

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Karolína Ševčíková

Vstup dítěte do mateřské školy alternativního typu

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Vstup dítěte do mateřské školy alternativního typu vypracovala samostatně a pouze s použitím odborných pramenů uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Karolína Ševčíková

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala Mgr. Aleně Srbené, Ph.D., za odborné a trpělivé vedení a cenné rady které mi pomohly k vypracování mé bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří poskytli své odpovědi a podíleli se tak na výzkumném šetření realizovaném v praktické části práce.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat také své rodině za vytrvalou podporu po celou dobu mého studia.

Obsah

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK JAKO VÝVOJOVÉ OBDOBÍ	7
1.1 Fyzický vývoj dítěte.....	7
1.2 Kognitivní vývoj dítěte	8
1.3 Sociální a emoční vývoj dítěte.....	10
1.3.1 Sociální vývoj	10
1.3.2 Emoční vývoj	10
2 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	12
2.1 Z historie mateřských škol	12
2.2 Současné typy mateřských škol	13
2.3 Alternativní mateřské školy	13
2.3.1 Waldorfská mateřská škola	15
2.3.2 Mateřská škola Montessori	15
2.3.3 Mateřská škola s programem Začít spolu	16
2.3.4 Lesní mateřská škola.....	17
2.3.5 Mateřská škola s programem Kurikulum podpory zdraví	17
2.3.6 Daltonská mateřská škola.....	18
3 VSTUP DÍTĚTE DO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	20
3.1 Vstup do mateřské školy z pohledu legislativy	20
3.2 Jak zvolit mateřskou školu.....	21
3.3 Zralost a připravenost dítěte na mateřskou školu	22
3.4 Role rodiče.....	22
4 ADAPTACE DÍTĚTE NA MATEŘSKOU ŠKOLU	24
4.1 Průběh adaptace dětí	24
4.2 Problémy s adaptací	25

4.3	Faktory ovlivňující průběh adaptace.....	26
4.4	Role rodiče při adaptaci dítěte	27
4.5	Učitel mateřské školy.....	28
4.5.1	Role učitele mateřské školy při adaptaci dítěte.....	29
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
5	CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI	31
5.1	Design výzkumného šetření	32
	Dílčí cíle.....	32
	Dílčí výzkumné otázky	32
	Výzkumný vzorek.....	33
	Metody sběru dat	33
	Organizace výzkumného šetření	33
	Metody vyhodnocení dat	33
6	VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT	35
6.1	Vyhodnocení dotazníkového šetření	35
6.2	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	48
6.3	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	52
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	56
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	59
	SEZNAM TABULEK.....	60
	SEZNAM PŘÍLOH	61
	PŘÍLOHY.....	62
	ANOTACE	68

ÚVOD

Vstup dítěte do mateřské školy je významnou událostí pro dítě i jeho rodinu a nese s sebou řadu změn, které ovlivní jejich každodenní život v budoucnu. Alternativní mateřské školy, kterými se v souvislosti s touto problematikou v práci zabýváme nabízí jiný pohled na předškolní vzdělávání a lze předpokládat, že i přístup k začátkům dítěte v počátečním stupni vzdělávací soustavy se zde odlišuje. Zkoumáním dostupných zdrojů bylo zjištěno, že problematika vstupu dítěte do mateřské školy nebyla příliš prozkoumána v mateřských školách alternativního typu, což bylo také motivací, proč bakalářskou práci věnovat právě těmto školám.

Cílem této práce je zjistit, jak vybrané faktory ovlivňují průběh adaptace dětí v mateřských školách alternativního typu. Abychom tento cíl mohli naplnit, je práce rozdělena do dvou částí. První z nich je část teoretická, jež předkládá teoretická východiska, která tvoří podklad pro realizaci druhé – praktické části.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola je věnována vývojovým specifikům dítěte předškolního věku. Druhá kapitola pojednává o mateřské škole jako vzdělávací instituci, stručně popisuje její historii, a jsou zde představeny současné typy mateřských škol, včetně těch alternativních, jejichž principy jsou blíže charakterizovány. Třetí kapitola se zabývá již samotnou problematikou vstupu dítěte do mateřské školy a popisuje, jak je k ní přistupováno v alternativách. Tato kapitola informuje o legislativním ukotvení počátku docházky do mateřské školy, jsou zde uvedeny rady, co zvážit při výběru mateřské školy a jak mezi dostupnými alternativami vybrat pro dítě tu správnou. Dále vymezuje pojmy připravenost a zralost pro mateřskou školu a objasňuje roli rodiče. Ve čtvrté kapitole se věnujeme adaptaci dítěte na mateřskou školu. Je zde vysvětlen pojem adaptace a charakterizován její obvyklý průběh s problémy, které mohou nastat. Poslední kapitola vymezuje roli, kterou plní rodiče a učitel mateřské školy při adaptaci dítěte.

Praktická část se zabývá naplněním cíle této práce a zjišťuje tedy, jaký vliv mají námi vybrané faktory na průběh adaptace dětí v mateřských školách alternativního typu. Praktická část práce je realizována prostřednictvím kvantitativně orientovaného výzkumného šetření, metodou nestandardizovaného dotazníku. Dané faktory jsou zkoumány z pohledu učitelů z různých mateřských škol alternativního typu. V praktické části jsou stanoveny dílčí výzkumné cíle a následně dílčí výzkumné otázky. Na konci je zpracováno vyhodnocení získaných dat. Výzkumné šetření bylo realizováno a zpracováno dle zásad etického kodexu ČAPV. (Česká akademie pedagogického výzkumu)

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK JAKO VÝVOJOVÉ OBDOBÍ

Předškolní věk je bezpochyby velmi významnou etapou v životě dítěte. Z názvu vyplývá, že se jedná o přípravu na vstup dítěte do základní školy, avšak toto období nelze chápat jen z tohoto pohledu, protože existuje celá řada úkolů a potřeb dítěte, typických pro tento úsek života, které se vyvíjely po statisíciletí a mají co do činění nejen s vzdělávacími institucemi. (Matějček, 1996, s. 47) V tradičním pojetí se za předškolní věk považuje období mezi 3-6 lety života dítěte. Některé z teorií však tento věk označují jako životní úsek od 2-5 let věku. Ukončení této životní etapy je vymezeno ze sociálního hlediska a končí nástupem dítěte do školy. (Thorová, 2015, s. 381) Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87), zabývající se ve své knize vývojovou psychologií představují jiné vymezení této etapy vývoje a uvádí, že:

„V širokém smyslu slova se jako předškolní věk označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy. Takové široké pojetí má svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou.“

Toto období charakterizuje uvolnění vázanosti dítěte na rodinu, rozvíjení aktivity, která mu umožňuje prosazení ve skupině vrstevníků. Dítě si osvojuje běžné normy chování, sociální role a odpovídající úroveň komunikace. (Vágnerová, 2012, s. 76)

1.1 Fyzický vývoj dítěte

Na konci tohoto období dochází ke změně tělesných proporcí dítěte. Doposud válcovitý trup se zplošťuje, hrudník lze již lépe rozeznat od břicha. Zvyšuje se podíl svalové tkáně, ubývá tuku. Můžeme pozorovat prodloužení postavy, rukou i nohou. Hlava se ve srovnání s tělem zmenšuje. (Říčan, 2006, s. 120) Roční výškový přírůstek je průměrně 7 cm, na váze dítě přibývá rovnoměrně. Pohlavní rozdíly mezi dětmi jsou jen málo patrné. (Thorová, 2015, s. 386)

Pohybové dovednosti dítěte se zlepšují jen pozvolna a méně nápadně. Můžeme si všimnout větší pohotovosti a rychlosti pohybů, děti jsou obratnější. (Říčan, 2006, s. 121) Zdokonaluje se pohybová koordinace a pohyby jsou plynulejší. Okolo 4 let věku umí dítě dobře utíkat, běhat po schodech nebo skákat. Stává se samostatnějším, což se projevuje v sebeobsluze – dítě se samo nají, převléká se, obuje si boty a zvládá hygienu rukou. U těchto činností vyžaduje jen malou pomoc. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88) Dítě trénuje činnosti

vyžadující jemnou motoriku, využívá nástroje jako jsou nůžky, příbor, učí se zacházet s tužkou a štětcem. Dochází k vymezení laterality ruky – v 5 letech by již měla být ukončena. (Thorová, 2015, s. 386)

1.2 Kognitivní vývoj dítěte

V této vývojové etapě se zpomaluje a harmonizuje celkový vývoj dítěte, individuální rysy osobnosti se stávají zřetelnější. Dítě si je již vědomo své vlastní osobnosti, dobře vnímá okolní svět a je odolnější vůči frustraci. (Thorová, 2015, s. 381) Poznávací procesy jsou v tomto věku soustředěny na blízký okolní svět a na chápání pravidel, která se v tomto světě uplatňují. Způsob prožívání se mění, ale nejde o významný posun co do kvality strategií poznávání. (Vágnerová, 2012, s. 177) Posun můžeme zaznamenat také v inteligenci dítěte. Inteligenční vývoj se v období 4 let věku dítěte posouvá na úroveň názorného neboli intuitivního myšlení. Uvažování dítěte je nyní zaměřeno na celistvé pojmy, které se vytváří na základě vyjádření důležitých podobností. (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 90)

Dle Vágnerové: *„Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, a je tudíž nepřesné, má mnohá omezení. Intuitivní a prelogické uvažování předškolních dětí se projeví určitou selekcí informací a specifickým způsobem jejich zpracování.“* (Vágnerová, 2012, s.177)

Vágnerová (2012, s. 178-179) dále vymezuje znaky typické pro uvažování dítěte předškolního věku:

- **Centrace**

jedná se o redukci informací, která je subjektivně podmíněna. Dítě má sklon ulpívat na jednom nápadném vjemu a přehlížet jiné, které nejsou natolik výrazné, přestože mohou být i objektivně významnější.

- **Egocentrismus**

Předškolní dítě lpí na svém vlastním názoru a považuje jej za jediný možný a správný. Chybí představa o různosti názorů, dítě tak nemá důvod hledat pravdu, která by byla objektivní.

- **Fenomenismus**

Svět je podle dítěte takový, jak vypadá, jak se mu jeví. Podstatu světa ztotožňuje se znaky, které jsou viditelné.

- **Prezentismus**

Tento jev souvisí s předchozím pojmem. Myšlení dítěte je vázáno na přítomný okamžik, který představuje subjektivní jistotu, o které se dítě může opakovaně přesvědčit.

- **Magičnost**

Tato tendence souvisí s fantazií, kterou si dítě pomáhá k pochopení reálného světa a poznání tak zkresluje. Předškolní děti ve svém věku ještě příliš nerozlišují skutečnosti a produkty fantazie.

