující cíle: dítě jako tvůrce svého vzdělání, rodič jako vítaný partner školy a učitel jako průvodce dítěte na jeho vzdělávací cestě. Dbají zde na propojení probíraného s reálným životem i mimo mateřskou školu, např. pořádají exkurze, besedy aj. U nás je v současné době do sítě škol „Začít spolu“ zahrnuto celkem 137 mateřských škol. ([www.zacitspolu.eu](http://www.zacitspolu.eu))

### **Zdravá škola**

Tento projekt bývá označován též jako Škola podporující zdraví. Zdraví je zde chápáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. Tento program je zajišťován Světovou zdravotnickou organizací WHO. První projekt předškolní výchovy zaměřený na podporu zdraví byl u nás realizován v roce 1995, tento projekt měl název Zdravá mateřská škola. U nás je tento projekt součástí strategie Národního programu obnovy a podpory zdraví, podporuje jej i Ministerstvo zdravotnictví. (Opravilová, 2016)

Zdravá škola se snaží o celkově zdravou atmosféru ve škole, která spočívá na třech základních pilířích: pohoda prostředí, zdravé učení, otevřené partnerství. Součástí projektu je rovněž individuální pohled na dítě a jeho potřeby a dostatečná komunikace. Program podpory zdraví patří dnes k nejrozšířenějším moderním alternativním školám, neboť téma zdraví, zdravého stravování a celkového životního stylu je v dnešní době velmi populární.

### **Waldorfská mateřská škola**

Waldorfské školy se řadí mezi základní klasifikaci klasických reformních škol. Většina waldorfských mateřských škol jsou dnes školami veřejnými a během několika posledních let se staly běžnou a uznávanou součástí české sítě předškolních zařízení. (Rýdl a Šmelová, 2012)

Vzdělávání v této mateřské škole „je založené na pochopení vývoje lidské individuality, nabízí ochranu a respekt důstojnosti dětství. Zahrnuje porozumění postupnému vývoji dítěte od doby před narozením až po sedmý rok.“ Waldorfská pedagogika má milující zá-

jem a přijetí každého dítěte. Dítěti je umožněna volná hra, ke které mají děti dostatek jednoduchého materiálu. Waldorfská pedagogika si uvědomuje, že malé dítě se učí skrze nápodobu, prostřednictvím různorodé smyslové zkušenosti a prostřednictvím pohybu. V současné době je u nás registrováno celkem 20 waldorfských mateřských školek. ([www.waldorfskaskolka.cz](http://www.waldorfskaskolka.cz))

### **Mateřská škola Marie Montessori**

Od poloviny 90. let byly na různých místech České republiky zakládány mateřské školy, které prosazovaly pedagogický program Montessori. Tento program spočívá v respektování vnitřních vývojových sil dítěte, vlastního tempa učení a vzájemného respektu k potřebám dalších dětí. Tento program se řídí mottem: „Pomoz mi, abych to udělal sám.“ (Rýdl a Šmelová, 2012)

„Montessori pomáhá dětem zvládnout praktický život, zkoumat, jak věci fungují, psát příběhy, počítat až do nekonečna a rozumět řádu věcí kolem sebe.“ V současné době je v České republice celkem 106 zařízení zaměřených na vzdělávání předškolních dětí ve věku od tří do šesti let. ([www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz))

### **Daltonská mateřská škola**

V roce 1995 byly v Brně založeny první mateřské a základní školy s Daltonským plánem, jehož koncept respektuje tři pilíře, a to zodpovědnost, svobodu a spolupráci. (Rýdl a Šmelová, 2012)

Daltonská výuka nabízí svobodu učiteli i žákovi. Učitel má v podstatě volnou ruku ve vedení třídy, v tom co po nich v aktuální dobu bude požadovat, nikde na světě nenajdeme dvě třídy, které by pracovaly naprosto stejným způsobem a navzájem se kopírovaly. Žákovi je umožněno samostatně se rozhodovat, vybrat si místo k učení a hraní podle sebe, vybrat si sám z nabídky předmětů a zvolit si způsob zpracování a hraní. Tím se učí dítě zodpovědnosti. V době, kdy děti pracují na Daltonském úkolu, ustupuje postava učitele do pozadí a ten se stává poradcem nebo trenérem. Děti za ním přijdou až tehdy, až vyčerpají všechny možnosti, jak daný úkol samy zvládnout. V mateřských školách se děti seznamují s principy Daltonu už od tří let. Postupně se učí zvykat na denní rozhovor v kruhu, opakují si pravidla třídy, hodnotí svoji práci a vyprávějí si o běžných věcech. Z nabídky úkolů si následně vyberou činnost pro daný den. V současné době je u nás registrovaných 9 mateřských škol s Daltonským plánem. ([www.czechdalton.cz](http://www.czechdalton.cz))



### 3.3 Profesní kompetence učitelky mateřské školy

Jedním z hlavních předpokladů úspěšné výchovy je spokojenost a psychická vyrovnanost vychovatele, která dokonce podle některých výzkumů ovlivňuje vývojové pokroky dětí. „Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesní kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vstupují do popředí sociálně-psychologické profesní dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch profesní spokojenosti učitelky.“ (Gillernová a Mertin, 2003, s.21)

Mnoho rodičů si jistě klade otázku, co vlastně všechno spadá do výkonu profese učitelky v mateřské škole. Každá učitelka by jistě vytvořila svůj rozsáhlý seznam činností, které musí během výkonu své profese zvládat. Učitelky by se jistě shodly v početném zastoupení činností spojených s jinými obory jako např. tělesná, výtvarná a hudební výchova, rozvoj řeči u dětí, dále činnosti vyplývající z metodických nároků, jak rozvíjet jemnou motoriku u nejmladších dětí apod., a taky činnosti, které souvisejí se sociálně-psychologickými, speciálně-výchovnými a diagnostickými dovednostmi, jako naslouchat dítěti, porozumět adaptačním problémům dítěte, zvládnout agresivní projevy dítěte, pláč, konverzovat s rodiči atd. Učitelkám v mateřských školách nestačí k tomu, aby uspěly při práci s dětmi v předškolním období, pouze umět dobře zpívat, malovat, cvičit, dále nestačí zvládnout jednotlivé výchovy dětí a ani znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku. Práce učitelky v mateřské škole je i mimo to vše výše popsané i velmi psychicky náročná, učitelka má na starost celou řadu činností, které musí zvládnout, ale zároveň musí obstát ve velmi spletité síti sociálních vztahů, ve které jsou tyto činnosti naplňovány. Síť sociálních vztahů učitelek v mateřské škole tvoří děti, rodiče dětí a v poslední řadě i kolegové. Učitelka musí každého z těchto tří skupin akceptovat, to znamená přijímat každého takového, jaký je. Zároveň musí mít učitelka autenticitu svých projevů, ale ovšem vždy musí reagovat přiměřeně. A především musí ovládat empatii, bez té by nebylo možné profesi učitelky v mateřské škole vykonávat. Učitelka se musí umět vcítit do dětského světa, ale i do situace rodičů či kolegů. Empatická učitelka se umí vcítit do problému, i když sama takový problém nemá, anebo ho ani nezná z vlastní zkušenosti. Empatii lze rovněž považovat za jednu z obecnějších podmínek rozvoje veškerých mezilidských vztahů. Učitelka dále musí umět naslouchat, a to opět všem ze sítě sociálních vztahů – dětem, rodičům a kolegům. Naslouchat umožňuje snáze porozumět podstatě sdě-

lovaných a vyjadřovaných obsahů a jejich individuálního významu. Mezi další věc, kterou musí učitelka zvládnout je porozumět neverbálním projevům jedince. Profesionální kompetenci mohou učitelky rozvíjet různými způsoby. Např. od pokusů cestou náhodných úspěchů nebo chyb a omylů až k cílevědomému postupu při jejich osvojování a rozšiřování. Učitelky by se neměly bát experimentovat se svým chováním a měly by být trpělivé. Efekty se následně dostaví v podobě výraznější profesionální spokojenosti a plnějšího prožívání vztahu s dětmi. Ale taky pro rozvoj profesionálních kompetencí mohou učitelky navštěvovat vhodné výcvikové kurzy, společné dílny, skupinové konzultace. Zde jde o vytváření modelových situací, při kterých se naučí různé druhy dovedností potřebných k výkonu svého povolání. Nejčastěji se zaměřují na dovednosti související se sebereflexí, sebepoznáváním a poznáváním druhých v sociálních vztazích či na rozvíjení empatie a citlivosti k sociálnímu dění nebo na komunikační dovednosti, na konflikty ve škole a jejich zvládání. Tyto dovednosti se podílejí na efektivním zvládnutí profese. (Gillernová a Mertin, 2003)

### 3.4 Rodiče jako partneři učitelek mateřských škol

Většinou si rodiče i učitelé přejí pro dítě, aby se cítilo co nejlépe, a aby mu co nejvíce pomáhali v jeho rozvoji. Učitelé by měli být schopni navázat s rodiči partnerský vztah. Je samozřejmé, že s některými rodiči to jde snáze než s jinými. Můžeme říci, že většina rodičů se nezajímá o děti obecně, ale jde jim především o děti vlastní, nebo o děti příbuzných či přátel. Rodiče především chtějí, aby jejich děti byly ve škole šťastné, aby se uměly dobře chovat a byly mezi dětmi oblíbené. Cíle rodičů a učitelů se v mnohých klíčových bodech shodují.

Bruceová (1996) ve své knize poukazuje na typologii rodičů podle míry jejich zapojení do práce ve škole, kterou vytvořila Chris Atheyová:

Typ 1: Rodiče, kteří plně schvalují vše, čemu se dítě ve škole učí, případně se pokoušejí toto učivo ještě rozšířit.

Typ 2: Rodiče, kteří se sice horlivě snaží spolupracovat s učitelem, avšak ne vždy vhodným způsobem.

Typ 3: Rodiče, kteří jsou sice fyzicky v mateřské škole přítomní, ale nejsou aktivní.

Typ 4: Rodiče, jejichž hlavní kontakt se školou spočívá v tom, že jen přivádějí a odvádějí děti, nanejvýše se ještě účastní třídních schůzek.

Typ 5: Rodiče, kteří děti do školy ani nedoprovázejí, ani se školou nevyhledávají kontakt. (Bruceová, 1996)

Můžeme říci, že pro správný rozvoj dítěte je nejlepší první typ rodiče uvedeného výše. Tito rodiče mají o své dítě a o jeho vývoj skutečný zájem. Záleží jim na tom, co se dítě ve škole naučí a snaží se dítě dále podporovat a rozvíjet u něj další schopnosti a vědomosti.

Nejen u dětí při vstupu do mateřské školy nastává změna jejich identity, ale tato změna nastává i u rodičů dětí. I oni zažívají změny v sebepojetí, v pocitu vlastní hodnoty a v možnosti sebeuplatnění. Najednou se rodiče v rámci mateřské školy nepředstavují většinou svými jmény, ale tím, že řeknou, že jsou rodičem některého z dětí, např. „Jsem matka Jakuba“. Rodiče přijímají svou příslušnost ke skupině rodičů dětí z mateřské školy a zapojují se do nových aktivit v tomto sociálním prostředí. Ovšem ne všichni rodiče se do dění v mateřské škole zapojují.

Ani učitelé v mateřské škole nemají jednoduchou pozici. A to z toho důvodu, že tato pracovní pozice bývá veřejností, ale i samotnými rodiči dost často podceňována. Sice slovně je předškolní edukace uznávána, nicméně někteří rodiče, kteří měli nebo mají děti v tom věku, se rovněž pokládají za odborníky na výchovu dětí. Myslí si, že stačí pouze dát na děti pozor, utírat jim nos, učit je správně jíst příborem, držet tužku, učit je básničky apod., že to zvládne naprosto každý. A bohužel i politici si myslí, že je tomu tak, neboť vytváří stejné systémové podmínky pro rodiče i pro předškolní vzdělávání. Ale učitel v mateřské škole musí mít patřičné vzdělání, a to není jen tak pro nic za nic. Vzdělání se totiž neopírá jen o výchovnou činnost, ale i o znalosti z dalších oborů, např. zdravotních (základy první pomoci) a psychologických. (Mertin, 2016)

Dnešní rodiče, ale i děti jsou výrazně náročnější než dříve. Bohužel se často stává, že do mateřské školy nastupují děti, které mají ještě dudlíky a pleny. Mnohdy jsou děti ještě i kojeny a v mateřské škole odmítají pevnou stravu. Bývají zvyklé dopravovat se autem nebo kočárkem, nikoli samo chodit pěšky. Stává se, že si děti neumí hrát s hračkami, ale za to ovládají moderní technologie jako počítač, tablety a mobilní telefony. Ale zároveň rodiče požadují po mateřské škole výuku cizího jazyka, plavání, sportovní přípravu, hru na flétnu atd. A i na zkušenou učitelku je toho pak moc. Potom se stává, že učitelky vnímají rodiče jako potencionální hrozbu, jak pro ně samotné, tak pro jejich děti. Proto je důležité, aby učitelky navázaly s rodiči správný kontakt a dokázali spolu navzájem s respektem komunikovat. (Svobodová, 2010)

Učitelky ve vztahu k rodičům by měly rodiče respektovat a akceptovat individualit osobnosti každého rodiče, měly by zaujímat i empatický postoj, který následně umožní rodičům najít vlastní adekvátní výchovný styl. Učitelky se během své praxe setkávají s nejrůznějšími rodiči, s některými je spolupráce snadná, s jiným obtížná a s některými takřka nemožná. Ovšem mnohdy bývá učitelka ovlivněna tím, jak vidí jejich dítě. Může se jí zdát, že rodiče svou výchovou dítěti škodí a že je jejich výchova nevhodná. Učitelka se pak v této situaci staví na stranu dítěte a snaží se rodiče ovlivnit, aby se k dítěti chovali jinak. Je velmi těžké být empatický současně k dítěti i k jeho rodičům. Učitelky by v komunikaci s rodiči měly zaujmout vstřícný, přijímající postoj, bez kritiky a hodnocení. Stejně tak by se měly v rozhovoru vyhnout případné ironii, neboť ta může u rodičů vyvolat pocit, že se učitelka cítí být nadřazená nad nimi. (Gillernová a Mertin, 2003)

Rozhovor mezi učitelkou a rodičem by měl vždy být veden v klidu a měly by na něj obě strany mít dostatek času. V praxi se běžně stává, že rozhovor probíhá během toho, co rodič obouvá dítě, učitelka stojí nad nimi a hovoří a současně sleduje, případně i odbíhá k ostatním dětem. Takový rozhovor nepřinese nic ani jedné ze zúčastněných stran. Vážnější rozhovor by neměl nikdy probíhat za přítomnosti dítěte, neboť i když si rodiče nebo učitelky myslí, že je děti nevnímají nebo nevědí, o čem hovoří, bývá tomu mnohdy právě naopak a v dítěti může takový rozhovor následně vyvolat stres a obavy z mateřské školy.

### **3.5 Zralost, způsobilost a připravenost pro mateřskou školu**

Kdy je vlastně dítě zralé pro vstup do mateřské školy? Dříve byla s pojmem „zralost pro mateřskou školu“ spojována představa, že tělesný a duševní vývoj dítěte podle biologického plánu časem dozrává. Otázku, zda je dítě zralé pro mateřskou školu, můžeme ale chápat také tak, jestli dítě chce samo tam jít a zda vyhledává podněty ve skupině ostatních dětí a v pedagogicky uzpůsobeném prostředí mateřské školy. Lepší by bylo hovořit jako o „připravenosti pro mateřskou školu“. Ale zároveň bychom si měli položit otázku, jestli jsou i rodiče dost zralí na to, aby se stali rodiči dítěte z mateřské školy. Je totiž velmi důležité, aby sami rodiče byli schopni děti při zvládnání mateřské školy podporovat. Při tom hrají roli i jejich vlastní obavy a očekávání. (Niesel a Griebel, 2005)

Obecně nelze přesně definovat připravenost (zralost) dítěte na mateřskou školu, neboť ke každému dítěti se musí přistupovat individuálně, protože každé dítě je jedinečnou osobností. Většina dětí nastupuje do mateřské školy ve věku tří let. Je to dáno tím, že matkám

končím rodičovská dovolená a nastupují zpět do zaměstnání, o dítě se v tuto chvíli nemá kdo starat a tak nastupují děti do institucionální péče, tedy do mateřských škol. Ale lze říci, že předpokladem pro vstup dítěte do mateřské školy kromě věku by měly být určité dovednosti, které vyplývají ze zdravotních, psychických, fyzických, hygienických a sociálních způsobilostí, jako např. zvládat chodit na toaletu, tudíž být bez plenek, zvládnout si umýt ruce a použít ručník, dítě by se mělo najíst samo lžící, zvládnout pít z hrnečku, mělo by se snažit samo oblékat a obouvat. Kromě těchto praktických dovedností, by tříleté dítě mělo umět komunikovat, aby mohlo vyjádřit své přání, potřeby. Mělo by mít zájem i o hru a komunikaci s ostatními dětmi a především by mělo zvládnout odloučení od matky.

Zda je dítě pro vstup do mateřské školy zralé, způsobilé a připravené, zjišťujeme pomocí diagnostiky. Diagnostikou dle Gillernové a Mertina (2003, s. 75) rozumíme „zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze.“ Rozlišujeme dvě diagnostiky pedagogickou a psychologickou. Předmět pedagogické diagnostiky je hodnocení obsahů výchovy a vzdělávání. V užším pojetí se jedná o diagnostiku vědomostí, dovedností, návyků, které si děti osvojili v průběhu výchovy. Předmětem psychologické diagnostiky je rozpoznání rozdílnosti stavů člověka v daném okamžiku oproti minulému stavu či v porovnání s jinými lidmi. U dětí jde o psychické zvláštnosti jedinců, jako např. dispozice, sem patří inteligence, speciální schopnosti jako paměť a pozornost, dále psychické stavy a povahové, sociální a temperamentové vlastnosti. Pomocí psychologické diagnostiky můžeme rovněž hodnotit vývojovou úroveň konkrétního dítěte, zda se nevykytují u něj nějaké odchylky od věkové normy v chování nebo prožívání, následně jejich závažnost a případně i příčiny.

Podle Gillernové a Mertina (2003, s.80) rozlišujeme z hlediska doby uskutečňování diagnostického procesu diagnostiku vstupní, průběžnou a výstupní. Vstupní diagnostika se provádí před nástupem dítěte do mateřské školy. Jejím cílem je poznat vývojové charakteristiky a osobnost dítěte při nástupu do mateřské školy. Tato diagnostika může napomoci s výběrem vhodné třídy nebo učitelky pro děti. Jsou to rovněž prvotní informace pro přizpůsobení vytvořeného programu individuálním vzdělávacím potřebám dětí. Průběžnou diagnostiku provádí učitelka během školního roku a prostřednictvím ní zjišťuje učitelka, jaké pokroky dítě udělalo, jak splňuje vzdělávací program. Díky této diagnostice může učitelka zhodnotit, zda je navržený postup k dětem správný a přínosný nebo jestli je potřeba ve výchově a vzdělávání něco změnit. A poslední výstupní diagnostika znamená zhodnocení průběhu výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Některé mateřské školy spolupra-

cují se základními školami, kam následně děti přestoupí a tuto výstupní diagnostiku jim předávají.

