

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Faktory ovlivňující vstup dítěte do mateřské školy

Iva Šedivá

III. ročník - kombinované studium
Obor: Učitelství pro mateřské školy

Olomouc 2014

vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů, literatury a elektronických zdrojů.

V Šumperku dne

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a poskytnuté rady. Děkuji také rodině za podporu po celou dobu mého studia.

Obsah

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Rodina	9
1.1 Definice rodiny	9
1.2 Funkce rodiny	11
1.3 Rodina a výchovný styl.....	14
1.4 Typy rodin.....	16
1.4.1 Úplná rodina	16
1.4.2 Neúplná rodina.....	16
1.5 Sourozenectví.....	17
1.5.1 Sourozenecké pořadí.....	18
2. Specifika dítěte předškolního věku	20
2.1 Motorický vývoj	20
2.2 Percepčně - kognitivní vývoj	21
2.3 Osobnostně – sociální vývoj	22
2.4 Emoční vývoj.....	23
2.5 Identita	24
2.6 Vývoj řeči	25
2.7 Hra	25
3. Důležité mezníky ve vývoji dítěte v kontextu vzájemných rodinných vazeb	27
3.1 Temperament	27
3.2 Vazba	28
3.3 Fáze ve vývoji citové vazby.....	30
3.4 Separáční úzkost	31
4. Mateřská škola	33
4.1 Vstup do mateřské školy.....	34
4.2 Fáze adaptace	34
4.3 Příprava na mateřskou školu.....	35
4.4 Role rodičů v adaptačním procesu.....	36
4.5 Role učitelky v adaptačním procesu	37
4.6 Kdy je adaptace ukončena?.....	38

II. VÝZKUMNÁ ČÁST	40
5. Výzkumné cíle a otázky	41
5.1 Cíle výzkumu	41
5.2 Výzkumné otázky	42
5.3 Výzkumný soubor	43
5.4 Výzkumná metoda	45
5.5 Výsledky výzkumu	47
5.5.1 Analýza výsledků otázek výzkumného šetření	55
6. Diskuze	60
ZÁVĚR	64
PŘÍLOHY	70
Příloha č. 1: Informovaný souhlas	71
Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče	72
Příloha č. 3: Posuzovací škála	80
Anotace	

ÚVOD

Tato bakalářská práce pojednává o jednom z mezníků v životě dítěte, a to o vstupu a následné adaptaci v mateřské škole. Každý jedinec se projevuje v těchto situacích rozdílně. Může to být způsobeno stylem výchovy, temperamentem, stupněm odolnosti v krizových situacích a mnohým jiným.

Hlavním důvodem pro výběr tématu byla má rodičovská role, kdy i já sama jsem se ocitla v pozici matky, jejíž dítě nastupuje do mateřské školy. Vzhledem ke své profesi učitelky v MŠ jsem se stala pro mnohé matky – kamarádky zdrojem informací týkajících se této první velké události v životě většiny dětí. Neustále mi kladly otázky všeho druhu: „*Co musí dítě při vstupu do MŠ umět? Může mít pleny? Kolik barev musí dítě znát? Od kdy se otevírá MŠ? Jak je to s nemocemi dětí? Je lepší nechat dítě v MŠ hned celý den? Co děláte s dětmi, které pláčou?*“ Tyto a spousty jiných otázek mě přivedly ke zkoumání období týkající se vstupu dětí do MŠ. Četnost těchto otázek může být způsobena tím, že většina matek je už staršího věku, kdy jsou zodpovědnější a vše, co se týká jejich dítěte, je do detailu zajímá. Pro mnohé děti je to první samostatný krok od matky, který je však mnohdy těžší pro matku než pro dítě. Ta má z pozice dospělého obavy z toho, jak to její „miminko“ přežije v tom velkém světě plném nástrah.

Proto bych se ráda zaměřila na rodinu a celkový vývoj dětí od narození po vstup do MŠ. Myslím si, že rodina má pro dítě nezastupitelný význam. Dítě se do ní rodí, od svých rodičů dostává genetickou výbavu, která má rozhodující vliv na celkový rozvoj jeho osobnosti, zvláště v nejranějším období. Pomocí rodiny dítě získává své prvotní zkušenosti a také se jejím prostřednictvím učí první společenské adaptaci neboli začleňování do společnosti.

Adaptace dítěte na prostředí MŠ je dlouhodobou záležitostí a záleží jak na přístupu rodiny, tak na profesním přístupu pedagogů. Významným hlediskem pro úspěšnou adaptaci v MŠ je nejen věk dítěte a jeho zralost, ale i připravenost pro vstup do kolektivu dětí. K úspěšnému začlenění do skupiny vrstevníků musí dítěti pomoci

rodina. Neméně důležité je také navázání přátelského vztahu mezi dítětem a učitelkou. Dítě se musí v MŠ cítit dobře a bezpečně. Proto bych prostřednictvím této práce ráda zjistila, co vše může dítě ovlivnit v prvních dnech po nástupu do mateřské školy a jak vnímají dítě v tomto období jeho rodiče. Zda se dítě nějak změní v pozitivním či negativním slova smyslu.

V teoretické části charakterizuji rodinu prostřednictvím definic různých pedagogů a psychologů, kteří se zabývají jejím výzkumem a funkcemi. Zaměřila jsem se na výchovný styl rodičů a typy rodin jako jsou např. úplná a neúplná rodina. Další kapitola je věnována celkovému vývoji předškolního dítěte po stránce motorické, psychické, rozumové, emoční a osobnostní. Dále také zmiňuji problémy identity, hry a vývoje řeči. Ve třetí kapitole specifikuji možné mezníky ve vývoji dítěte, které by mohly během adaptace sehrát svou roli. Příkladem může být temperament, prvotní vazba mezi matkou a dítětem nebo separační úzkost, projevující se v určitém období vývoje. Čtvrtá kapitola pojednává o mateřské škole jako takové, kdy se zaměřuji na vlastní adaptaci z pohledu učitelk nebo rodičů a jejich rolemi v této fázi. Také zde zmiňuji možnou přípravu na MŠ ze strany rodičů a fáze adaptace z pohledů odborníků.

Praktická část je zaměřena na výzkum prostřednictvím dotazníků pro rodiče a posuzovací škály určené učitelkám. Kombinací těchto dvou metod bych ráda zjistila vliv stylu rodinné výchovy na dítě od narození a na adaptaci dítěte v MŠ. Jakou roli v této fázi hraje učitelka MŠ? Jaké změny se u dětí vyskytly během doby adaptace? Výzkum jsem prováděla během prvního měsíce nástupu dítěte do MŠ.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Rodina

Rodina je hlavním tématem bakalářské práce, proto je jí věnována první kapitola. Bude definována dle různých autorů, charakterizována její funkce, výchovný styl, typy rodin a zahrnuty budou také sourozenecké interakce.

1.1 Definice rodiny

Rodina je základní životní prostředí dítěte, které mu vtiskuje svoji pečeť jednání, promítá se do něj a odráží se v jeho vlastnostech. Tvoří primární sociální skupinu, která plní řadu klíčově významných funkcí. Dítě bychom mohli nazvat produktem své rodiny, zvnitřňujícím se s klimatem rodinného soužití a rodinou jako takovou. Abychom jednotlivému dítěti porozuměli, měli bychom znát pozadí rodinného života. Význam rodiny nemůžeme přeceňovat, avšak rozhodně bychom ho měli docenit, protože je to základní prostředí, v němž se rozhoduje, jak kvalitní bude život dítěte (Helus, 2007).

Podle Brische (2012) vzniká rodina narozením dítěte, fungující na počátku jako malá skupina, která se formou spolupráce postupně začleňuje do většího rodinného svazku a členů širší rodiny, například prarodičů.

Matějček (1986) během svých studií týkajících se rodinného života upozornil na to, že dítě naplňuje podstatný díl potřeb dospělého člověka a konkrétně rodičům přináší osobité podněty, rozšiřuje okruh prožitků, učí je novým zkušenostem, utváří jejich společenské postavení a umožňuje jim rozšířit hranice budoucnosti až za svůj osobní životní čas.

Šťastná rodina nezůstává jen rodinou dětství, ale stává se zdrojem názorů, postojů a představ o tom, jak by měla vypadat jednoduše i jeho rodina a jaké místo by měla zaujímat. Rodina ovlivňuje prvopočáteční zkušenosti jedince, které se v odborné terminologii nazývají základní, bazální. Jsou to zkušenosti, kterým ještě nic nepředcházelo, a proto není možné je srovnávat (Helus, 2007).

Vančurová (1987) vidí rodinu jako mikrosvět, který má uspokojovat citové potřeby nejen dospělého, ale i dítěte. V rodině, kde se lidé vzájemně ovlivňují, se dítě učí žít, dostává osobnostní tvar, utvrzuje a obohacuje si své rysy. Rodina je zpravidla prvním zprostředkovatelem životních zkušeností a prvních životních kroků, které jsou mnohem důležitější než kroky další. Jistou roli hraje i to, že v rodině se opakují každý den a tím vznikají určité návyky, kterých se dítě dále drží, proto má rodina tak významnou roli ve vývoji dítěte. Navíc má rodina zvláštní atmosféru. Vše, co se tam odehrává, je od počátku citově zabarveno. Velmi důležitou roli hrají rodiče, se kterými jsou děti v neustálé interakci. Jsou prvními partnery při vytváření mezilidských vztahů, vytvářejí vzor chování a vztah k ostatním lidem. Rodinná interakce probíhá nejen na úrovni slovní, ale rovněž na smyslové a citové úrovni, jako jsou dotyky, pohlázení, pochování nebo také domluva, hubování, napomínání.

Šmelová (2004) definuje rodinu jako základní společenskou jednotku s nezastupitelným místem v socializaci jedince, jejímž prostřednictvím si dítě uvědomuje své postavení ve společnosti. Dále je zárukou společenské stability státu, a proto je chráněna několika právními dokumenty, jako jsou zákon o rodině, Úmluva o právech dítěte a Listina základních práv a svobod.

Možný (2011) vymezil rodinu jako více generační soužití rodičů a dětí buď v rodině úplné, nebo neúplné. Rodina představuje sociální zařízení, jehož základním účelem je vytvářet soukromý prostor pro reprodukci společnosti, stíněný proti vířícímu a nepřehlednému světu veřejnému. Chrání své členy, nemění svůj tvar, vnitřní uspořádání ani habitus, změny ve svém okolí vyrovnává. Vývoj či pokrok tím rodina ovšem nebrzdí. Naopak: svou stabilitou dynamiku umožňuje a v jistém smyslu i podporuje, protože brání společenský systém před chaosem a zhroucením.

Zpravidla se však rodinou rozumí společenství lidí, svazek dvou rovnoprávných partnerů, malá sociální skupina či buňka, společenská jednotka, která vzniká na základě manželského pokrevního svazku a představuje komplex specifických vztahů mezi mužem a ženou, mezi rodiči a dětmi, rodinou a společností (Opatřil, 1985).

Dle Adlerovy individuální psychologie (1997) člověk užívá k překonání pocitů méněcennosti či nadřazenosti znaků, rysů a způsobů chování, které významnou měrou ovlivňuje rodinné prostředí.

Kohoutek (1998) charakterizuje rodinu jako malou, neformální skupinu, která je prvním prostředím pro rozvoj a zespolečnění lidského individua, avšak v současné době se zmenšujícími tendencemi její velikosti a směřující k nukleární (tzv. jaderná, otec matka a dítě) rodině, kdy se omezuje soužití s příbuznými.

Grecmanová, Holoušová, Urbanovská (2002) hodnotí rodinu podobně, a to jako fungující jednotku, která sdružuje rodiče a děti a je v neustálé interakci s okolním světem. Jádro rodiny tvoří rodiče a dítě (malá rodina). Součástí jsou příbuzní (velká rodina).

1.2 Funkce rodiny

Plní-li rodina své psychologické funkce, vyvíjí v dítěti soubor dispozic a předpokladů, které mu napomáhají při sociálnímu včleňování, vytváření silné osobnosti, která se umí postavit životním problémům. To může dítě do budoucna pozitivně ovlivnit, třeba při vstupu do mateřské, či základní školy. Současně by měla rodina plnit funkce a závazky vůči společnosti, jejíž je součástí a kterou spoluvytváří. Svým členům poskytuje uvolnění, seberealizaci, uspokojuje jejich potřebu intimní důvěrnosti a lásky, a také určité životní jistoty. Zvláštní postavení v rodině zauímají děti, tomu také odpovídá celý komplex funkcí, které musí rodina jako jednotka plnit. Některé se vážou převážně na určitý věk, kvalitou však ovlivňují další vývoj jedince. Jiné mají trvalou platnost, ale vývojem a přechodem do dalších vývojových stádií mění svou konkrétní podobu (Helus, 1992).

Podle Kohoutka (1998) je jednou z hlavních funkcí rodiny společenské dědění, předávání a zachování návyků, stereotypů, norem a hodnot pro opětné obsazení stejné pozice v další generaci. Tím dochází k biologické obnově obyvatelstva, předávání kulturního dědictví.

Zajímavé je dělení základních funkcí rodiny dle Schelského in Jeřábková (1993), který tvrdí, že tyto se v průběhu staletí příliš nezměnily. Vymezuje čtyři základní funkce:

- specifická péče
- pohlavní partnerství
- plození a výchova nového pokolení
- ekonomické zabezpečení a stabilita vyživování (mezi manžely)

V novější publikaci Helus (2007) rozvádí deset nejdůležitějších sociálně psychologických funkcí rodiny, které mají zásadní význam pro zdravý vývoj dítěte:

- uspokojování základních a primárních potřeb dítěte v raných stádiích jeho života,
- potřeba organické přináležitosti dítěte (vytváření elementární bazální jistoty),
- vytváření prostoru pro aktivní projev, činnou seberealizaci a součinnost s druhými,
- uvádění dítěte do vztahu k věcem rodinného vybavení,
- prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky,
- poskytování vzorů a příkladů,
- zakládání, upevňování a rozvíjení povědomí o povinnostech, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého,
- vytváření mezigeneračních vztahů a tím chápání lidí různého věku a založení,
- navozování představ o širším okolí, společnosti a světě, pomocí rodičů, prarodičů, sourozenců a příbuzných,
- útočiště v problematických životních situacích (Helus, 2007).

Bezvýhradné plnění všech těchto funkcí by znamenalo spíš ideál než realitu, proto autor dále vyčleňuje pět kategorií rodin s různou funkčností vzhledem k dítěti. A to rodinu stabilizovaně funkční, funkční s přechodnými, více či méně závažnými problémy, problémovou rodinu, dysfunkční a afunkční (Helus, 2007).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že rodina složená z manželského páru a jejich přímých potomků je základní společenskou jednotkou známou ve všech lidských společnostech, i když může mít v různých společnostech různé postavení. V široké sociální síti může vykazovat rozdílné vztahy k širšímu příbuzenstvu, popř. ke kmenovému společenství a také různou strukturu, rozložení rolí a moci. Základní funkce univerzální lidské rodiny jsou však asi všude stejné:

Reprodukční funkce: Rodina stále zůstává základní jednotkou plození nové generace. Ve všech známých společnostech se sice rodí děti i mimo manželství, ale nikde není ilegimita výslovně schvalována.

Hospodářská funkce: V každé rodině se musí hospodařit, vést domácnost, vyrábět. V současné průmyslové společnosti je tato funkce značně oslabena - rodina je převážně spotřební jednotkou, která nejčastěji jen dovršuje finální fázi výroby, ale některé výrobní prvky z rodiny ani dnes nemizí.

Emocionální funkce: Poskytuje emoční uspokojení svým členům, v dobrých podmínkách rovnoměrně, tedy bez toho, že by se tak dělalo na úkor ostatních.

Socializační funkce: Rodina uvádí dítě rozhodujícím způsobem do lidské společnosti, učí je základním způsobům společenského chování a předává mu základní kulturní statky společnosti.