- **Animismus (antropomorfismus)**

Přisuzování lidských vlastností neživým objektům pro usnadnění chápání skutečného světa. Děti v tomto věku dovedou rozlišit živé bytosti od neživých objektů, ale mohou tyto rozdílnosti opomíjet a přisuzovat projevy charakteristické pro živé tvory neživým objektům.

- **Arteficialismus**

Jde o dětský způsob chápání vzniku okolního světa. Dítě si jej vysvětluje, tak, že jej někdo vytvořil, tedy např. napustil jezero vodou, umístil Měsíc a hvězdy na oblohu apod.

- **Absolutismus**

Absolutismem se projevuje dětská potřeba jistoty. Relativita názorů dospělých je pro děti v předškolním věku nepochopitelná. Dítě je přesvědčeno, že každé tvrzení musí mít konečnou a jednoznačnou platnost.

Mezi další složky rozumového vývoje předškolního dítěte patří také vývoj řeči. Tento vývoj můžeme podpořit výchovou – čtením pohádek, rozvíjením komunikace s dítětem a zodpovídáním tolik typických nekončících otázek. Za splnění tohoto předpokladu bude dítě schopno užívat průměrně dva a půl tisíce slov a dalšímu tisíci porozumí. (Říčan, 2006, s. 122)

1.3 Sociální a emoční vývoj dítěte

1.3.1 Sociální vývoj

V předškolním věku se děti z domácího prostředí, kde jim společnost dělá nejbližší rodina dostávají do neznámého prostředí plného cizích lidí. Dosažení předškolního věku u dítěte je tedy významným mezníkem pro vstup dítěte do společnosti. Socializace předškolního dítěte nyní přesahuje rámec rodinného prostředí. Toto období proto můžeme tedy nazvat jako „fázi přesahu rodiny“. Tato fáze je přípravou pro společenský život. Rodina pro dítě, avšak i nadále představuje jistotu, která mu pomáhá zvládat novou roli a adaptovat se na nové prostředí. (Vágnerová, 2012, s. 223) Předškolní děti obvykle dobře přijímají ostatní děti, seznamování je rychlé, hrají si společně. Frekventovaným jevem jsou konflikty mezi dětmi, které zatím neumí vyřešit. Kvůli přetrvávajícímu egocentrismu často vzniká např. problém s půjčováním hraček. V tomto věku jsou rovněž běžné občasné projevy provokativního chování, posmívání či agrese. Tyto projevy odpovídají normálnímu a zdravému vývoji dítěte. (Thorová, 2015, s. 389-390) Přátelství v tomto věku trvají krátce, jsou – li však podporována, vytváří cenné zkušenosti z mezilidských vztahů. Tato podpora je zvláště důležitá u jedináčků. (Řičan, 2006, s. 125) Můžeme říci, že každá zkušenost se vztahy s ostatními dětmi je v tomto věku přínosem, ať už je jakákoliv.

V procesu socializace má rovněž nezastupitelnou úlohu hra. V této vývojové etapě je hlavním zdrojem aktivity dítěte a bývá zdůrazňováno, že ji děti vykonávají hlavně proto, že jim přináší potěšení sama o sobě. Předškolní věk můžeme označit jako „věk hry“. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100)

1.3.2 Emoční vývoj

Pro emoční vývoj předškolního vývoje je charakteristická větší stabilita a vyrovnanost než v předcházejícím období batolecího věku. Typické však zůstává přecházení z jednoho stavu do druhého – časté střídání smíchu a pláče. Ubývá negativních emocí, vzteku a zlosti, protože děti už lépe chápou záměry ostatních lidí. Tyto projevy však stále přetrvávají při kontaktu s vrstevníky. Další složkou emocí jsou projevy strachu, které jsou v tomto období spojeny s představami, kterými si děti vytváří obrazy různých strašidel a nadpřirozených bytostí. Postupně ustupuje strach z neznáma a děti se stávají odvážnějšími. Rozvíjí se také smysl pro humor. Děti již chápou jednoduché humorné situace a typicky je vytváří opakováním nesmyslných slov. Předškolní děti vzhledem k vývoji ještě zcela nerozumí komplexním

emocím a chápou spíše ty základní. Je pro ně obtížné porozumět ambivalentním citům, tedy protichůdným emocím, kdy se člověk v určitých situacích cítí dobře i špatně zároveň. (Vágnerová, 2012, s.196-198)

Děti tohoto věku ovládají dobře projevy základních citů, hodnotí své chování i chování ostatních lidí a dovedou být sebekritické. Projeví zlost na sebe samé, umí se politovat i pochválit. Děti v tomto věku charakterizuje dobrá nálada. (Šulová In Mertin, Gillernová et al., 2010, s.18) Typicky si tohoto jevu můžeme všimnout, když potkáme mateřskou školu např. na procházce, kdy můžeme již z dálky slyšet veselé projevy hloučku předškolních dětí.

Žádné z životních období nemá na člověka takový vliv, jako to, které prožije do svých šesti či sedmi let věku, a to především v oblasti psychického vývoje. Pro rodiče předškolních dětí je důležitá informovanost o vývojových etapách tohoto období, aby byli schopni mu předat co nejvíce lásky a zkušeností, které je pozitivně ovlivní do budoucnosti. (Bacus, 2009, s. 7-9) Z toho vyplývá, že aby mohl předškolní pedagog děti tohoto věku rozvíjet, je i pro něj znalost jeho vývojových zvláštností nutností. Každé z dětí je jedinečné a jejich vývoj je nerovnoměrný. Některé mohou být v mnohých oblastech napřed a v jiných zase pozadu. Je tedy třeba mít na paměti, že bychom měli respektovat tyto odlišnosti a podporovat individuální potřeby a rytmus vývoje vlastní jednotlivým dětem.

2 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Mateřská škola je instituce, v níž se dle Školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) realizuje předškolní vzdělávání jako součást systému vzdělávání České republiky. (dále ČR) Jedná se o počáteční stupeň veřejného vzdělávání, který je organizován a řízen pokyny Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT ČR) (Kořátková, 2014, s. 101)

Kurikulární dokumenty v systému vzdělávání ČR jsou členěny do dvou úrovní, a to státní a školní. Státní úroveň představují Rámcové vzdělávací programy. (RVP). Předškolní vzdělávání se v ČR realizuje dle tzv. Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. (dále RVP PV) Dle RVP PV vytváří mateřské školy Školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které tvoří školní úroveň kurikulárních dokumentů. Dle ŠVP je realizováno vzdělávání na konkrétních mateřských školách. (RVP PV, 2021, s. 4)

RVP PV „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.“ (RVP PV, 2021, s. 5)

Dle RVP PV je předškolní vzdělávání *„institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9), lesními mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky může být realizováno v přípravných třídách základních škol.“* Mateřská škola je dle legislativy v rámci vzdělávací soustavy stanovena jako druh školy a její organizace a vzdělávání se tedy řídí obdobnými pravidly jako ostatní školy. (RVP PV, 2021, s. 6)

2.1 Z historie mateřských škol

Počátek 18 a 19. století přináší výraznější rozvoj předškolních institucí. Hlavním cílem těchto institucí bylo zajistit péči o děti zaměstnaných matek. Postupně se péče rozrůstala o výchovu a vzdělávání. Instituce nabyly pedagogické funkce a získaly charakter školských zařízení. Na našem území byl hlavním krokem kupředu školský zákon z r. 1869, který umožnil zakládat při obecných školách zařízení pro děti, které nebyly vzhledem k věku povinné navštěvovat obecnou školu. Na tento zákon navazoval výnos z r. 1872, který specifikoval tři základní

instituce pro předškolní vzdělávání a to jesle, opatrovnu a mateřskou školu. Toto trivium zakazovalo výuku, hlavní činností byla hra a aktivity uzpůsobené stáří dětí. Na počátku 20. století se objevily reformní snahy. Cílem byla změna přístupu k dětem, respektování jejich potřeb a odstranění povahy školských institucí u předškolních zařízení. Po druhé světové válce plní předškolní instituce sociální funkci a je vydán Zákon č. 95/1948 Sb., který stanovuje mateřské školy jako první článek školské soustavy. V období totalitního režimu na našem území dochází k ideologickému zatížení. Po roce 1989 jsou otevřeny nové možnosti a rozšířena svoboda, jež dává prostor pro vznik soukromých, církevních i alternativních škol. (Šmelová, 2004, s. 42-43)

2.2 Současné typy mateřských škol

Současná doba nabízí rozmanitý výběr mateřských škol. Převažují mateřské školy **veřejné**, jejichž provoz zajišťují obce a které si podle RVP PV a svých podmínek vytváří svůj Školní vzdělávací program. Mateřská škola by měla zajistit přístupnost programu rodičům a v lepším případě i jeho spoluvytváření rodiči.

Druhý typ představují **soukromé** mateřské školy, které by měly být také schopny plnění závazně stanovených cílů. Také se zde počítá se spoluúčastí a zájmem rodičů o směřování a vzdělávací metody využívané v této mateřské škole. Soukromé školy mohou být zapsány v rejstříku MŠMT ČR, což znamená, že se musí řídit a vycházet z RVP PV. Výše uvedené požadavky neplatí pro školy ryze soukromé, ale dopodrobna zpracovaný program a propojenost s rodinami dětí by měla mít zajištěna. Třetím typem jsou mateřské školy **církevní**, které zřizuje příslušná církev. Tyto školy rovněž vypracovávají své školní vzdělávací programy, mohou být zapsány do rejstříku MŠMT ČR. Mimo všestranný rozvoj je zde dětem poskytována náboženská výchova a základní tradice určité víry. (Kořátková, 2014, s. 247)

Dalším typem škol, které jsou v České republice zřízeny jsou tzv. **alternativní** mateřské školy, které mohou být jak státního, tak soukromého charakteru. Následující podkapitola je věnována právě těmto školám.

2.3 Alternativní mateřské školy

Mateřským školám alternativního typu se u nás věnuje řada autorů, jedním z nich je prof. Průcha, který je definuje takto:

„Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.“ (Průcha, 2012, s. 21)

Rok 1990 otevřel alternativním mateřským školám nové možnosti. Mateřské školy tohoto typu uplatňují stejný princip jako v zahraničí i u nás. Bývají díky svým metodám, organizování výuky a hravému pojetí učiva nazývány „školy hrou“.

Projekty a programy, vzniklé a rozšiřující se po r. 1989 se dnes častěji označují jako inovativní. Za alternativní pedagogické koncepce považujeme dnes spíše waldorfskou pedagogiku či Montessoriovskou pedagogiku, Daltonský nebo Jenský plán. Jedná se o mateřské školy, které představují vzdělávací nabídku odlišnou od hlavního, u nás převažujícího proudu. Existují i taková zařízení pro předškolní výchovu, jež využívají pouze určité prvky těchto koncepcí.