## 4 ADAPTACE DÍTĚTE NA PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Pojem adaptace se vyskytuje v různých vědních oborech. Obecně se adaptací rozumí přizpůsobení se něčemu. Proces adaptace ovlivňují jak vnější faktory, tak vnitřní faktory. S adaptací se setkáváme např. v biologii, lékařství, psychologii, ale pro nás je nejdůležitější pojetí adaptace v pedagogice. Průcha (2009) chápe adaptaci jako přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám. Naše práce je zaměřena na prostředí mateřské školy a zde bezpodmínečně k adaptaci dochází. Ovšem člověk prochází adaptačními procesy po celý život, a nejen při vstupu do mateřské školy, další adaptační proces nastává např. při vstupu do školy základní, střední, následně do zaměstnání, ale i do různých zájmových kroužků nebo i partnerských vztahů.

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

Jak jsme se již několikrát zmínili, mezi třetím a čtvrtým rokem života vstupuje většina dětí z hlediska své socializace a emočního vývoje do velmi významné vývojové etapy. Nastupují právě do mateřské školy. Každé dítě přichází do mateřské školy silně ovlivněno domácím zázemím, takže způsob adaptace na mateřskou školu silně záleží na typu výchovy, kterou dítě dostává od svých nejbližších. (Kloudová, 2013)

Ale samozřejmě průběh adaptace neovlivňuje jen prostředí, ze kterého dítě do mateřské školy přichází. Na průběhu adaptace se podílí celá řada faktorů. A proto rodiče, ale i učitelé v mateřských školách, musejí hledat veškeré možné prostředky, jak dítěti ten vstup do mateřské školy, ulehčit a překonat. Takto je to zakotveno i v RVP PV v kapitole zabývající se psychosociálními podmínkami, kde se píše přímo o tom, že nově příchozí dítě má mít možnost se postupně adaptovat na nové prostředí i situaci. Dítě se musí přizpůsobit spoustě novým situacím, které doposud ve svém životě nezažilo, neboť bylo odkázáno jen na svou rodinu. V mateřské škole se musí dítě adaptovat na následující situace:

1. Absence rodičů – Najednou se dítě ocitá samo bez rodičů ve zcela neznámém prostředí. Autoritu rodičů zde nahrazují učitelky, u nich dítě postupně získává sociální oporu.
2. Skupina vrstevníků – Dítě přichází do prostředí, kde je najednou mnohem více dětí, zpravidla ve třídách bývá 15-28 dětí, s ostatními dětmi se musí v činnostech a hračkách střídat, musí navazovat komunikaci. Mezi dětmi vznikají nové vztahy, přátelství, ale i konflikty.
3. Denní řád třídy – Děti musí dodržovat přesný harmonogram činností. Spousta dětí před nástupem do mateřské školy není zvyklých na nějaký předem přesně daný režim, a proto jim potom činí problém se s touto nově vzniklou situací vyrovnat. V mateřské škole se během dne mění program zpravidla následovně: ráno příchod do mateřské školy, dopolední svačinka, dopolední herní činnost, přibližně hodinový pobyt venku na čerstvém vzduchu, oběd, odpolední odpočinek a odpolední herní činnost.
4. Stravování – Děti se musejí pravidelně stravovat a pít, učí se správnému stolování, sebeobsluze a držení správně příboru.
5. Pravidla ve třídě – Každá třída má stanovené svoje vnitřní pravidla, které musejí všechny děti respektovat a dodržovat. Jedná se například o pravidla pro hraní si s jednotlivými hračkami, pro stolování ve třídě, pro pohybové aktivity, pro výtvarné aktivity apod.
6. Prostor třídy – Kromě všech výše zmíněných situací se musí dítě vyrovnat i s novým prostředím, které je úplně odlišné od prostředí domácího. Jde o rozmístění dětského nábytku, osvětlení třídy, společná koupelna a toalety pro všechny děti ze třídy, společná šatna, společné hračky apod.

#### 4.1 Faktory ovlivňující adaptaci

O úspěšné adaptaci dítěte do prostředí mateřské školy rozhoduje celá řada různých faktorů. Tyto faktory můžeme dělit na vnější a vnitřní. Tyto faktory mohou průběh adaptace komplikovat, ale i usnadňovat. Mezi vnější faktory, které ovlivňují průběh adaptace, můžeme zařadit celkově prostředí třídy. V užším pojetí jde o prostředí z hlediska fyzikálního, ale především i sociálního. V předešlé úvodní kapitole k adaptaci jsme si vyjmenovali, na co všechno se musí dítě při nástupu do mateřské školy adaptovat. A z toho vyplývají právě faktory, které nám adaptaci ovlivňují.



Jedním z velmi důležitých faktorů, které ovlivňují průběh adaptace, je zcela jistě i osobnost a profesní způsobilost učitelky. Dítě lépe přilne k učitelce, která ví, jak si v případě potíží s adaptací poradit. Když dokáže dítě rozptýlit při pláči, dokáže zvládnout jeho případnou agresi či jiné projevy. Taková učitelka dá dítěti pocit jistoty a bezpečí, svým způsobem mu nahradí odloučenou matku a tím je pro dítě snazší překonání těžkostí.

Svou roli v průběhu adaptace na prostředí mateřské školy hraje pochopitelně i osobnost dítěte. Obecně platí, že na mateřskou školu si lépe zvykají děti, které jsou z domova zvyklé na kontakt s širším okruhem lidí, jsou to děti společensky ostřílené, u nichž dochází k pozvolnému a nejpřirozenějšímu procesu osamostatňování. Ovšem můžeme říci, že jistá nejistota z nástupu do mateřské školy provází všechny děti, většinou tak dlouho, dokud si v mateřské škole nenajdou alespoň pár základních vztahů. Dá se říci, že nejdůležitější roli v adaptaci hraje osobnost učitelky a přítomnost alespoň jednoho oblíbeného kamaráda. Zároveň ale adaptační proces dítěte v mateřské škole ovlivňuje i věk dítěte. Jinak bude reagovat tříleté dítě, které bylo doposud zvyklé jen na maminku a jinak dítě, které je o rok a půl starší a je zvyklé už i jezdit na prázdniny k babičce a dědečkovi apod. (Kloudová, 2013)

## 4.2 Příprava na adaptaci dítěte v mateřské škole v rodině

Nástup dítěte do mateřské školy klade vysoké nároky nejen na dítě, ale i na samotné rodiče dítěte, kteří dostávají novou roli a stávají se rodiči dítěte navštěvujícího mateřskou školu. Dítě si musí v novém prostředí najít svou identitu, vytvářet nové vztahy a učit se být v organizované skupině v roli žáka. Aby dítě tuto novou roli dobře zvládlo, je potřeba aby ho na postupnou adaptaci v novém prostředí připravovali i rodiče doma. Tuto situaci, kdy dítě začíná chodit do mateřské školy a opouští čistě jen rodinný život, nazývá Niesel a Griebel (2005) tzv. přechodem. Přechody souvisejí s životními událostmi, které se sebou na individuální úrovni, na úrovni rodiny a na úrovni okolí, přinášejí nějakou fázi změn. Každý přechod má svůj vlastní obsah, jenž souvisí se specifickými požadavky. Při přechodech dochází ke změně dosavadních rolí jedinců. Při přecházení dítěte mezi rodinou a mateřskou školou, nastává pravidelné střídání různých oblastí života. Toto může způsobovat silné emoce a stres a to nejen pro dítě, ale i pro jeho rodiče. Rodiče, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, vnímají své dítě jako člena skupiny a podporují ho při zvládnání požadavků, které jsou na něj v mateřské škole kladeny. Pro dítě zvládnutí přechodu mezi dvěma

světy, rodinou a mateřskou školou, se neuskuteční ze dne na den, je to proces, který trvá mnohem déle, než rodiče a učitelé v mateřské škole očekávají.

Rodiče by měli dítě na pobyt v mateřské škole připravovat předem. Již před třetím rokem věku by měli rodiče dítě vodit často do kolektivu mezi děti. Občas by měli dítě svěřit do péče i jiné osobě, kterou ovšem rodiče dobře znají, např. přátelé, příbuzní. Dítě by měli rovněž vést k potřebným dovednostem sebeobsluhy, jako při toaletě, hygieně, stravování, oblékání a obouvání. Postupně by měli dítěti stanovovat jasná pravidla a trvat na jejich dodržování. Důležitá je rovněž komunikace mezi dítětem a rodičem, dítě by rodiče měli chválit, naslouchat mu, nezlehčovat jeho problémy, povzbuzovat jej. (Kloudová, 2013)

### 4.3 Fáze adaptačního procesu

Proces adaptace probíhá v několika různých fázích. Tyto fáze mohou probíhat buď ve formě přizpůsobování se odloučení od rodičů anebo ve formě přizpůsobování se na nové prostředí. Fáze reakce dítěte na přerušení kontaktů s rodinou uvádí ve své knize Říčan (1989), ten vymezil tři fáze:

1. Stádium protestů – Dítě se nechce vzdát rodiče, silně a vytrvale pláče, odmítá s učitelkou komunikovat a odejít do třídy, nechce se bavit s ostatními dětmi, nejeví zájem o hračky a společné aktivity.
2. Stádium zoufalství – Dítě již přestalo plakat, uzavřelo se do sebe, komunikace s okolím je pouze minimální, hračku přijme, ale nehraje si s ní, pouze s ní bez zájmu manipuluje, začíná pozorovat okolí, ale stále se do společných aktivit nepouští.
3. Stádium odpoutání – Dítě přilne k náhradní osobě – učitelce, začíná komunikovat a s ostatními dětmi si hrát, přijímá hračky a hraje si s nimi, zapojuje se do společných aktivit.

Jednotlivé fáze adaptace můžou u každého dítěte trvat rozdílně dlouho a jednotlivé fáze se mohou mezi sebou prolínat. Fáze reakce dítěte na nové prostředí popisují například ve své knize Niesel a Griebel (2005):

1. Orientování – Probíhá první dny po nástupu do mateřské školy. Dítě se nejprve seznamuje s novým prostředím. Stojí na okraji třídy a pozoruje dění kolem, nebo se posadí na židli s upřeným pohledem. Na oční kontakt reaguje sklopením pohledu.

Toto se vyskytuje obzvláště často první den a v dalších dnech jsou tyto projevy méně časté. U některých dětí se při vstupu do mateřské školy může objevit regresivní efekt, tj. zřetelný krok zpět ve vývoji, většinou po půl roce v mateřské škole tento efekt vymizí a dítě je zpět ve vývoji na stejné úrovni jako ostatní vrstevníci. Dítě zpočátku v prostoru chodí jen tak, jako by nemělo co dělat, chodí bezcílně dokola a v ruce drží nějakou hračku, kterou se však nezabývá.

Průběh této fáze se projeví i doma po příchodu z mateřské školy. Doma působí dítě stažené do ústraní, působí unaveně a vyčerpaně, je nervózní nebo i rozdováděné. Spousta dětí potom neprotahuje ani odchod do postele. Často odmítá doma s rodiči hovořit, to může být způsobeno i tím, že rodiče se dítěte příliš vyptávají, jak se mu v mateřské škole líbilo a co celý den dělalo. Dokonce pomine i agresivní chování a výbuchy vzteku, pokud se před tím objevovaly.

2. Snaha o začlenění – Objevuje se v prvních týdnech po nástupu do mateřské školy. Přibližně po čtyřech týdnech vymizí zdánlivá nečinnost a izolovanost dítěte. Začíná se vyskytovat u dítěte tzv. paralelní hra, při níž si děti hrají vedle sebe, ale ne spolu. To lze považovat za předstupeň k aktivní účasti ve skupině. Dá se říci, že chlapci začnou dříve projevovat zájem o hru společně s jinými chlapci, kdežto holčičky si stále hrají raději samy. U chlapců to může být způsobeno i zájmovými hry, ke kterým je potřeba více hráčů, např. fotbal. Dítě začíná postupně rozvíjet strategie k navazování aktivních kontaktů ve skupině, nejprve však s jednotlivými dětmi. Snaží se hodně vyprávět a ukazovat, co všechno dovedou, snaží se být zajímavými a oblíbenými. Po čtyřech týdnech už nebývají mezi novými a starými dětmi žádné nápadné rozdíly v chování.

Po čtyřech týdnech se již dítě nestahuje do ústraní ani doma, začíná samo od sebe vyprávět, co vše v mateřské škole zažilo. Stále ale dítě bývá více unavené, je z něj cítit napětí, občas je smutné.

3. Přivýkání – Tato fáze probíhá ještě několik dalších měsíců po nástupu do mateřské školy. Většina dětí si v této době již na prostředí mateřské školy zvykne. Ovšem zkušené učitelky si všimají, že stále jsou v kolektivu ještě rozdíly mezi novými a starými dětmi. Většinou jsou starší děti atraktivní pro mladší děti a ty se s nimi snaží neustále navázat kontakt, ovšem starší děti již ty mladší ignorují nebo kontakty navazují jen na krátkou dobu. Z toho plyne, že starší děti i po uplynutí několika

měsíců, stále rozlišují mezi sebou a novými dětmi. Proto by měly učitelky dávat větší pozor, aby náhodou některé nové dítě nezůstalo v izolaci od ostatních dětí.

Kdy můžeme hovořit o úspěšném ukončení adaptace dítěte na prostředí mateřské školy? Nelze jednoznačně určit, kdy nastává úspěšné ukončení adaptace na prostředí mateřské školy. Ale podle výzkumu, který provedli Niesel a Griebel (2005, s. 43-44), ve kterém se ptali učitelek v mateřských školách, lze vytvořit z formulací odpovědí učitelek následující kategorie, které určují, kdy je adaptace podle nich ukončena.

1. Sociální integrace/přátelství – Když se již dítě zapojuje do skupinového dění. Najde si své kamarády a cítí se dobře.
2. Chování ve skupině – Když zvládne hrát si se stejně starými dětmi a dovede se s nimi vzájemně dohodnout.
3. Emocionalita – Dítě chodí do mateřské školy rádo a s úsměvem. Vede volný a nenucený rozhovor, ať už s učitelkou nebo jinými dětmi. Celkově se cítí uvolněně a dobře.
4. Vlastní iniciativa – Dítě zvládá samo vyjadřovat své požadavky a potřeby. Přistupuje cílevědomě ke hře a ptá se ostatních dětí, zda si s ním nechtějí hrát, přichází s vlastními nápady a zvládá samo řešit případné problémy.
5. Akceptování pravidel skupiny – Zvládá akceptovat denní program a skupinová pravidla.
6. Tolerování přechodného odloučení od rodičů – Dítě se dokáže odloučit od matky, při jejím opouštění již nedělá žádné velké problémy, ranní pláč zmizel.
7. Vztah k učitelce – Již zná svou učitelku a samo za ní přichází, když něco potřebuje.

#### 4.4 Způsoby usnadnění adaptačního procesu

Rodiče by měli děti na nástup do mateřské školy připravovat postupně. Některé mateřské školy nabízejí rodičům budoucích malých předškoláků různé adaptační programy, ve kterých umožňují dětem, které budou do mateřské školy teprve docházet, přijít se svými rodiči do prostředí mateřské školy a tam si společně s rodiči hrát a postupně se tak seznamovat s prostředím. V některých mateřských školách tyto adaptační programy probíhají celoročně, někde jen pár měsíců před zahájením školního roku. Dále snazšímu průběhu adaptace může napomoci, jak jsme se již i zmínili, když rodiče dítě nechají občas hlídat někým jiným, aby si dítě postupně zvykalo na odloučení od rodičů. S učením odloučení

rodiče od dítěte, bychom neměli začínat, pokud je dítě unavené, nebo ho něco trápí, nebo je hladové, ale ani pokud je dítě nemocné, nebo ho něco bolí. Nejdříve by měli rodiče odcházet od dítěte na krátký čas a postupně tuto dobu prodlužovat. Je vhodné s hlídáním začínat v prostředí, které dítě bezpečně zná – v pohodlí domova. Vždy by měli rodiče od dítěte odcházet v klidu a pozitivně naladěni. Při odchodu je nutné říci dítěti, že odchází, ale zároveň jej musí ubezpečit, že se pro něj vrátí. Pokud dítě při odloučení začne plakat, je důležité vytrvat a nevracet se, v podstatě na jeho pláč nereagovat. Pokud rodiče dítěti podlehnou a několikrát se vrátí, nebo nakonec vůbec neodejdou, tak to jen v dítěti jeho jednání posílí a celá situace se bude opakovat i příště. Vždy by se měli rodiče s dítětem rozloučit a ujistit jej, že se vrátí, to dodá dítěti pocit důvěry a bude vědět, že se na rodiče může kdykoli spolehnout. Dalším důležitým bodem pro lepší průběh adaptace je posilovat dětem sebevědomí, chválit ho, že je odvážné a že to zvládne. Vždy by rodiče měli vyzvednout dítě včas, který si spolu předem dohodli. Pro dítě je velmi stresující, pokud mu rodič řekne, že pro něj přijde po obědě, jen proto aby jej ráno uklidnil a nakonec nechá dítě v mateřské škole i na odpolední odpočinek. Z toho je pak dítě zmatené, ztrácí důvěru k rodiči a jeho úzkost z mateřské školy se prohlubuje. Rovněž by rodiče neměli dítě nikdy mateřskou školou strašit, věty typu „Však uvidíš, ve školce tě naučí.“ Co se týče pomoci s adaptací ze strany samotné mateřské školy, tak to může být prostřednictvím adaptačních programů, jak jsme se již výše zmínili. Dále může být dítě zařazeno do třídy, kde má již nějakého kamaráda nebo i sourozence. Některé mateřské školy umožňují přítomnost rodiče ve třídě tak dlouho, jak jen dítě potřebuje, nebo možnost přinést si známý předmět z domova, např. oblíbenou hračku, fotografii rodiny, při jídle používání vlastního nádobí. Z počátku školního roku je dobré, aby byly přítomny po celou dobu obě učitelky, pokud třídu vyučují dvě učitelky. Dítě by ze začátku učitelky neměly nutit do aktivit, měly by dítěti umožnit pozici pozorovatele, aby v klidu mohlo někde stát, případně sedět a pozorovat hrající si spolužáky.

#### **4.5 Následky nesprávné a chybějící adaptace**

Při nástupu dítěte do mateřské školy ohledně jeho adaptace můžou nastat dvě situace. A to, buď se u dítěte adaptační problémy vyskytnou, nebo dítě nemá žádné adaptační problémy. Dítě, u kterého se žádné adaptační problémy neobjeví, ve školce nepláče, chová se velmi klidně a rozumně, bez jakýchkoliv větších problémů se rozloučí s rodičem a jde si ihned při vstupu do třídy hrát, komunikuje s ostatními dětmi, účastní se společných aktivit a do mateřské školy se těší. Ovšem u jiných dětí se mohou vyskytovat adaptační problémy,

a to různé formy a intenzity. U těchto dětí nastává adaptační proces, jehož fáze jsme si popsalí výše. Může se stát, že proces adaptace neprobíhá úplně optimálně. Může dojít k nesprávnému nebo nedostatečnému přizpůsobení se zcela nové situaci. V tomto případě se jedná o maladaptaci, tzn. nepřizpůsobení se společnosti a sociálním podmínkám, anebo o maladjustaci, tzn. neadekvátní přizpůsobení se nové sociální roli. Ke špatné adaptaci může dojít při špatné nebo chybějící přípravě na mateřskou školu v rodině a při špatném postupu učitelek v mateřské škole.