Podle Kohoutka (1998) je jednou z hlavních funkcí rodiny společenské dědění, předávání a zachování návyků, stereotypů, norem a hodnot pro opětovné obsazení stejné pozice v další generaci. Tím dochází k biologické obnově obyvatelstva, předávání kulturního dědictví.

1.3 Rodina a výchovný styl

Výchova v dětství má mimořádný význam pro rozvoj osobnosti dítěte. Znamená dítě socializovat a zlidšťovat ve vztahu ke společnosti, kterou v rodině většinou zastupuje matka. Ta klade a kontroluje požadavky nebo odměňuje, a to po dobu, pokud si dítě nevytvoří vlastní regulativy chování. Způsob výchovy má na osobnost nejzřetelnější vliv. Převažují v něm výchovné přístupy daných rodičů, a to rodičů zaměřených na dítě a zaměřených na sebe. Výchova autoritativních (nikoliv autoritářských) rodičů, kteří se zaměřují na děti a kontrolu spojují s akceptací, vzhledem k věku dětí a jejich schopnostem, bývá v současnosti hodnocena nejvýše. Takto vedené děti směřují k nezávislosti, přátelství, spolupráci s vrstevníky, a také zdravému sebezprosazování (Kohoutek, 1998).

Kubička (in Kohoutek, 1998) popsal několik typů nevhodné výchovy, jako například krajně autoritářská, příliš ochraňující, nadměrně shovívavá, zvýšeně náročná, nadměrně starostlivá a výchova s trvalejším postojem nedostatečné lásky.

Autoritativní výchova: Pro tento styl je typické používání příkazů, zákazů a trestů. Přístupy rodičů k dětem narušují vzájemné citové vazby. Dítě těchto rodičů působí ustrašeně se sklonem k depresím nebo naopak může být agresivní.

Liberální výchova: Tato výchova je nadměrně shovívavá, svobodná, bez větších požadavků na dítě. Takto vychovávané dítě může mít problémy s akceptováním pravidel a skupinových norem. Vede dítě k ovládnutí rodičů.

Demokratická výchova: Tato výchova by se dala nazvat „zlatá střední cesta“. Je působením dobrých vzorů. Je podporována dětská aktivita, spontánnost. U těchto dětí dochází k rozvoji respektu, samostatnosti a kázně (Šmelová, 2004, s. 90).

Helus (2007) rozšířil tuto klasifikaci o další výchovné styly, jako jsou: nezralá rodina, přetížená rodina, ambiciózní rodina, perfekcionistická rodina, autoritářská

rodina, rozmazlující rodina, rodina liberální a improvizující, odkládající rodina, disociovaná rodina. V našem případě se spíše zaměříme na rodinu úplnou či neúplnou.

Také Baumrindová (1989, 1991 in Helus, 2007) rozlišila tři výchovné styly v návaznosti na starší typologie a to:

Autoritářský (authoritarian) styl: kdy rodiče spíše uplatňují zásadu „mlč a dělej“ a svou roli zde sehrávají i fyzické tresty.

Povolující (permisiv) styl: který poskytuje dítěti maximální volnost „ať se dítě rozhodne samo a pak vidí, k čemu to vede“.

Styl opřený o autoritu (authoritativ): se vyznačuje zásadami a jasnými vymezeními principů, co je správné a co ne. Rodiče s dítětem komunikují, dbají na porozumění požadavků a jejich nekompromisní plnění, byť rigidně. Stejná autorka výzkumy prokázala, že děti vyrůstající ve stylu opřeném o autoritu dosahují lepších výsledků ve vývoji osobnosti a školní práci než děti ostatních dvou stylů.

Na základě způsobu výchovy můžeme předvídat rozvoj určitých vlastností osobnosti dítěte. Za správný výchovný přístup považuje Kohoutek (1998) výchovu láskou, trpělivost, posilující sebedůvěru dítěte a akceptující dítě jako takové. Optimální je výchova vedoucí k sebevýchově. V mikroprostředí rodiny se dítě seznamuje se vzorci chování a hodnot, napodobuje své rodinné příslušníky a identifikuje se s nimi. Představují pro něj model vztahů k lidem a zastupují ve vztahu k dítěti lidskou společnost. Velký vliv na výchovu má také věk rodičů, úroveň jejich vzdělání, pověst rodiny, zaměstnání.

1.4 Typy rodin

Nejběžnějšími typy rodin jsou rodina úplná a neúplná. Proto budou obě zmíněné skupiny v následujícím textu charakterizovány.

1.4.1 Úplná rodina

Úplná rodina je tvořena dvěma rodiči a jejich dítětem nebo dětmi. Pokud vládne mezi členy rodiny láska, porozumění, tolerance a důvěra, je předpoklad, že je dobrým základem pro vývoj jedince, i když jsou přítomni oba rodiče, neznamena to kvalitní rodinu, záleží na plnění rodičovských povinností (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002).

Klíčovou roli v rodině má ve většině případů matka. Matčina osobnost utváří základní a prvotní rysy dítěte, které mívají dlouhodobé trvání. Z toho vyplývá, že absence matky je velmi vážnou újmou pro budoucí život dítěte. Stává se však, že shodou okolností jsou i muži (otcové) nuceni přejímat roli jednoho rodiče. Výzkumy ukazují, že otcové se dokážou v péči o dítě angažovat stejně nadšeně jako matka a jsou schopni si osvojit tradičně ženské role a projevy vůči dětem. Role otce v úplné rodině nemá nahrazovat matku, ba naopak je důležité, aby jejich role nebyly identické, ale komplementární, působící na harmonický rozvoj dítěte (Helus, 2007).

1.4.2 Neúplná rodina

Neúplná rodina se skládá z jednoho rodiče a alespoň jednoho dítěte. Absence druhého rodiče může být z mnoha příčin, jako např. úmrtí, sebevražda, nešťastná náhoda. V poslední době bývá hlavní příčinou rozvod, kdy ve většině případů s dítětem zůstává matka. Avšak v neúplné rodině dítě postrádá vzor mužské nebo ženské role, a s ní spojenou identitu mužské identity u chlapce a ženské u dívky. Výzkumy také poukazují na to, jak působí neúplná rodina na vývoj dítěte. Děti z neúplných rodin byly

častěji ohroženy citovou subdeprivací, která předznamenává problémy v oblasti mezilidských vztahů (Matějček, 1986).

Podle Kohoutka (1998) má neúplnost rodiny souvislost se symptomy úzkosti, avšak mnohem škodlivější, než absence jednoho z rodičů, může být pro dítě neustálý a chronický konflikt mezi rodiči.

Pravdou je, že role otce může být kompenzována jinými osobami jako např. dědeček, strýc nebo matčin přítel, avšak hrozí zde tzv. překompenzace otcovy role až do té míry, že osoba z obavy o dostatečnou kompenzaci dítě obklopí takovou péčí, že je rozmazlí. Rozmazlené dítě se stane náročným, což může vést k opětovným krizím rodinného soužití (Helus, 2007).

Manová (1975 in Čačka, 2000) upozorňuje na to, že děti z neúplných rodin mohou být kolektivem vrstevníků přijímány až poněkud extrémně díky tomu, že těmto dětem chybí vzory adekvátní interakce.

Podobný názor zastává také Vágnerová (2000), kdy upozorňuje na význam modelu mužské či ženské role. Zejména u chlapců- jedináčků vyrůstajících s matkou, případně ještě pod vlivem babičky. V tomto případě se může jednat o chlapce se ztrátou maskulinních rysů a s rozvinutím syndromu maminčina chlapečka.

1.5 Sourozenectví

Sourozenectví je intimní, a přesto nedobrovolný vztah, ve kterém jsou osudem spojeni dva nebo více sourozenců, kteří se během dospívání mohou změnit v nejlepší přátele nebo nejzatvrzelejší nepřátele. Sourozenecká láska je tréninkem mezilidských vztahů. V komunikaci sourozenců se stimuluje morální vývoj dítěte. Přesto, že se narodí stejným rodičům, mohou se od sebe velmi lišit, a to např. temperamentem, talentem nebo svými názory. Tyto děti se přirozeně učí tomu, že i když se v mnoha věcech jejich názory rozcházejí, jsou v základě příbuzní a měli by se k sobě chovat s úctou a

navzájem se ocenit. Sourozenci se často vnímají jako rivalové bojující o lásku rodičů (Kolačná, 2004).

Matějček (2005) říká, že určitá dávka rivality a žárlivosti mezi sourozenci je normální. I přesto, že jsou si velmi blízcí, bývají vybaveni jinými vlastnostmi. Často jednají sobecky a ve svůj prospěch, i přesto je vztah sourozenců jedinečnou školou soužití. Zejména v sociálních vztazích jako je solidarita, sourozenecká náklonnost, spolupráce, obětavost a respekt k druhému.

Kohoutek (1998) poukazuje na nesprávnou výchovu preferující některé děti, čímž je vyvolávána žárlivost u druhých sourozenců, a proto je nutno dbát na rovnováhu v uspokojování potřeb všech dětí v rodině. Bohužel je tato výchova pozorována u rozvedených rodičů, kdy méně oblíbené dítě připomíná svému vychovávateli expartnera.

1.5.1 Sourozenecké pořadí

Adler (1958 in Drapela, 1997) tvrdí, že raná socializace v rodině je spjata s pořadím narození sourozenců. Děti prvorozené jsou oproti druhým v nevýhodě. Pokud se druhé dítě narodí příliš brzy po prvním, citově trpí a matce se odcizuje, naopak se ale cvičí k osamělosti.

Vágnerová (2000) píše o tom, že sourozenci mohou sloužit jako alternativní zdroj sociální stimulace, poskytující dítěti různé zkušenosti. Prvorozené jsou však zvyklé na kontakt s dospělými a sourozence mohou vnímat jako vetřelce, na kterého začnou žárlit. Od 18 měsíců chtějí být starší děti aktivními partnery v sociální interakci. Buď napodobují dospělého a s mladším sourozencem pomáhají, nebo v horším případě začnou imitovat jeho chování.

Podle Kolačné (2004) mohou být starší sourozenci efektivním modelem pro mladšího. Starší učí mladší plavat, jezdit na kole, a proto jsou považováni za úctyhodný zdroj vědomostí a dovedností a mladší je odměňují obdivem. Druhé nebo prostřední děti

tyto pocity nezažívají, protože se rodí do sociálně vyvážené situace a jsou zvyklé se o pozornost matky dělit s ostatními sourozenci. Ti jsou pro něj spíše podnětem k většímu usilování o úspěch.

Avšak Helus (2007) upozorňuje na to, že druhorozené děti se mohou ocitnout v opačné situaci než prvorození. Rodiče poučení, že nadměrná pozornost věnovaná prvorozenci je náročná, dospívají k rozhodnutí postupovat u druhorozeného jinak, někdy až v opačném extrému, kdy potřeby dětí ignorují, čímž v dítěti vyvolávají negativní bazální zkušenost. Nejmladší děti si nespějí vytvářejí sociální citění díky tomu, že jsou svým okolím rozmazlovány. Podle Adlera (1958 in Drapela, 1997) trpí poruchou přizpůsobení nejmladší a nejstarší děti. V dnešní době, kdy se děti rodí ve větším věkovém odstupě, musíme aplikovat Adlerovu teorii opatrně.

Helus (2007) říká, že kolem nejmladšího dítěte se vytváří klima zvýšené pozornosti nejen ze strany rodičů, ale i sourozenců. Častá je i varianta, že starší se spojí proti mladšímu, protože se cítí opomenuti a ošizeni, což rodičům i nejmladšímu vyčítají.

2. Specifika dítěte předškolního věku

Předkládaná kapitola pojednává o specifických vlastnostech dítěte předškolního věku. Toto období je v úvodu popsáno z pohledu několika autorů. Dále se zaměřuji na vývoj motorický, percepčně-kognitivní a osobnostně-sociální. Druhá část kapitoly je věnována identitě, vývoji řeči a hře.

„Z hlediska vývojové psychologie je mezi batoletem a dítětem předškolního věku rozdíl epochy“ (Matějček, 2007, s. 47). Matějček (2005) označuje předškolní věk jako první společenskou emancipaci ukončenou druhým významným krokem, a tím označuje vstup do školy. Podle něj trvá toto období od čtyř do šesti let věku dítěte a je tzv. tichou předehrou k dramatickému školnímu ději.

Langmeier a Krejčířová (2006) popisují předškolní věk v širším a užším slova smyslu a to tak, že v širším slova smyslu jej označují jako celé období od narození po vstup do školy a v užším „věkem mateřské školy“. Vágnerová (2000) vymezuje toto období mezi 3 až 6 lety věku dítěte s charakteristickým znakem postupného uvolňování vázanosti na rodinu a prosazování se ve vrstevnické skupině.

Podle Kohoutka (1998) se základ osobnosti tvoří právě v předškolním období. To, co uložíme do povahy dítěte do pěti let, zde zůstane natrvalo a stane se jeho druhou přirozeností. Co si člověk osvojuje později, nikdy už nemá dostatečnou hloubku.

2.1 Motorický vývoj

Po třetím roce se dítě začíná zbavovat své zaoblenosti a začíná růst do výšky. Jeho organismus roste, sílí a pokračuje osifikace kostí. Tento věk je také důležitým obdobím rozvoje pohybů, ty se díky rozvoji nervové soustavy stále zdokonalují, koordinují a stávají se stále účelnějšími (Klindová, Rybářová 1974).

Langmeier a Krejčířová (2006) označují motorický vývoj za stálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace, kdy děti už dobře utíkají, běhají se schodů, lezou

a přeskakují různé překážky, házejí míčem nebo do něj kopou. Svou zručnost a jemnou motoriku procvičují při kresbě, modelování, stříhání, navlékání korálků, skládání mozaiky nebo konstruktivních hrách s kostkami a stavebnicemi.

2.2 Percepčně - kognitivní vývoj

V tomto období dítě pochopilo trvalost existence, ale zatím si neuvědomuje, že jde o trvalost podstatných znaků. Pro předškoláka z toho vyplývá, že pokud něco určitým způsobem vypadá, musí to takové být, takže proměnu vnějších znaků chápe jako proměnu identity. Například pokud se převlečeme za čerta nebo Mikuláše, dítě si myslí, že jsme se v něj proměnili. Tento způsob myšlení ještě nerespektuje zákony logiky. Je nepřesné, prelogické a typické několika znaky, kterými jsou egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus (Vágnerová, 2000).

Langmeier a Krejčířová (2006) to vnímají podobně s tím, že předoperační myšlení popisují jako egocentrické, antropomorfické (dítě vše polidšťuje), magické (mění fakta podle svého přání) a artificialické (všechno se jen „dělá“). Kolem čtvrtého roku dítěte se mění úroveň předpojmová (symbolická) na úroveň vyšší názorového (intuitivního) myšlení, přesto se však dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje a je schopné vyvodit jakýsi závěr.

Pokud předškolní dítě nechápe určitou informaci, eliminuje ji a interpretuje tak, jak umí a netrápí se faktem, že skutečnost může být jiná. Chce dosáhnout jistoty, že všemu rozumí a dokáže se orientovat v běžném světě. Dítě tím může i zkreslovat úsudek o věcech, které jsou pro něj emočně nepřijatelné a to tak, že formou nepravých lží tzv. konfabulací zkresluje realitu, aby byla pro něj srozumitelná a přijatelná, dokonce je přesvědčeno o její pravdivosti. Myšlení těchto dětí je útržkovité, nekoordinované a chybí mu komplexní přístup, takže umí řešit dílčí úkoly, ale nejsou schopné využít ve svých úvahách více aspektů. V tomto období se většinou děti učí od dospělých nebo starších dětí (Vágnerová, 2000).