„Pojem alternativa v předškolním vzdělávání tak znamená především různost, resp. variabilitu v nabídce vzdělávacích cest, pro pedagogy a rodiče pak představuje možnost výběru a vlastní volby.“ (Smolíková, 2004)

V České republice můžeme najít několik typů alternativních či zmíněných inovativních mateřských škol, které jsou spojeny těmito znaky:

- Snaha získat dítě pro vzdělávání (neutlumit v dětech touhu po poznání a objevování, která vychází z jejich přirozenosti)
- Vztah mezi učitelem a žákem založený na přátelství, dovednost a snaha učitele motivovat děti pozitivním způsobem, vyzdvihnout jejich kvality a jedinečnost, respektovat zvláštnosti vývoje
- Spolupráce s rodiči, která vychází z myšlenky, že oni znají své děti a učitelé pedagogické možnosti
- Podpora aktivního zapojení dítěte do výuky, spolupráce, rozvíjení komunikace, vedení k zodpovědnosti
- Vzájemné propojení předmětů – v mateřské škole znamená propojení aktivit do všech oblastí rozvoje dítěte předškolního věku
- Prostředí upravené tak, aby bylo dobře přístupné dětem
- Hodnocení slovy (Kloudová, 2013, s. 6-7)

Mateřské školy alternativního typu, nejčastěji se vyskytující v českém prostředí jsou charakterizovány níže.

2.3.1 Waldorfská mateřská škola

Jedná se o typ mateřské školy, která vychází z filozofie a pedagogických myšlenek Rudolfa Steinera. Založení první školy tohoto typu proběhlo ve Stuttgartu roku 1919 a bylo podníceno ze strany ředitele továrny Waldorf Astoria. Původně byla určena pro děti zaměstnanců této firmy. (Oprailová, 2016, s.43) U nás byly první takové školy zakládány v první polovině 90. let v Semilech, Příbrami a Praze, později se na seznam přidal Písek, Karlovy Vary a další města v republice. (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 98)

Filozofie waldorfských škol vychází z antroposofie – jak své učení nazval zakladatel Rudolf Steiner. Pracuje s myšlenkou, že tělo člověka zahrnuje tři světy a k nim patří tři druhy těla, z nichž každé plní svou funkci. Cílem vychovatele je dobře poznat dítě – nově vznikající lidskou bytost a dovést ji k poznání. Vývin člověka popisuje jako sedmileté cykly a každému z nich náleží příslušný výchovný postup. Klade důraz na citovou oblast a rozvoj rytmických a hudebních dovedností, tvořivost. Za hlavní princip je považována nápodoba dítěte vychovatelem, který má být příkladem. Mateřská škola by měla působit v souladu s rodinnou výchovou. K výchově jsou často využívány hry námětové a hry rozvíjející tvořivost. K volné hře jsou využity předměty vyrobené z přírodních materiálů, které umožňují rozvoj fantazie. Důležité jsou společné zážitky v mateřské škole, příroda a tradice. (Oprailová, 2016, s. 43)

V České republice již najdeme několik desítek mateřských škol, které ve své praxi uplatňují principy waldorfské pedagogiky. Tyto mateřské školy jsou organizovány v Asociaci waldorfských škol České republiky (AWČR). Nyní má každá tato mateřská škola svůj vzdělávací program vycházející z Rámcového vzdělávacího programu. V průběhu let se z waldorfských škol stala běžná součást českého systému předškolního vzdělávání. (Rýdl In Šmelová, Prášilová et al., 2018. s. 23-24)

2.3.2 Mateřská škola Montessori

Pedagogika Marie Montessori je jedním z nejznámějších alternativně vzdělávacích systémů. V Česku vznikaly první Montessori školy v polovině 90. let v Praze, často kvůli poptávce zahraničních klientů. (Rýdl In Šmelová, Prášilová et al., 2018, s. 22)

Výchova je v pojetí této pedagogiky chápána jako svoboda dítěte, která má biologickou, sociální a pedagogickou složku. Biologická je hnací silou, sociální dává neomezené sociální podmínky a pedagogická je výchovou k samostatnosti. Dítě má volnost při výběru činnosti i oblasti, které se chce věnovat, volí místo i dobu, po kterou ji bude vykonávat, vybírá, zda bude s někým spolupracovat či pracovat samo. Učitel dítě podporuje a pomáhá mu rozhodnout se a činnost dokončit. Heslo tohoto pedagogického směru je „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Marie Montessori ve svém učení vyčleňuje výchovné vlivy a řadí mezi ně přírodu, připravené prostředí a vychovatele. Příroda je hnací silou, připravené prostředí pak odpovídá vybavenosti prostor, didaktickým pomůckám a hračkám. Chyba při učení je brána jako její součást a dítě za ni nedostává negativní hodnocení. (Opravilová, 2016, s. 42)

Roku 1994 byly Montessori mateřské školy i školy sdruženy v organizaci Společnost Montessori o. s. Každý rok se realizují kurzy akreditované MŠMT ČR, po jejichž absolvování získají učitelé diplom a kvalifikaci pro práci v Montessori zařízení. Tyto mateřské školy si tvoří vlastní vzdělávací program a často nabízí výuku v anglickém jazyce a pořádají kurzy pro lidi z řad odborníků i veřejnosti. Posledních 15 let dochází k velkému rozmachu a popularizaci těchto škol. (Rýdl In Šmelová, Prášilová et al., 2018, s. 22)

2.3.3 Mateřská škola s programem Začít spolu

Z iniciativy Sorosovy nadace ve Spojených státech vznikl program pro předškolní vzdělávání „Step by Step“ v českém prostředí označovaný jako Začít spolu. Metodika tohoto projektu vznikla ve spolupráci amerických i evropských odborníků. První školy se u nás do programu zapojily v roce 1995. (Opravilová, 2016, s. 55) Program Začít spolu umožňuje promyšlenou spolupráci rodičů s učiteli a je do něj zapojeno přes 200 škol v republice, z toho 61 mateřských. Rozšířenost škol u nás dokazuje oblíbenost tohoto programu. Školy jsou rovnoměrně rozmístěny po krajích, na každý jich připadá okolo 5-6. (Rýdl In Šmelová, Prášilová et al., s. 25)

Hlavní myšlenkou projektu je smysluplné učení. Jednu část dne tráví děti společným učením a v další části dne jsou rozděleny do pracovních koutků, kde plní zadanou práci odpovídající tématu společně s ostatními nebo samy. Za týden projdou všechny pracovní koutky a za svou práci dostanou slovní ohodnocení. (Kloudová, 2013, s. 7) V centrech aktivit se klade důraz na rozvoj spolupráce a vzájemného předávání zkušeností jinými slovy kooperativního učení. Dalším významným pojmem je prožitkové učení, které je založeno na získávání přímých zkušeností a zážitků. Vzdělávací nabídka se odvíjí od aktuálních potřeb

a zájmu dětí. Je upřednostňován individuální přístup učitele, který je zde považován za citlivého a zkušeného průvodce dítěte. (Opravilová, 2016, s. 55)

2.3.4 Lesní mateřská škola

Školský zákon definuje lesní mateřskou školu takto: „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.*” (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů)

Lesní mateřská škola je zapsána v rejstříku škol a školských zařízení a dostává finanční prostředky od státu. Kontroluje ji Česká školní inspekce a Krajská hygienická stanice. Tyto mateřské školy jsou většinou zakládány neziskovými organizacemi a spolky, ale zakladateli mohou být i obce. (Asociace lesních mateřských škol, 2022)

Koncepce lesních mateřských škol má kořeny v myšlenkách Josepha Cornella, zakladatele environmentální výchovy v USA, který prosazuje učení skrze aktuální zážitky. Vychází z teorie, že pobyt dětí v přírodě vede k jejich zdravému rozvoji a dává jim potřebnou přípravu do života. Hlavní myšlenkou je učení prožitkem, který je zprostředkován pobytem v přírodě, zesiluje zájem o poznávání nových věcí i situací, získá dovedností a zkušeností, které lze pak dobře využít v životě. Lesní mateřské školy se soustřeďují na rozvoj smyslového vnímání, emocí, a celkové aktivizace dětí. Pro zvýšení aktivity jedince by děti měly být venku za každého počasí, mateřské školy se řídí heslem, že neexistuje špatné počasí, ale pouze špatné oblečení. Děti by měly tvořit menší skupinu, pro zajištění bezpečnosti a usnadnění komunikace. Zázemí pro děti a potřebný materiál je zajištěn v maringotce, srubu, jurtě, či velkém stanu. Pokud se setkají s velkou nepřízní počasí, často navštěvují knihovny, dětské kluby nebo jim podobné instituce. Důraz je kladen na vytváření návyků zdravého životního stylu. V roce 2010 byla založena Asociace lesních mateřských škol, která zprostředkovává informace z tohoto prostředí. (Kořátková, 2014, s. 235-238)

2.3.5 Mateřská škola s programem Kurikulum podpory zdraví

První projekt zaměřený na podpoření psychického, fyzického a sociálního zdraví z roku 1995 nesl název Zdravá mateřská škola. Inspiroval se projektem WHO (World Health Organization), který byl určen pro základní školy. Roku 1998 vyšlo kurikulum mateřské školy, které se soustředilo na podporu zdravého životního stylu. Díky pozitivním ohlasům se tento

modelový program aktualizoval a vznikl program Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. (Opravilová, 2016, s. 54) Základní myšlenkou tohoto programu je sounáležitost s přírodou a společností. Zdraví není chápáno jen jako nepřítomnost nemoci, ale hodnota, která vytváří předpoklad kvalitního života. Je třeba jej aktivně chránit a komplexně posilovat, všechny jeho složky jsou propojeny. Důležitým faktorem ovlivňujícím zdraví jednotlivce je jeho přístup k němu. Životní styl malých dětí je ovlivněn především zvyky v rodině, na něž navazují vzdělávací instituce. Předáváním zdravých návyků a postojů dochází u dětí k jejich upevnění. Důraz je kladen na naplňování dětských potřeb, celkovou pohodu dětí a rozvíjení spolupráce s rodinami. (Kořátková, 2014, s. 232-233)