Maladaptaci Kohoutek (1998) chápe jako poruchu přizpůsobování se, a taky jako problémové, silně konfliktní až patologicky nepřizpůsobivé chování jedince ve společnosti. A maladjustaci definuje jako nepřizpůsobení se sociálním vztahům.

Dle Řezáče (1998) se můžeme setkat se čtyřmi maladaptační projevy:

1. Boj – Zde spadá soutěživost mezi dětmi, agrese, útok, dominantní chování, ničení věcí a hraček, objevuje se vzdor, rivalita a různé intriky.
2. Únik – Zde můžeme zařadit ztrátu sebedůvěry i důvěry v ostatní, emoční labilitu, snění a fantazírování.
3. Hledání opory – Dítě se stává závislé na dospělém, vyhýbá se kontaktu a aktivitám s ostatními vrstevníky.
4. Rezignace – Do této kategorie řadíme únavu, apatii, bezvýhradný souhlas s autoritou.

Při špatném průběhu adaptace se můžeme u dítěte setkat s následujícími konkrétními projevy:

1. Pláč – Dítě pláče již doma po probuzení, pláče při cestě do mateřské školy, pláče při vstupu do budovy mateřské školy, při vstupu do třídy, a může plakat i bezdůvodně během dne.
2. Závislost na rodiči – Odmítá rodiče opustit, drží se ho pevně, v průběhu dne se na rodiče několikrát dotazuje a neustále se ujišťuje, jestli se pro něj vrátí.
3. Únik – Dítě se může pokoušet z mateřské školy utéct, buď ze třídy do šatny, může zkoušet vstupní dveře mateřské školy, pokusit se o únik ze školní zahrady, nebo při procházce.
4. Samotářství – Dítě se straní kolektivu, nechce si s druhými dětmi hrát a ani komunikovat. Může se objevovat vůči druhým dětem agrese. Odmítá i kontakt

s dospělými nebo se připoutá k učitelce a odmítá ji opustit, jde za ní kamkoliv, kam jde ona. Nedokáže projevít své přání nebo potřeby.

5. Předvádění se – Snaží se u ostatních vyvolat smích, upozorňuje ostatní děti na pravidla a řád třídy, snaží se zalíbit učitelce. Napodobuje chování starších a oblíbenějších dětí.
6. Umíněnost – Odmítá přijmout pravidla, uklízet po sobě hračky, nechce se přizpůsobit režimu a řádu třídy. Odmítá jíst samostatně, buď nejí vůbec, anebo se nechává krmit.
7. Somatické projevy – Bolest hlavy, břicha, v krku, kašel, cítí, že je mu zle od žaludku apod.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**



## 5 REALIZACE VÝKUMU

V teoretické části diplomové práce jsme si představili informace z odborné literatury, které se vztahují k našemu výzkumnému problému. V empirické části diplomové práce jsme se zaměřili nejprve na samotné vymezení výzkumného problému, stanovili jsme si hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle. Byly stanoveny výzkumné otázky a hypotézy.

Pro naši diplomovou práci jsme zvolili kvantitativní výzkum. Jako metoda sběru dat byl zvolen dotazník. Díky němu můžeme oslovit v relativně krátkém čase velké množství respondentů. Výsledky získané pomocí dotazníkového šetření lze poměrně snadno statisticky zpracovat a přináší nám tak rychlou zpětnou vazbu. Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi. A výsledky dotazníkového šetření lze následně zobecnit na populaci.

### 5.1 Výzkumný problém

V naší práci byl výzkumný problém zaměřen na děti předškolního věku v mateřských školách a jejich učitelky.

#### **Hlavní výzkumný problém:**

Jaké jsou nejčastější projevy adaptačních potíží u dětí při vstupu do mateřské školy? A jak tyto potíže ovlivňuje velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna, typ třídy, ve které se děti nachází a pohlaví dítěte z pohledu učitelek v mateřské škole?

### 5.2 Výzkumné cíle

#### **Hlavní cíl:**

- Zjistit, jaké nejčastější adaptační projevy se vyskytují u dětí při vstupu do mateřské školy.

#### **Dílčí výzkumné cíle:**

- Zjistit, co může adaptaci dítěte při vstupu do mateřské školy nejvíce usnadnit.
- Zjistit, jaká je délka adaptačního procesu v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna.
- Zjistit, zda jsou jednotlivé projevy adaptačních potíží odlišné podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna, podle typu třídy, ve které jsou děti umístěny a podle pohlaví dětí.

### 5.3 Výzkumné otázky

VO1: Jaká je délka adaptačního procesu v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna?

VO2: Liší se jednotlivé projevy adaptačních potíží v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna?

VO3: Liší se jednotlivé projevy adaptačních potíží v závislosti na typu třídy?

VO4: Liší se jednotlivé projevy adaptačních potíží v závislosti na pohlaví dítěte?

### 5.4 Hypotézy

H1: Předpokládáme, že velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna má vliv na délku adaptačního procesu.

H2: Průměrné hodnoty odpovědí u jednotlivých adaptačních projevů jsou odlišné podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna.

H3: Průměrné hodnoty odpovědí u jednotlivých adaptačních projevů jsou odlišné podle typu třídy.

H4: Průměrné hodnoty odpovědí u jednotlivých adaptačních projevů jsou odlišné podle pohlaví dítěte.

### 5.5 Výzkumný soubor

Vzhledem k tomu, že naše práce byla zaměřena na děti předškolního věku a jejich adaptaci na prostředí mateřské školy a tuto záležitost jsme zkoumali prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo určeno učitelkám v mateřských školách, tak náš základní výběrový soubor tvořily učitelky v mateřských školách v rámci celé České republiky. Respondenti byli vybráni na základě náhodného stratifikovaného výběru.

### 5.6 Způsob a technika sběru dat

Sběr dat probíhal za pomoci dotazníkového šetření. Dotazník jsme si sestavili vlastní. Dotazník obsahoval celkem 16 položek. První 4 položky byly uzavřené identifikační otázky a týkaly se osobních vlastností respondentů, jako délka praxe, dosažené vzdělání, velikost města, ve kterém pracují a o jaký typ třídy, ve které pracují, se jedná. Dalších 12

položek již bylo přímo určeno našemu výzkumu. 10 otázek bylo uzavřených a poslední dvě otázky byly věnovány škálovému hodnocení. Zde jsme se respondentů tázali na projevy adaptačních problémů a následně na to, co podle nich usnadňuje průběh adaptace.

Jak jsme se již zmínili výše, respondenti byli vybráni na základě náhodného stratifikovaného výběru. Respondenty pro náš výzkum jsme získali prostřednictvím internetu, kde jsme využili, v dnešní době velmi oblíbených, sociálních sítí a dotazník jsme nabídli k vyplnění uživatelům ve skupinách zaměřených na předškolní vzdělávání, kde se sdružují především učitelky z mateřských škol. Celkem se nám tímto způsobem vrátilo 148 vyplněných dotazníků.

## 5.7 Způsob zpracování dat

Veškerá data, která jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření, byly zpracovány do tabulky v programu Microsoft Excel. V této tabulce byla zaznamenána data, která se týkala osobních vlastností respondentů, dále data z položek, které se týkaly přímo daného tématu a v neposlední řadě i hodnoty ze škálových odpovědí. Z těchto zapsaných hodnot byl vypočítán aritmetický průměr, medián i modus a směrodatná odchylka. Výsledky dotazníkového šetření byly vyhodnoceny v programu Microsoft Excel. U první výzkumné otázky byly hypotézy ověřeny pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. U zbývajících tří výzkumných otázek byl pro ověření hypotéz použit Studentův t-test.

## 6 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

### 6.1 Popisná analýza

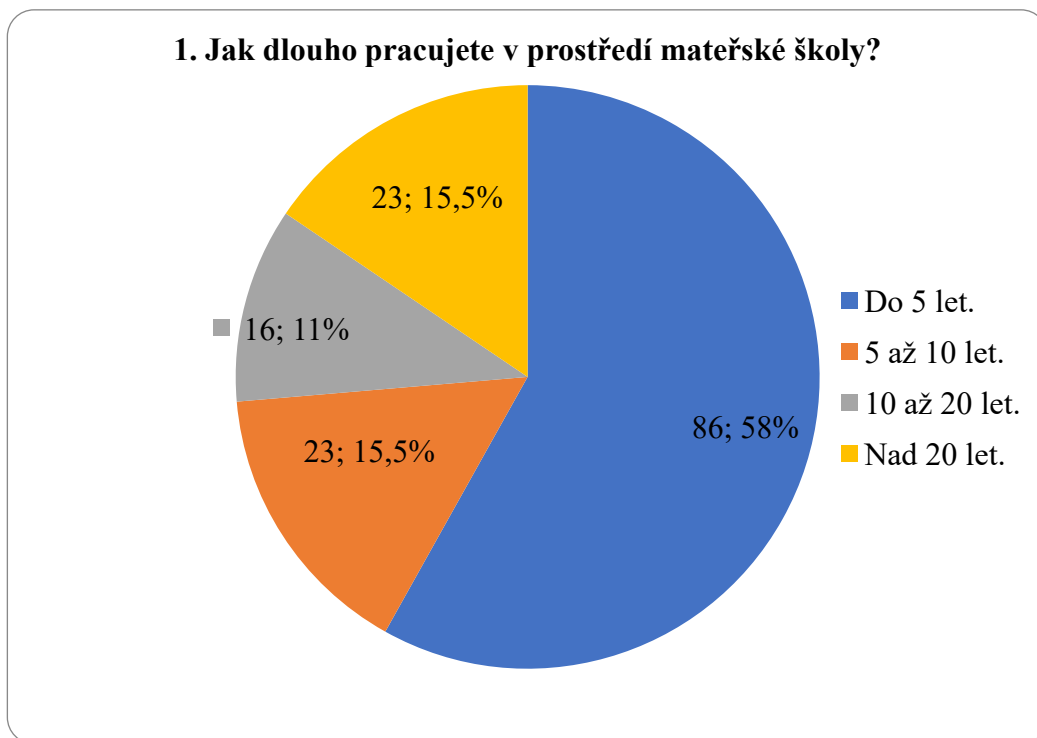
V této kapitole si rozebereme položky, které se týkaly osobních informací respondentů. A to proto, abychom si blíže představili, kdo tvořil náš výzkumný vzorek. Zkoumali jsme zde délku praxe v prostředí mateřské školy, dosažené vzdělání respondentů, v jak velkém městě je umístěna mateřská škola, ve které respondenti pracují, v jakém typu třídy vyučují a zda se oni sami setkali během své praxe s adaptačními problémy u dětí. Jednotlivé odpovědi na tyto položky si uvedeme v následujících tabulkách a grafech.

Na pohlaví respondentů jsme se tentokrát neptali, neboť předpokládáme, že v mateřské škole vyučují zejména ženy. A ani během našeho výzkumu jsme nedostali zpětnou vazbu, že by dotazník vyplnil, anebo chtěl vyplnit, nějaký muž – učitel v mateřské škole. Mužů na pozici učitele v mateřské škole je u nás velmi málo. Podle statistiky MŠMT v 1. polovině roku 2017 představovali muži na pozici učitele v mateřské škole pouze 0,5% z celkového počtu pedagogických pracovníků v mateřské škole.

Dále se v této kapitole budeme zabývat i položkami, které se týkaly přímo adaptace na prostředí mateřské školy. Vyhodnocení těchto položek si opět blíže představíme prostřednictvím grafů a tabulek.

#### 1. Délka praxe v prostředí mateřské školy.

První položka v dotazníku se týkala, délky praxe respondentů v prostředí mateřské školy. Jednalo se o uzavřenou identifikační otázku. Zde měli respondenti na výběr za 4 možností. Tyto možnosti byly: a) Do 5 let b) 5 až 10 let. c) 10 až 20 let. d) Nad 20 let.

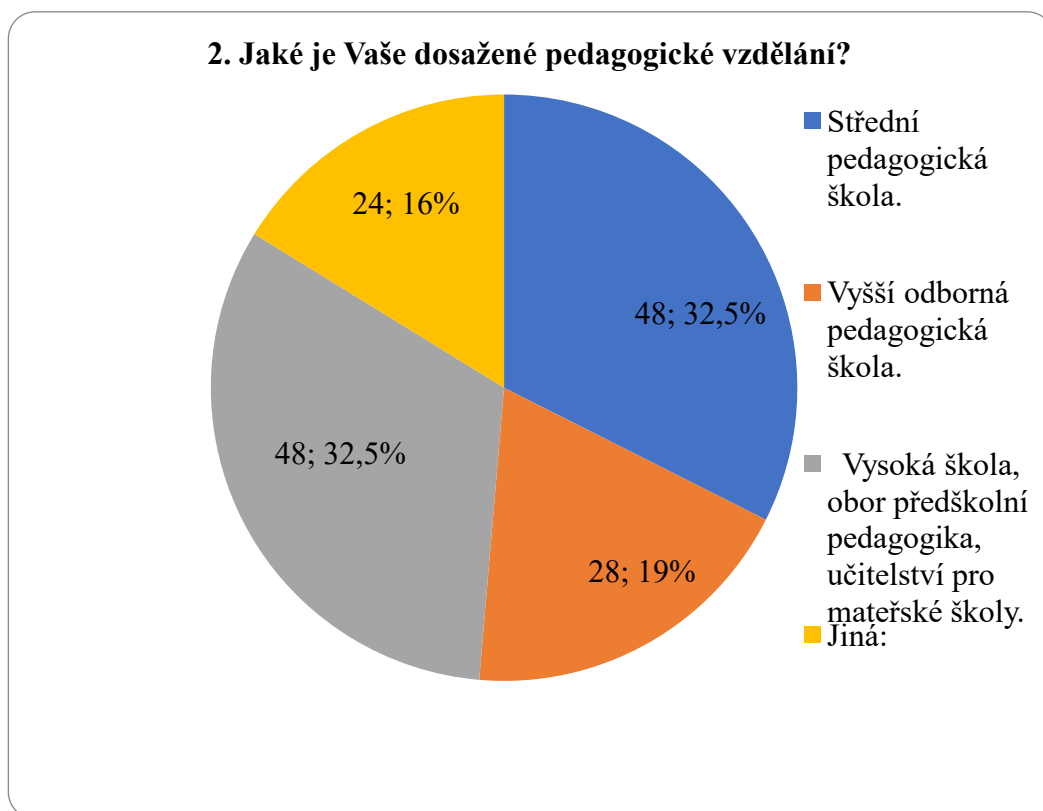


Graf 1: Délka praxe respondentů.

Nejvíce respondentů zvolilo možnost „Do 5 let“ a to 58% (86) respondentů. Další možnosti délky praxe byly poměrně vyrovnané. 15,5% (23) respondentů pracuje v prostředí mateřské školy nad 20 let, shodně 15,5% (23) respondentů 5 až 10 let a 11% (16) respondentů působí v prostředí mateřské školy 10 až 20 let.

## 2. Dosažené pedagogické vzdělání.

Druhá položka v dotazníku se zaměřovala na nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Jednalo se o polozávěrečnou identifikační otázku. Respondenti zde volili ze čtyř možností. Tyto možnosti byly: a) Střední pedagogické vzdělání. b) Vyšší odborná pedagogická škola. c) Vysoká škola, obor předškolní pedagogika, učitelství pro mateřské školy. d) Jiné. U poslední možnosti mohli respondenti uvést, o jaké jiné vzdělání se jedná.

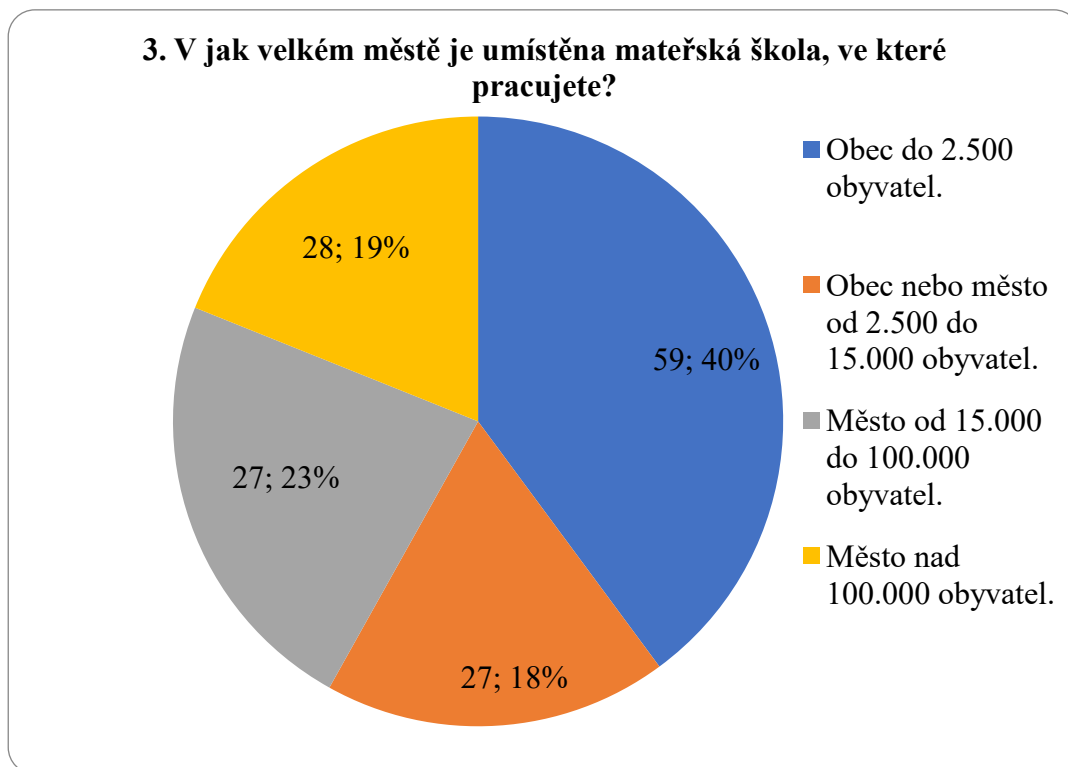


Graf 2: Dosažené pedagogické vzdělání respondentů.

Zde shodně po 32,5% (48) respondentů uvedlo, že mezi jejich nejvýše dosažené pedagogické vzdělání patří střední pedagogická škola, anebo vysoká škola, obor předškolní pedagogika, učitelství pro mateřské školy. Vyšší odbornou pedagogickou školu má vystudováno 19% (28) dotázaných respondentů. A 16% (24) respondentů uvedlo jiné vzdělání. Zde 8 respondentů uvedlo, že působí v mateřské škole pouze na pozici asistent pedagoga nebo jako chůvy s patřičným ukončeným kurzem, 6 respondentů uvedlo, že mají dokončenou speciální pedagogiku a 4 respondenti sociální pedagogiku a zbývajících 6 respondentů uvedlo, že mají dokončenou buď střední školu anebo vysokou školu, ale již blíže nespecifikovalo, o jakou školu se jedná.