2.3 Osobnostně – sociální vývoj

Protože se dítě uvolňuje z rodinných pout a setkává se s druhými dětmi, nazývá Matějček (2005) předškolní věk kritickou dobou, kdy se vytváří většina prosociálních vlastností. Pro rozvoj těchto vlastností je rodina už malá sociální jednotka, ve které má dítě svoji jistotu a silné citové zázemí, proto je nutné, aby se dítě dostalo mezi druhé „cizí“ děti, které jsou pro něj cílovou společenskou skupinou, protože to budou oni, mezi kterými jednou bude hledat své společenské uplatnění, přátele a budoucí partnery. Pro správnou socializaci je pro dítě nutné vyjít do nového společenského prostoru se svými radostmi a starostmi.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je rodina pro dítě stále nejvýznamnějším prostředím, ale pro úspěšnou socializaci bychom ho měli zařadit do většího kolektivu. Z toho vyplývá i plnění odlišných rolí doma a v dětském kolektivu. Pojem socializace definují třemi vývojovými aspekty takto:

- **sociální kreativitou** - emoční vývoj vztahů k lidem známým a vzdálenějšímu okolí,
- **sociální kontrolou** - vývoj norem utvářených na základě příkazů dospělých,
- **osvojením sociálních norem** - vzorce chování očekávané společností.

Jak uvádí Vágnerová (2000), tyto vzorce nejsou jen součástí nějaké role, ale tímto způsobem se u dítěte rozvíjí prosociální chování, jako je empatie, ovládnutí agresivity a vlastních potřeb. K tomu je ovšem nutné, abychom dětem dodali dostatek jistoty a bezpečí, protože primárně nahlíží na svět jako na nebezpečný. V nesnázích umí projevit empatii, ale reálná pomoc je vzhledem k věku omezena. Avšak jak bylo už dříve poznamenáno, vyhledávají stále nové kontakty - kamarády, a to formou jakéhosi „dvojníka“. To znamená, že hledají kamaráda, který bude mít stejné cíle, názory, dělá stejné věci. „Kamarád je ten, kdo chce to, co chci i já“ (Seifert a Hoffnung, 1994 in Vágnerová 2000, s. 129). Při výběru kamaráda zohledňují několik kritérií. Postupně se identifikují s dětmi stejného pohlaví, kladou důraz na zevnějšek, zajímají se o děti dobře laděné a sociálně zdatnější. Určitou prestiž zvýší i vlastnictví zajímavého předmětu. Tato kamarádství jsou však nestálá a povrchní,

protože děti mají tendenci neustále mezi sebou soupeřit a prosazovat se. Časem se však naučí přizpůsobit svoje chování situaci a roli, v níž se nacházejí.

2.4 Emoční vývoj

Emoce hrají v našem psychickém životě významnou roli. Předpokládá se, že různé druhy emocí jsou vývojově nejstaršími složkami. Obecnou definici se však doposud nepodařilo vytvořit, avšak je jasné, že se jedná o naše city a ty jsou spolu s náladami a citovými vztahy základními projevy v našem citovém životě (Plháková, 2003).

Čačka (2000) popisuje city dětí jako krátké a velmi intenzivní, ba dokonce bouřlivé. Jejich dynamika závisí na momentálním citovém vzplanutí a zároveň jsou indikátorem kvality duševního dění, z čehož můžeme usuzovat celkovou zralost dětské osobnosti. Pro dětské období je také typická dobrá nálada. U dětí do tří let je projev emocí bezděčný a spontánní, nejčastěji vzniká jako pozitivní citová odezva na konfiguraci tváře pečujících osob a dítě časem pochopí, že úsměv je vyjádření náklonnosti k druhým. Z dalších emočních prožitků poznává pocity, jako jsou smutek, radost, zoufalství, které můžeme označit pojmem nálada. Ta je definována jako déle trvalejší stav slabší intenzity. Na rozdíl od citů, které mohou mít i intenzitu vysokou. Rodičovský vztah k dětem je pokládám za jeden z nejstabilnějších citů. Vzájemnou interakcí vzniká u dětí pocit bezpečí, od nějž se postupně odvíjí důvěra, a ta jde pravděpodobně ruku v ruce se sebedůvěrou. Blatný (in Plháková, 2003) poukazuje na vytváření citového vztahu k sobě samému, který má být jádrem sebehodnocení a sebedůvěry. Kladné citové prožitky a vztahy vytvářejí stav základní (bazální) důvěry nebo naopak základní úzkosti. Příklady primárních citů mohou být radost - smutek a strach - hněv. Za zmínku určitě stojí chování vymezené genderovými rolemi, které dětem „předpisují“ určité emocionální projevy a společenské normy kluci nepláčou, děvčata jsou slabší (Plháková, 2003).

O všem, co předškolní dítě dělá, rozhoduje cit. Ten má význam pro jeho další osobnostní rozvoj. Naopak rozumový vývoj má vliv na rozvoj citů. Kolem třetího roku u dítěte roste potřeba společenského kontaktu. Na počátku předškolního období však nastávají změny, kdy se dítě v neznámém prostředí nejprve ostýchá, ale jak ostych přejde, dítě se začne chovat přiměřeně. Dítě potřebuje v každém prostředí osobu, na kterou by se mohlo spolehnout. Po čtvrtém roku by se dítě mělo adaptovat rychleji (Klindová, Rybárová, 1974).

Prekopová (2010) považuje zapojení dítěte do společnosti jako nutnost pro rozvoj osobnosti, aby mohlo vychovávat své já nápodobou nejen svých rodičů, ale také dalších lidí, v našem případě to může být učitelka mateřské školy. Děti by se neměly stát kopií dospělého, avšak ke svému rozvoji potřebují rozmanité vzory.

2.5 Identita

V předškolním období, zejména při vstupu do mateřské školy, dochází podle Niesel, Griebel (2005) k zásadním změnám dětské identity. Dítě si klade otázky typu: Kdo jsem? Jaký budu? Čím budu? Co jsem? Kde jsem? Dítě je odkázáno na odezvy ze sociálního prostředí, v našem případě na ostatní vrstevníky. Otázky spojené s identitou jsou důležité právě v období změn, kterou může být vstup do mateřské školy, kdy si dítě klade otázku: „Jsem to ještě stále já, když už musím zastávat novou roli předškolního dítěte?“

Šulová (2005) charakterizuje identitu jako prožívanou odpověď na otázku: „Kdo jsem?“ Jedince tvoří jeho prožívání, jedinečnost v čase a prostoru. Dítě potřebuje ke své konfrontaci vrstevnickou skupinu. Předškolní období se ukazuje jako velmi významné pro přijetí svých biologických a sociálních rolí.

2.6 Vývoj řeči

Během předškolního období se řeč značně zdokonalí, vymizí dětská patlavost a před nástupem do první třídy se spontánně nebo pomocí logopeda upraví. Roste zájem o mluvenou řeč a změny jsou zejména ve stavbě vět. Děti se naučí spoustu říkadel, básní a písní a jsou schopny poslouchat a převyprávět krátký příběh nebo pohádku. Tříleté dítě zná své jméno, pohlaví, několik barev, postupem času si osvojuje i číselnou řadu. Dítě také užívá své řeči k regulaci svého chování, které komentuje nejprve hlasitě a postupem času už využívá tzv. „vnitřní řeči“ bez hlasitého projevu (Langmeier, Krejčířová 2006).

Podle Čačky (2000) slovní zásoba předškolního dítěte vzrůstá z původních 1000 slov na 2500 až 3000 slov s tím, že rozumí ještě dalším tisícům jiných. Slovní zásoba se tvoří převážně z často používaných konkrétních slov, které definují něco specifického. Stejně jako uváděli Langmeier s Krejčířovou, hovoří Čačka o „řeči pro jiné“ a „řeči pro sebe“ sloužící k formulování myšlenek dítěte a k seberegulaci (Čačka, 2000).

„Jakkoliv je řeč velevýznamná lidská funkce, není po mém soudu primárním a určujícím vývojovým činitelem. Je - domnívám se – až jakýmsi vrcholem onoho stvořitelského díla, jimž se psychická výbava člověka formovala do své dnešní podoby“ (Matějček, 1994, s. 99).

2.7 Hra

Záměrně se věnuji v této kapitole hře, neboť jak říká Mišurcová (1980), předškolní období je zlatým věkem hry. Je specifickou formou učení, přípravou na školu a práci v dalším životě. Prameny hry sahají až do pravěku, prvky hry můžeme sledovat u mláďat všech druhů a to nejen lidských. Pro dítě je hra plnohodnotnou činností, která spouští základní rozvoj dítěte. Se vznikem předškolních zařízení vzrostl zájem o hlubší zkoumání hry jako takové. Můžeme jmenovat několik pedagogů

zabývající se hrou. F. Fröbel, J. V. Svoboda, K. Groos vyslovili různé teorie vysvětlující proč, jak a s čím si děti hrají. Jedním z nich byl i J. Piaget (1997), který upozornil na úzkou souvislost mezi rozvojem myšlení a inteligencí dítěte. Podle něj je období mezi 2. až 7. rokem vrcholem dětské hry, které nazývá období symbolické hry. Hra přeměňuje skutečnost tím, že ji asimiluje potřebám „já“. Naproti tomu nápodoba je spíše akomodací vnějším předlohám. Inteligence dítěte je dána rovnováhou mezi asimilací a akomodací.

Hra je základní aktivitou dětské seberealizace, i když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje (Kořátková, 2005). V předškolním období si dítě hraje velmi intenzivně a soustředěně, proto je mnohdy lepší dítěti do hry nezasahovat a nechat naplno „rozehrát“ jeho tvořivost. Hra je často nápodobou skutečných událostí, jako je hraní si na něco nebo na někoho, např. na kadeřnici, na maminku, na pejska. Hra může dítěti pomoci i jako východisko z různých stresových situací a psychického přepětí a naopak ho může uvolnit a načerpat energií. Při hře dítě uspokojuje svou potřebu seberealizace. V předškolním období zaujímají důležitou roli kamarádi. Děti společně konstruují, a velmi důležitým prvkem je námětová hra, kdy děti přijímají sociální role a rozvíjí sebekázeň, sebeovládání, rozvíjejí komunikativní schopnosti, učí se naslouchat druhému. To vše v sobě skrývá kooperativní hra, která i přesto, že nezaručuje ideální vztahy, je vrcholem vzájemných vztahů a orientace v nich, také je přínosem pro další sociální učení (Kořátková, 2005). Hra je významným socializačním a motivačním činitelem a poukazuje na vývojovou úroveň dítěte. V psychologické praxi může být i terapeutickým prostředkem (Šimíčková - Čížková, 2010).

3. Důležité mezníky ve vývoji dítěte v kontextu vzájemných rodinných vazeb

Tato kapitola pojednává o možných aspektech, které mohou dítě ovlivnit během různých životních situací, mezi, které můžeme bezpochyby řadit vstup do MŠ, jakožto první větší událost v jeho životě.

3.1 Temperament

„Temperament je soustava psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka, zvláště tím, jak snadno reakce vznikají, jak jsou silné a jak rychle se střídají. Temperament je vrozený“ (Čáp, 1998). Také Řičan (2010) uvádí, že temperament je vlastnost poměrně trvalá, vrozená a daná tělesnými vlastnostmi. Projevuje se už v dětství a zůstává stálý. Potvrdily to i výzkumy, kdy se výsledky zkoumaných dětí nejujtějšího věku shodovaly s výsledky měření v dospívání a dospělosti, z čehož vyplývá, že se jedná z velké části o vrozené rysy. Podle Fromma je temperament „surovina, z níž je utvářena osobnost“ (Drapela, 1997, s. 104). Každý člověk má určité základní citové ladění, to dávají psychologové do souvislosti s temperamentem a zkušenostmi z raného dětství (Plháková, 2003).

V souvislosti se vstupem do mateřské školy hovoří Niesel, Griebel (2005) o třech typech temperamentu u dětí. A to o nenáročném dítěti s vyrovnanou náladou, které je vůči všemu novému relativně otevřené a docela snadno se přizpůsobuje. Dalším typem je dítě pasivní, zdrženlivé, které na zklamání nereaguje prudce a přizpůsobování mu trvá delší dobu. Posledním typem je dítě nedůtklivé, s prudkými citovými reakcemi a sklony ke špatné náladě. Na druhé straně však bývá velmi živé až hyperaktivní, avšak až třetina dětí nespadá do žádné z těchto kategorií.

Děti z rodin s maximální péčí a výchovou mohou krizové situace zvládat lépe, avšak i u těchto dětí hrají úlohu vrozené, temperamentové znaky. Některé děti mohou po celý život reagovat přecitlivěle, jiné vybuchnou zlostí, jiné pláčou. Jiný typ dětí se může už od mala projevovat cílevědomě, houževnatě, sebevědomě (Helus, 1984).

Rozdíly v dětské aktivitě jsou už od narození různé, jako intenzita křiku, kopání a vztahu k taktilní komunikaci. Tyto rozdíly, u novorozenců s vazbou na momentální psychický stav, způsobují rozdílný typ temperamentu. Existují důkazy, že temperament je jedním ze základních stavebních kamenů osobnosti jedince. Dítě má vyrůstat v citově vřelém a stálém prostředí, protože nejen výchova, ale i prostředí formuje osobnost jedince. Dalším s důležitých faktorů je interakce matky s novorozencem, která v něm vyvolává pocit jistoty (Šimíčková-Čížková, 2010). Hoskovcová (2009) hovoří o třech kamenech základů psychické odolnosti: vrozené dispozici, temperamentu a vztahu vytvářejícímu u dítěte pocit bezpečí.

3.2 Vazba

Je to prvotní mezilidský vztah, který primárně vzniká mezi matkou a dítětem. Vědci souhlasí s prvními dvanácti měsíci, avšak zatím není jasné, jak rychle pouto vzniká, jak dlouho přetrvává a jakou funkci plní. Co víme, je, že je považováno za typ sociálního chování, stejně jako reprodukční a rodičovské. Dále je zajímavé, že intenzita citové vazby je silnější, pokud byla předtím matka nepřítomna. Interakce mezi matkou a dítětem můžeme chápat jako výsledek příspěvků z obou stran a vzájemného ovlivňování. Většinou se vazebné chování objevuje do konce třetího roku a v dospělosti pokračuje. Učitelky MŠ se shodují na tom, že tříleté děti už dokážou lépe zvládnout absenci matky na delší dobu a zapojit se do hry s vrstevníky než mladší. Může to poukazovat na jakýsi mezník v životě dítěte (Bowlby, 2010).

Zajímavou a nejvíce zastávanou teorií je teorie sekundárního pudu. Ta tvrdí, že děti vyhledávají příslušníky svého druhu, protože jej krmí, a to je důvod proč je dítě rádo s druhými. Alternativou této teorie může být i cucání prstu, kdy je palec a potrava symbolem matky. Aneb slovy Freuda: „Důvod, proč dítě v náručí chce prožívat přítomnost své matky, je pouze ten, že už ze zkušenosti ví, že matka bezodkladně uspokojí všechny jeho potřeby“ (Freud, 1926 in Bowlby, 1926, s. 137). Později, ještě konkrétněji: „Láska má svůj původ ve vazbě na uspokojení potřeby výživy“ (Freud, 1926 in Bowlby, 1940, s. 188).

Schaffer a Emersonová (in Bowlby, 2010) staví teorii sekundárního pudu do pozadí tvrzením, že děti mají vrozené dispozice reagovat na sociální podněty a mohou se citově připoutat i k dětem stejného věku nebo jen málo staršímu. Další analýzy ukazují na interakce matka – dítě, předkládají čtyři vzorce chování při vzájemné interakci: a) vazebné chování dítěte, b) chování dítěte protikladné k citové vazbě, prozkoumávání a hra, c) pečující chování matky, d) chování matky protikladné k rodičovské péči. Tyto různé druhy chování jsou proměnlivé ovlivněné momentální situací.