„Stěžejním cílem programu Škola podporující zdraví a jeho kurikula je, aby se děti již od mateřské školy naučily postojům, které spočívají v úctě ke zdraví a praktickým dovednostem chránícím zdraví.“ (Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole, 2008, s. 18). Mateřské školy s tímto programem jsou otevřeny a akreditovány od roku 1996. (Kořátková, 2014, s. 235) Aby mohla být mateřská škola zařazena na seznam škol, které pracují s tímto Kurikulem musí splnit určité podmínky. Prvním krokem je prostudování metodiky Kurikula a následně odeslání přihlášky koordináčnímu pracovišti programu Škola podporující zdraví (dále ŠPZ). Následuje zpracování vlastního kurikula za pomoci pracoviště ŠPZ a aplikace jeho zásad na konkrétní škole. Výběrová komise ŠPZ poté zhodnotí, zda daná mateřská škola splňuje věcné a formální požadavky pro získání osvědčení a zařazení na seznam škol tohoto programu. (Státní zdravotní ústav)

2.3.6 Daltonská mateřská škola

K založení první Daltonské školy došlo v roce 1919 Helenou Parkhurstovou ve městě Dalton, v USA. Ve své pedagogice se inspirovala pedagogikou Montessori a začala s ní spoluprací. Vydala knihu „Výchova podle Daltonského plánu“, popisující tuto vzdělávací koncepci a rozšířila ji i na předškolní děti. U nás se o zařazení těchto škol do vzdělávacího systému zasloužil pedagog Václav Příhoda. Program začal být u nás připravován ve spolupráci s nizozemskými mateřskými školami a mateřské školy tohoto typu byly u nás otvírány od roku 2000. (Kořátková, 2014, s. 224) Koncem devadesátých let vznikla v Brně Asociace českých Daltonských škol a mezinárodní asociace, která sdružuje Daltonské školy ve světě. (Rýdl In Šmelová, Prášilová et al., 2018, s. 26) Principem tohoto typu mateřské školy je svoboda jednotlivce, vedení dětí k samostatnosti. Děti pracují dle svého vlastního tempa, tak aby se

navzájem nerušily, pomáhají si a hledají společná řešení, teprve potom žádají o radu učitele. (Kloudová, 2014, s. 9)

Současná doba nabízí rozmanitý výběr mateřských škol s nejrůznějšími programy a zůstává na výběru rodičů, do které z nich své dítě umístí. Mateřská škola je instituce, která svým působením doplňuje rodinnou výchovu. Obě výchovné složky, které působí na osobnost dítěte by tedy měly být v souladu. Je tedy důležitý správný výběr mateřské školy.

3 VSTUP DÍTĚTE DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

V životě každého z nás se objevuje spousta důležitých momentů a jedním z nich je vstup do mateřské školy, ať už jsme v pozici dítěte či rodiče. Tento přechod přináší dítěti i jeho rodině spoustu změn, na které si budou muset zvyknout a přijmout je jako součást každodenního života.

Mezi 3. a 4. rokem dítě vstupuje z hlediska sociálního a emočního vývoje do významné životní etapy. Do té doby se pohybovalo v důvěrně známém prostředí rodiny, nyní však samostatně vstupuje do společenství lidí a z toho nejvýznamněji do kolektivu dětí v mateřské škole. V mateřské škole děti navazují první vztahy s vrstevníky, osvojují si své sociální role, vzorce chování, postoje a učí se respektovat normy. V prostředí mateřské školy se učí základy chování ve společnosti, které poté uplatňují po celý svůj život. Rozvíjejí schopnost spolupracovat s ostatními, toleranci, obětavost, pochopení ostatních. Poznávají, v čí přítomnosti se cítí dobře a touží po přátelství s těmito vrstevníky. Tito vrstevníci jsou často také důvodem, proč děti mateřskou školu navštěvují rády, naproti tomu negativní zážitky mají na děti opačný efekt. (Kloudová, 2013, s. 10-12) Vstup dítěte do mateřské školy můžeme označit za mezník ve společenském zařazení. Jedná se o důležitý posun ze zažitého prostředí do prostředí složitějšího. Dítěti toto prostředí rozšiřuje obzory a dává prostor pro další úroveň zrání a učení. (Kořátková, 2014, s. 72)

3.1 Vstup do mateřské školy z pohledu legislativy

Předškolní vzdělávání je dle Školského zákona organizováno pro děti od 2 do zpravidla 6 let. Dítě, které je mladší 3 let nemá právní nárok na přijetí do mateřské školy. Školský zákon stanovuje poslední rok předškolního vzdělávání jako povinný:

„Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“ (§ 34 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů)

Zápis dítěte do mateřské školy od nového školního roku probíhá každoročně v období od 2. do 16. května. Konkrétní termín a místo zápisu stanovuje a zveřejňuje ředitel mateřské školy po předchozí dohodě se zřizovatelem. (§ 34 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů)

3.2 Jak zvolit mateřskou školu

Rodiče předškolních dětí mají před sebou důležitý úkol, a to vybrat mateřskou školu pro své dítě. Takovou, v které se jejich potomci budou cítit spokojeně, bezpečně a budou ji navštěvovat rádi. Mateřskou školu, která vytvoří podmínky pro efektivní spolupráci s rodinou tak, aby společně vytvářeli příjemné a obohacující prostředí pro děti.

Dle Deisslera (1994, s. 15) by rodiče při výběru mateřské školy měli v první řadě zvážit **umístění mateřské školy**. Mateřská škola v blízkosti je výhodou nejen kvůli snadné dopravě, ale i přítomnosti vrstevníků z okolí bydliště. Zde pomáhá i skutečnost, že dítě okolí mateřské školy zná a cítí se tam bezpečněji. Jako další důležitou položku označuje **mravní a hodnotové postoje instituce**. Mateřská škola by měla podporovat rodinnou výchovu a upevnit životní názory, které jsou vlastní rodinám dětí, které ji navštěvují.

Rodiče by taktéž měli vzít v potaz s jakým **programem** a jakým způsobem mateřská škola pracuje a o jakou **filozofii** se opírá. V ideálním případě by se měli jít do mateřské školy podívat a pozorovat, jak to zde funguje. (Deissler, 1994, s. 15) Rodiče bude také jistě zajímat, jak funguje **komunikace a spolupráce** mateřské školy s rodinami dětí. Pro příklad můžeme uvést mateřské školy s programem Začít spolu, které mají ve svém programu zakotvenou otevřenou spolupráci, která začíná již výběrem mateřské školy.

Učitelé těchto škol seznamují rodiče s hlavním principem tohoto programu a závazky, které plynou z umístění dítěte do tohoto typu předškolního zařízení. Patří sem např. spoluvytváření programu pro děti, pomoc při pořádání akcí nebo také typické plnění ranního úkolu spolu s dětmi. (Gardošová, Dujková et al., 2012, s. 121)

Při výběru je také dobré se zajímat o to, v jakých třídách jsou děti uskupeny a to, zda se jedná o **třídy věkově heterogenní** či **homogenní**. Toto uspořádání je dle RVP PV plně v kompetenci mateřských škol. Mateřské školy alternativního typu se však ve svých programech vyznačují podporou heterogenního uskupení tříd. Smíšené třídy lépe představují obraz společnosti a umožňují všestranný rozvoj dětí. Naopak, nejděle se adaptují skupiny věkově stejných dětí, které ještě do mateřské školy nechodily. (Kořátková, 2014, s. 212, 96) Umístění dítěte do smíšené třídy mu umožní lépe zvládnout počáteční obtíže s adaptací. Rodiče by měli rovněž vzít na vědomí, že pokud očekávají dalšího potomka, měla by být adaptace staršího sourozence v mateřské škole ukončena před jeho narozením. Umístěním dítěte do mateřské školy s příchodem sourozence se dítě může cítit ostrčené a může toto počínání

vnímat jako zradu. (Koťátková, 2014, s. 79-80) Utvořit si představu o chodu mateřské školy mohou pomoci mimo jiné i reference rodičů, jejichž děti tyto instituce navštěvují.

3.3 Zralost a připravenost dítěte na mateřskou školu

Pojem „zralost pro mateřskou školu“ byl dříve chápán jako biologická zralost tělesné a duševní složky vývoje. Nyní se hovoří spíše o schopnosti mateřskou školu navštěvovat a s ní spojené zvládnutí tělesné čistoty. O dítěti zralém pro mateřskou školu můžeme hovořit tehdy, když dítě samo vyhledává podněty ve skupině dalších dětí a samo navštěvovat mateřskou školu chce. Schopnosti a dovednosti, které si dítě do mateřské školy přináší můžeme označit jako „připravenost pro mateřskou školu.“ (Niesel, Griebel, 2005, s. 21)

Rodiče by už od doby zápisu měli přemýšlet o tom, co by jejich dítě mělo před vstupem do mateřské školy umět, aby tak snížili jeho psychické zatížení v tomto období. Je třeba se zaměřit na oblasti, se kterými má dítě problém a ve kterých je nejméně samostatné. (Koťátková, 2014, s. 89).

Koťátková (2014, s. 91-93) dále ve svém doporučujícím desateru uvádí rady, které by měly usnadnit přechod dítěte z domácího prostředí do mateřské školy. Doporučuje s dítětem chodit mezi ostatní děti, tak aby si zvyklo být v jejich společnosti, a to i v případě, že má dítě sourozence. Ponechání dítěte po určitou dobu v péči jiné osoby může pomoci, aby se dítě sociálně „otužilo“. Nesmí být opomenuta ani sebeobsluha, a to při jídle, hygieně rukou, použití toalety, oblékání a uklízení hraček. Je důležité s dítětem komunikovat a odpovídat mu na jeho otázky, což pomáhá k rozšíření slovní zásoby. Lze tak předejít problémům dítěte s vyjadřováním potřeb a jiných sdělení pro paní učitelku. Za zcela nevhodné označuje strašení školkou a radí vyvarovat se výhrůžkám typu „Počkej až budeš ve školce!“, nedoporučuje ani přehnané chválení, které nepodává reálný obraz dění v mateřské škole. Je na místě dopřát dítěti dostatek času na zvládnutí těchto dovedností a také jej za jeho úspěchy a snažení ocenit.

3.4 Role rodiče

Vstup dětí do mateřské školy neznamená změnu jen pro děti, ale také pro jejich rodiče. Po určitou část dne nemají přehled o tom, co jejich dítě dělá, jak se chová, ani jak se cítí. Svěřují dítě do péče odborníka, kterého znají jen krátce. Je proto důležité, aby rodiče na začátku zaujmuli kladný postoj k pedagogovi a přistupovali k němu s důvěrou. Takový postoj pomůže efektivnější spolupráci, ve které jsou hájeny zájmy a potřeby dítěte. Rodiče se rovněž stávají

součástí komunity tvořené rodiči ostatních dětí. Vztahy rodičů a jejich dětí bývají navzájem ovlivněny. Rodiče stejně jako jejich děti hledají své místo ve skupině a přijímají novou roli rodičů dětí z mateřské školy. (Niesel, Griebel, 2005, s. 32-33). Další spojitost mezi pocity dětí a jejich rodičů jsou obavy z odloučení po příchodu do mateřské školy na obou stranách. Tuto spojitost dokázal výzkum provedený v Berlíně, který zjistil přímou souvislost mezi dramatickými reakcemi dětí a výraznými obavami z odloučení na straně matek. (Niesel, Griebel, 2005, s. 37) Můžeme tedy říci, že klidnější reakce rodičů na vzájemné odloučení může pomoci dítěti tuto situaci lépe zvládnout.