### 3. Umístění mateřské školy, ve které působí.

Třetí položka v dotazníku se týkala umístění mateřské školy, ve které respondenti pracují. Zde nás zajímalo, v jak velkém městě je mateřská škola umístěna. Jednalo se opět o uzavřenou identifikační otázku. Respondenti měli na výběr ze 4 možností. Tyto možnosti byly: a) Obec do 2.500 obyvatel. b) Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel. c) Město od 15.000 do 100.000 obyvatel. d) Město nad 100.000 obyvatel.

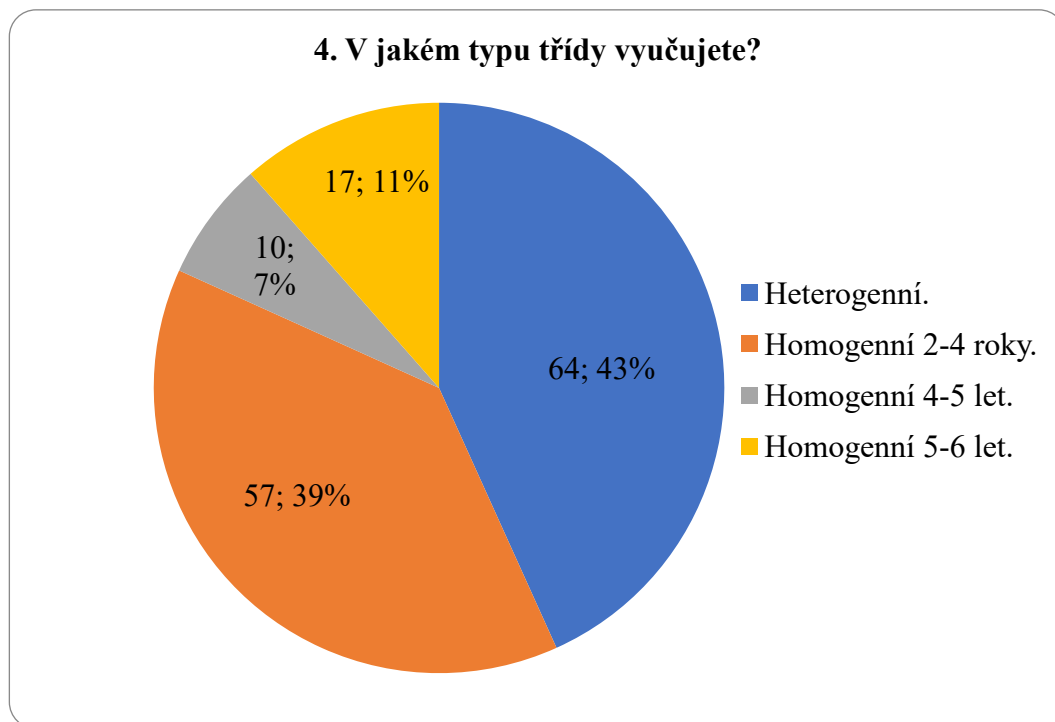


Graf 3: Umístění MŠ, kde respondenti působí.

Nejvíce respondentů pracuje v mateřské škole umístěné v obci do 2.500 obyvatel a to konkrétně 40% (59) respondentů. Ostatní zastoupení bylo poměrně vyrovnané. Možnost „Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel“ zvolilo 23% (27) respondentů. 19% (28) respondentů působí v mateřské škole, které se nachází ve městě s počtem obyvatel nad 100.000. A 18% (27) respondentů pracuje ve městě s počtem obyvatel od 15.000 do 100.000.

#### 4. Typ třídy, ve kterém vyučují.

Ve čtvrté položce v dotazníku odpovídali respondenti na otázku, v jakém typu třídy vyučují. Tato otázka byla uzavřená identifikační. Respondenti volili ze 4 možností. Tyto možnosti představovali odpovědi: a) Heterogenní. b) Homogenní 2-4 roky. c) Homogenní 4-5 let. d) Homogenní 5-6 let.



Graf 4: Typ třídy, kde respondenti vyučují.

Nejvíce a to 43% (64) respondentů vyučuje ve třídě heterogenní, tj. smíšené třídě. Ostatní respondenti působí ve třídách homogenních. 39% (57) respondentů pak ve třídě s nejmenšími dětmi a to u věkové skupiny 2-4 roky, 11% (17) respondentů u dětí ve věku 4-5 let a 7% (10) respondentů působí u dětí ve věku 5-6 let.

#### 5. Zkušenost s adaptačními problémy u dětí

V této položce jsme se ptali respondentů, zda se konkrétně i oni sami setkali někdy s adaptačními problémy u některého ze svých žáků. Jednalo se o uzavřenou otázku, u které měli respondenti na výběr pouze ze dvou možností: a) Ano. b) Ne. Téměř všichni respondenti mají zkušenosti u některého ze svých žáků s problémy adaptace na prostředí mateřské školy.

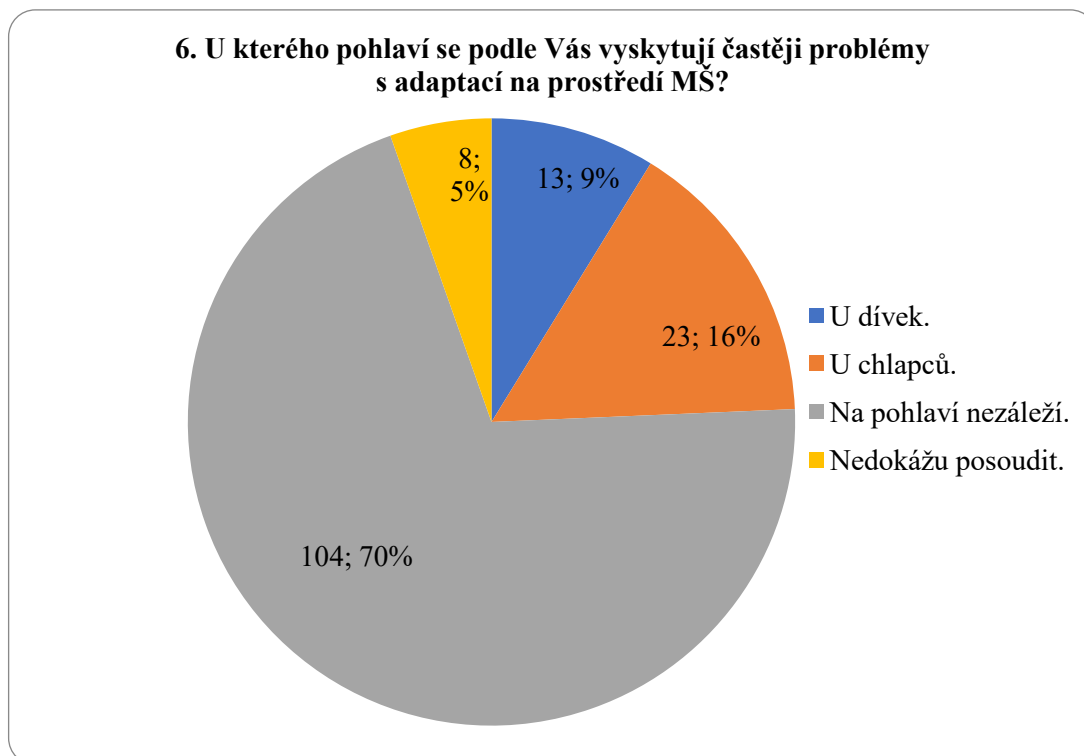
5. Setkala jste se někdy u některého ze svých žáků s problémy adaptace na prostředí MŠ?	Počet respondentů	Procenta
Ano.	143	97%
Ne.	5	3%
	148	100%

Tabulka 1: Zkušenost s adaptačními problémy.



## 6. Častost výskytu adaptačních potíží podle pohlaví

V šesté položce jsme se dotazovali respondentů na to, u kterého pohlaví se podle nich vyskytují častěji problémy s adaptací na prostředí mateřské školy. Tato položka byla uzavřenou otázkou a respondenti zde vybírali ze 4 možností. Tyto možnosti byly: a) U dívek. b) U chlapců. c) Na pohlaví nezáleží. d) Nedokážu posoudit.



Graf 5: Častost výskytu adaptačních potíží podle pohlaví.

Téměř tři čtvrtě respondentů 70% (104) uvedlo, že na pohlaví dítěte nezáleží. 16% (23) respondentů se domnívá, že častější výskyt adaptačních potíží je u chlapců a 9% (13) respondentů si myslí, že naopak u dívek je častější výskyt adaptačních problémů. Pouze 5% (8) respondentů nedokáže posoudit, u kterého pohlaví je výskyt častější.

## 7. Věk nástupu dětí do mateřské školy

V sedmé položce dotazníku jsme se zaměřili na věk, ve kterém děti nastupují nejčastěji do mateřské školy. Tato položka představovala uzavřenou otázku, v níž měli respondenti na výběr za 4 možnosti. Respondenti volili mezi možnostmi: a) 2-4 roky. b) 4-5 let. c) 5-6 let. d) Nedokážu posoudit.

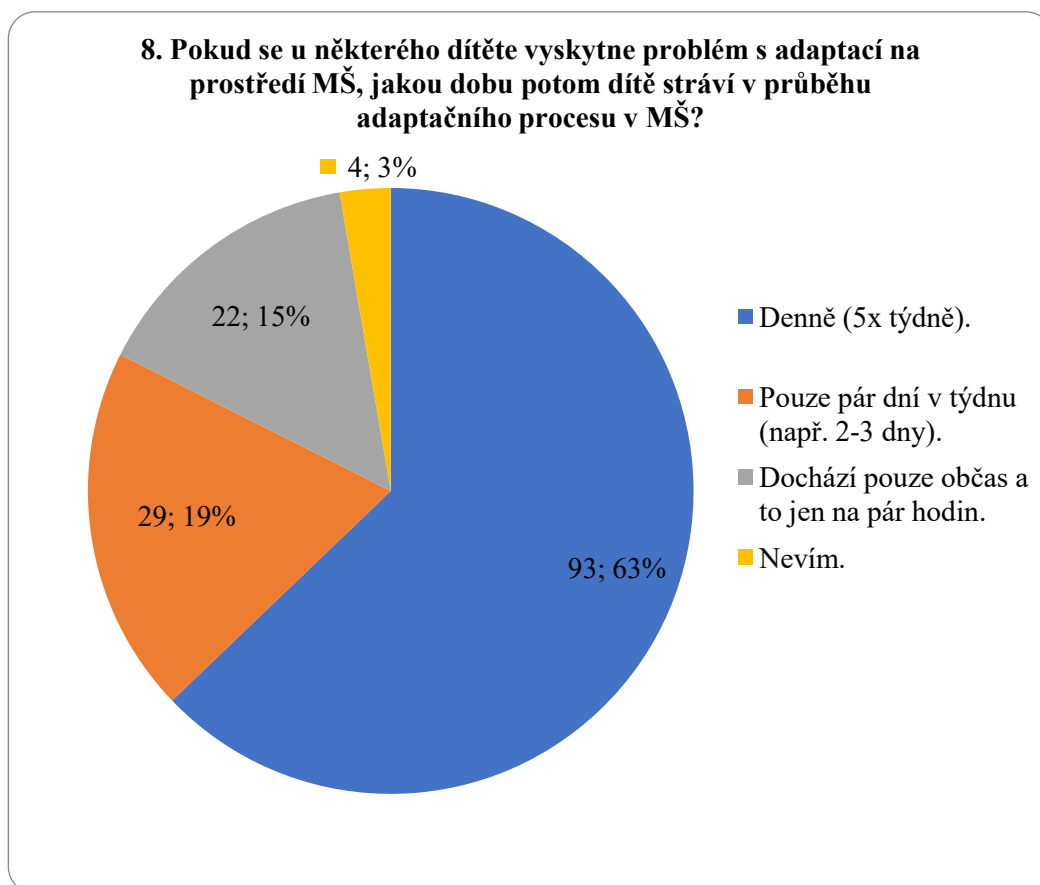
<b>7. V kolika letech nastupují podle Vašich zkušeností nejčastěji děti do MŠ?</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Procenta</b>
2-4 roky.	141	95%
4-5 let.	5	3%
5-6 let.	0	0%
Nedokážu posoudit.	2	1%
	148	100%

Tabulka 2: Věk nástupu dětí do MŠ.

Zde se téměř všichni respondenti shodli na věku 2-4 roky, tuto možnost zvolilo 95% (141) respondentů. Další možnosti byli spíše zanedbatelné, konkrétně 3% (5) respondentů zvolilo možnost „4-5 let“, k možnosti „5-6 let“ se nepřiklonil žádný respondent a 1% (2) respondentů uvedlo, že danou situaci nedokážou posoudit.

#### **8. Doba strávená v mateřské škole při potížích s adaptací.**

V osmé položce dotazníku jsme se tázali respondentů na to, jak dlouhou dobu podle nich stráví dítě v mateřské škole v průběhu adaptačního procesu, pokud se u něj vyskytnou problémy s adaptací na prostředí mateřské školy. Tato otázka byla uzavřená a respondenti měli na výběr ze 4 možností. Na výběr měli tyto možnosti: a) Denně (5x týdně). b) Pouze na pár dní v týdnu (např. 2-3 dny). c) Dochází pouze občas a to jen na pár hodin. d) Nevím.

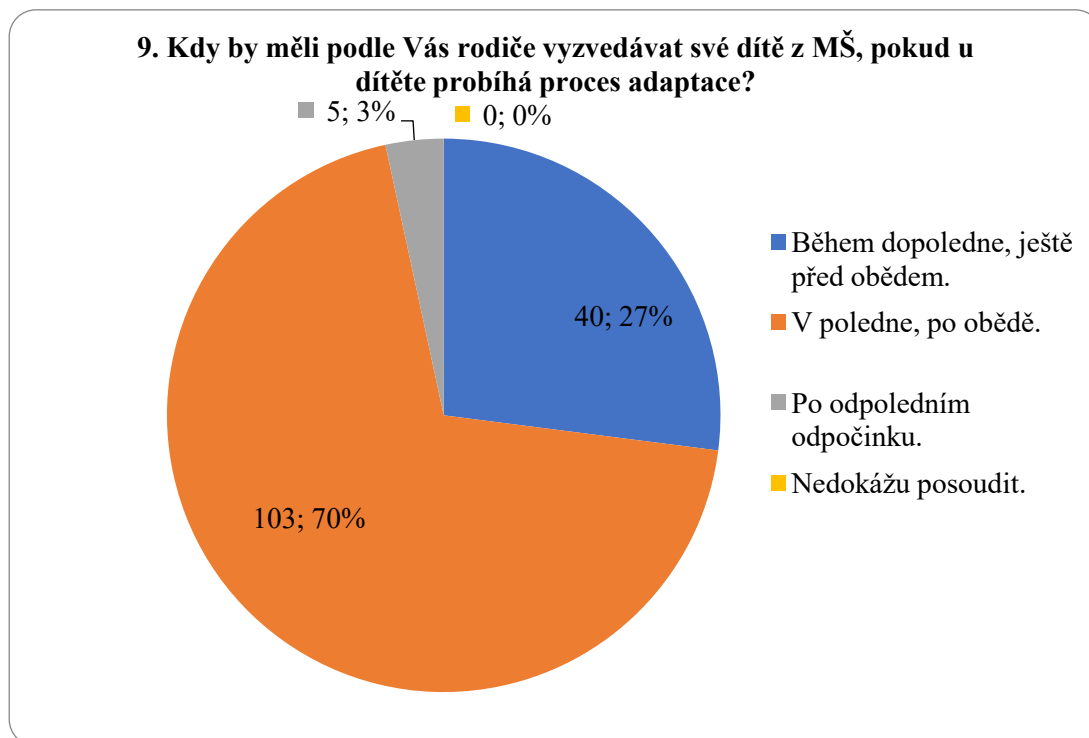


Graf 6: Doba strávená v MŠ při potížích s adaptací.

Samozřejmě je to u každého dítěte zcela individuální, ale soustředili jsme se na průměrné zkušenosti učitelek v mateřské škole. 63% (93) respondentů uvedlo, že i když má dítě adaptační problémy, tak i přesto do mateřské školy dochází denně, tj. 5x týdně. 19% (29) respondentů se domnívá, že v případě výskytu adaptačních potíží u dítěte, toto dítě dochází do mateřské školy pouze na pár dní v týdnu, např. 2-3 dny. 15% (22) respondentů uvedlo, že v případě potíží dochází dítě do mateřské školy pouze občas a to jen na pár hodin. 3% (4) respondentů vybralo možnost, že neví, jak dlouhou dobu dítě v mateřské škole stráví, pokud se u něj vyskytnou adaptační potíže.

### 9. Čas vyzvedávání dětí z mateřské školy v případě adaptačních potíží.

V deváté položce dotazníku jsme zjišťovali, kdy by měli rodiče podle respondentů vyzvedávat své dítě z mateřské školy, pokud u dítěte probíhá proces adaptace. Opět se jednalo o otázku uzavřenou. Respondenti volili z možností: a) Během dopoledne, ještě před obědem. b) V poledne, po obědě. c) Po odpoledním odpočinku. d) Nedokážu posoudit.



Graf 7: Čas vyzvedávání dětí z MŠ v případě adaptačních potíží.

Téměř tři čtvrtě respondentů 70% (103) uvedlo, že nejvhodnější doba pro vyzvednutí dítěte z mateřské školy při adaptačních potížích je v poledne, po obědě. 27% (40) respondentů si potom myslí, že vhodná doba je již během dopoledne, ještě před obědem. A 3% (5) respondentů uvedlo, že podle nich je vhodná doba až po dopoledním odpočinku. Možnost „Nedokážu posoudit.“ nevybral žádný z respondentů.

#### 10. Doporučení adaptačního programu před nástupem dítěte do mateřské školy

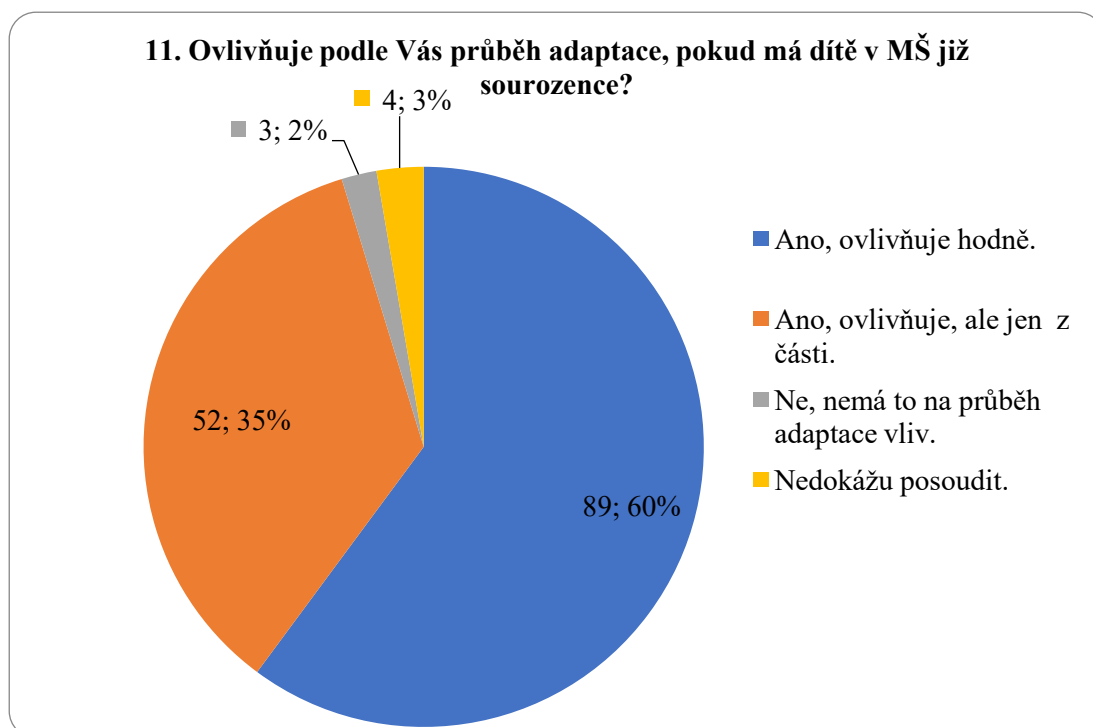
Spousta dnešních mateřských škol nabízí možnost adaptačních programů před nástupem dítěte do mateřské školy. A tak nás zajímalo, zda by respondenti návštěvu takového adaptačního programu doporučili rodičům s dětmi ještě před nástupem dítěte do mateřské školy. Touto záležitostí se zabývala desátá položka v našem dotazníku. 78% (115) respondentů návštěvu takového programu doporučuje, ovšem 22% (33) respondentů ji nedoporučuje. Bohužel jsme již dále nezkoumali, proč návštěvu adaptačních programů nedoporučují.