Tyto různé druhy chování jsou proměnlivé ovlivněné momentální situací. Z novodobých výzkumů vyplývá, že děti, které vyrůstají v neporušeném manželství s vysokým stupněm kontinuity v přístupu matky k dítěti, jsou více sebejisté, kompetentní než děti bez jistot k oběma rodičům. Nejhuře jsou na tom děti bez jistoty ve vztahu k oběma rodičům. Vzorec citové vazby souvisí s tím, jak se k němu chová jeho matka. Pokud je rodinné prostředí stabilní, přetrvávají tyto vzorce v průběhu druhého a následujících roků a jak se předpokládalo, souvisí i se vzorci sociálního a herního chování vůči jiným dětem a dospělým. Je však nutné rozlišit termíny citová vazba a vazebné chování. V prvním případě má dítě tendenci vyhledávat blízkost konkrétní osoby, pokud je polekané nebo nemocné a v druhém případě to může být jen vyhledávání blízkosti ke kamarádovi při hře (Bowlby, 2010).

Děti vnímají, že jsou částí rodiny, kde si vytvoří první emocionální kontakty k jiným osobám a časem i k jiným dětem. Všechny tyto zkušenosti pomáhají dítěti k lepší orientaci v kolektivu, například v mateřské škole (Brisch, 2012). Tentýž autor upozorňuje na to, že vazba před vzděláním má velký význam. Ta je pro dítě důležitější než potřeba objevování, proto dítě, i přestože má primárně potřebu objevovat, nemůže se zaujetím nadchnout pro nové nabídky a hry, pokud má strach, protože se současně aktivuje jeho potřeba vazby a plně se zaměstná hledáním blízké osoby.

3.3 Fáze ve vývoji citové vazby

Dle Bowlbyho (2010) vznikají stavební kameny pro pozdější vývoj citové vazby už v rodině, avšak dítě se nerodí jako „tabula rasa“, ale je vybaveno určitými systémy chování, které se postupně aktivují, při tom jak dítě reaguje na námi vysílané signály jako např. sluchové podněty, zrakové podněty z lidské tváře, hmatové z lidských rukou. Z těchto drobných interakcí vznikají komplexní systémy, které po zbytek života zprostředkovávají citovou vazbu k určitým lidem.

1. fáze: Orientace a signály s omezeným rozpoznáváním postavy

Tato fáze se týká novorozence asi do 3 měsíců, kdy je rozlišovací schopnost omezena na čichové a sluchové podněty. Dítě reaguje na úsměv, známý hlas a přestává plakat v přítomnosti známé osoby.

2. fáze: Orientace a signály zaměřené k jedné rozeznávané postavě (nebo několika)

Dítě se chová k lidem stejně přátelsky, ale chování k matce je přece jen výraznější. Tato fáze trvá od 3 měsíců do půl roku.

3. fáze: Udržování blízkosti k rozeznávané postavě prostřednictvím lokomoce a signálů

Běžně začíná tato fáze mezi šestým a sedmým měsícem, dítě reaguje různě na různé lidi, dokáže sledovat matku, jak odchází a vítá ji při příchodu. Může se i od některých lidí distancovat a cizí lidé mohou u dítěte vyvolat strach.

4. fáze: Utváření partnerství korigovaného k cíli

V předešlé fázi si dítě osvojilo jakési systémy, které vedly k cíli. Matku začíná vnímat jako nezávislý objekt. Všimá si, čím je chování matky ovlivňováno, jinými slovy, vžívá se do pocitů a motivů své matky, a tím si vytváří základy nového vztahu – partnerství (Bowlby, 2010).

Tato kategorizace citových vztahů koresponduje se třemi stádii dle Spitze (in Šimíčková-Čížková, 2010) s tím rozdílem, že ten uvádí fáze pouze tři. Avšak

i v Bowlbyho knize se uvádí, že 4. fáze je dosud neprozkoumaná a důkazy jsou doposud skrovné (Bowlby, 2010).

Kvalitní citová vazba je nejen podle Bowlbyho, ale i mnoha jiných psychopatologů hraje v životě dítěte zásadní roli. Rozlišují se dva typy: jistá a nejistá či úzkostná.

„Citová vazba bývá definována jako trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu“ (Šolcová, 2009, s. 38).

3.4 Separační úzkost

Je přirozeným znakem emočního vývoje dítěte. Ty, které se takto neprojevují, mohou být citově deprimovány a jejich další vývoj může být ohrožen (Šimíčková-Čížková, 2010). Vágnerová (2000) ještě rozlišuje dva typy separace, a to aktivní separaci, která závisí na dítěti samém nebo pasivní separaci, která na vůli dítěte nezávisí.

Bowlby, Robertson (in Langmeier, 1952, 1957) zjistili u dětí 18 až 24 měsíců starých tři typické fáze separace:

Fáze protestu: Dítě křičí a volá matku, která na základě jeho zkušeností po přivolání vždy přijde.

Fáze zoufalství: Dítě ztrácí naději, přestává fáze odpoutání od matky: křičí, ztrácí o vše zájem a stává se apatické.

Fáze opoutání od matky: Dítě po delší době navazuje vztah k jiné dostupné osobě, která mu matku nahradí. Tato fáze bývá vnímána jako příznivá adaptace, avšak Bowlby a Robertson ji vnímají jako obrannou reakci.

Langmeier, Krejčířová (2006) chápou tyto fáze jako za zcela pochopitelné a poukazující na dobře fungující vývoj ve vztahu matka - dítě, kdy se dítě obává ztráty matky. Určitě v těchto situacích sehrává svou roli temperament. Zajímavé jsou reakce při návratu k matce. Pokud se dítě při návratu nacházelo v 1. fázi, mělo tendenci matku neustále hlídat a všude následovat, avšak ve 3. fázi si paradoxně obnovovalo vztah k matce s určitými problémy. V těchto problémových situacích má velký význam hra, kde má dítě možnost celou situaci znovu prožít a díky symbolickému myšlení nabýt dojmu, že má situaci pod kontrolou a tím se s ní lépe vyrovnat.

Langmeier, Krejčířová (2006) dále uvádí, že negativní emoce a strach jsou znakem nástupu specifického pouta, kdy odloučením od matky vzniká tzv. separační úzkost a strach z druhých osob. Tyto dva pojmy je nutno rozlišovat, tyto stavy přicházejí stejně, avšak ne v úplné shodě a intenzitě. Také Ainsworthová (in Langmeier, 1989) na základě experimentu s využitím separační úzkosti poukazuje na různé připoutání k různým lidem, bohužel je zatím nejasné, jaký to má význam pro další vývoj dítěte. Nejprve je nutné zbavit se své úzkosti, a tím ji zbavíme i dítěte (Hoskovicová, 2009).

4. Mateřská škola

Následující kapitola bude věnována mateřské škole, která je spolu s rodinou hlavním předmětem bakalářské práce. Podrobněji rozvedu vstup dítěte do mateřské školy, jeho adaptaci v předškolním zařízení, přípravu na mateřskou školu, dále roli rodičů a vychovatele v adaptačním procesu.

Mateřská škola přispívá k plynulému přechodu od nezávislého dětství k řízenému vzdělávání, což by se dalo nazvat jakýmsi předělem ve vývoji dítěte. Poskytuje dítěti příležitost samostatně si hrát a jednat, plnit různé praktické a tvořivé úkoly a hlavně začlenit se do kolektivu s určitými pravidly. Postupnou socializací a kultivací se dítě pozvolna připravuje na vstup do školy (Kolariková, Pupala, 2010).

Také Špaňhelová (2004) uvádí, že prostředí mateřské školy je pro děti určité obohacující. Děti se setkávají se světem jiných dětí, ve kterém se musí naučit vycházet s vrstevníky, bránit se nebo stát za svým názorem, a mimo jiné se zde dítě setkává s novými hrami a poznatky. Rovněž se učí komunikaci s cizí dospělou osobou (s paní učitelkou). Zjednodušeně řečeno školka pomáhá dětem se začleněním do kolektivu vrstevníků, dodržování pravidel společenského chování, odpoutání se od rodičů a respektovat jinou autoritu.

Podle Bacusové (2009) je nástup do mateřské školy zkouškou nejen pro dítě, ale i pro rodiče zejména pro matku. Doporučuje dítěti poskytnout pocit bezpečí a zároveň ve své knize doručuje několik rad pro rodiče, jakým způsobem by měli rodiče dítě na mateřskou školu připravovat. Tito by pak měli dítěti pomoci s přechodem do nového prostředí.

Matějček (2007) ve své knize píše, že pokud by mateřská škola neexistovala, děti by si ji určitě vymyslely. To proto, že po třetím a zřetelně po čtvrtém roce mají tendenci překročit hranice nejbližšího rodinného okruhu a vysloveně touží po společnosti a kontaktu s vrstevníky. Také se rozvíjí schopnost spolupráce, tolerance, soucit, solidarita a mnoho dalších pro-sociálních vlastností. Dítě poznává v mateřské škole, co je běžné a normální, hlavně v těch případech, kdy rodiče nemají právě vhodné

rodičovské postoje a výchovné zásady. V těchto případech se může mateřská škola stát pro dítě terapeutickým prostředím.

4.1 Vstup do mateřské školy

Vstup do mateřské školy je prvním krokem dítěte do společnosti. Přináší problémy nejen pro dítě, ale také pro rodiče. Například zjistí, že chování dítěte doma je jiné než v mateřské škole. Učitelky mají situaci jednodušší v tom, že se mohou opřít o své pedagogické zkušenosti a dětem tak přechod ulehčit. (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993)

Jeřábková (1993) je toho názoru, že prvotní zkušenosti, které dítě získá při vstupu, mohou ovlivnit jeho další působení v mateřské škole. Proto by se neměly podceňovat, ba naopak je třeba dbát na to, aby tyto zkušenosti byly co nejpozitivnější. Dítě si musí zvykat na docela cizí prostředí. Přechod z rodiny do mateřské školy by se dal nazvat krizovým bodem v dětské socializaci.

Niesel, Griebel (2005) charakterizují vstup do mateřské školy jako proces podmiňující změny v identitě, kdy dítě prožívá změnu role a sociálního statusu a kdy přechází mezi dvěma oblastmi výchovného systému. Tento přechod mohou ovládat silné emoce a stres, a to jak u dítěte, tak u rodičů.

4.2 Fáze adaptace

Autorky Haefele a Wolf-Filsinger (1993) rozdělily průběh adaptace na čtyři fáze s tím, že jej člení na reakce dětí ve školce a doma. I když se pořadí etap nemění, mohou mít jednotlivé fáze rozdílnou délku trvání. Svou roli sehrává i rodinné prostředí.

1. Orientační období – uzavřenost, zdrženlivost

V tomto období se děti drží zpátky, jsou plně zaměstnány vnímáním nových informací, a tím jim nezbývá čas na kontakty s ostatními dětmi. Doma se dítě uzavírá, odmítá si hrát s kamarády, a to kvůli relaxaci a kompenzaci.

2. Prosazovací krize – vnitřní krize

V této fázi převládá doma nechuť a nespokojenost, které jsou odrazem hádek a sporů v mateřské škole. Dítě samotné stojí mnoho sil zpracovat tyto negativní reakce ze strany ostatních dětí. Tato fáze by se dala charakterizovat jako krizová.

3. Zvláštní opatření a uklidnění – psychosomatické vyčerpání

Dvě nejdůležitější etapy má dítě za sebou a nyní přichází fáze uvolnění. Děti si pomalu zvykají a začínají si budovat sociální pozici. Doma jsou děti následkem vydobytí pozice více vyčerpané, a to se může projevat útlumem, únavou a jakousi duševní lhostejností.

4. Uklidnění, vyrovnání

V této fázi se dítě tzv. smíří se svou situací a je relativně adaptované na režim mateřské školy. I přesto může doma přetrvávat únava a vyčerpání (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993).

4.3 Příprava na mateřskou školu

Podle Haefele, Wolf-Filsinger (1993) se mohou adaptační obtíže zmírnit postupným přivykáním, kdy dítě školu navštěvuje v doprovodu matky a tím se postupně seznamuje s novým okolím. Svou roli hraje také četnost a délka pobytu. Tyto krátké pobyty poskytují dítěti potřebné informace, ale zároveň se mu nabízí možnost školku kdykoliv opustit.

Jak úspěšná budou tato opatření, záleží také na předchozích zkušenostech dítěte a jeho vývojovém stupni.

Vzhledem k tomu, že u tříletých dětí silně vzrůstá potřeba kontaktu s vrstevníky, může dítě podle Langmeiera (2006) společně s rodičem navštěvovat tzv. mateřská centra, zájmové kroužky a tím aktivně rozvíjet různé činnosti. Děti se zde učí různým dovednostem v organizovaných nebo volných hrách, komunikaci s druhými dětmi. Děti, které prošly takovými aktivitami, by měly zvládat přechod do mateřské školy lépe a jsou vyspělejší v komunikaci s vrstevníky i cizími dospělými.

Jeřábková (1993) předesílá, že nejen dítě, ale i rodiče musí být dostatečně připraveni a informováni. Zkušenosti ukazují, že je dobré rodiče na informační schůzce, přibližně tři měsíce před nástupem, seznámit s řádem školy, vzdělávacím programem, formou spolupráce školy a rodiny. Vhodné je také rodičům poskytnout několik pedagogických rad, jak své dítě na přechod připravit a co by mělo zvládnout, než docházku v mateřské škole nastoupí.

Další varianty příprav vidí Jeřábková (1993) v krátkodobých odloučeních od matky např. u prarodičů či jiných známých osob. Návštěvy v jiných rodinách nebo návštěvy jiných dětí u něho doma. Vést dítě k samostatnosti kladením drobných úkolů jako jsou oblékání, samostatná hygiena a další. Podobný názor má i Lažová (2013), která doporučuje rodičům zůstat v klidu, dětem podávat o učitelce, dětech a školce pouze kladné informace ve smyslu naučení se nových písniček, básniček, tvorbě různých výtvarných výrobků.

4.4 Role rodičů v adaptačním procesu

Postoj rodičů k mateřské škole může ovlivnit pozdější adaptaci v dobrém nebo špatném smyslu. V horším případě mohou v učitelce vidět svou konkurentku a podvědomě ji odmítat, což může dítě vycítit. I přesto, že není v příbuzenském vztahu, významně ovlivňuje výchovu dítěte, s čímž mohou mít někteří rodiče problém. Nezbude jim než vzdát se neustálé kontroly nad dítětem a důvěřovat právě učitelce. Konkrétně

tento problém se týká zejména rodin s jedním dítětem, kde je mezi matkou a dítětem intenzivní vztah (Jeřábková, 1993).

Niesel, Griebel (2005) uvádí, že rodiče mění svou identitu tím, že se stávají rodiči dítěte z mateřské školy. Většina rodičů se zapojuje do nových aktivit a přijímají svůj nový status. Stejně jako Jeřábková hovoří o tom, že rodiče ztrácejí neomezenou kontrolu nad dítětem, a proto musí i přes své smíšené pocity zaujmout k učitelce vztah založený na důvěře. Učitelku mohou vnímat jako posuzovatele svých výchovných metod, proto mohou být kritičtí k vyjádřením učitelky na stranu jejich dítěte. Zátěží může být také organizace dne, kdy rodiče musí skloubit zaměstnání, domácnost a mateřskou školu.

Svobodová (2010) upozorňuje na různé obavy a pozitivní očekávání současných rodičů, kteří mohou být kladně, či negativně ovlivněni vzpomínkami na své dětství poznamenané nepříjemnými zážitky. Na základě těchto vzpomínek mohou vytvořit dva tábory, kdy jedni pronášejí věty typu „Tu drožd'ovou pomazánku dnes jíst nemusíš“ a druhí očekávají kompenzaci všeho, co ve výchově nezvládli, se slovy „Počkej, ve školce tě naučí poslouchat“.

4.5 Role učitelky v adaptačním procesu

Jak má vypadat učitelka mateřské školy? Podle Lažové (2013) vzhledově jakkoliv, ale poctivá, pracovitá, trpělivá, tolerantní, moudrá a mnoho dalších kladných vlastností, avšak jak říká autorka: „Pracovat občas s dětmi dokáže kde kdo, ale zvládnout jejich štěbetání, hádky, neustálé dotazy pravidelně několik hodin denně, to už vyžaduje specifické vlastnosti. A člověk nemoudrý, nezralý a neovládající se to neustojí“ (Lažová, 2013, s. 15).