Haefelle a Wolf – Filsinger (1993, s. 35-36) uvádí okolnosti, kterými rodiče mohou přispět k uspokojivému vývoji po vstupu do mateřské školy. Zmiňují existenci pevného bodu, který může představovat známá osoba ať už dospělá, či dítě. Pokud se jedná o dítě, mělo by být nejlépe starší, takové, které navštěvuje mateřskou školu již déle a může být pro nové dítě vzorem. Může se jednat o staršího sourozence či dítě ze sousedství. Pomoci může rovněž známý předmět, což může být například oblíbená hračka. Obojí pomáhá dítěti překonat počáteční nejistotu a strach. Naopak děti, které dítě sice zná, ale jsou v mateřské škole taktéž poprvé situaci nezlehčují, protože děti se nevědomky vzájemně usvědčují v pocitu ohrožení v této neznámé situaci. Další okolností, která přispěje k lepšímu přechodu do nového prostředí je účastnění života v mateřské škole, ještě před zahájením pravidelné docházky. Důležitá je zde délka a frekvence návštěv, která pomůže k lepšímu poznání prostředí a utvoření prvního dojmu. Takovéto návštěvy mohou být zprostředkovány účastí na adaptačním programu mateřské školy. Dítěti tato účast může pomoci získat více jistoty a utvořit si reálnou představu o mateřské škole. Oporou pro dítě jsou rodiče, kteří jsou informovaní, a mají zájem se dozvědět o problematice více. K dispozici je množství odborných knih s touto tematikou, které mohou rodičům získat větší přehled. Ti pak mohou být lepším a chápajícím partnerem v komunikaci pro dítě, ale i pro učitele.

Počátek docházky do mateřské školy je významná událost pro dítě i jeho rodinu. Rodiče a děti spojuje nejistota z neznámého a obavy nad tím, jak dítě bude tuto událost prožívat a zda ji zvládne. Informovaní rodiče, kteří své děti na tento přechod připravují a kompetentní pedagog, který je jim oporou mohou situaci dítěte usnadnit. Dobře zvládnutý vstup do mateřské školy je úspěšným startem pro další účastnění se života ve společnosti.

4 ADAPTACE DÍTĚTE NA MATEŘSKOU ŠKOLU

Pojem „adaptace“ bývá vykládán jako přizpůsobení se organismu podmínkám ve smyslu biologickém a sociálním. Jedná se o proces, kdy se organismus přizpůsobuje novému prostředí během čehož získává nové vlastnosti, které mu umožňují v tomto prostředí přežít. (Kolář et al., 2012, s. 11) Pedagogický slovník vysvětluje pojem „sociální adaptace“ a chápe jej jako proces přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 12) Ve smyslu adaptace na mateřskou školu se tedy jedná o přizpůsobení se dítěte podmínkám a prostředí mateřské školy.

4.1 Průběh adaptace dětí

Průběh adaptace u jednotlivých dětí může být značně odlišný. Je to dáno individuálními odlišnostmi mezi dětmi. Přibližně polovinu dětí ve věku čtyř let doprovází ze začátku s příchodem do mateřské školy pláč a smutek, který se projevuje hlavně při loučení s rodiči. Tyto projevy mohou trvat dva až šest týdnů, postupně se reakce dětí zlepšují, ale projevit se mohou opět po delší odmlce v návštěvě mateřské školy například při nemoci či v době prázdnin. Druhou polovinu dětí představuje část, která s adaptací nemá problémy a vstup do mateřské školy probíhá hladce. Většinou se jedná o pětileté děti, které mají bohatější sociální zkušenosti nebo jsou více otevřené, život a dění ve společnosti je zajímavá a chtějí se ho účastnit. Další částí jsou děti, které začátek v mateřské škole prožívají s lehkostí, ale po nějaké době se u nich projeví nezájem ji navštěvovat a chtějí se vrátit zpět do prostředí domova. Poslední skupinu představují děti, kterým dělá adaptace problém i po dlouhé době. Stále se nezapojují do činnosti, jsou uzavřené vůči dětem i učitelce, smutné, špatně spí a mohou se u nich vyskytnout i psychosomatické příznaky. V takovém případě se doporučuje návštěva pedagogicko – psychologické poradny, která pomůže v řešení problému s adaptací dítěte. (Kořátková, 2014, s. 96)

Níže jsou představeny jednotlivé etapy adaptačního procesu krok za krokem tak, jak je dítě prožívá.

První týden

První týden se nováčci příliš nezapojují do aktivit ostatních dětí ve třídě. Ještě neznají režim dne ve školce. Jejich mozek se v tu dobu věnuje zpracování velkého množství podnětů. Toto chování dává smysl, protože dítěti zajišťuje nepřerušovaný příjem nových informací. Děti si musí

vypozorovat, jak to v mateřské škole chodí a jaká pravidla zde fungují, aby zjistily, zda těmto požadavkům dokážou vyhovět. Starší děti je většinou dobře přijímají, mají pro ně porozumění.

Druhý týden

Druhý týden se nese v duchu sebeprosazení. Děti už ví, jak probíhá den ve školce a pokouší se o navázání prvních kontaktů. Nováčci se snaží různými způsoby zaujmout. Chtějí se přidat ke hře ostatních, napodobují starší, tak aby je ostatní přijaly mezi sebe. Někdy toto chování může vést k boji – nové děti se stávají konkurenty starších, kteří se cítí v ohrožení, a proto opouštějí od ochranného chování a starosti o nové děti.

Třetí týden

Děti za sebou mají dva náročné týdny, kdy jim přibyly zkušenosti a zjistily, jak jsou ve třídě rozděleny role. Snaží se připojit k dětem, které jsou vlivné a mají vedoucí postavení ve skupině. Snaží se těmto dětem zavděčit a usilují tak o to, stát se také oblíbenými.

Čtvrtý týden

Ve většině případů se děti po 4 týdnech zbavují adaptačních problémů, kterým čelily na počátku. Na mateřskou školu si postupně zvykají, a už se rýsuje jejich postavení ve skupině. Děti jsou začleněny ve třídě dětí, orientují se v prostorech mateřské školy a zapojují se do společných aktivit, což pomáhá k odstranění jejich počáteční nejistoty. (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 14-21)

4.2 Problémy s adaptací

Některé z dětí mají v mateřské škole problém se začleněním mezi ostatní děti. Přirozené je, když se dítěti během prvních dnů do mateřské školy nechce, pokud však problém přetrvává, je potřeba větší pozornosti. Nezáměr a nechuť k mateřské škole se může projevovat více způsoby. Mezi nejčastější projev patří pláč a vztek. Opakují se ranní scény v šatně, dítě se věší na rodiče a nedovolí jim odejít. Další z projevů může být časté ranní bolení břicha bez zjevné příčiny nebo častá lehčí onemocnění (nevolnosti, zácpa, bolesti v krku apod.) Objevit se může i zvýšená agresivita nebo naopak lhostejnost a únava.

Příčin může být více. Jednou z nich může být nezralost pro mateřskou školu, dále pak nepřipravenost a s ní spojená nedostatečná samostatnost dítěte, nejistota sebou samým

a konflikty s ostatními dětmi, či fakt, že maminka zůstává doma s mladším sourozencem. (Bacus, 2009, s. 16-17)

4.3 Faktory ovlivňující průběh adaptace

Proces adaptace na mateřskou školu probíhá u jednotlivých dětí odlišně. U někoho může trvat déle, u někoho naopak kratší dobu, někdo ji snáší hůře a někdo ji zvládne bez větších obtíží. Průběh adaptace je ovlivněn řadou faktorů, a to buď vrozených, tedy vnitřních, které ovlivnit nemůžeme anebo vnějších, které pokud je známe, můžeme využít ve prospěch dítěte. Níže jsou tyto faktory charakterizovány.

Jedním z důležitých vnitřních faktorů, které určují, jak bude dítě během adaptace reagovat je **osobnost dítěte**. Děti mají rozdílný temperament a tady záleží, zda je dítě spíše úzkostnější a plaché nebo sebevědomější a průbojné, zda se přizpůsobuje snadno nebo má s přijímáním změn potíže.

Dalším faktorem, který již rodiče mohou svým počínáním před nástupem dítěte do mateřské školy ovlivnit je **domácí příprava**. Platí, že děti, které jsou již z domu zvyklé na kontakt ať už s dospělými či jinými dětmi se v mateřské škole přizpůsobují lépe (Kloudová, 2013, s. 11) Dle Kořátkové (2014, s. 52) zde svou roli hraje výchova rodičů. Vedení k dovednostem samoobsluhy je pro děti během adaptace přínosem. Děti, které jsou samostatnější se obecně lépe přizpůsobují.

Dítěti může pomoci i účast na **adaptačním programu** mateřské školy. Rodiče mají možnost buď před nebo na začátku docházky pobývat po určitou dobu ve třídě s dětmi. Děti si postupně zvykají na nové prostředí a rodiče mají přehled o tom, jak to v mateřské škole probíhá. To prohlubuje důvěru a ochotu spolupracovat s učitelkou a dítě získává postupný pocit jistoty. Adaptační program může být součástí školního vzdělávacího programu nebo může být vytvořen jako samostatný dokument. (Šprachtová In Horká, Syslová, 2011, s. 121)

To, jak bude probíhat adaptace ovlivňuje také **věk dítěte**. Jinak bude reagovat dítě tříleté, které bylo do té doby zvyklé být jen s maminkou a jinak dítě o rok a půl starší, které už má větší zkušenosti se změnami osob a prostředí. (Kloudová, 2013, s. 13) Kořátková ve své knize rozděluje děti podle adaptačních reakcí a uvádí, že čtyřleté děti v začátcích často reagují pláčem a smutkem a toto období může trvat 2-6 týdnů. Děti po pátém roku života označuje za sociálně obratnější, s lepší schopností začlenit se do skupiny. (Kořátková, 2014, s. 96)

Wolf – Filsinger a Haefele (1993, s. 34–36) ve svém výzkumu zjistili, že rodiče, kteří jsou **informovaní** a mají **zájem o danou problematiku**, zprostředkovávají dětem pravdivé informace, které vedou k vytvoření reálného obrazu o mateřské škole. Avšak dodávají, že děti, které se mateřské školy předem bály se s adaptací nevyrovnávají hůře než jiné děti. Podle Wolf – Filsinger a Haefele může po vstupu do mateřské školy dále pozitivně ovlivnit jeho vývoj **existence pevného bodu**, tedy přítomnost známé osoby, což může být starší sourozenec, dítě ze sousedství, kteří mateřskou školu už nějakou dobu navštěvují. Stávají se modelem pro mladší děti a nováčkům převedou, jak se mají v neznámé situaci chovat. Naopak, pokud dítě zná děti, které do mateřské školy nastupují spolu s ním, situaci mu to neulehčuje. Děti si opět berou za vzor ty děti, které znají a v tomto případě by se navzájem znejišťovaly. Zařazení nových dětí do heterogenní skupiny tedy usnadňuje jejich adaptaci.