10. Doporučujete návštěvu adaptačního programu (např. jednou týdně hodinu v prostředí MŠ) dětem s rodiči před nástup dětí do MŠ?	Počet respondentů	Procenta
Ano.	115	78%
Ne.	33	22%
	148	100%

Tabulka 3: Doporučení adaptačního programu dítěte před nástupem do MŠ

### 11. Vliv přítomnosti sourozence na adaptaci

V jedenácté položce dotazníku jsme zjišťovali pomocí uzavřené otázky, zda podle respondentů ovlivňuje průběh adaptace, pokud má dítě v mateřské škole již sourozence. Respondenti vybírali ze čtyř možností odpovědi: a) Ano, ovlivňuje hodně. b) Ano, ovlivňuje, ale jen z části. c) Ne, nemá to na průběh adaptace vliv. d) Nedokážu posoudit.



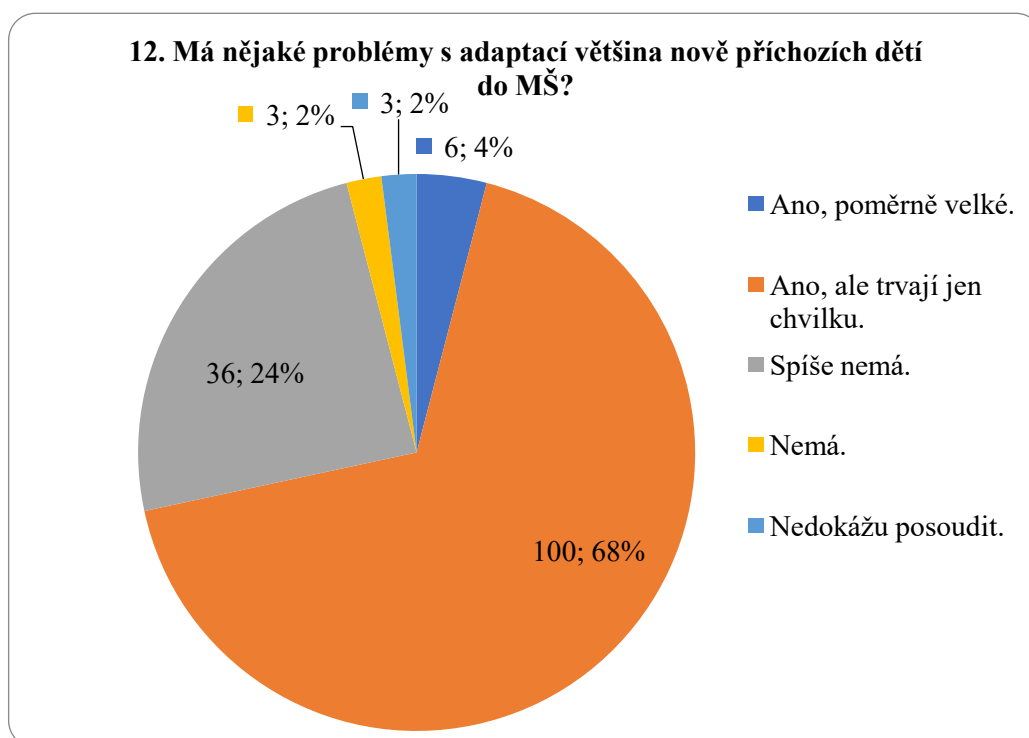
Graf 8: Vliv přítomnosti sourozence na adaptaci

Z výsledků můžeme konstatovat, že téměř všichni respondenti se shodují na tom, že to na průběh adaptace má vliv. 60% (89) respondentů se domnívá, že to průběh adaptace ovlivňuje hodně a 35% (52) respondentů si myslím, že to průběh adaptace ovlivňuje, ale

jen z části. Pouze 2% (3) respondentů uvedlo, že to podle nich nemá na průběh adaptace žádný vliv. A 3% (4) respondentů tuto záležitost nedokáže posoudit.

## 12. Výskyt adaptačních problémů u většiny dětí

Ve dvanácté položce dotazníku jsme zjišťovali názor respondentů na to, jestli podle nich má nějaké problémy s adaptací většina nově příchozích dětí do mateřské školy. V této uzavřené otázce měli respondenti na výběr z 5 možností: a) Ano, poměrně velké. b) Ano, ale trvají jen chvíli. c) Spíše nemá. d) Nemá. e) Nedokážu posoudit.



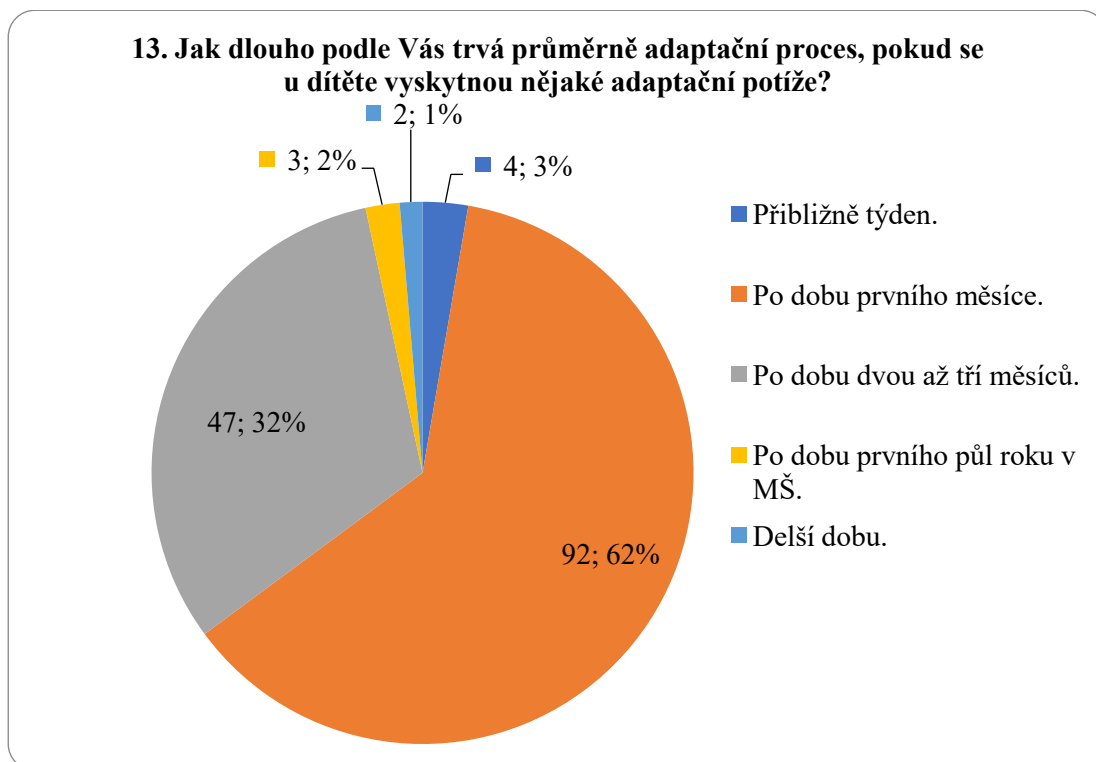
Graf 9: Výskyt adaptačních problémů u většiny dětí.

Zde 68% (100) respondentů uvedlo, že většina dětí potíže s adaptací má, ale tyto potíže trvají jen chvíli. 24% (36) respondentů se domnívá, že většina nově příchozích dětí problémy s adaptací spíše nemá. 4% (6) respondentů si myslí, že většina dětí má poměrně velké problémy s adaptací při vstupu do prostředí mateřské školy. A po 2% (3) respondentů uvedli shodně, že buď většina dětí adaptační problémy nemá, anebo tuto situaci nedokážou respondenti posoudit.

## 13. Délka adaptačního procesu u dítěte.

Ve třinácté položce jsme se dotazovali respondentů na to, jak dlouho podle nich trvá průměrně adaptační proces, pokud se u dítěte vyskytnou nějaké adaptační potíže. V této uzavřené otázce jsme dali respondentům na výběr z 5 možností: a) Přibližně týden. b) Po

dobu prvního měsíce. c) Po dobu dvou až tří měsíců. d) Po dobu prvního půl roku v MŠ. e) Delší dobu.



Graf 10: Délka adaptačního procesu u dítěte.

Nejvyšší zastoupení 62% (92) měla možnost „Po dobu prvního měsíce.“, následně respondenti 32% (47) volili možnost „Po dobu dvou až tří měsíců.“. Ostatní možnosti měli spíše zanedbatelné zastoupení. 3% (4) respondenti se domnívají, že proces adaptace trvá přibližně týden, 2% (3) se pak domnívají, že proces adaptace může trvat po dobu prvního půl roku v mateřské škole a pouze 1% (2) respondenti uvedli, že proces adaptace u dítěte trvá delší dobu.

#### 14. Možnost přítomnosti známé věci.

Čtrnáctá položka v dotazníku byla poslední uzavřenou otázkou a zjišťovali jsme v ní, zda respondenti umožňují dítěti, alespoň ze začátku docházky, si vzít s sebou do třídy nějakou známou věc z domova. Respondenti volili ze dvou možností: a) Ano. b) Ne.

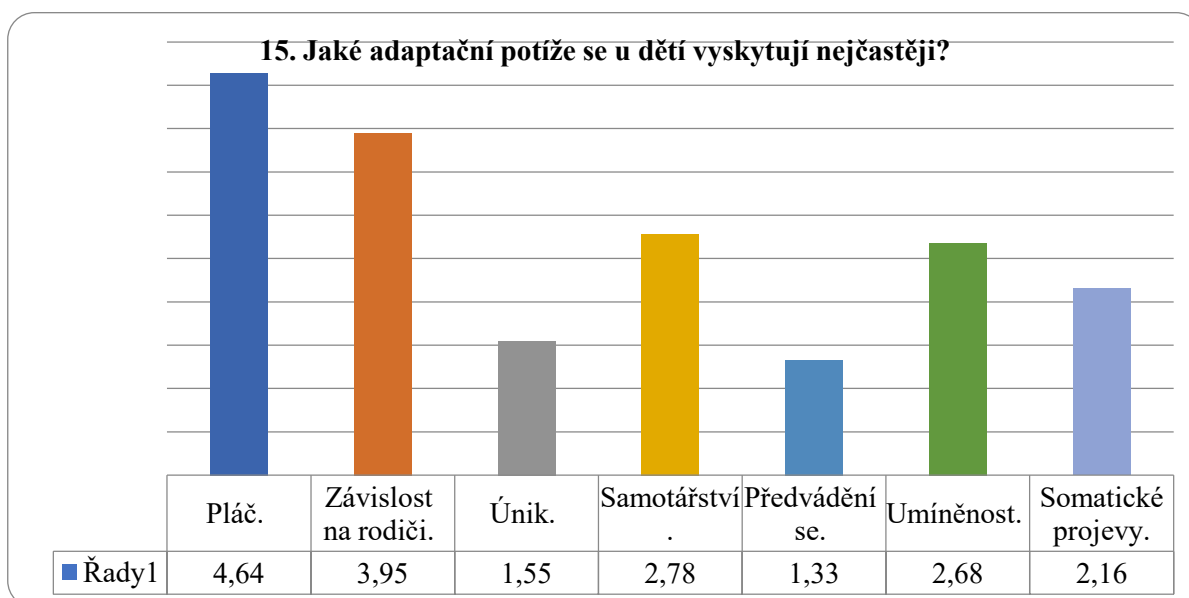
14. Umožňujete dítěti, alespoň ze začátku docházky, si vzít s sebou do třídy nějakou známou věc z domova, např. hračku, fotografii rodiny aj.	Počet respondentů	Procenta
Ano.	148	100%
Ne.	0	0%
	148	100%

Tabulka 4: Možnost přítomnosti známé věci

Zde měli respondenti 100% (148) shodu, a to, že umožňují dítěti si nějakou známou věc z domova při vstup do mateřské školy vzít s sebou do třídy.

### 15. Výskyt adaptačních potíží.

Patnáctá položka v dotazníku byla škálovou otázkou a respondenti zde značili na L-škále výskyt adaptačních potíží. Na výběr měli respondenti sedm možných adaptačních projevů, u kterých měli zaznačit míru jejich výskytu. Hodnota 1 znamenala nejméně častý výskyt a hodnota 5 naopak nejvíce častý výskyt adaptačních potíží.



Graf 11: Výskyt adaptačních potíží.

Nejčastější adaptační problém vidí respondenti v pláči u dítěte. Dítě může plakat již při cestě do mateřské školy, nejčastěji pak v šatně mateřské školy a některé děti pláčou i během dne ve třídě. „Pláč“ získal u respondentů průměrnou hodnotu odpovědi 4,64.



Druhým velmi častým projev v případě adaptačních potíží je „závislost dítěte na rodiči“. Učitelky se tak v praxi setkávají s tím, že dítě odmítá rodiče opustit ráno při vstupu do třídy, několikrát za den se dítě opakovaně učitelky ptá na rodiče a na to, zda a kdy si pro něj přijdou. Průměrná hodnota odpovědi u adaptačního problému „závislost na rodiči“ byla 3,95.

Mezi další dva průměrně časté projevy dítěte v případě adaptačních potíží jsou „samotářství“ a „umíněnost“. „Samotářství“ mělo průměrnou hodnotu odpovědi 2,78 a „umíněnost“ měla průměrnou hodnotu 2,68. Mezi projevy „samotářství“ můžeme zařadit to, že si dítě odmítá hrát s jinými dětmi, komunikovat jak s dětmi, tak i s učitelkami či dalším personálem v mateřské škole. A mezi „umíněnost“ pak můžeme zařadit to, že si dítě odmítá uklízet po sobě hračky, odmítá respektovat pravidla třídy, odmítá samostatně jíst a provádět osobní hygienu.

Méně častým projevem pak bývají „somatické projevy“, tzn. že dítě si během dne stěžuje na bolesti hlavy, břicha, v krku, či jiných částí těla, nebo si stěžuje, že je mu zle od žaludku. Tento druh projevu získal u respondentů průměrnou hodnotu odpovědi 2,16.

Jako dva nejméně časté projevy adaptačních potíží zvolili respondenti „únik“ a „předvádění se“. „Únik“ získal průměrnou hodnotu odpovědi 1,55. Podle respondentů se snaží dítě utéct z mateřské školy jen výjimečně. Byl myšlen únik např. ze zahrady nebo při procházce, případně i z budovy mateřské školy. Jako zpětnou vazbu jsme získali od respondentů, že se některé děti výjimečně sice snaží uniknout, ale většinou pouze ze třídy do šatny, nikoliv samy ven. Nejméně častým projevem pak zvolili respondenti projev „předvádění se“, tento projev získal pouze průměrnou hodnotu odpovědi 1,33. Mezi „předvádění se“ jsme zařadili projevy typu, že se dítě snaží druhé poučovat a upozorňovat na pravidla třídy, snaží se vyvolat v druhých smích.

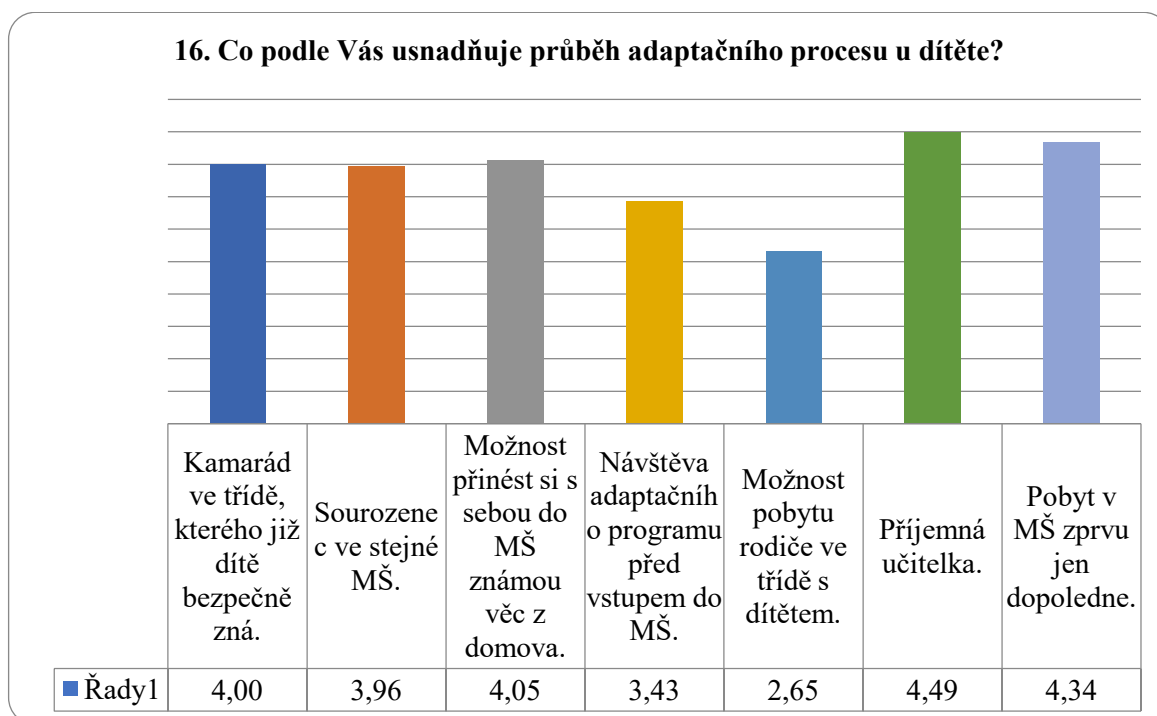
Podrobněji rozepsané hodnoty u jednotlivých projevů při adaptačních potížích si znázorníme v následující tabulce „Tabulka 5: Výskyt adaptačních potíží.“.