Role učitelky při adaptaci dětí na mateřskou školu je zásadní, avšak i pro ni může být tato situace náročná, ovlivněná city k jednotlivým dětem. I ona, jakožto zkušený pracovník, může trpět nejistotou adekvátního jednání vůči nově příchozím dětem i rodičům, spolu s obavami vzájemné komunikace (Jeřábková, 1993).

Proto Haefele, Wolf-Filsinger (1993) doporučují spolupráci učitelky a rodičů už před letními prázdninami. Správná učitelka by měla umět dítě podpořit a třeba formou her usnadnit příjem nových informací, norem a pravidel chování. Také by si měla uvědomit, že nové prostředí a zážitky dítě rychle unaví, a proto by měla situaci odhadnout a nechat dítě odpočinout. Pro lepší adaptaci autorka doporučuje heterogenní třídy, kdy se „velcí“ naučí starat o mladší a „mladší“ napodobují své větší kamarády. Za nejdůležitější však považuje komunikaci s rodiči, kdy si učitelka a rodiče mohou vyměnit své postřehy a společně je řešit.

Učitelka by měla v přechodu dítěte působit jako odborně kvalifikovaný průvodce s uměním pedagogicky jednat a individuálně přistupovat k dětem i rodičům. Během adaptace je spolu s rodiči a dětmi v určitém vzájemném vztahu, jehož intenzita např. ze strany dítěte může být rozdílná, od „miluje ji“ po „akceptuje ji“. Úspěšná adaptace určitě souvisí s vytvořením si kladného vztahu k učitelce. Dle autorky hraje klíčové postavení při adaptaci právě učitelka (Niesel, Griebel, 2005).

4.6 Kdy je adaptace ukončena?

Podle Jeřábkové (1993) je pro dítě vstup do MŠ velmi významný životní úsek, který na něj klade vysoké požadavky, zejména v oblasti sociálně emocionální. V novém prostředí se dítě cítí nejisté, protože nemá ještě vybudovanou roli a pozici jako má v rodině. Zvládnutí adaptace je závislé na afektivní stabilitě dítěte vůči rodičům a vyspělosti komunikace se stejně starými dětmi. Při adaptaci musíme ovšem posuzovat individuální socializaci jednotlivých dětí, celkový stupeň jejich vývoje, dosavadní zkušenosti, a podmínky v rodině. Zda bude nový začátek šancí pro další vývoj dítěte, závisí na jeho individualitě. Po celou dobu je nutné klást důraz na spolupráci MŠ a rodiny v zájmu dobra dítěte.

Pro dítě se stává normou střídání dvou „světů“ rodina a školka, kde se setkává s rozdílnými pravidly, např. týkající se dělení hraček nebo změn denního režimu. Podle výzkumů se dítě stává malým předškolákem, pokud se integruje do skupiny dětí a

dovede si s nimi hrát. Chodí do mateřské školy rádo, cítí se v ní dobře, samostatně řeší problémy, akceptuje skupinová pravidla a denní režim, odpoutalo se od rodičů a samo vyhledává kontakty s ostatními dětmi a personálem (Niesel, Griebel, 2005).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5. Výzkumné cíle a otázky

5.1 Cíle výzkumu

Cílem práce bylo zjistit, jaký vliv má na dítě rodina, ve které vyrůstá, na vstup dítěte do mateřské školy. Zajímalo mě, jestli mohou různé faktory, jako je výchovný styl, temperament dítěte, občasné odloučení, osobnost učitelky, návštěva zájmových kroužků před samotným vstupem ovlivňují adaptaci dítěte na nové prostředí. Během zkoumání jsem si neustále kladla otázku, zda je rodina opravdu nejdůležitějším faktorem, který může dítě a jeho chování ovlivnit na celý život a zejména při řešení různých krizových situací jako je právě přestup z úzkého rodinného kruhu do velkého světa s mnoha cizími lidmi, protože jak říká Hoskovcová (2009), pokud máme doma malé batole, jsme ochotni jeho chyby stále omlouvat a většinou mu vše povolit, avšak v mateřské škole po něm požadujeme kázeň a dodržování určitých pravidel.

Hlavním cílem výzkumné části je analyzovat rodinu a její výchovné působení na dítě ve vztahu k jeho nástupu do mateřské školy.

Dílčí cíl č. 1: Analyzovat vztah mezi výchovným stylem rodičů a adaptací dítěte v MŠ.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, jak rodina připravuje dítě na vstup do mateřské školy.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit nejčastější faktory, které ovlivňují adaptaci v prvních dnech nástupu.

Dílčí cíl č. 4: Zjistit, zda rodiče pozorují změny poté, co dítě nastoupí do MŠ.

5.2 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1: Zjistit, který výchovný styl se v rodinách vyskytuje nejčastěji a v jaké věkové kategorii?

Výzkumná otázka č. 2: Který z výchovných stylů usnadňuje adaptaci dítěte v mateřské škole?

Výzkumná otázka č. 3: Zjistit, zda děti již před vstupem do MŠ pobývaly bez rodičů?

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem byla dítěti školka prezentována?

Výzkumná otázka č. 5: Usnadňuje dítěti předchozí návštěva zájmových kroužků vstup do mateřské školy?

Výzkumná otázka č. 6: Ovlivňuje osobnost učitelky a její výchovný styl období adaptace?

Výzkumná otázka č. 7: Adaptují se lépe děti s celodenní docházkou?

Výzkumná otázka č. 8: Ovlivňuje věk dítěte, dle rodičů, adaptaci v MŠ?

Výzkumná otázka č. 9: Které konkrétní změny nastaly u dítěte po vstupu do MŠ?

Výzkumná otázka č. 10: Jak se, dle rodičů, dítě adaptovalo v MŠ?

Ve vztahu k mému povolání učitelky v mateřské škole mě toto téma nejen zajímá, ale domnívám se, že je v odborné literatuře opomíjeno nebo zmíněno jen okrajově. Na základě těchto zjištění jsem volila otázky, které by mě v souvislosti se vstupem dětí do MŠ zajímaly. 1. dílčí cíl zastřešují 4 otázky v dotazníku, 2. dílčí cíl, na který se ptám třemi výzkumnými otázkami, je v dotazníku dotazován 9 otázkami. Výzkumnou otázkou č. 6, č. 7 a č. 8 zjišťuji 3. dílčí cíl spolu se 6 otázkami v dotazníku a poslední 4. dílčí cíl zjišťuji 4 posledními otázkami z celého dotazníku. Dále také využívám záznamů učitelek v pozorovacích škálách.

5.3 Výzkumný soubor

Pro svůj výzkum jsem použila metodu kvantitativního výzkumu, kdy jsem data získala prostřednictvím dotazníků, které jsem rozdala na počátku školního roku (v září 2013) na čtyřech mateřských školách MŠ Sluníčko v Šumperku tvořící jeden právní subjekt. MŠ je srozuměna s uvedením názvu v práci. (viz příloha č. 1). Tři mateřské školy obdržely 20 dotazníků a jedna 13, což je dohromady 73 dotazníků. Tyto byly určeny rodičům, jejichž děti daný školní rok nastoupily do mateřské školy prvním rokem. Věkové rozmezí nově nastupujících dětí bylo velmi široké od 2,5 let do 5. Díky tomu jsem měla možnost srovnání adaptace různých věkových skupin.

Z rozdaných 73 dotazníků se mi vrátilo 55, což je (75 %) z celkového výzkumného vzorku. Poměr chlapců a děvčat byl téměř vyrovnaný. U dívčího pohlaví se jednalo o 28 dětí a chlapců bylo 27 (viz tabulka č. 1). Dále mě zajímal věk dítěte při vstupu do MŠ (viz tabulka č. 2), děti mladších 3 let bylo 11, tříletých bylo 34, čtyřletých 8 a poslední skupinu tvořily děti, které měly pět let a více. Ty byly pouze 2. Dalším z faktorů, který by mohl ovlivnit dítě při vstupu do MŠ je, zda vyrůstá v rodině úplné či neúplné. Zjistila jsem, že v úplné rodině vyrůstá 45 (82 %) z nově příchozích dětí a v neúplné s jedním rodičem, konkrétně s matkou, vyrůstá 10 (18 %) dětí z dotazovaných (viz tabulka č. 3).

Tabulka č. 1 Rozdělení dětí, dle pohlaví

POHLAVÍ DÍTĚTE	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Děvče	28	51 %
Chlapec	27	49 %
CELKEM	55	100 %

Výzkumný vzorek se skládal z 28 (51 %) děvčat a 27 (49 %) chlapců, což je celkem 55 dětí.

Tabulka č. 2 Věkové rozmezí nově nastupujících dětí

VĚK DĚTÍ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Méně než 2 roky	11	20%
3 roky	34	64%
4 roky	8	13%
5 let	2	3%
CELKEM	55	100%

Z tabulky je zřejmé, že věkové rozmezí je od 2,5 do 5 let. Nejpočetnější skupinu tvoří děti 3leté, a to počtem 35 dětí (64 %); další početnější skupinou jsou děti mladší tří let, a to v zastoupení 11 dětí (20 %), 4letých dětí bylo 7 (13 %) a nejméně bylo dětí 5letých 2, což jsou (3 %).

Tabulka č. 3 Typy rodin, ve kterých děti vyrůstají

TYP RODINY	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Úplná	45	82%
Neúplná	10	18%
Celkem	55	100%

Z tabulky vyplývá, že většina dětí žije v rodině úplné rodině, počtem 45 (82%) dětí z celkového počtu 55 dětí.

5.4 Výzkumná metoda

Ke svému výzkumu jsem použila dvou výzkumných metod, a to metodu dotazníku určeného rodičům dětí a posuzovací škály, kterou vyplňovaly učitelky na základě pozorování dětí ve svých třídách. Z dotazníku jsem se snažila získat co nejvíce informací o rodině dítěte a škálou měly učitelky hodnotit adaptaci dítěte v MŠ. Domnívám se totiž, že využití dvou metod vede k lepšímu a hlubšímu poznání zkoumání. Ze stejného důvodu jsem také v dotazníku volila několik otázek, které byly určeny zvláště matce a zvláště otci s cílem zjistit, zda se jejich odpovědi shodují. Spolu s dotazníky jsem rozdala posuzovací škály, které byly určeny učitelkám s tím, že měly dítě pozorovat během prvních čtyř týdnů a každý pátek po dobu jednoho měsíce zaznamenávat změny, které se s dětmi dějí. Tato posuzovací škála byla rozdělena na dvě části. První část na celkovou charakteristiku dítěte a ve druhé části se zaznamenávaly změny určitých vlastností a dovedností po další 4. adaptační týdny.

„Dotazník je způsob psaného řízeného rozhovoru“ (Kohoutek, 2002, s. 152). Je méně časově náročný, avšak je nutno si přesně určit hlavní cíl, logicky a stylisticky propracovat otázky. Naopak problém bývá ve věrohodnosti odpovědí, kdy vyšetřovaný může různým způsobem ovlivňovat své výpovědi k lepšímu nebo naopak k horšímu, proto je dobré ho kombinovat ještě s dalšími výzkumnými metodami, jako je to v mém případě, kdy dotazník doplňuji pozorováním dětí učitelkami. Prostřednictvím dotazníku, i přestože mnoho z nich se nevrátí, můžeme v krátké době získat velké množství informací. Odpovědi však bývají subjektivně zkresleny, a proto bývá dotazník řazen do subjektivních metod. Otázky mohou být otevřené, uzavřené nebo škálové (Kohoutek, 2002). V mém případě dotazníku pro rodiče (viz příloha č. 2) jsem využila prvních dvou typů otázek.

Podle Chrásky (2007) by měl dotazník splňovat základní požadavky, jako jsou validita a reliabilita. V případě validity dotazník zjišťuje skutečně to, co zjišťovat má a co je jeho záměrem, proto se doporučuje nechat dotazník posoudit dalšími odborníky. Reliabilitou rozumíme schopnost dotazníku přesně a důvěryhodně zachycovat zkoumané jevy.

Jak už jsem uvedla, dotazník je doplněn metodou pozorování, kdy formou posuzovací škály, učitelky ve svých třídách zaznamenávaly změny nově přijatých dětí po dobu čtyř týdnů. Učitelky byly poučeny o tom, jak mají průběh adaptace zaznamenávat a v případě nejasností měly možnost, kdykoliv se na mě obrátit osobně či telefonicky. Každý týden měly zaznamenávat změny a pokroky chování dítěte (viz příloha č. 3). Obě výzkumné metody měly podobu kvantitativní.

Pedagogické pozorování je jednou z nejznámějších a nejstarších metod. Podle toho, kdo pozoruje, rozlišujeme sebezpozorování – introspekci nebo extrospekci, což je pozorování druhých. Dále existují různé druhy pozorování jako např. krátkodobé, dlouhodobé, standardizované, nestandardizované. Pozorování je metoda měření reality, a proto je nutné, aby bylo stejně jako dotazník dostatečně validní a reliabilní. Pro spolehlivost by mělo být pozorování v maximální míře objektivní. Subjektivitu při pozorování můžou způsobit faktory jako haló efekt, předsudky, logická chyba, stereotypizace, analogie, tradice, figura a pozadí, aktuální psychický stav, tendence k průměru, kontrast a shovívavost pozorovatele. Jednou z technik zaznamenávající výsledky pozorování je posuzovací škála (Chráska, 2007)

Pro svůj výzkum jsem použila posuzovací škálu numerologickou, kdy má posuzovatel z řady čísel vybrat jedno vybrat a tím určit míru posuzované vlastnosti. Použila jsem škálu jednostrannou pěti stupňovou (Chráska, 2007).

Gavora (2010) nazývá tento typ škály bipolární, protože se krajní body tvoří protikladné vlastnosti a úlohou pozorovatele je určit míru vlastnosti vzhledem k jedné či druhé straně. Chráska (2007) uvádí, že také u posuzovacích škál se můžeme setkat s problémem věrohodnosti výsledků, protože i zde sehraává svou roli lidský faktor a každý pozorovatel může charakteristiky kategorií chápat odlišným způsobem. Doporučuje se užívat v krajních bodech až extrémního označení, i když ty se ve skutečnosti vyskytují zřídka.

5.5 Výsledky výzkumu

Ve své práci jsem se zaměřila na zodpovězení 10 výzkumných otázek. Odpovědi na ně jsem se snažila získat dotazníkem pro rodiče a pozorováním učitelek ve svých třídách. Údaje jsem zpracovala v tabulkách, kde jsou součty odpovědí v hodnotách absolutní a relativní četnosti.

Výzkumná otázka č. 1: Který výchovný styl se v rodinách vyskytuje nejčastěji a v jaké věkové kategorii?

Tabulka č. 4: Jaký výchovný styl převládá ve vaší rodině? Odpověď matky

MATKA	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Autoritativní	1	1 %
Liberální	2	4 %
Demokratický	52	95 %
CELKEM	55	100 %

Matky odpověděly v dotaznících v plném počtu 55. Demokratickou výchovu zastává 52 (95 %) matek, 2 (4 %) liberální a jedna matka (1 %) výchovu autoritativní.

Tabulka č. 5 : Jaký výchovný styl převládá ve vaší rodině? Odpověď otce.

OTEC	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Autoritativní	0	0 %
Liberální	2	4 %
Demokratický	43	96 %
CELKEM	45	100%

10 matek vychovává své dítě bez otce, proto odpovídá na tuto otázku pouze 45 otců. Také otcové počtem 43 (96 %) preferují demokratický výchovný styl a 2 (4 %) z nich výchovu liberální.