Deissler uvádí, že schopnost dítěte navazovat vztahy s ostatními dětmi závisí mimo jiné na **velikosti skupiny**. Vytváření vztahů v menší skupině je podle něj snazší a rychlejší. Ve větší skupině k sobě děti nemají tak blízko, neznají se tak dobře, což vytváří nejistotu, může navíc narůstat agresivita. (Deissler, 1994, s. 12) Práce je tak ztížena i pro učitele. **Osobní a profesní kvality učitele mateřské školy** při adaptaci dětí jsou klíčové a jeho dobré vztahy s dětmi mohou tento proces usnadnit. Role předškolního pedagoga při adaptaci dítěte je přiblížena v poslední podkapitole.

4.4 Role rodiče při adaptaci dítěte

Každý z rodičů by byl jistě vděčný, kdyby náročný proces adaptace jejich předškolního dítěte v mateřské škole probíhal hladce. Níže je uvedeno několik tipů, které rodiče předškolního dítěte mohou využít a pomoci tak svému dítěti lépe si zvyknout na pravidelnou docházku do mateřské školy.

Jak již bylo řečeno, před nástupem do mateřské školy by mělo být dítě schopné strávit kratší dobu bez přítomnosti matky. Tyto odloučení umožňují dítěti získat jistotu i bez její ochrany. Důležité je však dítě ujistit o jejím návratu, a to vždy ve smluvenou dobu. To samé platí i při prvních týdnech, které dítě tráví v prostředí mateřské školy a také později, když už je na školku zadaptované. Zároveň se doporučuje pobyt prodlužovat postupně, rozhodně není vhodné dítě nechávat ve školce po celý den. Dítě stojí v začátcích i dopolední pobyt v mateřské škole hodně sil a trávit zde celý den by bylo pro něj velmi fyzicky i psychicky náročné. Bezprostředně po návratu domů je vhodné dítěti dopřát odpočinek a neplánovat již další aktivity. Dítě rovněž zúročí každý kontakt s vrstevníky, který mu rodiče před vstupem

do mateřské školy zprostředkují. Děti, které jsou zvyklé trávit čas s ostatními dětmi, jsou schopné lépe komunikovat, dohodnout se nebo se mezi sebou rozdělit a v mateřské škole to poté pro ně není nic nového. Pomoci může taktéž již zmíněné seznámení dítěte s mateřskou školou před začátkem pravidelné docházky. Pokud je to možné, je dobré dítě pustit na chvíli alespoň částečně z blízkého dohledu, aby mohlo objevovat prostředí školky a přijít do kontaktu s jinými dětmi. Po vstupu do mateřské školy, pak pro něj prostory nebudou cizí a bude vědět, jaké zde probíhá dění. Dítě, které se adaptuje na mateřskou školu by nemělo být zatěžováno dalšími změnami a okolnostmi, jako je například stěhování, rozvod, nebo jiné vlivy, které by mohly zatížit psychiku dítěte a narušit tak probíhající adaptační proces. (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 45-48)

4.5 Učitel mateřské školy

Učitel mateřské školy je odborně kvalifikovaný pracovník, způsobilý k pedagogické činnosti v oblasti předškolního vzdělávání. Odborník, který je osobnostně vybavený a dostatečně kompetentní, aby mohl převzít odpovědnost za rozvoj dětí a zároveň dokázal respektovat a naplňovat jejich individuálně odlišné potřeby. (Šmelová, 2006, s. 159)

Němcová (2020) popisuje roli učitele v Montessori pedagogice, která je dle ní „postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci.“, učitel se zde řídí heslem: „Pomoz mi abych to dokázal sám“. Dle zásad waldorfské mateřské školy by měl učitel například vnímat dítě jako duchovní bytost, která přijde na svět s nadáním a možnostmi jej všestranně rozvinout. Úkolem učitele je toto nadání podporovat a vést dítě, tak aby bylo později schopné sebevýchovy. (Němcová, 2020)

V prostředí mateřské školy mluvíme především o učitelce, která by měla být všestranně vybavená. Mimo dovednosti hudební, pohybové či výtvarné je klíčová také znalost vývojového stupně předškolních dětí a s ním spojená znalost zájmů a potřeb dětí tohoto věku. V popředí jsou osobnostní rysy učitelky, kladný vztah k dětem, a nelze opomenout ani profesionální přístup a morální kvality. (Váchová, Vítečková in Svobodová, Vítečková et al., 2017, s.14)

Ze zákona o pedagogických pracovnících vyplývá, že učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci standardně buďto vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu, který je zaměřen na pedagogiku dětí předškolního věku, vyšším odborným vzděláním, které získal ukončením akreditovaného vzdělávacího programu zaměřeným na přípravu učitelů v předškolním vzdělávání či absolvováním studia na střední odborné škole

se vzdělávacím programem určeným pro přípravu budoucích učitelů předškolního vzdělávání. (§ 6 zákona 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) Zákon o pedagogických pracovnících definuje i další možnosti získání odborné kvalifikace k výkonu této profese.

Rozšíření odborné kvalifikace pro pedagogickou činnost v mateřských školách alternativního typu mohou učitelé získat absolvováním kurzů konkrétního pedagogického směru. Na webových stránkách asociací Waldorfských mateřských škol (dále MŠ), Lesních MŠ, oficiálních stránkách programu Začít spolu a Montessori pedagogiky mohou zájemci z řad pedagogů najít odborné kurzy, semináře a školení k rozšíření odborné kvalifikace pro výkon profese v těchto zařízeních. K dispozici jsou ale nejen pro pedagogy, některé z nich jsou zde nabízeny i pro širokou veřejnost.

4.5.1 Role učitele mateřské školy při adaptaci dítěte

Nejen děti, ale i učitelé zažívají na začátku školního roku adaptační období, které zahrnuje orientaci v nově vzniklé komunitě rodičů a dětí. Adaptační období není snadné pro žádnou ze zúčastněných stran, je proto cílem učitele jej usnadňovat. Předpokladem takového usnadnění je proces utvořený na míru individuálním potřebám jednotlivých členů skupiny. (Kořátková, 2014, s. 124)

Předpokládá se, že učitel mateřské školy bude oporou jak pro děti, tak i pro rodiče těchto dětí. Jeho úkolem je podporovat a pomáhat začlenění dítěte do skupiny. Pro děti, které se životu ve skupině teprve učí může být obtížné dělit se o pozornost paní učitelky či učitele s ostatními dětmi. Tady platí, že čím lépe jsou děti integrovány do skupiny, tím méně jsou závislé na učiteli. Učitel je odborný průvodce, který pomáhá dětem i rodičům zvládnout přechod a změny identity. I on se musí adaptovat na novou skupinu dětí a rodičů, avšak jedná se o předvídatelné změny v rámci jeho profese. (Niesel, Griebel, 2005, s. 32)

Učitel prožívá emoce dětí a rodičů spolu s nimi. To, jak k těmto emocím přistupuje závisí mimo jeho osobní nastavení také na jeho zkušenostech. Měl by jednat profesionálně a zohledňovat individuální potřeby všech účastníků adaptačního procesu. Děti si utváří k učiteli určitý vztah, jež může mít různou intenzitu a jehož vytvoření je předpokladem pro úspěšně zvládnutou adaptaci. V případě, že si dítě vytvoří kladný vztah k učiteli, může mu nahradit chybějící pocit jistoty a být pro něj oporou v nepřítomnosti rodičů. (Niesel, Griebel, 2005, s.48-49) Můžeme tedy říci, že učitel má při adaptaci dítěte nezastupitelnou úlohu.

Adaptace je složitý proces, který je ovlivněn komplexem mnoha faktorů. Profesionální pedagog ve spolupráci s rodinou mohou významně přispět k dobrému zvládnutí tohoto pro dítě náročného období a pomoci mu tak úspěšně vykročit do společnosti lidí a systému vzdělávání, jehož budou v budoucích letech součástí.

V teoretické části práce byla zpracována teoretická východiska nezbytná pro praktickou část, která na ni navazuje. Praktická část se tedy o tento základ opírá a dále s ním pracuje.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

Proces adaptace, který je přirozenou součástí počátku docházky dítěte do mateřské školy je ovlivněn řadou faktorů, které byly popsány v teoretické části práce. Tyto faktory ovlivňují adaptaci dětí napříč mateřskými školami, ať u se jedná o mateřské školy klasického či alternativního typu. Alternativní mateřské školy, kterým je tato práce věnována, při svém vzniku nabídly mnohé inovativní přístupy v předškolním vzdělávání, z čehož lze odvodit předpoklad, že se i přístup k problematice adaptace může v těchto školách odlišovat. Odlišný přístup mateřské školy může mít vliv na průběh adaptačního procesu dítěte.

Výzkumným problémem je problematika vlivu vybraných faktorů na průběh adaptace u dětí v mateřských školách alternativního typu. Zkoumání dané problematiky je zaměřeno na pohled učitelů z těchto mateřských škol.

Jako první z faktorů, který může mít vliv na průběh adaptace byla vybrána **domácí příprava**. Rodiče dětí, kteří se rozhodnou dítě umístit do mateřské školy alternativního typu se před její volbou zajímají o danou problematiku a vybírají z dostupné nabídky různých druhů škol. Můžeme tedy předpokládat, že s tímto zájmem se pojí i snaha připravit své dítě na změnu spojenou s tímto přechodem. Jako další faktor byl zvolen adaptační program. Většina alternativních mateřských škol dnes ve své nabídce **adaptační program** má, nabízí se proto zjistit, zda má jejich realizace smysl. Dalším ze zkoumaných faktorů byl **vliv přítomnosti sourozence** na průběh adaptace. Pro alternativní směry jsou typické věkově smíšené třídy, bylo zde tedy pravděpodobný vstřícný přístup k zařazování sourozenců do stejné třídy a tím pádem bylo možné zjistit, zda má podle respondentů jejich přítomnost pozitivní vliv na adaptaci. Poslední faktory, které byly zvoleny jsou **biologicky podmíněné aspekty – pohlaví a věk** dítěte. První tři faktory byly vybrány na základě poznatků z praxe absolvované během studia, kdy byly učiteli mateřských škol často zmiňovány v souvislosti s vlivem na adaptaci. Zjišťování vlivu biologických aspektů bylo vybráno na základě subjektivního zájmu o schopnost adaptace vzhledem k pohlaví a věku ke kterému autorku práce dovedlo pozorování dětí v mateřských školách během praxe, jež byla součástí studijního plánu.