15. Jaké adaptační potíže se u dětí vyskytují nejčastěji?	N platných	Průměrná hodnota odpovědi	Minimum	Maximum	Modus	Medián	Směr. odchylka
Pláč.	148	4,64	1	5	5	5	0,75
Závislost na rodiči.	148	3,95	1	5	5	4	1,05
Únik.	148	1,55	1	5	1	3	0,93
Samotářství.	148	2,78	1	5	3	1	1,09
Předvádění se.	148	1,33	1	4	1	3	0,65
Umíněnost.	148	2,68	1	5	2	2	1,11
Somatické projevy.	148	2,16	1	5	1	4	1,16

Tabulka 5: Výskyt adaptačních potíží.

### 16. Usnadnění průběhu adaptace.

Šestnáctá položka v dotazníku byla škálovou otázkou a respondenti zde značili na L-škále, co podle nich ulehčuje průběh adaptace. Na výběr měli respondenti sedm možností, u kterých měli zaznačit míru jejich pomoci. Hodnota 1 znamenala nejméně častou pomoc a hodnota 5 naopak nejvíce častou pomoc ulehčující průběh adaptace.



Graf 12: Usnadnění průběhu adaptace.

Respondenti hodnotili následující případy, které mohou dítěti při vstupu do mateřské školy ulehčovat adaptační proces. Podle výsledků výzkumu lze konstatovat, že většina usnadňujících záležitostí měla poměrně vyrovnané bodové skóre, zejména pak čtyři možnosti získali průměrnou hodnotu odpovědi větší než 4 a jedna byla lehce pod hodnotou 4.

Za nejvíce usnadňující věc považují respondenti, když děti vyučuje příjemná učitelka. Tato možnost získala průměrné hodnocení 4,49.

Mezi další velmi prospěšnou záležitost v průběhu adaptace považují respondenti, když dítě zprvu navštěvuje mateřskou školu pouze dopoledne. U této možnosti byla průměrná hodnota odpovědi 4,34.

Možnost přinést si s sebou do mateřské školy známou věc z domova označili respondenti jako třetí nejlepší možnost pro usnadnění průběhu adaptačního procesu. Získala průměrnou hodnotu odpovědi 4,05.

Stejně tak i pokud má dítě ve třídě již kamaráda, kterého dítě bezpečně zná, označili respondenti za velmi prospěšnou. Tato možnost získala průměrné hodnocení 4,00. Hned vedle kamaráda v mateřské škole považují respondenti za velmi účinné, pokud má dítě v mateřské škole již staršího sourozence, zde byla průměrná hodnota hodnocení 3,96.

V případě možnosti návštěvy adaptačního programu před vstupem do mateřské školy se hodnocení respondentů rozcházela a tato možnost měla průměrné hodnocení 3,43.

Za nejméně usnadňující věc považují respondenti možnost pobytu rodiče s dítětem ve třídě. Tato možnost získala průměrné hodnocení 2,65.

Podrobněji rozepsané hodnoty u jednotlivých možností usnadňujících průběh adaptace si znázorníme v následující tabulce „Tabulka 6: Usnadnění průběhu adaptace.“.

16. Co podle Vás zpravidla usnadňuje průběh adaptačního procesu u dítěte?	N platných	Průměrná hodnota odpovědi	Minimum	Maximum	Modus	Medián	Směr. odchylka
Kamarád ve třídě, kterého již dítě bezpečně zná.	148	4,00	2	5	5	4	0,95
Sourozenec ve stejné MŠ.	148	3,96	1	5	5	4	1,03
Možnost přinést si s sebou do MŠ známou věc z domu.	148	4,05	2	5	5	3	0,94
Návštěva adaptačního programu před vstupem do MŠ.	148	3,43	1	5	3	3	1,14
Možnost pobytu rodiče ve třídě s dítětem.	148	2,65	1	5	1	1	1,38
Příjemná učitelka.	148	4,49	1	5	5	5	0,84
Pobyt v MŠ zprvu jen dopoledne.	148	4,34	1	5	5	5	1,05

Tabulka 6: Usnadnění průběhu adaptace.

## 6.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

### 6.2.1 VO1: Jaká je délka adaptačního procesu v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna?

Tato výzkumná otázka se vztahovala v dotazníku k položkám číslo třináct a tři. Zajímalo nás, jestli závisí délka adaptačního procesu na tom, v jak velkém městě je mateřská škola umístěna.

#### Proměnné:

Závisle proměnná – umístění mateřské školy podle velikosti města.

Nezávisle proměnná – délka adaptačního programu.

### Hypotézy:

H<sub>10</sub>: Předpokládáme, že velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna nemá vliv na délku adaptačního procesu.

H<sub>1A</sub>: Předpokládáme, že velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna má vliv na délku adaptačního procesu.

Pro testování hypotéz použijeme test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Testování významnosti provedeme na hladině významnosti 0,05. V Tabulce 10 si uvedeme pozorované četnosti a v závorce následně uvedeme očekávané četnosti.

Délka adaptačního procesu						
Velikost města, ve kterém je MŠ umístěna.	Přibližně týden.	Po dobu prvního měsíce.	Po dobu dvou až tří měsíců.	Po dobu prvního půl roku v MŠ.	Delší dobu.	Celkem respondentů v dané oblasti
Obec do 2.500 obyvatel.	2 (2)	33 (37)	20 (19)	3 (1)	1 (0)	<b>59</b>
Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.	0 (1)	21 (17)	6 (8)	0 (1)	0 (0)	<b>27</b>
Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.	2 (0)	18 (21)	13 (11)	0 (1)	1 (1)	<b>34</b>
Město nad 100.000 obyvatel.	0 (1)	20 (17)	8 (9)	0 (0)	0 (1)	<b>28</b>
<b>Celkem</b>	<b>4</b>	<b>92</b>	<b>47</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>148</b>

Tabulka 7: Kontingenční tabulka k H1.

$$x^2 = \frac{(P-O)^2}{O} = 0,000 + 1,000 + 0,000 + 1,000 + 0,432 + 0,941 + 0,429 + 0,529 + 0,053 + 0,500 + 0,364 + 0,111 + 4,000 + 1,000 + 1,000 + 0,000 + 0,000 + 0,000 + 0,000 + 1,000 = 12,359$$

Počet stupňů volnosti:  $f = (r-1) \cdot (s-1) = (4-1) \cdot (5-1) = 12$

$$x^2_{0,05} (12) = 21,026 > x^2 = 12,359$$

Na základě výpočtu nebyla prokázána statisticky významná souvislost, proto přijímáme nulovou hypotézu. První výzkumná otázka zněla „Jaká je délka adaptačního procesu v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna?“ Na základě ověření hypotéz můžeme konstatovat, že neexistuje žádná závislost mezi velikostí města, ve kterém je mateřská škola umístěna a délkou adaptačního procesu.

### **6.2.2 VO2: Liší se jednotlivé projevy adaptačních potíží v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna?**

Tato výzkumná otázka se vztahovala v dotazníku k položkám číslo tři a patnáct. Položka číslo patnáct, byla škálovou otázkou, kde měli respondenti hodnotit sedm možných projevů adaptace. Zajímalo nás, jestli se liší jednotlivé adaptační projevy v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna. V následujících tabulkách (Tabulka 10 až Tabulka 16) si uvedeme průměrné odpovědi u každého adaptačního problému zvlášť. Vzhledem k tomu, že k posouzení budeme používat Studentův t-test, tak si umístění mateřské školy rozdělíme pouze do dvou kategorií. Do první kategorie sloučíme možnost „Obec do 2.500 obyvatel.“ s možností „Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.“ a tuto kategorii bude nazývat „Menší město.“. A do druhé kategorie sloučíme možnosti „Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.“ a „Město nad 100.000 obyvatel.“ a tuto kategorii bude nazývat „Větší město.“. Zde si následně k nově vzniklým kategoriím uvedeme průměrné hodnoty odpovědí a počet respondentů v těchto dvou kategoriích. Směrodatné odchylky k jednotlivým adaptačním projevům již nemusíme počítat, protože ty máme zaznačeny už v Tabulce 5. Budeme testovat, zda mají odpovědi respondentů k jednotlivým projevům adaptačních potíží stejný aritmetický průměr v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna, nebo zda se tyto aritmetické průměry liší podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna.

#### **Hypotézy:**

H<sub>20</sub>: Průměrné hodnoty odpovědí u jednotlivých adaptačních projevů jsou stejné podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna.

H<sub>2A</sub>: Průměrné hodnoty odpovědí u jednotlivých adaptačních projevů jsou odlišné podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna.

#### **Proměnné:**

Závisle proměnná: Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna.

Nezávisle proměnná: Průměrné hodnoty odpovědí u adaptačních projevů: pláč, závislost na rodiči, únik z MŠ, samotářství, předvádění se, umíněnost, somatické projevy.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Projev adaptačních potíží	Pláč						Hodnoty pro t-test		
	1	2	3	4	5	Průměr	Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna.	Průměr dohromady.	Celkem respondentů.
Obec do 2.500 obyvatel.	0	1	2	9	47	4,73	Menší město.	4,62	86
Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.	1	1	1	4	20	4,52			
Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.	0	2	3	11	18	4,32	Větší město.	4,63	62
Město nad 100.000 obyvatel.	0	0	0	2	26	4,93			

Tabulka 8: „Pláč“ v závislosti na umístění MŠ.

Směrodatná odchylka:  $s = 0,75$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{4,63 - 4,62}{0,75} \cdot \sqrt{\frac{62 \times 86}{62 + 86}} = 0,079$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 62 + 86 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 0,079$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Pláč“ nejsou podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Závislost na rodiči						Hodnoty pro t-test		
	1	2	3	4	5	Průměr	Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna.	Průměr dohromady.	Celkem respondentů.
Obec do 2.500 obyvatel.	0	7	10	17	25	4,02	Menší město.	3,93	86
Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.	0	2	8	9	8	3,85			
Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.	1	4	9	9	11	3,74	Větší město.	3,94	62
Město nad 100.000 obyvatel.	0	3	5	5	15	4,14			

Tabulka 9: „Závislost na rodiči“ v závislosti na umístění MŠ.

Směrodatná odchylka:  $s = 1,05$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{3,94 - 3,93}{1,05} \cdot \sqrt{\frac{62 \times 86}{62 + 86}} = 0,057$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 62 + 86 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 0,057$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Závislost na rodiči“ nejsou podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Únik z MŠ						Hodnoty pro t-test		
	1	2	3	4	5	Průměr	Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna.	Průměr dohromady.	Celkem respondentů.
Obec do 2.500 obyvatel.	38	14	6	0	1	1,51	Menší město.	1,51	86
Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.	20	4	1	0	2	1,52			
Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.	22	7	5	0	0	1,50	Větší město.	1,63	62
Město nad 100.000 obyvatel.	15	9	2	0	2	1,75			

Tabulka 10: „Únik z MŠ“ v závislosti na umístění MŠ.



Směrodatná odchylka:  $s = 0,93$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 - n_2}} = \frac{1,63 - 1,51}{0,93} \cdot \sqrt{\frac{62 \times 86}{62 + 86}} = 0,774$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 62 + 86 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 0,774$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Únik z MŠ“ nejsou podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Samotářství						Hodnoty pro t-test		
	1	2	3	4	5	Průměr	Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna.	Průměr dohromady.	Celkem respondentů.
Obec do 2.500 obyvatel.	7	16	23	9	4	2,78	Menší město.	2,87	86
Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.	5	5	7	6	4	2,96			
Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.	6	10	13	3	2	3,63	Větší město.	3,26	62
Město nad 100.000 obyvatel.	0	9	15	2	2	2,89			

Tabulka 11: „Samotářství“ v závislosti na umístění MŠ.

Směrodatná odchylka:  $s = 1,09$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 - n_2}} = \frac{3,26 - 2,87}{1,09} \cdot \sqrt{\frac{62 \times 86}{62 + 86}} = 2,147$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 62 + 86 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 < t = 2,147$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Samotářství“ jsou podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna statisticky významné rozdíly. Adaptační projev „Samotářství“ se objevuje více u dětí ve větších městech než u dětí v menších městech.

Projev adaptačních potíží	Předvádění se						Hodnoty pro t-test		
Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna.	1	2	3	4	5	Průměr	Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna.	Průměr dohromady.	Celkem respondentů.
Obec do 2.500 obyvatel.	41	12	6	0	0	1,41	Menší město.	1,32	86
Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.	21	6	0	0	0	1,22			
Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.	27	5	2	0	0	1,26	Větší město.	1,31	62
Město nad 100.000 obyvatel.	22	4	0	2	0	1,36			

Tabulka 12: „Předvádění se“ v závislosti na umístění MŠ.

Směrodatná odchylka:  $s = 0,65$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{1,32 - 1,31}{0,65} \cdot \sqrt{\frac{62 \times 86}{62 + 86}} = 0,092$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 62 + 86 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 0,092$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Předvádění se“ nejsou podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Umíněnost						Hodnoty pro t-test		
Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna	1	2	3	4	5	Průměr	Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna	Průměr dohromady	Celkem respondentů
Obec do 2.500 obyvatel.	10	22	14	9	4	2,58	Menší město.	2,61	86
Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.	2	13	8	1	3	2,63			
Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.	7	6	9	9	3	2,85	Větší město.	2,80	62
Město nad 100.000 obyvatel.	0	13	10	4	1	2,75			

Tabulka 13: „Umíněnost“ v závislosti na umístění MŠ.

Směrodatná odchylka:  $s = 1,11$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{2,80 - 2,61}{1,11} \cdot \sqrt{\frac{62 \times 86}{62 + 86}} = 1,027$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 62 + 86 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 1,027$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Umíněnost“ nejsou podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Somatické projevy						Hodnoty pro t-test		
	1	2	3	4	5	Průměr	Velikost města, ve kterém je mateřská škola umístěna	Průměr dohromady	Celkem respondentů
Obec do 2.500 obyvatel.	21	19	13	3	3	2,12	Menší město.	2,03	86
Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.	10	11	4	2	0	1,93			
Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.	13	6	9	5	1	2,26	Větší město.	2,41	62
Město nad 100.000 obyvatel.	10	7	7	0	4	2,56			

Tabulka 14: „Somatické projevy“ v závislosti na umístění MŠ.

Směrodatná odchylka:  $s = 1,16$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{2,41 - 2,03}{1,16} \cdot \sqrt{\frac{62 \times 86}{62 + 86}} = 1,966$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 62 + 86 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 1,966$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Somatické projevy“ nejsou podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna statisticky významné rozdíly.

Závěrem lze výzkumnou otázku číslo dvě shrnout následovně. Jednotlivé projevy adaptačních potíží se téměř všechny neliší v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna. Zjistili jsme, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptač-

ních potíží nejsou statisticky významné rozdíly podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna, pouze u adaptační potíže „Samotářství“, jsme zjistili statisticky významné rozdíly. Z výsledků výzkumu nám vyplynulo, že „Samotářství“, jakožto adaptační problém, se objevuje více u dětí ve větších městech než u dětí v menších městech.

### 6.2.3 VO3: Liší se jednotlivé projevy adaptačních potíží v závislosti na typu třídy?

Tato výzkumná otázka se vztahovala v dotazníku k položkám číslo čtyři a patnáct. Položka číslo patnáct, byla škálovou otázkou, kde měli respondenti hodnotit sedm možných projevů adaptace. Zajímalo nás, jestli se liší jednotlivé adaptační projevy v závislosti na typu třídy. V následujících tabulkách (Tabulka 17 až Tabulka 23) si uvedeme průměrné odpovědi u každého adaptačního problému zvlášť. Vzhledem k tomu, že k posouzení budeme používat Studentův t-test, tak si typ tříd rozdělíme pouze do dvou kategorií. První kategorii bude tvořit třída heterogenního typu a druhou kategorii bude tvořit třída homogenního typu. Do této kategorie sloučíme dohromady možnosti z otázky z dotazníku číslo čtyři a to „Homogenní 2-4 roky.“ „Homogenní 4-5 let.“ „Homogenní 5-6 let.“ Neboť většina respondentů (39%), kteří uvedli, že vyučují v homogenní třídě, vyučuje ve věkové kategorii 2-4 roky. A především nás zajímá, jak adaptační projevy ovlivňuje to, zda jsou děti ve třídě se stejně starými vrstevníky, a nebo ve třídě smíšené, kde jsou děti jak mladší, tak starší. Pro výzkumnou otázku číslo čtyři nám postačí rozdělení pouze na dvě kategorie – heterogenní a homogenní. V tabulkách si uvedeme průměrné hodnoty odpovědí a počet respondentů v těchto dvou kategoriích. Směrodatné odchylky k jednotlivým adaptačním projevům již nemusíme počítat, protože ty máme zaznačeny už v Tabulce 5. Budeme testovat, zda mají odpovědi respondentů k jednotlivým projevům adaptačních potíží stejný aritmetický průměr v závislosti na typu třídy, nebo zda se tyto aritmetické průměry liší podle typu třídy.

#### **Hypotézy:**

H<sub>30</sub>: Průměrné hodnoty odpovědí u jednotlivých adaptačních projevů jsou stejné podle typu třídy.

H<sub>3A</sub>: Průměrné hodnoty odpovědí u jednotlivých adaptačních projevů jsou odlišné podle typu třídy.

#### **Proměnné:**

Závisle proměnná: Typ třídy.

Nezávisle proměnná: Průměrné hodnoty odpovědí u adaptačních projevů: pláč, závislost na rodiči, únik z MŠ, samotářství, předvádění se, umíněnost, somatické projevy.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Projev adaptačních potíží	Pláč						Hodnoty pro t-test		
	Typ třídy	1	2	3	4	5	Průměr	Typ třídy	Průměr dohromady
Heterogenní.	0	0	5	15	44	4,61	Heterogenní.	4,61	64
Homogenní 2-4 roky.	1	2	0	9	45	4,67	Homogenní.	4,67	84
Homogenní 4-5 let.	0	0	1	0	9	4,80			
Homogenní 5-6 let.	0	2	0	2	13	4,53			

Tabulka 15: „Pláč“ v závislosti na typu třídy.

Směrodatná odchylka:  $s = 0,75$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 - n_2}} = \frac{4,67 - 4,61}{0,75} \cdot \sqrt{\frac{84 \times 64}{84 + 64}} = 0,482$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 84 + 64 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 0,482$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Pláč“ nejsou podle typu třídy statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Závislost na rodiči						Hodnoty pro t-test		
	Typ třídy	1	2	3	4	5	Průměr	Typ třídy	Průměr dohromady
Heterogenní.	0	9	10	18	27	3,98	Heterogenní.	3,98	64
Homogenní 2-4 roky.	0	3	15	19	20	3,98	Homogenní.	3,83	84
Homogenní 4-5 let.	1	1	2	2	4	3,70			
Homogenní 5-6 let.	0	3	5	1	8	3,82			

Tabulka 16: „Závislost na rodiči“ v závislosti na typu třídy.

Směrodatná odchylka:  $s = 1,05$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{3,98 - 3,83}{1,05} \cdot \sqrt{\frac{84 \times 64}{84 + 64}} = 0,860$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 84 + 64 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 0,860$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Závislost na rodiči“ nejsou podle typu třídy statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Únik z MŠ						Hodnoty pro t-test		
	1	2	3	4	5	Průměr	Typ třídy	Průměr dohromady	Celkem respondentů
Heterogenní.	42	13	7	0	2	1,55	Heterogenní.	1,55	64
Homogenní 2-4 roky.	35	14	6	0	2	1,60	Homogenní.	1,48	84
Homogenní 4-5 let.	9	0	1	0	0	1,20			
Homogenní 5-6 let.	9	7	0	0	1	1,65			

Tabulka 17: „Únik z MŠ“ v závislosti na typu třídy.