Tabulka č. 6: Výchovný styl v různých věkových kategoriích

VĚK RODIČŮ	DEMOKRATICKÝ	LIBERÁLNÍ	AUTORITATIVNÍ	ABSOLUTNÍ ČETNOST
20 let a méně	2	0	0	2
20 – 30 let	11	1	1	14
30 – 40 let	76	0	0	76
40 let a více	6	3	0	9
CELKEM	95 (95 %)	4 (4 %)	1 (1 %)	100 (100 %)

V této tabulce jednoznačně vítězí demokratický styl rodičů mezi 30 -40 lety počtem 76 rodičů.

Výzkumná otázka č. 2: Který z výchovných stylů usnadňuje adaptaci v MŠ

Z předešlé otázky jsme zjistili, že největší zastoupení má styl demokratický, a proto se zaměříme na tento styl.

Tabulka č. 7: Demokratický výchovný styl v různých věkových kategoriích

VĚK RODIČŮ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
20 a méně let	2	2 %
20 – 30 let	11	12 %
30 – 40 let	76	80 %
40 a více let	6	6 %
CELKEM	95	100 %

V této tabulce jsem sloučila počty odpovědí otců a matek, takže by měl součet činit 110, avšak v 10 případech odpovídala pouze matka – samoživitelka, odtud absolutní četnost 100. Z tabulky vyplývá, že největší zastoupení má demokratický styl ve věkové kategorii 30 – 40 let s počtem 76 (76%). Další je věková kategorie 20 – 30 let a to počtem 11 (12 %) rodičů, následují rodiče 40 let a více 6 (6 %) a poslední je věková kategorie 20 let a méně 2 (2 %).

Tabulka č. 8: Jak se adaptují děti vychovávané demokratickým stylem

Věk rodičů	Dobře	Průměrně	Špatně	Absolutní četnost	Relativní četnost
20 – 30 let	5	0	1	6	12%
30 – 40 let	23	14	3	40	80%
40 a více let	2	1	1	4	8%
CELKEM	30	15	5	50	100%

Z tabulky je zřejmé, že nejlépe se adaptují děti vychovávané demokratickým stylem, a to rodiči ve věkové kategorii od 30 do 40 let počtem 40 dětí (80%). Dále pak rodiči ve věku mezi 20 -30 lety 6 dětí (12%) a poslední je skupina rodičů 40 a více let počtem 4, což je 8% z celkového počtu.

Výzkumná otázka č. 3: Zjistit, zda děti již před vstupem do MŠ pobývaly bez rodičů?

Tabulka č. 9: Pobývalo dítě někde delší dobu bez rodičů

MÍSTO POBYTU	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Prarodiče	37	67%
Jesle, jiná MŠ	9	16%
Nemocnice	1	2%
Teta	2	4%
Ne- nepobývalo	6	11%
CELKEM	55	100%

Před vstupem do MŠ byly děti nejčastěji u prarodičů 37 (67%), také některé navštěvovaly jesle nebo jinou MŠ, v našem případě zdejší soukromou MŠ v počtu 9 dětí (16%). Zajímavé je, že 6 dětí bylo vždy s rodiči 6 (11%). Nejméně zastoupenými skupinami je teta 2 (4%) a v jednom případě to byla nemocnice (2%).

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem byla dítěti školka prezentována?

Tabulka č. 10: Jak bylo dítě připravováno na vstup do MŠ

TYP PŘÍPRAVY	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Kladně	52	94%
Záporně	2	4%
Nebylo	0	0%
Kombinace kladně a záporně	1	2%
CELKEM	55	100%

Je zřejmé, že většina dětí byla na školku připravována kladně počtem 52 (94%), záporně pouze 2 děti (4%) a kombinací obou stylů 1 dítě (2%).

Výzkumná otázka č. 5: Usnadňuje dítěti předchozí návštěva zájmových kroužků vstup do MŠ?

Tabulka č. 11: Navštěvovalo vaše dítě před nástupem do MŠ nějaké kroužky?

NÁVŠTĚVA KROUŽKŮ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Ano – navštěvovalo	23	42%
Ne – nenavštěvovalo	32	58%
CELKEM	55	100%

Z tabulky vidíme, že kroužky navštěvovalo pouze 23 dětí (42%), druhou část tvořily děti, které do kroužků nechodily s počtem 32 (58%).

Tabulka č. 12 : Adaptace dětí chodících do kroužků

ADAPTACE	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Dobrá	13	57%
Průměrná	6	26%
Špatná	4	17%
CELKEM	23	100%

Z dětí, které navštěvovaly kroužky, se dobře adaptovalo 13 dětí (57%), průměrně 6 dětí (26%) a špatně pouze 4 děti (17%)

Výzkumná otázka č. 6: Ovlivňuje osobnost učitelky a její výchovný styl období adaptace?

Tabulka č. 13: Záleží na osobnosti učitelky a na prvním dojmu pro úspěšnou adaptaci?

ZÁLEŽÍ NA PRVNÍM DOJMU	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Ano	54	98%
Ne	1	2%
CELKEM	55	100%

Z tabulky je zřejmé, že naprostá většina rodičů 54 (98 %) si myslí, že první dojem je pro adaptaci dítěte důležitý. Pouze jeden rodič (2 %) má názor jiný.

Tabulka č. 14: Jaký výchovný styl a typ učitelky považujete za lepší pro adaptaci dítěte?

VÝCHOVNÝ STYL A TYP UČITELKY	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Přísná, ale spravedlivá	25	45%
Mírná a benevolentní	11	20%
Spravedlivá, ale mírná	16	29%
Něco mezi	3	6%
CELKEM	55	100%

U této otázky se už rodiče tolik neshodují, přísnou a spravedlivou učitelku by volilo 25 rodičů (45%). Kombinaci mírné a spravedlivé 16 rodičů (29%), 11(20%) rodičů by chtělo pro své dítě učitelku mírnou a benevolentní a 3 (6%) rodiče by chtěli něco mezi.

Výzkumná otázka č. 7: Adaptují se lépe děti celodenní docházkou?

Tabulka č. 15: Nastoupilo vaše dítě od prvního dne na celý den?

CELODENNÍ DOCHÁZKA	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Ano	30	55%
Ne	25	45%
CELKEM	55	100%

Děti s celodenní docházkou od prvního dne bylo 30 (55%). S půldenní jich bylo o něco méně s počtem 25 (45%).

Tabulka č. 16: Adaptace dětí s celodenní docházkou

TYP ADAPTACE	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELTIVNÍ ČETNOST
Dobrá	25	83%
Průměrná	4	13%
Špatná	1	4%
CELKEM	30	100%

Z tabulky vyplývá, že děti s celodenní docházkou se počtem 25 (83%) dobře adaptují, 4 (13%) se adaptovaly průměrně a špatně pouze 1 (4%) dítě.

Výzkumná otázka č. 8: Ovlivňuje věk dítěte, dle rodičů, adaptaci v MŠ?

Tabulka č. 17 : Jaký je ideální věk pro nástup dítěte do MŠ?

VĚK DÍTĚTE	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELTIVNÍ ČETNOST
3 roky	39	71 %
4 roky	15	27 %
5 let	1	2 %
CELKEM	55	100 %

Rodiče si myslí, že nejlepší věk k nástupu jsou 3 roky dítěte, tuto odpověď volilo 39 rodičů (71%), dále jsou to roky 4 s počtem 15 (27%) a pouze jeden rodič vnímá ideální věk pro vstup 5 let (2%).

Výzkumná otázka č. 9: Které konkrétní změny nastaly u dítěte po vstupu do MŠ?

Odpovědi rodičů zněly takto: „Zdá se mi, že dcera (syn) je na mě více závislá (ý) a stále mě vyhledává“, tuto změnu uvedlo deset rodičů. „Mám pocit, že je samostatnější“, tato odpověď padla v sedmi dotaznících. „Mé dítě je nějak více nervózní

a roztěkané“, uvedlo šest rodičů „ Dcera (syn) je nadšená (ý) z toho, co se nového naučila a stále nám to vypráví“, se objevilo ve třech odpovědích. Dvě rodiny měly pocit, že jejich dítě „Více zlobí a upoutává na sebe pozornost“. Ve třech případech měli rodiče pocit, že jejich dítě „Má poruchy spánku a v noci se několikrát vzbudí“. „Odpoledne bývá velmi unavený“, tato odpověď zazněla u sedmi rodin. Plačtivost uvedly čtyři rodičovské páry. „Má problémy se stolicí – zácpa“, označili rodiče dvou dětí. „Pomočuje se“, se objevilo pouze v jednom případě, stejně jako „Hádá se s mladší sestrou. „Je drzý a výbušný“ uvedly dvě rodiny. „Je přecitlivělá a podrážděná“, se objevilo opět ve dvou případech. „Je nějaká nejistá a stále se ptá, co bude, kam jdeme,“ tato odpověď zazněla v jednom případě. „Více poslouchá, má rád“, tento pocit má také jedna rodina. Ze všech odpovědí mělo 22 rodičů pocit, že pozorovali během prvního týdne nějaké změny. Ostatní napsali odpověď negativní. Někteří rodiče pozorovali několik změn dohromady.

Výzkumná otázka č. 10: Jak se, dle rodičů, dítě adaptovalo v MŠ?

Tabulka č. 18. Jaký je váš názor na adaptaci vašeho dítěte?

ADAPTACE DÍTĚTE	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
Zvládlo to lépe, než jsme očekávali	49	89 %
Zvládlo to hůř, než jsme očekávali	4	7 %
Zvládlo to podle očekávání	2	4 %
CELKEM	55	100 %

Z tabulky vyplývá, že 49 (89 %) zvládlo adaptaci lépe, než jejich rodiče očekávali,

4 (7 %) hůř a 2 (4 %) se adaptovalo dle očekávání rodičů.

5.5.1 Analýza výsledků otázek výzkumného šetření

Výzkumná otázka č. 1: Který výchovný styl se v rodinách vyskytuje nejčastěji a v jaké věkové kategorii?

Na tuto otázku je poměrně jasný výsledek s velkou převahou stylu demokratického, a to ve věkové skupině rodičů mezi 30 až 40 lety věku. Ve většině případů se odpovědi otců a matek shodovaly, pouze ve čtyřech případech se rodiče na stylu výchovy neshodli a v 10 případech odpovídala jen samotná matka. Jednalo se o matky samoživitelky a jednu vdovu. Také se většina rodičů shodla na tom, že tento styl výchovy je jim vlastní a přirozený. Naopak o něco menší část rodičů si myslí, že dítě vychovávané tímto stylem bude pro dnešní dobu lépe připraveno a bude mít tzv. „ostřejší lokty“. Ve větší polovině případů se na výchově denně podílí i otec. Rodiče se také v naprosté většině shodují, že chování dítěte je vrozené, ale zároveň se dá ovlivnit výchovou. Přesto se objevily i jiné názory, a to, že chování dítěte můžeme ovlivnit výchovou, v jednom případě si rodiče myslí, že je dané temperamentem dítěte. Věková kategorie dnešních rodičů je odrazem dnešní doby a z výsledků je zřejmé, že rodiče si pořizují děti v pozdějším věku, kdy už mají vybudované zázemí.

Výzkumná otázka č. 2: Který z výchovných stylů usnadňuje adaptaci v MŠ?

Z předešlé otázky jsme zjistili, že nejčastější výchovný styl v rodinách testovaných dětí je styl demokratický. Děti vychovávané tímto stylem se adaptují dobře nebo jen s drobnými problémy. Z celkového počtu se špatně adaptovalo pouze 5 dětí z 50, což je 10 %. Odpověď na tu to otázku je: ano, demokratický styl výchovy usnadňuje dítětem adaptaci v mateřské škole ve většině případů.

Výzkumná otázka č. 3: Zjistit, zda děti již před vstupem do MŠ pobývaly bez rodičů?

Před vstupem do MŠ pobývala větší část dětí bez rodičů. Nejčastěji to byli prarodiče, jesle nebo soukromé školky, v jednom případě nemocnice a 2 děti bývaly u tety. Avšak 6 dětí z celkového počtu nepobývalo nikdy bez svých rodičů. Doba pobytu mimo domov byla různá. Některé děti byly bez rodičů několik hodin, jiné den i s přenocováním a některé dokonce i několik dní. Z toho vyplývá, že velká část dětí před vstupem do MŠ měla možnost poznat, co obnáší být určitou dobu bez svých nejbližších jako je matka a otec.

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem byla dítěti školka prezentována?

Cílem této otázky bylo mimo jiné zjistit, jakou představu mají o školce samotní rodiče. Zda se snaží děti na MŠ připravit v kladném slova smyslu, či opačně. Rodiče měli odpovědět, zda dítěti školku prezentují jako instituci, kde bude mnoho hraček a nových kamarádů, že se naučí nové věci, kreslit, zpívat a že se jim tam bude určitě líbit. Tito rodiče prezentovali dítěti školku pozitivně snad i s tím, že ji sami takto vnímali. Druhou variantou byla příprava v negativním smyslu, jako např. ve školce už zlobit nebudeš, tam musíš poslouchat paní učitelku, uvidíš, oni tě to tam naučí. V 94% rodiče volili první, pozitivní styl přípravy. Pouze ve dvou rodinách školkou tzv. vyhrožovali a v jednom případě rodiče zvolili kombinaci obou stylů. V každém případě konečná odpověď zní -rodiče prezentovali dítěti MŠ pozitivně.

Výzkumná otázka č. 5: Usnadňuje dítěti předchozí návštěva zájmových kroužků vstup do MŠ?

Odpověď na tuto otázku nebude tak jednoznačná. Z výzkumného vzorku 55 dětí navštěvovalo kroužky jen 23 dětí, což je menší polovina. Většinou to byly kroužky typu cvičeníčko, taneční, výtvarný nebo plavání Zaměřila jsem se tedy pouze na tuto skupinu

dětí. Z těchto se úspěšně adaptovalo 57%, průměrně 26% a špatně 17%. Z výsledků vyplývá, že návštěva kroužků před nástupem může pozitivně ovlivnit dítě při vstupu, ale nedá se říct, že by to hrálo velkou roli a dítě bude bez problémů. Může to být způsobeno i tím, že většinu kroužků dvouleté dítě absolvuje v přítomnosti matky, i když kroužek řídí cizí osoba. Míra úspěšnosti adaptace dětí, které navštěvovaly kroužek před vstupem do MŠ je více než polovina (57%); znamená to, že kroužek před vstupem do MŠ může mít vliv na lepší adaptaci, ale nelze jednoznačně říct, že proběhne naprosto bez problémů.

Výzkumná otázka č. 6: Ovlivňuje osobnost učitelky a její výchovný styl období adaptace?

Na otázku, zda záleží na prvním dojmu pro úspěšnou adaptaci, jsem dostala jednoznačnou odpověď. Ano na prvním dojmu záleží. Mysleli si to všichni rodiče, vyjma jednoho. Z výchovných stylů jsem rodičům nabídla učitelku přísnou, ale spravedlivou, mírnou a benevolentní, spravedlivou a mírnou; rodiče volili i verzi něco mezi. Nejlépe dopadl první typ přísná, ale spravedlivá počtem 25(45%), dále spravedlivá a mírná 16 hlasy (29%). Mírnou a benevolentní by chtělo 11 rodičů (20%) a 3 rodiče (6%) by volilo něco mezi. Dále bych ráda uvedla všechny vlastnosti, kterými rodiče charakterizovali učitelku v MŠ: *laskavá, vstřícná, milá, hravá, plná nápadů, vnímavá, inspirativní, empatická, veselá, aktivní, důsledná, komunikativní, příjemného vzezření a hlavně musí mít ráda děti.*

Pro rodiče je určitě důležitá zpětná vazba, kdy je učitelka sdílná, komunikativní a poskytuje rodičům dostatek informací o tom, jak jejich dítě prožilo den ve školce, což se podle odpovědí dělo ve 49 (90%) případech z 55. Z těchto odpovědí vyplývá, že rodiče kladou na osobnost učitelky velký důraz a myslí si, že učitelka hraje v době adaptace jednu z hlavních rolí. S tímto názorem bych se určitě ztotožnila a s rodiči souhlasím.