5.1 Design výzkumného šetření

Hlavní cíl

Hlavním cílem praktické části práce je zjistit, jak vybrané faktory ovlivňují průběh adaptace dětí v mateřských školách alternativního typu.

Hlavní výzkumná otázka

Jak vybrané faktory ovlivňují průběh adaptace dětí v mateřských školách alternativního typu?

Dílčí cíle

1. Zjistit, zda domácí příprava přispívá k snadnějšímu průběhu adaptace u dětí v mateřských školách alternativního typu.
2. Zjistit, zda adaptační programy v mateřských školách alternativního typu pomáhají k snadnějšímu průběhu adaptace u dětí.
3. Zjistit, zda má přítomnost sourozence ve třídách mateřských škol alternativního typu pozitivní vliv na adaptaci dítěte.
4. Zjistit, jak vybrané biologické aspekty dětí (pohlaví, věk) působí na průběh adaptace v mateřských školách alternativního typu.

Dílčí výzkumné otázky

1. Přispívá domácí příprava k snadnějšímu průběhu adaptace u dětí v mateřských školách alternativního typu?
2. Pomáhají adaptační programy v mateřských školách alternativního typu ke snadnějšímu průběhu adaptace u dětí?
3. Má přítomnost sourozence ve třídách mateřských škol alternativního typu pozitivní vliv na adaptaci dítěte?
4. Jak působí vybrané biologické aspekty (pohlaví a věk) na průběh adaptace u dětí v mateřských školách alternativního typu?

Výzkumný vzorek

Metodou, kteří byli respondenti vybráni byl kritériální výběr. Definovaným kritériem bylo, aby se jednalo o učitele a učitelky z mateřských škol alternativního typu po celé České republice.

Metody sběru dat

Pro tuto bakalářskou práci byl využit **kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum** a data byla získána metodou **nestandardizovaného dotazníku**.

Dotazník byl určen pro učitele a učitelky mateřských škola alternativního typu a byl zcela anonymní. V úvodním textu byla vymezena problematika, kterou se dotazník zabývá a byly vysvětleny klíčové pojmy. Dotazník obsahoval celkem 18 položek. Na začátku dotazníku byly umístěny otázky zjišťující fakta o respondentech, jako je pohlaví, délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání v oboru a dále fakta o mateřských školách, v kterých tito respondenti působí. Poté následovaly otázky zaměřené na zkoumanou problematiku. Převažovaly otázky uzavřené, ale dotazník obsahoval i několik otevřených otázek, kde měli respondenti možnost napsat vlastní odpověď. Obsažena byla i 1 škálová položka.

Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím online dotazníku, sestaveném na platformě www.surveo.cz v období od konce dubna do začátku června 2021. Dotazník byl umístěn do skupin určených pro učitele mateřských škol (Učitelky MŠ sobě, Inspirace pro paní učitelky do MŠ, Montessori učitelé, Začít Spolu apod.) na sociální síti Facebook. Dále byl náhodným výběrem zasílán na emailové adresy mateřských škol s alternativními programy.

Metody vyhodnocení dat

Získaná data byla vyhodnocena výpočtem základní deskriptivní statistiky a pro otázky dotazníku byly vytvořeny záznamy četností a výpočet relativní četnosti. Absolutní četnost je počet zastoupení odpovědí u dané položky. Relativní četnost potom vyjadřuje zastoupení dané odpovědi v procentech. Pro otevřené otázky bylo využito kvantitativní obsahové analýzy, na jejímž základě byly vytvořeny kategorie, do kterých byly zařazeny jednotlivé odpovědi a

dále zaznamenána jejich absolutní a relativní četnost. Pro vyhodnocené škálové položky byl použit výpočet průměrného pořadí. Vyhodnocení dat je zaznamenáno v tabulkách.

6 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola prezentuje výsledky výzkumného šetření, které se vztahují k stanoveným výzkumným otázkám.

6.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Tabulka počtu dotazníků

Počet dotazníků	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Počet dotazníků neodpovídajících stanoveným kritériím	3	2,5
Počet dotazníků, odpovídajících stanoveným kritériím	119	97,5
Celkem	122	100,0

Tabulka počtu dotazníků představuje počet zodpovězených dotazníků, kdy z původního počtu 122, byly 3 dotazníky vyřazeny, protože neodpovídaly našim předem stanoveným kritériím. Jednalo se o odpovědi respondentů z mateřských škol běžného typu. Počet respondentů s jejichž odpověďmi v tomto výzkumném šetření pracujeme je tedy 119.

Tabulka č. 1 – Pohlaví respondentů

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Žena	117	98,3
Muž	2	1,7
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 1 se vztahuje k položce dotazníku č.1, která zjišťuje pohlaví respondentů. Převážnou většinu všech respondentů, tvoří 117 žen, které představují 98,3 % z celkového počtu všech respondentů. Druhou část celku tvoří 2 muži, kteří představují 1,7 %. Nevyrovnaný poměr zastoupení mužů a žen u respondentů, odpovídá nízkému zastoupení mužského pohlaví v této profesi na území ČR.

Tabulka č. 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů v oboru

Vzdělání respondentů	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Středoškolské s maturitou	48	40,3
Vyšší odborná škola	12	10,1
Vysokoškolské – Bc.	32	26,9
Vysokoškolské – Mgr.	27	22,7
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 2 zobrazuje vyhodnocení položky dotazníku č. 2, která se vztahuje k zjišťování nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů v daném oboru. Z uvedené tabulky lze vyčíst, že největší skupinu tvoří 48 respondentů se středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou, kteří představují 40,3 % všech dotazovaných. Dalšími skupinami jsou absolventi vysokoškolského programu zakončeným získáním titulu Bc. – 32 (26,9 %) respondentů a dále pak titulu Mgr. – 27 (22,7 %) respondentů. Poslední část tvoří 12 respondentů, kteří své vzdělání získali absolvováním vyšší odborné školy a představují tak 10,1 % z celkového počtu všech dotazovaných.

Tabulka č. 3 – Typ alternativní MŠ, ve které působí respondenti

Typ alternativní MŠ	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Montessori MŠ	14	11,8
Waldorfská MŠ	11	9,2
MŠ s programem Kurikulum podpory zdraví v MŠ	12	10,1
Daltonská MŠ	1	0,8
MŠ s programem Začít spolu	54	45,4
Lesní MŠ	19	16,0
Jiná	8	6,7
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 3 odpovídá v dotazníku položce č. 3, která zjišťuje typ alternativní mateřské školy, ve které působí dotazovaní. Nejvíce respondentů označilo jako své působiště *mateřskou školu s programem Začít spolu* – 54 (45,4 %). Dalších 19 (16 %) respondentů uvedlo jako své působiště *Lesní MŠ*. V *Montessori mateřských školách* působí 14 respondentů a představují tak 11,8 % z celkového počtu. *Mateřské školy s programem Kurikulum podpory zdraví* jsou zastoupeny 12 respondenty, kteří tvoří 10,1 % z celkové počtu. Osm (6,7 %) respondentů z celkového počtu dotazovaných označilo odpověď *Jiná*. Tuto část tvoří respondenti, kteří ve svých mateřských školách pracují s prvky alternativních programů (např. běžná MŠ s prvky *Začít spolu*, běžná MŠ s prvky Montessori, běžná MŠ s prvky *Lesní pedagogiky* apod.). Jeden (0,8 %) respondent působí v *Daltonské MŠ*.

Tabulka č. 4 – Délka praxe respondentů

Délka praxe	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Méně než 5 let	25	21
5 let a více	64	53,8
25 let a více	30	25,2
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 4 se vztahuje k dotazníkové položce č. 4, která zjišťuje délku praxe respondentů. Z uvedené tabulky vyplývá, že nejpočetnější kategorií tvoří 64 respondentů s praxí *5 let a více* a představují tak 53,8 % z celkového počtu dotazovaných. Praxi *25 let a více* uvádí 30 (25,2 %) respondentů a nejméně zastoupená je kategorie s 25 respondenty *s méně než 5letou* praxí, kteří tvoří 21 % všech dotazovaných.

Tabulka č. 5 – Počet dětí ve třídě

Kategorie	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
10-15 dětí	26	21,8
16-21 dětí	24	20,2
22-28 dětí	69	58,0
Celkem	119	100

Tabulka č. 5 odpovídá v dotazníku položce č. 5 a zjišťuje počet dětí ve třídě mateřské školy. Největší zastoupení má kategorie 22-28 dětí ve třídě, do které bylo zařazeno 69 respondentů a tvoří tak 58 % z celkového počtu. Další kategorií je počet 10-15 dětí, do které patří 26 (21,8 %) respondentů. Poslední kategorie s počtem 16-21 dětí ve třídě je složena z 24 respondentů, kteří tvoří zbylých 20,2 %.

Tabulka č. 6 – Počet učitelů ve třídě

Kategorie	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Jeden učitel	4	3,4
Dva učitelé	89	74,8
Tři učitelé	21	17,6
Čtyři učitelé	4	3,4
Pět učitelů	1	0,8
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 6 zobrazuje vyhodnocení položky č. 6 v dotazníku a zjišťuje počet učitelů ve třídě mateřské školy. Nejvíce respondentů – 89 (74,8 %) uvádí dva učitele ve třídě. Následují tři učitelé ve třídě, tento počet uvádí 21 (17,6 %) respondentů. Čtyři respondenti (3,4 %) uvádí, že mají ve třídě k dispozici čtyři učitele, ve stejném zastoupení je i jeden učitel ve třídě, kdy tuto skutečnost uvádí rovněž 4 respondenti (3,4 %). Počet pět učitelů ve třídě uvádí pouze 1 respondent. (0,8 %)

Tabulka č. 7 – Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě

Asistent pedagoga ve třídě	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	63	52,9
Ne	56	47,1
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 7 přísluší k dotazníkové položce č. 7, která zjišťuje, zda je ve třídě k dispozici asistent pedagoga. Z tabulky lze vyčíst, že se jednalo o 63 (52,9 %), respondentů, se kterými je ve třídě asistent pedagoga přítomen. Zbývajících 56 (47,1 %) respondentů uvedlo, že k dispozici asistenta pedagoga ve třídě své mateřské školy nemají.