Směrodatná odchylka:  $s = 0,93$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{1,55 - 1,48}{0,93} \cdot \sqrt{\frac{84 \times 64}{84 + 64}} = 0,453$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 84 + 64 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 0,453$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Únik z MŠ“ nejsou podle typu třídy statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Samotářství						Hodnoty pro t-test		
	Typ třídy	1	2	3	4	5	Průměr	Typ třídy	Průměr dohromady
Heterogenní.	9	19	22	9	5	2,72	Heterogenní.	2,72	64
Homogenní 2-4 roky.	7	18	16	10	6	2,82	Homogenní.	2,83	84
Homogenní 4-5 let.	1	0	9	0	0	2,80			
Homogenní 5-6 let.	1	3	11	1	1	2,88			

Tabulka 18: „Samotářství“ v závislosti na typu třídy.

Směrodatná odchylka:  $s = 1,09$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{2,83 - 2,72}{1,09} \cdot \sqrt{\frac{84 \times 64}{84 + 64}} = 0,608$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 84 + 64 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 0,608$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Samotářství“ nejsou podle typu třídy statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Předvádění se						Hodnoty pro t-test		
	Typ třídy	1	2	3	4	5	Průměr	Typ třídy	Průměr dohromady
Heterogenní.	51	8	5	0	0	1,28	Heterogenní.	1,28	64
Homogenní 2-4 roky.	41	14	2	0	0	1,32	Homogenní.	1,39	84
Homogenní 4-5 let.	9	0	1	0	0	1,20			
Homogenní 5-6 let.	10	5	0	2	0	1,65			

Tabulka 19: „Předvádění se“ v závislosti na typu třídy

Směrodatná odchylka:  $s = 0,65$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{1,39 - 1,28}{0,65} \cdot \sqrt{\frac{84 \times 64}{84 + 64}} = 1,019$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 84 + 64 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 1,019$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Předvádění se“ nejsou podle typu třídy statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Umíněnost						Hodnoty pro t-test		
	Typ třídy	1	2	3	4	5	Průměr	Typ třídy	Průměr dohromady
Heterogenní.	7	20	21	13	3	2,58	Heterogenní.	2,58	64
Homogenní 2-4 roky.	8	23	12	9	5	2,65	Homogenní.	2,52	84
Homogenní 4-5 let.	2	5	3	0	0	2,10			
Homogenní 5-6 let.	2	6	5	1	3	2,82			

Tabulka 20: „Umíněnost“ v závislosti na typu třídy.

Směrodatná odchylka:  $s = 1,11$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{2,58 - 2,52}{1,11} \cdot \sqrt{\frac{84 \times 64}{84 + 64}} = 0,326$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 84 + 64 - 2 = 146$

$$t_{0,05}(140) = 1,977 > t = 0,326$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Umíněnost“ nejsou podle typu třídy statisticky významné rozdíly.



Projev adaptačních potíží	Somatické projevy						Hodnoty pro t-test		
	Typ třídy	1	2	3	4	5	Průměr	Typ třídy	Průměr dohromady
Heterogenní.	21	21	19	2	1	2,08	Heterogenní.	2,08	64
Homogenní 2-4 roky.	21	17	9	6	4	2,21	Homogenní.	2,19	84
Homogenní 4-5 let.	3	4	3	0	0	2,00			
Homogenní 5-6 let.	9	1	2	2	3	2,35			

Tabulka 21: „Somatické projevy“ v závislosti na typu třídy.

**Směrodatná odchylka:**  $s = 1,16$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{2,19 - 2,08}{1,16} \cdot \sqrt{\frac{84 \times 64}{84 + 64}} = 0,571$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 84 + 64 - 2 = 146$

$$t_{0,05} (140) = 1,977 > t = 0,571$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Somatické projevy“ nejsou podle typu třídy statisticky významné rozdíly.

Závěrem lze výzkumnou otázku číslo tři shrnout následovně. Jednotlivé projevy adaptačních potíží se neliší v závislosti na typu třídy. Zjistili jsme, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačních potíží nejsou statisticky významné rozdíly podle typu třídy.

#### 6.2.4 VO4: Liší se jednotlivé projevy adaptačních potíží v závislosti na pohlaví dítěte?

Tato výzkumná otázka se vztahovala v dotazníku k položkám číslo šest a patnáct. Položka číslo patnáct, byla škálovou otázkou, kde měli respondenti hodnotit sedm možných projevů adaptace. Zajímalo nás, jestli se liší jednotlivé adaptační projevy v závislosti na pohlaví dítěte. V následujících tabulkách (Tabulka 24 až Tabulka 30) si uvedeme průměrné odpovědi u každého adaptačního problému zvlášť. Vzhledem k tomu, že nás zajímá rozdíl mezi pohlavími, tak k vyhodnocení této výzkumné otázky použijeme pouze vyplněné dotazník, kde respondenti volili u čtvrté otázky mezi možnostmi „U dívek.“ a „U chlapců.“. Dotazník, kde respondenti uvedli „Na pohlaví nezáleží.“ a „Nedokážu posoudit.“ nebude-

me v této výzkumné otázce zpracovávat. Možnost „Na pohlaví nezáleží.“ a „Nedokážu posoudit.“ zvolilo 75% (112) respondentů. Ke zpracování nám tak zůstává 25% (36) vyplněných dotazníků. K posouzení budeme používat Studentův t-test, směrodatné odchylky k jednotlivým adaptačním projevům již nemusíme počítat, protože ty máme zaznačeny už v Tabulce 5. Budeme testovat, zda mají odpovědi respondentů k jednotlivým projevům adaptačních potíží stejný aritmetický průměr v závislosti na pohlaví dítěte, nebo zda se tyto aritmetické průměry liší podle pohlaví dítěte.

### Hypotézy:

$H_{4_0}$ : Průměrné hodnoty odpovědí u jednotlivých adaptačních projevů jsou stejné podle pohlaví dítěte.

$H_{4_A}$ : Průměrné hodnoty odpovědí u jednotlivých adaptačních projevů jsou odlišné podle pohlaví dítěte.

### Proměnné:

Závisle proměnná: Pohlaví dítěte.

Nezávisle proměnná: Průměrné hodnoty odpovědí u adaptačních projevů: pláč, závislost na rodiči, únik z MŠ, samotářství, předvádění se, umíněnost, somatické projevy.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Projev adaptačních potíží	Pláč					Hodnoty pro t-test	
	1	2	3	4	5	Průměr	Celkem respondentů
U dívek.	0	0	0	7	6	4,46	13
U chlapců.	1	0	1	3	18	4,61	23

Tabulka 22: „Pláč“ v závislosti na pohlaví.

Směrodatná odchylka:  $s = 0,75$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{4,61 - 4,46}{0,75} \cdot \sqrt{\frac{23 \times 13}{23 + 13}} = 0,576$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 23 + 13 - 2 = 34$

$$t_{0,05}(35) = 2,030 > t = 0,571$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Pláč“ nejsou podle pohlaví dítěte statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Závislost na rodiči					Hodnoty pro t-test	
	1	2	3	4	5	Průměr	Celkem respondentů
U dívek.	0	3	3	2	5	3,69	13
U chlapců.	0	3	5	8	7	3,83	23

Tabulka 23: „Závislost na rodiči“ v závislosti na pohlaví dítěte.

**Směrodatná odchylka:**  $s = 1,05$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{3,83 - 3,69}{1,05} \cdot \sqrt{\frac{23 \times 13}{23 + 13}} = 0,384$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 23 + 13 - 2 = 34$

$$t_{0,05}(35) = 2,030 > t = 0,384$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Závislost na rodiči“ nejsou podle pohlaví dítěte statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Únik z MŠ					Hodnoty pro t-test	
	1	2	3	4	5	Průměr	Celkem respondentů
U dívek.	9	3	1	0	0	1,38	13
U chlapců.	15	6	0	0	2	1,61	23

Tabulka 24: „Únik z MŠ“ v závislosti na pohlaví dítěte.

**Směrodatná odchylka:**  $s = 0,93$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{1,61 - 1,38}{0,93} \cdot \sqrt{\frac{23 \times 13}{23 + 13}} = 0,713$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 23 + 13 - 2 = 34$

$$t_{0,05}(35) = 2,030 > t = 0,713$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Únik z MŠ“ nejsou podle pohlaví dítěte statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Samotářství					Hodnoty pro t-test	
	1	2	3	4	5	Průměr	Celkem respondentů
U dívek.	3	3	5	2	0	2,46	13
U chlapců.	1	9	6	2	5	3,04	23

Tabulka 25: „Samotářství“ v závislosti na pohlaví dítěte.

**Směrodatná odchylka:**  $s = 1,09$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{3,04 - 2,46}{1,09} \cdot \sqrt{\frac{23 \times 13}{23 + 13}} = 1,533$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 23 + 13 - 2 = 34$

$$t_{0,05}(35) = 2,030 > t = 1,533$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Samotářství“ nejsou podle pohlaví dítěte statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Předvádění se					Hodnoty pro t-test	
	1	2	3	4	5	Průměr	Celkem respondentů
U dívek.	9	4	0	0	0	1,31	13
U chlapců.	10	8	5	0	0	1,78	23

Tabulka 26: „Předvádění se“ v závislosti na pohlaví dítěte.

**Směrodatná odchylka:**  $s = 0,65$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{1,78 - 1,31}{0,65} \cdot \sqrt{\frac{23 \times 13}{23 + 13}} = 2,083$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 23 + 13 - 2 = 34$

$$t_{0,05}(35) = 2,030 < t = 2,083$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Předvádění se“ jsou podle pohlaví dítěte statisticky významné rozdíly. Při adaptačních potížích se spíše u chlapců objevují projevy předvádění se, než u děvčat.

Projev adaptačních potíží	Umíněnost					Hodnoty pro t-test	
	1	2	3	4	5	Průměr	Celkem respondentů
U dívek.	1	5	0	5	2	3,15	13
U chlapců.	1	8	8	5	1	2,87	23

Tabulka 27: „Umíněnost“ v závislosti na pohlaví dítěte.

**Směrodatná odchylka:**  $s = 1,11$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{3,15 - 2,87}{1,11} \cdot \sqrt{\frac{23 \times 13}{23 + 13}} = 0,727$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 23 + 13 - 2 = 34$

$$t_{0,05}(35) = 2,030 > t = 0,727$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Umíněnost“ nejsou podle pohlaví dítěte statisticky významné rozdíly.

Projev adaptačních potíží	Somatické projevy					Hodnoty pro t-test	
	1	2	3	4	5	Průměr	Celkem respondentů
U dívek.	4	1	6	2	0	2,46	13
U chlapců.	3	9	6	0	5	2,78	23

Tabulka 28: „Somatické projevy“ v závislosti na pohlaví dítěte.

**Směrodatná odchylka:**  $s = 1,16$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = \frac{2,78 - 2,46}{1,16} \cdot \sqrt{\frac{23 \times 13}{23 + 13}} = 0,795$$

Počet stupňů volnosti:  $f = n_1 + n_2 - 2 = 23 + 13 - 2 = 34$

$$t_{0,05}(35) = 2,030 > t = 0,795$$

Na základě výpočtu jsme zjistili, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačního projevu „Somatické projevy“ nejsou podle pohlaví dítěte statisticky významné rozdíly.

Závěrem lze výzkumnou otázku číslo čtyři shrnout následovně. Jednotlivé projevy adaptačních potíží se téměř všechny neliší v závislosti na pohlaví dítěte. Zjistili jsme, že mezi průměrnými hodnotami odpovědí u adaptačních potíží nejsou statisticky významné rozdíly podle pohlaví dítěte, pouze u adaptačních potíží „Předvádění se“, jsme zjistili statisticky významné rozdíly. Z výsledků výzkumu nám vyplynulo, že předvádění se, jakožto adaptační problém, se objevuje více u chlapců než u děvčat.

### 6.3 Shrnutí výzkumu

Náš výzkum byl zaměřený na adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké nejčastější adaptační projevy se vyskytují u dětí při vstupu do mateřské školy. Naší snahou bylo zjistit, jestli se tyto adaptační projevy liší v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna, typu třídy a pohlaví dětí. Zkoumali jsme i, co nejvíce může usnadnit průběh adaptace při vstupu do mateřské školy. Mezi jeden z dílčích cílů pak patřilo, zjistit jestli je v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna, odlišná délka adaptačního procesu u dětí.

K vyhodnocení našeho výzkumného šetření jsme použili 148 vyplněných dotazníků. Nezkoumali jsme, jakého pohlaví respondenti jsou, neboť předpokládáme, že v mateřských školách na pozici učitelky působí převážně ženy, tak položka týkající se pohlaví nebyla v dotazníku zahrnuta. Co se týká délky praxe respondentů, tak větší polovina pracuje v mateřské škole do 5 let, další možnosti délky praxe (5-10 let, 10-20 let, nad 20 let) byly poměrně vyrovnané. Téměř všichni respondenti mají dosažený nějaký druh pedagogického vzdělání. Bez patřičného pedagogického vzdělání by nemohli působit na pozici učitelky v mateřské škole. Je pravdou, že mezi respondenty nebyly jen učitelky, ale i asistentky a chůvy v mateřských školách. Větší polovina respondentů vyučuje v mateřské škole, která je umístěna v menším městě, zbytek pak působí ve velkém městě. Respondenti působí v poměrně vyrovnaných počtech ve třídách heterogenních a homogenních.

Adaptační potíže k nástupu dítěte do mateřské školy patří a taky 97% respondentů se již setkalo přímo s adaptačními problémy u některého ze svých žáků. Ovšem tři čtvrtě respondentů si myslí, že pohlaví dítěte neovlivňuje průběh adaptace, někteří respondenti pak

mají pocit, že adaptační problémy jsou častěji u chlapců (16%) nebo u dívek (9%). Pokud se však již problémy s adaptací u některého dítěte vyskytnou, pak tyto problémy podle respondentů (62%) trvají nejčastěji po dobu prvního měsíce, někteří respondenti (32%) se domnívají, že adaptační proces trvá nejčastěji po dobu dvou až tří měsíců. Po této době si již děti na nové prostředí zvyknou a adaptační problémy postupně vymizí. Zřídka se pak setkávají s delším průběhem adaptace. Při adaptačních problémech, pak děti nejčastěji stráví v mateřské škole rovnou celý týden (63%), některé děti však dochází pouze na pár dní v týdnu (19%), výjimečně pak některé děti dochází jen na pár hodin denně (15%). V době adaptace je podle zkušeností respondentů nejlepší vyzvedávat dítě z mateřské školy v poledne, po obědě (70%). Čtvrtina respondentů (27%) se domnívá, že je mnohem lepší dítě vyzvednout ještě před obědem, během dopoledne. Jen velmi malá část respondentů (3%) zastává postoj, že by děti v době adaptace měly chodit domů až po odpoledním odpočinku. U většiny dětí se při vstupu do mateřské školy objevují problémy spojené s adaptací na nové prostředí mateřské školy. Pouze čtvrtina dětí spíše problémy nemá. Zajímalo nás, zda respondenti doporučují rodičům a dětem navštívit adaptační program před nástupem do mateřské školy. Tři čtvrtě respondentů takovou návštěvu doporučují a považují ji za prospěšnou při následném adaptačním procesu. Všichni respondenti pak umožňují dítěti při vstup do mateřské školy si s sebou do třídy brát pro dítě zcela známou věc z domova, která by mohla dítěti průběh adaptace usnadnit.

Za nejvíce usnadňující věc v průběhu adaptace pak respondenti považují to, když děti vyučuje příjemná učitelka. Dětem také pomáhá, když v mateřské škole stráví zprvu jen dopoledne a po obědě si jej rodiče vyzvednou. Pro dítě je pak snazší, když má ve třídě kamaráda, kterého již zná z mimoškolního prostředí. Stejně tak dítěti pomáhá, když stejnou mateřskou školu navštěvuje již starší sourozenec. Návštěvou adaptačního programu pak někteří považují za velmi málo prospěšnou k usnadnění průběhu adaptace. Nejméně vhodné však je, pokud s dítětem ve třídě pobývá po určitou dobu jeho rodič.

Mezi nejčastější projevy adaptačních potíží pak patří bezesporu pláč u dítěte. Dítě může plakat již rodičům doma, po cestě do mateřské školy, nejčastěji pak však v šatně. S tím je spojen pak další velmi častý problém a to, že dítě odmítá opustit rodiče. Mnohdy se jej drží tak silně, že ho musí od rodiče násilím odloučit učitelky a to je pak velmi stresující nejen pro samotné dítě, ale i pro všechny zúčastněné okolo. Často pak děti ve třídě jsou raději samy, nechtějí si hrát s druhými dětmi a odmítají s kýmkoliv komunikovat. Z výzkumu jsme zjistili, že projev samotářství se vyskytuje více u dětí z větších měst než u

dětí z menších měst. To může být zapříčiněno i tím, že v menších městech, případně obcích, se děti více znají a jsou zvyklé pobývat spolu například venku. Celkově v obcích a menších městech drží lidé pospolu a vzájemně se navštěvují, proto jsou tyto děti více zvyklé na společnost. Kdežto ve větších městech, se lidé příliš nenavštěvují a mají raději svůj klid a schází se jen v rámci nejbližší rodiny. Dalším častým projevem je pak umíněnost, kdy se dítě stává velmi tvrdohlavé a odmítá respektovat pravidla třídy, samostatně jíst, provádět osobní hygienu, uklízet si po sobě hračky. Méně často se pak u dětí vyskytují somatické projevy, kdy si dítě může stěžovat na bolest hlavy, břicha, krku, nebo jiných částí těla, může si stěžovat i na nevolnost. Za velmi málo častý projev při potížích s adaptací pak respondenti volili možnost úniku dítěte z mateřské školy. Výjimečně pak se některé děti snaží uniknout ze třídy do šatny, případně při procházce, nebo ze zahrady mateřské školy. Nejméně častým projevem je pak předvádění se před druhými dětmi. Dítě se může snažit vyvolat u druhých smích ponižováním samo sebe nebo druhých dětí, může žalovat, jen aby na sebe upoutalo pozornost. Prostřednictvím výzkumu jsme zjistili, že tento projev je častější u chlapců než u děvčat. Chlapci mají větší tendence na sebe poutat pozornost. Pomocí výzkumu jsme zjistili, že typ třídy nijak neovlivňuje míru problémů při adaptačních potížích. Stejně tak neexistuje žádná závislost mezi velikostí města, ve kterém je mateřská škola umístěna a délkou adaptačního procesu.



## ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na téma „Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy“. Byla tvořena klasicky dvěma částmi – teoretickou a empirickou.