Výzkumná otázka č. 7: Adaptují se lépe děti celodenní docházkou?

Výsledkem na tuto otázku jsem byla poměrně překvapena. V naší MŠ doporučujeme rodičům v prvním týdnu docházku pouze na půl dne, právě proto, aby si dítě na školku lépe zvyklo a nemuselo být bez matky příliš dlouhou dobu. Výzkum však ukázal, že děti s celodenní docházkou se adaptují lépe a rychleji, a to počtem 25 dětí (83%) z celkového počtu 30. Nejpočetnější skupinu tvořily děti 3leté, 2 a půlleté. Děti 4leté nastoupily ve větším počtu pouze na půl dne a adaptovaly se o něco hůře než děti mladší. Ve výzkumném vzorku se objevily 2 děti 5leté, jedno s celodenní a jedno s polodenní docházkou. Obě se adaptovaly bez problémů.

Zajímavé byly také odpovědi rodičů, proč si myslí, že je lepší celodenní docházka. „Rychleji si zvykne na denní režim, odpadá problém s přechodem z půl dne na celý, není ochuzeno o program, má nerušený odpolední odpočinek“. Také se zde objevil osobitý názor „Když už, tak už“. Někteří rodiče neměli jinou volbu, museli nastoupit do práce. Určitě bych souhlasila s názory, že záleží na dítěti a jeho povaze. U dětí s polodenní docházkou rodiče vyzvedávali postupnou a pozvolnou adaptaci.

Výzkumná otázka č. 8: Ovlivňuje věk dítěte, dle rodičů, adaptaci v MŠ?

Odpovědi v dotaznících se shodují s běžnou praxí a doporučeními, že nejvhodnější věk dítěte pro nástup do MŠ jsou 3 roky. Tuto odpověď zvolilo 39 rodičů (71%). Někteří rodiče považují za lepší a vhodnější věkovou hranici 4 let (27%) a v jednom případě vidí rodič ideální věk pro vstup do MŠ 5 let. Vyskytla se zde i odpověď „*Pokud je dítě společenské může nastoupit klidně už od 1 roku*“.

Na otázku proč vnímají ideální věk 3 roky, rodiče odpověděli: „Je to tak akorát, najde si snadněji kamarády, potřebuje kolektiv, učí se od druhých dětí, lépe si zvyká, potřebuje řád a autoritu, později je více fixované na rodiče“. Na variantu 4letou odpovídali rodiče takto. „Lépe zvládá odloučení po psychické stránce, je schopné kolektivní hry, je vyzrálejší, je více samostatné, ale také, že se dítě ve 4letech musí v MŠ učit už naučené“.

Názory jsou různé od 1 roku do 5 let, i přesto vidí rodiče ve většině případů ideální věk pro vstup do MŠ 3 roky.

Výzkumná otázka č. 9: Které konkrétní změny nastaly u dítěte po vstupu do MŠ?

Z odpovědí rodičů je zřejmé, že změny během prvních dnů pobytu v MŠ nastaly, což je poměrně normální jev. Negativní změny převažovaly nad kladnými. Děti v období adaptace vyžadovaly od rodičů větší pozornost, upozorňovaly na sebe například zlobením. Stále se snažily být v matčině přítomnosti, a pokud ji ztratily z dohledu, byly plačtivé, nervózní, podrážděné a výbušné. Některé děti měly i fyziologické problémy jako zácpa, pomočování ovlivněné mírnou neurózou. Mezi další změny patřily poruchy spánku, únava v odpoledních hodinách a odmítání MŠ vůbec. Pozitivní změny byly ve smyslu větší samostatnosti dítěte, nadšení z nově naučeného. Rodiče měli také pocit, že díky dennímu řádu v MŠ, dítě více poslouchá.

Výzkumná otázka č. 10: Jak se, dle rodičů, dítě adaptovalo v MŠ?

Konečné zhodnocení adaptace dle rodičů dopadlo pozitivně. Většina odpovědí zněla, dítě zvládlo adaptaci lépe, než jsme očekávali. Z odpovědí vyplývá, že adaptace samotná není pro mnohé děti tak náročná, jako ji vnímají rodiče. Někteří měli možná větší obavy než děti, což se promítá v odpovědích jako: „*Cítila jsem úlevu, že to mé dítě zvládlo; mám radost, že se dítě do MŠ těší; měla jsem smíšené pocity, smutek i radost; cítila jsem úlevu, že si trochu od sebe odpočineme*“.

Z celkového vzorku zkoumaných dětí se špatně adaptovalo pouze 5 (9%) dětí, což mohou potvrdit i samotné učitelky, které tento školní rok zhodnotily adaptaci velmi pozitivně, bez větších obtíží, a tím se shodují s názory rodičů, kteří zastávají názor, že děti se adaptovaly dobře.

6. Diskuze

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit možné faktory ovlivňující vstup dítěte do mateřské školy. Zaměřila jsem se zejména na analýzu rodiny a její výchovné působení na děti před a během samotného vstupu. Při vyhodnocování výzkumných otázek jsem došla k určitým překvapivým závěrům.

Z výzkumu je zřejmé, že rodina hraje v životě dítěte primární a nezastupitelnou roli. Zde se uskutečňuje prvotní socializace a jejím prostřednictvím se dítě setkává s prvními neznámými lidmi. Z odpovědí rodičů vyplynulo, že vstup dítěte do MŠ vnímají jako jeden z velmi důležitých mezníků, kdy se dítě odpoutává od rodiny.

Je patrné, a to nejen z mého výzkumu, že dnešní rodiče jsou pokročilejšího věku mezi 30 až 40 lety, kdy se potvrzuje současný trend. Nejprve budování kariéry a zázemí, teprve potom rodina. Možná proto jsou rodiče v otázkách výchovy dítěte uvědomělejší a vyzrálejší. Mnoho z nich volí demokratický styl výchovy (dle dotazníku), což může být jejich subjektivní pocit, který se však nemusí shodovat s realitou. Málokdo by si přiznal, že je k dítěti občas velmi benevolentní či naopak přísný. Spíše si myslí, že styl jeho výchovy dítě lépe připraví do života a ty budou schopny lépe zvládat psychicky náročné situace, jako je právě vstup do MŠ. Kladně však hodnotím to, že se ve většině případů na výchově podílí i otec, a to denně. Zajímavý byl názor matek samoživitelek, kdy přesto, že jsou s dítětem samy, si myslí, že pro výchovu dítěte jsou důležití oba rodiče. Výzkum ukázal, že děti vychovávané demokratickým stylem se opravdu dobře adaptovaly, i když ostatní výchovné styly se objevily pouze v pěti případech, proto není možné učinit srovnání

V dnešní moderní době mají rodiny mnoho možností, kde se jejich dítě může setkat s jinými dětmi ze svého okolí. Mohou to být různá dětská hřiště nebo zájmové kroužky, kde najde rozptýlení nejen dítě, ale i matka či otec. Původně jsem se domnívala, že se dítě návštěvou těchto kroužků tzv. „otrká“ a pozdější adaptace bude méně náročná. Ukázalo se však, že kroužky navštěvovala menší polovina a adaptace u těchto dětí probíhala podobně jako u dětí, které kroužky nenavštěvovaly. Z toho vyplývá, že návštěva kroužků nemá výrazný vliv na adaptaci v MŠ.

Významnou roli může sehrát genetická výbava každého dítěte, jeho temperament, povaha, charakter a samozřejmě výchova. Rodiče v dotaznících přiřazovali své dítě k jednomu typu temperamentu. Mnozí z nich to nebyli schopni přesně určit, protože u dítěte tohoto věku to ještě není zcela zřejmé, přesto většina rodičů vidí své dítě jako sangvinika. Jiní volili dva nebo tři typy temperamentu současně a někteří na tuto otázku vůbec neodpověděli. Rodiče byli schopni určit, zda je jejich dítě živé, tiché nebo něco mezi. Poslední volba byla nejčastější odpovědí, což opět poukazuje na to, že tříleté dítě není možné ještě úplně typizovat a tzv. „zaškatulkovat“. Svou roli zde hraje i vývojová psychologie a chování pro to či ono období typické. Podobně odpovídali i na otázku „*Jak Vaše dítě reaguje na krizovou situaci?*“ Mnozí volili odpověď, kdy jejich dítě na tyto situace reaguje křikem a pláčem, což může být opět ovlivněno velkým množstvím faktorů jako je temperament, momentální psychický stav, separační úzkost nebo celková odolnost dítěte vybudovaná např. prvotní vazbou mezi matkou a dítětem. Proto není zcela jasné a nemůžeme určit, jak se dítě bude během prvních dnů adaptace chovat.

Výzkum ukázal, že ve většině rodin jsou děti ke svému prvnímu velkému kroku do života připravovány a motivovány kladně, což je pro dětskou psychiku určitě velmi důležité. Svou velkou a významnou roli při samotném vstupu sehrává také učitelka. To se shoduje s mým výzkumem, kdy 98% rodičů odpovědělo, že úspěšná adaptace závisí na osobnosti učitelky a prvním dojmu, kterým zapůsobí na dítě. Protože, jak říká Matějček (2005) je to právě ona, ať si to připouští nebo ne, kdo děti v MŠ vychovává, projevuje svou autoritu, rozděljuje pochvaly, ocenění a určuje, co je dobré a co není. Také přebírá za děti odpovědnost a ve svých výchovných postojích by měla být v souladu s rodiči. Za důležitou pokládám také informovanost rodičů učitelkou o tom, jak jejich dítě strávilo den v MŠ. Určitě to podpoří vzájemnou důvěru mezi rodiči a učitelkou, a pokud učitelka dítěti tzv. „sedne“, je to polovina úspěchu.

Významnou roli hraje samo prostředí a klima mateřské školy. V dnešní době je běžné, že rodiče mohou s dítětem strávit určitou dobu ve třídě, než se „rozkouká“. Názory jsou různé. Někteří to považují za správné a jiní nesouhlasí. Mám pocit, že tuto možnost využívají spíše rodiče úzkostní a příliš starostliví, neboť jsou to právě

oni, kdo mají strach a obavy z nového. Možná právě proto tuto možnost využilo pouze 18 rodičů.

Určitě se ztotožňuji s názory rodičů, že po nástupu do MŠ nastanou u dítěte určité změny jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Plačtivost a závislost na matce jsem zažila sama u vlastní dcery. Pravdou je, že tyto změny jsou přechodné a projevují se během prvního měsíce, kdy se dítě adaptuje. Autorky Haefele, Wolf-Filsinger (1993) rozdělily adaptaci do čtyř týdnů. V prvním se dítě orientuje v novém prostředí, ve druhém se pokouší začlenit, ve třetím si hledá svou roli ve skupině a konečně čtvrtý týden si na školku většina nováčků zvykne. Během svého pozorování jsem zjistila, že první týden je opravdu pozorovací, kdy dítě vnitřně bojuje s různými emocemi, ale druhý a třetí týden jsem velké změny nezaznamenala, s výjimkou několika dětí, které teprve ve třetím týdnu začaly plakat. Ve čtvrtém týdnu si děti zvykly a většina z nich měla adaptační fázi za sebou. Objevily se výjimky, kdy dítě, které už se úspěšně adaptovalo, začalo znovu plakat. V tomto konkrétním případě to mohlo být např. narozením nového sourozence, kterého dítě bralo jako toho, kdo mu „ukradl“ maminku a byl s ní doma.

Děti v naší mateřské škole nastupují do homogenní třídy, kde jsou děti stejného věku (2,5 až 4 roky). Jinde jsou běžné třídy heterogenní, kde mohou mít děti i své sourozence a starší kamarády. Je otázkou, zda se děti v těchto typech tříd adaptují lépe či nikoliv. Konkrétně ve své třídě jsem měla možnost pozorovat dvojčata a mám pocit, že se adaptovaly rychle a bez většího pláče, ale je pravdou, že byly neustále spolu a hledaly v sobě oporu.

Překvapil mě výsledek adaptace dětí s celodenní docházkou, které se adaptovaly lépe, než děti, které v prvních dnech chodily po obědě domů, aby nebyly od matky „odtrnuty“ na dlouhou dobu. Očekávala jsem, že postupná adaptace bude pro děti lepší a mírnější, ale výzkum ukázal opak. Také většina čtyřletých dětí nastoupila pouze na půl dne, a i ta patřila k těm, kteří měli s adaptací větší problémy. U pětiletých proběhla adaptace bez problému, ale vzhledem k tomu, že se jednalo pouze o dvě děti, nelze potvrdit domněnku, že pětileté děti se dobře adaptují.

Použitím výzkumných metod dotazníku a posuzovací škály jsem si zjednodušila sběr informací potřebných k následnému vyhodnocování. U dotazníku je však problém, že rodiče nejsou schopni odpověď náležitě objektivně posoudit a mnohdy píšou to, co se jim jeví jako nejpříjemnější. Někdy chtějí sebe a svoje dítě udělat lepší, než ve skutečnosti je. Konkrétně otázka výchovného stylu nebo posouzení samostatnosti dítěte může být neobjektivní a zkreslená. Také škála může být ovlivněna osobou, která dítě v konkrétních situacích hodnotí. Svou roli může sehrát sympatie, aktuální psychický stav posuzujícího nebo jeho shovívavost. Zde musím poznamenat, že pozorování prováděly čtyři různé učitelky na čtyřech různých školkách. Je možné, že pokud bych měla možnost pozorovat děti sama, došla bych k jiným výsledkům, avšak technicky to není možné. Stejně je to i s návratností dotazníků. Ve své třídě, kde působím, odevzdali dotazník všichni rodiče. Na jiných školkách byla návratnost horší, a také byla na druhé straně ovlivněna absencí dětí, které brzy po nástupu onemocněly.

Celkový výzkum bych zhodnotila poměrně kladně, slovy všech učitelek, které se na výzkumu podílely. Všechny nabyly dojmu, že tento školní rok proběhla adaptace bez větších problémů. Třeba i to, že děti tolik neplakaly a nestýskaly si. Pro další roky své praxe bych chtělas využít získaných poznatků, jako je například celodenní docházka od prvního dne vstupu dítěte do MŠ, avšak s individuálním posouzením. Také, když se zpětně dívám na posuzovací škály a srovnávám je s tím, jak se dítě projevuje na konci školního roku, tak mám pocit, že odpovědi a charakteristiky dětí se od počátku roku příliš nezměnily a děti jsem odhadla správně. Otázka adaptace však zůstane stále velkou neznámou, protože nikdy nejsme schopni s jistotou odhadnout, jak se budou děti v určité situaci chovat. Díky létům praxe učitelka rozpozná, které dítě by mohlo mít problémy a které by mělo adaptaci zvládnout. Určitě bude vždy 99% dětí plakat, jen záleží na tom, jak dlouho. Domnívám se, že živější a temperamentnější děti mají s adaptací menší problémy, než ty klidnější.

ZÁVĚR

V mé bakalářské práci jsem se zaměřila na možné faktory, které mohou ovlivnit vstup dítěte do mateřské školy. Zaměřila jsem se však na jeden z největších faktorů, a to na rodinu, ve které dítě vyrůstá. Jsem přesvědčena, že rodina nejvíce ovlivňuje dítě v prvopočátcích života dítěte a buduje mu vstupní základnu pro život.

Teoretickou část jsem rozpracovala do čtyř kapitol. Hned na počátku jsem se věnovala rodině jako takové, jejím výchovným stylům, funkcím, typům rodin a sourozeneckým vztahům. Ve druhé kapitole jsem charakterizovala předškolní období dítěte, jeho rozvoj po stránce motorické, kognitivní, sociální a emocionální. Zmínila jsem se také o vývoji identity a řeči dítěte. Jednu podkapitolu jsem věnovala hře, kterou považuji v tomto období za stěžejní činnost. Třetí kapitola poukazuje na mezníky, které mohou ve spojitosti s rodinou ovlivňovat důležité kroky v životě dítěte, jako je právě vstup do MŠ. V této souvislosti jsem se zmínila o vazbě a separační úzkosti a temperamentu dítěte. Čtvrtá kapitola charakterizuje mateřskou školu, fáze adaptace dítěte, ale také role rodičů a učitelek v období přechodu dítěte z rodiny do prvního kolektivu, kdy je dítě poprvé bez svých nejbližších – rodičů.