V teoretické části jsme si představili čtyři kapitoly týkající se tématu. První kapitola byla zaměřena na předškolní období dítěte, kde jsme si v jednotlivých podkapitolách představili vývoj hry, řeči, jemné a hrubé motoriky, soběstačnosti a sebeobsluhy a emoční vývoj v předškolním období dítěte. Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na socializaci dítěte, protože ta je v předškolním období velmi důležitá, je to v podstatě první období, kdy přicházíme do bližšího kontaktu s širším okruhem druhých lidí. V podkapitolách jsme se zaměřili na rodinu jako základ socializace a na socializaci v předškolním období. Ve třetí kapitole jsme se zabývali předškolním vzděláváním – mateřskou školou. V podkapitolách jsme si představili i alternativní programy předškolního vzdělávání, zabývali jsme se profesními kompetencemi učitelky v mateřské škole, zralostí, způsobilostí a připraveností dítěte pro předškolní vzdělávání. Poslední čtvrtou kapitolu jsme již věnovali přímo adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. Rozebrali jsme zde faktory, jež ovlivňují adaptaci, a jednotlivé fáze adaptačního procesu a zaměřili jsme se i na způsoby usnadnění adaptačního procesu. V neposlední řadě jsme si uvedli i možné následky nesprávné a chybějící adaptace.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké nejčastější adaptační projevy se vyskytují u dětí při vstupu do mateřské školy. Dílčími cíly práce pak bylo zjistit, co může adaptaci dítěte nejvíce usnadnit při vstupu do mateřské školy, jaká je délka adaptačního procesu v závislosti na velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna. A dalšími dílčími výzkumnými cíli práce bylo zjistit, zda jsou jednotlivé projevy adaptační potíží odlišné podle velikosti města, ve kterém je mateřská škola umístěna, podle typu třídy, ve které jsou děti umístěny a podle pohlaví dětí.

Z výsledků výzkumu nám pak vyplynulo, že mezi nejčastější projevy adaptačních potíží patří pláč, závislost na rodiči, samotářství, umíněnost, somatické projevy, předvádění se a únik. Zjistili jsme, že samotářství se projevuje více u dětí ve větších městech než v menších městech. A z výsledků výzkumu nám vyplynulo, že chlapci se častěji předvádějí a poutají na sebe pozornost než děvčata. Mezi umístěním mateřské školy a délkou adaptačního procesu pak neexistuje žádná závislost a stejně tak umístění mateřské školy nerozhoduje o typu tříd v ní. Podle zkušenosti respondentů pak nejvíce usnadňuje průběh adaptace

příjemná učitelka, pobyt v mateřské škole jen dopoledne, možnost přinést si s sebou do třídy známou věc z domova, kamarád ve třídě, kterého již dítě bezpečně zná z mimoškolního prostředí, dále pak pokud sourozenec dítěte navštěvuje stejnou mateřskou školu, méně často pak doporučují návštěvu adaptačního programu před nástupem do mateřské školy, a jako nejméně vhodnou věc k usnadnění považují respondenti možnost pobytu rodiče s dítětem ve třídě.

Závěrem je však nutné si říci, že každé dítě je jiné a k nástupu do mateřské školy se každé dítě postaví jinak. Nejenom rodiče, ale především učitelky v mateřských školách by měly ke každému dítěti přistupovat individuálně, zvláště pak právě v procesu adaptace je individuálnost důležitá. Tato diplomová práce může sloužit jak učitelkám v mateřské škole, tak i rodičům, aby lépe pochopili, jak se vlastně dítě v předškolním období vyvíjí, co je pro něj důležité a jak k němu přistupovat. V této práci se mohou dočíst i o samotném problému adaptace a dozvědět se tak, co vše je s tím spojeno a jak se může dítě v adaptačním období chovat a zároveň jak mu můžeme nejlépe pomoci, toto období zvládnout.

Před nástupem dítěte do mateřské školy stráví dítě většinu svého času s matkou a je pochopitelné, že mu pak v mateřské škole matka chybí. Na toto odloučení většina dětí reaguje pláčem a snaží se maminku nahradit někým jiným, touto osobou pak bývá učitelka. Pro rodiče je velmi těžké vidět své dítě plakat, ale každý rodič by si měl uvědomit, že pokud i na něm dítě pozná stres a strach z odloučení, bude pro něj potom daleko těžší pobyt v mateřské škole zvládnout. Rodiče by neměli zbytečně ranní loučení v šatně protahovat a rozhodně by se měli vyvarovat větám typu: „Když to tu dneska zvládneš, tak si tě zítra už nechám doma.“ „Tak to tady přežij, než pro tebe přijdu.“ „Kdybys mě více poslouchal, tak bych tě sem nemusela dávat.“ apod. Tyto věty mohou vyvolat v dítěti pocit, že pobyt v mateřské škole má za trest. Rodiče by neměli dítěti slibovat nereálné věci. Pokud vědí, že pro dítě přijdou až po odpoledním odpočinku, musí být k dítěti upřímní a říct mu, kdy pro něj opravdu přijdou. A ne dítěti slibovat, že si jej vyzvednou po obědě, jenom proto, aby dítě ráno uklidnil. Toto dítě pak zoufale čeká na čas po obědě a beznadějně rodiče vyhlíží, následně však zažívá pocit zklamání. Nikdy by rodiče neměli dítěti lhát, co se týče pobytu v mateřské škole. Již před nástupem do ní, by měli dítě postupně připravovat a o mateřské škole si s ním povídat, vždy však jen pozitivně. Měli by dítě k nástupu do mateřské školy motivovat, povědět dítěti, že si tam bude hrát s hračkami, které doma nemá, že pozná nové kamarády, naučí se novým věcem a spoustu dalších věcí. Rodiče se musí umět vyvarovat větám typu: „Však počkej, ve školce tě naučí poslouchat.“ „Ve školce tě nikdo krmí a

převlékat nebude.“ „Jestli mě nebudeš poslouchat, tak tě dám do školky a tam budeš sám bez maminky.“ a podobné zastrašující věty, které v dítě vyvolávají negativní pocity spojené s mateřskou školou. Rozhodně nesmí rodiče dítě nikdy k docházce do mateřské školy demotivovat. Závěrem bych rodičům doporučila, pokud jejich mateřská škola nabízí adaptační programy, aby je neváhali využít a s dítětem mateřskou školu navštívili ještě před zahájením školním docházky. Dítě pak půjde do prostředí, které zná a které poznalo se svým rodičem. A ze všeho nejdůležitější ke snadnějšímu průběhu adaptace u dítěte je komunikace mezi rodiči a učitelkami. Jen tak se může rodič dozvědět zpětnou vazbu o průběhu adaptace jeho dítěte v mateřské škole a učitelka následně potřebné informace o dítěti. Většina učitelek se snaží dětem průběh adaptace usnadnit a uvědomuje si individualitu každého dítěte, proto se učitelky snaží tyto problémy řešit společně s rodinou. Kde vážne komunikace, tam adaptační problémy zůstávají delší dobu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BACUS-LINDROTH, Anne. *Mé dítě si věří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 159 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-296-6.
- [2] BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 174 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.
- [3] BURIÁNEK, Jiří. *Sociologie: pro střední školy a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1996. 127 s. ISBN 80-7168-304-3.
- [4] BRUCE, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Překlad Jakub Florian. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 172 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-068-5.
- [5] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 380, [2] s. Učebnice pro vys. školy.
- [6] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [7] GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- [8] GILLERNOVÁ, Ilona, ed. a MERTIN, Václav, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
- [9] HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma, ©2013. 116 s. ISBN 978-80-7349-370-7.
- [10] HAVLÍNOVÁ, Miluše aj. *Zdravá mateřská škola: modelový projekt pro podporu zdraví v mateřských školách ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 141 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-048-0.
- [11] HELUS, Zdeněk. *Psychologie: psychologie pro střední školy*. Vyd. 2. Praha: Fortuna, 1997. 119 s. ISBN 80-7168-406-6.
- [12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

- [13] JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 231 s. ISBN 978-80-7367-644-5.
- [14] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [15] JANEČKOVÁ, Hana a VACKOVÁ, Marie. *Reminiscence: využití vzpomínek při práci se seniory*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 151 s. ISBN 978-80-7367-581-3.
- [16] KLOUDOVÁ, Helena. *Zvládneme mateřskou školu?: rady pro rodiče i učitele*. 1. vyd. Praha: TeMi CZ, 2013. 86 s. ISBN 978-80-87156-81-0.
- [17] KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. 181 s. ISBN 80-7204-064-2.
- [18] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, ed. a PUPALA, Branislav, ed. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- [19] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, PRŮCHA, Jan (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [20] KURIC, Jozef et al. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. Překlad Jana Vyhlídková a Alena Kynclová. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 264 s. Učebnice pro vysoké školy.
- [21] MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986. 335 s. Rodinný kruh.
- [23] MERTIN, Václav. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 227 stran. ISBN 978-80-7478-923-6.
- [24] NIESEL, Renate a GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 100 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.
- [25] ONDREJKOVIČ, Peter. *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 2007. 245 s. ISBN 978-80-224-0970-4.

- [26] OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5107-8.
- [27] PREKOP, Jirina. *Malý tyran: co vlastně děti potřebují*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. 156 s. ISBN 80-85282-56-9.
- [28] PRŮCHA, Jan (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.
- [29] PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [30] PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- [31] PRŮCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 254 stran. ISBN 978-80-7552-323-5.
- [32] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. V Praze: MŠMT, 2016. 47 s.
- [33] RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 222 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3033-1.
- [34] ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie: pro posluchače speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 1997. 86 s. ISBN 80-85931-46-X.
- [35] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- [36] ŘÍČAN, Pavel a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. 603 s. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.
- [37] SPLAVCOVÁ, Hana a KROPÁČKOVÁ, Jana. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 167 stran. ISBN 978-80-262-1042-9.
- [38] SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [39] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. 71 s. Žijeme s dětmi; sv. 13. ISBN 80-204-1187-9.

- [40] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 187 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
- [41] ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze; 4. ISBN 80-246-0877-4.
- [42] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- [43] WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. 119 s. Skripta. ISBN 978-80-7414-320-5.

Internetové zdroje:

- [44] czechdalton [online] ©2018 [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/>
- [45] Klub přátel Začít spolu [online] ©2010 [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.cz/>
- [46] Montessori ČR [online] ©2015 [cit. 2018-01-07]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>
- [47] Waldorfská mateřská škola [online] ©2017 [cit. 2018-01-06]. Dostupné z: <http://www.waldorfskaskolka.cz/>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod. A podobně.

MŠ Mateřská škola.

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

RVP Rámcový vzdělávací program.

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Tj. To je.

Tzv. Tak zvané.

VO Výzkumná otázka.



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Délka praxe respondentů. ....	60
Graf 2: Dosažené pedagogické vzdělání respondentů. ....	61
Graf 3: Umístění MŠ, kde respondenti působí. ....	62
Graf 4: Typ třídy, kde respondenti vyučují.....	63
Graf 5: Častost výskytu adaptačních potíží podle pohlaví. ....	64
Graf 6: Doba strávená v MŠ při potížích s adaptací. ....	66
Graf 7: Čas vyzvedávání dětí z MŠ v případě adaptačních potíží. ....	67
Graf 8: Vliv přítomnosti sourozence na adaptaci .....	68
Graf 9: Výskyt adaptačních problémů u většiny dětí. ....	69
Graf 10: Délka adaptačního procesu u dítěte. ....	70
Graf 11: Výskyt adaptačních potíží. ....	71
Graf 12: Usnadnění průběhu adaptace. ....	73

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Zkušenost s adaptačními problémy. ....	63
Tabulka 2: Věk nástupu dětí do MŠ. ....	65
Tabulka 3: Doporučení adaptačního programu dítěte před nástupem do MŠ .....	68
Tabulka 4: Možnost přítomnosti známé věci.....	71
Tabulka 5: Výskyt adaptačních potíží. ....	73
Tabulka 6: Usnadnění průběhu adaptace. ....	75
Tabulka 9: Kontingenční tabulka k H1.....	76
Tabulka 10: „Pláč“ v závislosti na umístění MŠ. ....	78
Tabulka 11: „Závislost na rodiči“ v závislosti na umístění MŠ. ....	79
Tabulka 12: „Únik z MŠ“ v závislosti na umístění MŠ.....	79
Tabulka 13: „Samotářství“ v závislosti na umístění MŠ. ....	80
Tabulka 14: „Předvádění se“ v závislosti na umístění MŠ.....	81
Tabulka 15: „Umíněnost“ v závislosti na umístění MŠ.....	81
Tabulka 16: „Somatické projevy“ v závislosti na umístění MŠ. ....	82
Tabulka 17: „Pláč“ v závislosti na typu třídy. ....	84
Tabulka 18: „Závislost na rodiči“ v závislosti na typu třídy. ....	84
Tabulka 19: „Únik z MŠ“ v závislosti na typu třídy.....	85
Tabulka 20: „Samotářství“ v závislosti na typu třídy. ....	86
Tabulka 21: „Předvádění se“ v závislosti na typu třídy.....	86
Tabulka 22: „Umíněnost“ v závislosti na typu třídy.....	87
Tabulka 23: „Somatické projevy“ v závislosti na typu třídy. ....	88
Tabulka 24: „Pláč“ v závislosti na pohlaví. ....	89
Tabulka 25: „Závislost na rodiči“ v závislosti na pohlaví dítěte. ....	90
Tabulka 26: „Únik z MŠ“ v závislosti na pohlaví dítěte. ....	90
Tabulka 27: „Samotářství“ v závislosti na pohlaví dítěte.....	91
Tabulka 28: „Předvádění se“ v závislosti na pohlaví dítěte.....	91
Tabulka 29: „Umíněnost“ v závislosti na pohlaví dítěte. ....	92
Tabulka 30: „Somatické projevy“ v závislosti na pohlaví dítěte.....	92

## SEZNAM PŘÍLOH

[48] Příloha PI: Dotazník.

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

Vážená paní učitelko,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku pro mou diplomovou práci s názvem Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy. Dovolte, abych se Vám krátce představila. Jmenuji se Bc. Knapová Alena a jsem studentkou posledního ročníku navazujícího magisterského studia oboru sociální pedagogika na Univerzitě T. Bati ve Zlíně. Ráda bych Vás tímto požádala o spolupráci při získávání dat k empirické části méj diplomové práce. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere cca 10 minut. Vyberte prosím jen jednu možnost a tu zaznačte. Děkuji.

---

1. Jak dlouho pracujete v prostředí mateřské školy?
  - Do 5 let.
  - 5 až 10 let.
  - 10 až 20 let.
  - Nad 20 let.
2. Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání?
  - Střední pedagogická škola.
  - Vyšší odborná pedagogická škola.
  - Vysoká škola, obor předškolní pedagogika, učitelství pro mateřské školy.
  - Jiné.....
3. V jak velkém městě je umístěna mateřská škola, ve které pracujete?
  - Obec do 2.500 obyvatel.
  - Obec nebo město od 2.500 do 15.000 obyvatel.
  - Město od 15.000 do 100.000 obyvatel.
  - Město nad 100.000 obyvatel.
4. V jakém typu třídy vyučujete?
  - Heterogenní.
  - Homogenní 2-4 roky.
  - Homogenní 4-5 let.
  - Homogenní 5-6 let.
5. Setkala jste se někdy u některého ze svých žáků s problémy adaptace na prostředí MŠ?
  - Ano.
  - Ne.
6. U kterého pohlaví se podle Vás vyskytují častěji problémy s adaptací na prostředí MŠ?
  - U dívek.
  - U chlapců.
  - Na pohlaví nezáleží.
  - Nedokážu posoudit.

7. V kolika letech nastupují podle Vašich zkušeností nejčastěji děti do MŠ?
- 2 - 4 roky.
  - 4 – 5 let.
  - 5 – 6 let.
  - Nedokážu posoudit.
8. Pokud se u některého dítěte vyskytne problém s adaptací na prostředí MŠ, jakou dobu potom dítě stráví v průběhu adaptačního procesu v MŠ?
- Denně (5x týdně).
  - Pouze pár dní v týdnu (např. 2-3dny).
  - Dochází pouze občas a to jen na pár hodin.
  - Nevím.
9. Kdy by měli podle Vás rodiče vyzvedávat své dítě z MŠ, pokud u dítěte probíhá proces adaptace?
- Během dopoledne, ještě před obědem.
  - V poledne, po obědě.
  - Po odpoledním odpočinku.
  - Nedokážu posoudit.
10. Doporučujete návštěvu adaptačního programu (např. jednou týdně hodinu v prostředí MŠ) dětem s rodiči před nástup dětí do MŠ?
- Ano.
  - Ne.
11. Ovlivňuje podle Vás průběh adaptace, pokud má dítě v MŠ již sourozence?
- Ano, ovlivňuje hodně.
  - Ano, ovlivňuje, ale jen z části.
  - Ne, nemá to na průběh adaptace vliv.
  - Nedokážu posoudit.
12. Má nějaké problémy s adaptací většina nově příchozích dětí do MŠ?
- Ano, poměrně velké.
  - Ano, ale trvají jen chvíli.
  - Spíše nemá.
  - Nemá.
  - Nedokážu posoudit.
13. Jak dlouho podle Vás trvá průměrně adaptační proces, pokud se u dítěte vyskytnou nějaké adaptační potíže?
- Přibližně týden.
  - Podobu prvního měsíce.
  - Podobu dvou až tří měsíců.
  - Po dobu prvního půl roku v MŠ.
  - Delší dobu.
14. Umožňujete dítěti, alespoň ze začátku docházky, si vzít s sebou do třídy nějakou známou věc z domova, např. hračku, fotografii rodiny aj.

- Ano.  
 Ne.

15. Jaké adaptační potíže se u dětí vyskytují nejčastěji? Zaznačte na stupnici od 1 do 5, přičemž 1 značí nejméně vyskytující se problém a 5 nejvíce vyskytující se problém.

<b>Adaptační problém</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Pláč.</b> – Po cestě do MŠ, v šatně, při vstupu do třídy, během dne.	1	2	3	4	5
<b>Závislost na rodiči.</b> – Dítě odmítá opustit rodiče, během dne se na něj opakovaně dotazuje.	1	2	3	4	5
<b>Únik.</b> – Dítě se pokouší utéct z MŠ, ze zahrady MŠ, při procházce.	1	2	3	4	5
<b>Samotářství.</b> – Dítě si odmítá hrát s jinými dětmi. Odmítá komunikovat s Vámi.	1	2	3	4	5
<b>Předvádění se.</b> – Dítě se snaží u druhých vyvolat smích, upozorňuje druhé na pravidla třídy a poučuje je.	1	2	3	4	5
<b>Uмінěnost.</b> – Dítě odmítá přijmout pravidla třídy, uklízet po sobě hračky, jíst samostatně.	1	2	3	4	5
<b>Somatické projevy.</b> – Bolest hlavy, břicha, v krku, zle od žaludku.	1	2	3	4	5

16. Co podle Vás zpravidla usnadňuje průběh adaptačního procesu u dítěte? Zaznačte na stupnici od 1 do 5, přičemž 1 značí nejméně usnadňující věc a 5 nejvíce usnadňující věc.

<b>Usnadnění průběhu adaptačního procesu</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Kamarád ve třídě, kterého již dítě bezpečně zná.	1	2	3	4	5
Sourozenec ve stejné MŠ.	1	2	3	4	5
Možnost přinést si s sebou do MŠ známou věc z domova.	1	2	3	4	5
Návštěva adaptačního programu před vstupem do MŠ.	1	2	3	4	5
Možnost pobytu rodiče ve třídě s dítětem.	1	2	3	4	5
Příjemná učitelka.	1	2	3	4	5
Pobyt v MŠ zprvu jen dopoledne.	1	2	3	4	5

Děkují Vám za pomoc a za Váš čas, který jste strávila vyplňováním dotazníku.

Bc. Knapová Alena