Hlavní cíl, kterému se věnuji ve druhé praktické části bakalářské práce, je zjistit možné faktory, ovlivňující adaptaci dítěte v MŠ. Využila jsem dvou výzkumných metod, a to dotazníku pro rodiče a pozorování dětí, které bylo zaznamenáváno jedenkrát týdně po dobu čtyř týdnů do posuzovací škály. Tuto vypracovávaly učitelky ve svých třídách, kde nové děti nastoupily. Odpovědi na 10 výzkumných otázek jsem našla právě v těchto dvou dokumentech, kdy jsem vyhodnocovala odpovědi rodičů a učitelek. V prvním případě jsem se snažila získat poměrně rozsáhlým dotazníkem dostatek informací o rodině dítěte a dítěti samotném z pohledu rodičů. Prostřednictvím pozorování a následných záznamů učitelek jsem získala odpovědi na chování a o pokrocích dítěte během zkoumané doby. Ke konečným závěrům jsem došla kombinací a zpracováním dat obou metod.

Ačkoliv se v rámci výzkumného šetření podařilo zodpovědět všechny položené výzkumné otázky, stále považují dané téma za nosné, mající značný výzkumný potenciál.

LITERATURA

BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let*. 2.vyd.Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-564-6

BRISCH, K. H. *Bezpečná výchova*. Praha: Portál, 2012. s. 224. ISBN 978-80-262-0063-5

BOWLBY, J. *Vazba*. Praha: Portál, 2010. s. 360. ISBN 978-80-7367-670-4

ČAČKA O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, ISBN 80-7239-060-0

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 175.

ISBN 978-80-7367-505-9

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd.Brno: Paido, 2010. ISBN – 978-80-7315-185-0

GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ E. *Obecná pedagogika I*. dotisk. Olomouc: Hanex, 2002, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

HAEFELE, B.; WOLF – FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7

HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha: SNP, 1987

HELUS,Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN – 978-80-247-1168-3

HOSKOVCOVÁ, S.; SUCHOCHLEBOVÁ-RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada Publishing,a.s. 2009. s. 224. ISBN 978-80-2206-1

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

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1993, s. 232. ISBN 80-210-0830-X

KLINDOVÁ, Ľ, RYBÁROVÁ, E. *Vývojová psychologie*. 3.vyd. Bratislava: SNP, 1974

KOHOUTEK, R. *Základy užitě psychologie*. Brno: CERM, s.r.o., 2002. ISBN 80-214-2203-3

KOHOUTEK, R. *Vývoj a výchova dítěte v rodině*. Brno: CERM, s.r.o., 1998. ISBN 80-7204-105-3

KOLAČNÁ, E. *Eseje o rodině, manželství a rodičovství*, Praha: Free Teens Press, 2004, ISBN 80-902898-5-1

KOLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9

KOŽÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publisching, a. s., 2005. s. 184. ISBN 80-247-0852-3

LANGMEIER, J.; KREČÍŘOVÁ, D. *Vývojová Psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada Publisching, a. s., 2006. s. 368. ISBN 80-247-1284-9

LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál, 2013. s. 136. ISBN 978-80-262-0378-0

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. s. 108. ISBN 80-7178-006-5

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 143. ISBN 978-80-7367-325-3

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 8024610566.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*, Praha: AVICENTRUM, 1986

MIŠURCOVÁ V.; FIŠER J.; FIXL V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SNP, 1989

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. 311 s. ISBN 80-86429-58-X.

NIESEL, R.; GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál,

2005. s. 100. ISBN 80-7178-989-5.

OPATRIL, S. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Praha: SNP, 1985

OPRAVILOVÁ, E. *Léto v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. s. 128. ISBN 80-7178-245-9

PIAGET J.; INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*, 2. vyd., Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0

PREKOPOVÁ, J. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 5. vyd., Praha: Portál, 2008. s. 151. ISBN 978-80-7367-495-3

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: ACADEMIA, 2007. s. 472. ISBN 80-200-1499-3

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 6. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. s. 208. ISBN 978-80-247-3133-9

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. s. 168. ISBN 978-80-7367-774-9

ŠÍMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc:

Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. s. 175. ISBN 978-80-244-2433-0

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: UP v Olomouci, 2004,

168 s. ISBN 80-244-0945-8.

ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj residence v dětství a dospělosti*. Praha: Grada publishing, a. s., 2009.

s. 104. ISBN 978-80-247-2947-3

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. s. 241. ISBN 80-246-0877-4

ŠPAŇHELOVÁ I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. s. 76. ISBN 80-204-1187-9

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 528. ISBN 80-7178-308-0

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Souhlasím s uvedením názvu naší mateřské školy v bakalářské práci Ivy Šedivé na téma Faktory ovlivňující vstup dítěte do mateřské školy.

Ředitelka MŠ Sluníčko:

Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče

Dobrý den, jmenuji se Iva Šedivá a v současné době studuji 3. ročník Pedagogické fakulty v Olomouci. Ráda bych vás poprosila o vyplnění tohoto dotazníku, který použiji ve výzkumné části své bakalářské práce. Dotazník je anonymní a použiji ho pouze k své práci. Předem děkuji za spolupráci.

Jak dotazník vyplnit?:

- Vámi vybranou odpověď zakroužkujte.
- Při slově **jiné...** Napište svůj vlastní názor nebo myšlenku.
- U otázek č. 5 – 7, prosím o odpověď obou rodičů.
- U otázky č. 20 zakroužkujte správnou odpověď

Pohlaví dítěte?

- a) děvče
- b) chlapec

Věk dítěte při vstupu do MŠ?

- a) méně než 3
- b) 3 roky
- c) 4 roky
- d) 5 let a více

1. Dítě vyrůstá v rodině?

- a) úplně
- b) neúplně

2. Pokud v neúplné, u koho dítě žije?

- a) matky
- b) otce
- c) střídavá péče
- d) jiné.....

3. Myslíte si, že jsou pro výchovu dítěte důležití oba rodiče?

- a) ano
- b) ne

4. Je pro dítě z neúplné rodiny adaptace na MŠ těžší, než pro dítě z rodiny úplné?

- a) ano, dítě je více fixované
- b) ne, nemá to vliv

5. Jaký výchovný styl převládá ve vaší rodině?

- a) *autoritativní* (Pro tento výchovný styl jsou typické především příkazy. Děti mají malý prostor pro samostatné rozhodování a jednání)
 - b) *liberální* (Děti vedené v tomto stylu jsou řízeny jen velmi málo nebo vůbec, jsou na ně kladeny malé požadavky a mají volné pole působnosti)
 - c) *demokratický* (Představuje určitou kombinaci výše popsanych stylů. Podněcuje dítě k samostatné činnosti a podporuje jejich iniciativu)
- odpověď matky.....odpověď otce.....

6. Domníváte se, že váš výchovný styl je vhodný pro „dnešní dobu“ a z dítěte vyrostete odolnější jedinec?

- a) ano
 - b) ne
 - c) je to můj styl a s dobou nesouvisí
- odpověď matky.....odpověď otce.....

7. Podílí se na výchově otec?

- a) ano, denně
 - b) občas
 - c) ne, nepodílí
- odpověď matky.....odpověď otce.....

8. Věk rodičů

- a) 20 let a méně
- b) 20- 30 let
- c) 30 – 40 let
- d) 40 a více

9. Máte pocit, že chování dítěte můžete ovlivnit výchovou, nebo je prostě vrozené?

- a) je vrozené, dané temperamentem
- b) dá se ovlivnit výchovou
- c) je vrozené a zároveň se dá ovlivnit výchovou

10. K jakému typu temperamentu byste přiřadili vaše dítě?

- a) *sangvinik* (přizpůsobivý, emočně vyrovnaný, ale poněkud nestálý a lehkovážný, vesele laděný, optimistický, jeho prožitky jsou spíše mělké a stejně tak i jeho city)
- b) *cholirik* (vzrušivý, má sklon k výbuchům hněvu a k agresi, těžko se ovládá a reaguje často impulzivně, nerozvážně, má sklon „prorážet hlavou zed“, je netrpělivý, panovačný, vyžaduje často od jiných ústupky)
- c) *melancholik* (spíše smutným laděním, pesimismem a strachem z budoucnosti, usiluje o klid a nesnáší vypjaté situace, vzruchy, hlučnost, jeho city jsou trvalé, ale jejich intenzita se neprojevuje navenek, žije spíše vnitřně; obtížně navazuje kontakty)
- d) *flegmatik* (emočně celkem vyrovnaný, vzrušují ho jen velmi silné podněty, vcelku spokojený, klidný hlubší vztahy má jen k vybraným osobám; je spíše pasivní, nemá rád změny a pohybově je spíše úsporný)

11. Jak vnímáte vaše dítě?

- a) tiché, držící se zpátky
- b) živé, prosazující se
- c) něco mezi
- d) nemohu určit

12. Jakým stylem reaguje vaše dítě na krizové situace?(např. odchod matky,návštěva u lékaře..)

- a) křičí, pláče
- b) stáhne se a mlčí
- c) je agresivní, fyzicky se brání
- d) jiné.....

13. Pobývalo dítě někde delší dobu bez rodičů?

- a) prarodiče
- b) jiná MŠ, jesle
- c) nemocnice
- d) jiné.....

14. Pokud ano, jaká byla doba pobytu?

- a) 1 hodina a více
- b) den i s přenocováním
- c) několik dní
- d) jiné.....

15. Navštěvovalo vaše dítě před nástupem do MŠ nějaké kroužky?

- a) ano
- b) ne
- c) Pokud ano, jaké.....

16. Zapojovalo se do společných činností, které kroužek nabízel, (např. kreslení, tancování) a komunikovalo s ostatními dětmi?

- a) ano
- b) ne
- c) občas

17. Respektovalo pokyny vedoucího kroužku, který jej organizoval?

- a) ano
- b) ne
- c) občas

18. Bylo dítě před vstupem do MŠ zvyklé na pravidelný denní režim?

(např. odpolední spánek, doba jídla, pobyt venku atd.)

- a) ano
- b) ne
- c) jiné.....

19. Bylo vaše dítě již před vstupem do MŠ částečně samostatné? (např. vydrželo si chvíli samo hrát)

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

20. Umělo se ?

- | | | | |
|--------------------------------|-----|----|----------|
| a) samo obléknout | ano | ne | jen něco |
| b) samo najíst lžící | ano | ne | jen něco |
| c) samo vymočit a umýt si ruce | ano | ne | jen něco |

21. Jak bylo dítě na vstup připravováno?

- a) kladně ("ve školce bude prima, mají tam hodně hraček, poznáš nové kamarády, budete kreslit, zpívat", atd.)
- b) záporně (ve školce se musí poslouchat, tam nebudeš moc tolik zlobit, jak teď zlobíš mě)
- c) nebylo
- c) jiné.....

22. Nastoupilo vaše dítě do MŠ od prvního dne na celý den?

- a) ano
- b) ne (pouze půl dne)

23. Jaká varianta je podle Vás lepší?

- a) půl dne
- b) celý den

Proč?.....

24. Jaký věk je podle Vás ideální, k nástupu do MŠ a proč?

- a) 3 roky
- b) 4 roky
- c) 5 let

Proč?.....

25. Byly informace o organizaci vstupu dítěte, podané vaší MŠ, dostačující?

- a) ano
- b) ne

26. Jaké pocity jste měli vy- rodiče, po předání dítěte první den?

- a) strach, úzkost, obavy
- b) úleva, radost
- c) jiné.....

27. Pobývali jste 1. den nějakou chvíli s dítětem ve třídě?

- a) ano
- b) ne

Proč?.....

28. Záleží podle vás na osobnosti učitelky a prvním dojmu pro úspěšnou adaptaci vašeho dítěte?

a) ano

b) ne

29. Jaký výchovný styl a typ učitelky, považujete pro adaptaci Vašeho dítěte za lepší?

a) přísná, ale spravedlivá

b) mírná a benevolentní

c) jiné.....

30. Poskytuje Vám učitelka dostatek informací o tom, jak dítě prožilo den ve školce?

a) ano

b) ne

31. Pozorovali jste u dítěte po vstupu do MŠ, během prvního týdne, nějaké změny chování?

a) ano

b) ne

Pokud ano jaké (např. podrážděnost, únavu, zažívací problémy, závislost na matce, mlčenlivost, poruchy spánku, pomočování atd.)

.....

32. Jaké pocity jste měli po prvním týdnu chození dítěte do MŠ? (např. cítila jsem úlevu, že to mé dítě zvládlo, jsem smutná, že pořád pláče atd.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

33. Máte pocit, že je Vaše dítě po nástupu do MŠ samostatnější?

- a) ano
- b) ne
- c) částečně

34. Jaký je Váš názor na adaptaci Vašeho dítěte?

- a) zvládlo to lépe, než jsme očekávali
- b) zvládá to hůř, než jsme očekávali

Příloha č. 3: Posuzovací škála

Vůdčí	1	2	3	4	5	Submisivní
Veselé	1	2	3	4	5	Zakřiknuté
Živé	1	2	3	4	5	Klidné
Oponuje	1	2	3	4	5	Podřídí se
Hraje si	1	2	3	4	5	Nehraje si
Je kontaktní	1	2	3	4	5	Straní se
Prosazuje se	1	2	3	4	5	Je uzavřené
Je odvážné	1	2	3	4	5	Je bojácné
Extrovert	1	2	3	4	5	Introvert
Tělesné zdatné	1	2	3	4	5	Slabší konstituce
Pláče						
	Jen ráno při předání		Během dne		Nepláče	
Zapojuje se do činností	Zlepšuje se		Zhoršuje se		Stejně	
Jí	Zlepšuje se		Zhoršuje se		Stejně	
Samostatnost	Zlepšuje se		Zhoršuje se		Stejně	
Komunikuje s dětmi	Zlepšuje se		Zhoršuje se		Stejně	
Dělí se o hračky	Zlepšuje se		Zhoršuje se		Stejně	
Uklízí po sobě hračky	Zlepšuje se		Zhoršuje se		Stejně	
Hledá si kamarády	Zlepšuje se		Zhoršuje se		Stejně	
Spolupracuje při hře	Zlepšuje se		Zhoršuje se		Stejně	

Začátek:

Závěr:

Zhodnocení

Anotace

Jméno a příjmení	Iva Šedivá
Katedra	Katedra psychologie a patopsychologie, PDF UP Olomouc
Vedoucí práce	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby	2014

Název práce	Faktory ovlivňující vstup dítěte do mateřské školy
Title	The factors which influence child's entering the preschool.
Anotace práce	Bakalářská práce je zaměřena na posouzení možných faktorů, které mohou dítě ovlivnit během doby adaptace po vstupu do MŠ a to, jak z pohledu učitelky, tak i rodičů. Hlavní důraz je věnován rodině, která dítě ovlivňuje od prvopočátků a buduje mu základnu pro různé náročné životní situace, mezi které vstup dítěte do MŠ patří.
Anotation	The major objective of this thesis is to study possible factors which can influence the child during adaptation process after their entering the preschool, from the point of view of both the teachers and parents. The thesis focuses on the family, that influences the child since the birth and thus forms the basis for various life situations
Klíčová slova	Rodina, výchovný styl, typy rodin, specifika dítěte předškolního věku, vazba, temperament, mateřská škola, adaptace, role učitelky a rodičů v adaptačním procesu
Keywords	Family, parenting/upbringing style, family types, specifics of preschool age, bond, temperament, kindergardent/ day-care center, adaptation, role of parents and teachers in the adaptation process
Přílohy vázané v práci	Dotazník, posuzovací škála, informovaný souhlas
Rozsah práce	80
Jazyk práce	Český jazyk