Tabulka č. 8 – Míra vlivu vybraných faktorů na průběh adaptace

Faktor	Výsledné pořadí
Profesní a osobní kvality učitele	1
Zájem rodičů a jejich spolupráce s mateřskou školou	2
Domácí příprava (kontakty s vrstevníky a osobami mimo rodinu, informovanost dítěte o MŠ, výchova k samostatnosti)	3
Adaptační program	4
Představy dítěte o MŠ	5
Počet dětí ve třídě	6

Tabulka č. 8 odpovídá v dotazníku položce č. 8 a zjišťuje míru vlivu vybraných faktorů na průběh adaptace u dětí. Úkolem respondentů zde bylo seřadit 6 uvedených faktorů od 1-6 podle toho, jak moc podle nich ovlivňují adaptaci dítěte na mateřskou školu (1 – nejvíce, 6 nejméně) Dle výsledného pořadí jednotlivých faktorů lze z tabulky vyčíst, že za nejdůležitější faktor považuje většina *profesní a osobní kvality učitele*. Další faktor, který respondenti považují za důležitý je *zájem ze strany rodičů a jejich spolupráce s mateřskou školou*, následuje *domácí příprava dítěte*. Další v pořadí za nimi je adaptační program. Za méně důležité považují respondenti *představy dítěte o mateřské škole* a nejmenší důležitost z vybraných faktorů přikládají *počtu dětí ve třídě*.

Teoretické prameny použité v podkapitole 4.3, která popisuje faktory ovlivňující adaptaci, přikládají důležitost kvalitám učitele mateřské školy i zájmu ze strany rodičů spojenou s ochotou partnersky spolupracovat s mateřskou školou. S tím se pojí i snaha připravit dítě na vstup do MŠ. Domácí příprava je v použitých zdrojích uváděna jako jeden z faktorů, která může přispět ke snadnějšímu průběhu adaptace. Adaptační program lze ze získaných výsledků chápat jako faktor, který může být nápomocný ke snadnějšímu zvládnutí procesu adaptace, avšak můžeme říci, že jeho vliv není tak zásadní jako u faktorů zmíněných výše. Důležitost představám dítěte před nástupem do MŠ nepřikládají ani respondenti, ani autorky Haefele a Wolf – Filsinger, zmínění v teoretické části práce. Ty ve svém výzkumu zjistili, že děti, které mají strach a obavy z mateřské školy se ve výsledku neadaptují hůře. Dle poznatků Deisslera,

uvedených v podkapitole 3.2., má počet dětí ve třídě vliv na rychlost navazování vztahů, ve větší skupině se děti necítí tak jistě, protože nemají šanci se všechny hlouběji poznat. Odpovědi respondentů řadí tento faktor jako nejméně důležitý, avšak vzhledem k tomu, že všechny faktory se určitým způsobem, ač více či méně podílejí na průběhu adaptace, lze tento výsledek přisoudit mimo jiné i náročnosti výběru mezi jednotlivými faktory.

Tabulka č. 9 – Vliv domácí přípravy na průběh adaptace

Domácí příprava	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Přispívá k snadnějšímu průběhu adaptace	97	81,5
Přispívá k snadnějšímu průběhu adaptace jen částečně	20	16,8
Nemá na průběh adaptace vliv	2	1,7
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 9 prezentuje výsledky vztahující se k položce č. 9 v dotazníku, která zjišťuje vliv domácí přípravy na průběh adaptace. Většina respondentů – 97 (81,5 %) se domnívá, že domácí příprava *přispívá k snadnějšímu průběhu adaptace* u dětí. Domácí příprava *přispívá k snadnějšímu průběhu adaptace jen částečně* podle 20 respondentů, což je 16,8 % z celkového počtu dotazovaných. Podle 2 (1,7 %) respondentů *nemá domácí příprava na průběh adaptace vliv*.

Teoretické poznatky Kořátkové, Kloudové a autorek Heafele a Wolf – Filsinger vztahující se k domácí přípravě informují o jejím pozitivním vlivu, ať u se jedná o větší množství sociálních kontaktů získaných trávením času s osobami mimo rodinu, zprostředkování pravdivých informací dítěti či vedení k samostatnosti v sebeobsluze. Tyto informace se shodují se získanými výsledky odpovědí k této položce dotazníku. O této problematice blíže pojednává podkapitola 3.3. a 4.3.

Tabulka č. 10 – Vliv větší míry sociálních kontaktů před nástupem do MŠ na průběh adaptace

Větší míra sociálních kontaktů	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Přispívá k snadnějšímu průběhu adaptace	83	69,7
Přispívá k snadnějšímu průběhu adaptace jen částečně	33	27,7
Nemá na průběh adaptace vliv	3	2,5
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 10 se vztahuje k položce č.10 v dotazníku, která zjišťuje, zda větší míra sociálních kontaktů před nástupem dítěte do MŠ přispívá ke snadnějšímu průběhu adaptace. Dle 83 (69,7 %) respondentů může více sociálních kontaktů dítěte před nástupem do MŠ přispět k snadnějšímu průběhu adaptace. Částečně pozitivní vliv domácí přípravy uvádí 33 (27,7 %) respondentů a 3 respondenti (2,5 %) se domnívají že větší míra sociálních kontaktů před nástupem dítěte do MŠ nemá na průběh adaptace vliv.

Pozitivní vliv sociálních kontaktů dítěte před nástupem do MŠ potvrzuje i Kořátková v podkapitole 3.3. Z výsledků vyplývá stejný závěr a nabízí se tedy otázka, jak je tento vliv velký. Část respondentů uvádí tento vliv jako částečný, můžeme tedy říci, že zprostředkovat dítěti kontakty mimo rodinu je určitě přínosné, avšak samo o sobě to snadný průběh adaptace nezajistí a je potřeba jej doplnit dalšími faktory, které společným působením ke snadnějšímu průběhu adaptačního procesu přispějí.

Tabulka č. 11 – Nabídka adaptačních programů v MŠ

Adaptační program v MŠ	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	103	86,6
Ne	16	13,4
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 11 odpovídá v dotazníku položce č.11, která se ptá, zda MŠ nabízí adaptační program pro děti. Většina respondentů – 103 (86,6 %) uvedla, že jejich mateřská škola tento program nabízí. Zbylých 16 (13,4 %) jej na své škole nemá.

Dle RVP PV (2021) mohou být adaptační programy či plány zapracovány do školních vzdělávacích programů jako interní příloha nebo mohou být vytvořeny jako samostatné dokumenty. RVP PV nestanovuje povinnost jejich zpracování, avšak adaptace musí být nějakým způsobem zajištěna. Adaptační režim by měl být přizpůsoben individuálním potřebám jednotlivých dětí a vzdělávací nabídka by měla být volena tak, aby podporovala přirozený průběh adaptace. Rodiče by měly mít možnost se aktivně podílet na tomto procesu.

Tabulka č. 12 – Pozitivní vliv adaptačních programů na průběh adaptace

Pozitivní vliv adaptačních programů	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	107	89,9
Ne	12	10,1
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 12 zobrazuje výsledná data položky dotazníku č. 12, která zjišťuje, zda adaptační programy v MŠ pomáhají snadnějšímu průběhu adaptace u dětí. Sto sedm (89,9 %) respondentů z celkové počtu se domnívá, že adaptační programy usnadňují adaptační proces dítěte. Dvanáct z nich (10,1 %) nespátřuje v realizaci adaptačních programů vzhledem k průběhu adaptace pozitivní přínos.

Dle Šprachtové může účast na adaptačním programem přispět k snadnějšímu zvládnutí adaptace, kdy dítě nabývá pozvolného pocitu jistoty. S tím se shodují i odpovědi většiny

respondentů. Menší část respondentů se domnívá, že snadnějšímu průběhu tyto programy nepomáhají. Zde můžeme také zmínit výsledné odpovědi položky č. 8, kdy průměrné pořadí odpovědí respondentů ukázalo, že adaptační program mateřské školy nepovažují za jeden z hlavních faktorů, který by adaptaci ovlivňoval. Z výsledků však vyplývá, že přínos těchto programů je pozitivní. Teoretické poznatky o adaptačním programu jako jednom z faktorů, který může ovlivnit adaptaci informuje podkapitola 4.3.

Tabulka č. 13 – Zařazení sourozenců do stejné třídy

Sourozenci ve stejné třídě	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	106	89,1
Ne	13	10,9
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 13 prezentuje položku dotazníku č. 13, která zjišťuje, zda mateřská škola zařazuje děti – sourozence do stejné třídy. Do stejné tříd zařazují sourozence mateřské školy 106 (89,1 %) respondentů. Zbýlých 13 (10,9 %) sourozence do stejných tříd neumístuje.

Z našich výsledků vyplývá, že většina mateřských škol umožňuje zařadit sourozence do stejné třídy. Pokud se jedná o děti s věkovým rozdílem, mateřské školy alternativního typu společná zařazení podporují. Dle Koťátkové jsou věkově heterogenním složením třídy tyto školy typické. (podkapitola 3.2) Jiná situace může nastat v případě stejně starých sourozenců – dvojčat. Poznatky autorek Haefele a Wolf – Filsinger, v kapitole 4.3 v teoretické části informují o možnosti vzájemného znejistění mezi společně nastupujícími dětmi. Zde může také záležet na vzájemném vztahu dětí nebo přání rodičů.

Tabulka č. 14 – Vliv sourozence na adaptaci

Vliv sourozence na adaptaci	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Sourozenec ve třídě usnadňuje adaptaci	64	53,8
Sourozenec ve třídě zhoršuje průběh adaptace	0	0,0
Jedná se o individuální záležitost	55	46,2
Přítomnost sourozence nemá na průběh adaptace vliv	0	0,0
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 14 zobrazuje výsledná data položky dotazníku č. 14, která zjišťuje, jaký vliv má přítomnost sourozence ve třídě MŠ. Dle 64 respondentů, kteří tvoří 53,8 %, tedy více než polovinu všech dotazovaných, přítomnost sourozence ve třídě adaptaci usnadňuje. Vliv přítomnosti sourozence považuje 55 (46,2 %) respondentů za individuální záležitost. Žádný z respondentů nevedl, že by přítomnost sourozence zhoršovala průběh adaptace nebo že by na něj neměla žádný vliv.

Z uvedené tabulky výsledků vyplývá, že více než polovina respondentů se domnívá, že sourozenec ve třídě usnadňuje adaptaci, druhá, jen o něco menší část je toho názoru, že se jedná o individuální záležitost. Zde se potvrzují poznatky autorek Haefele a Wolf – Filsinger, použitá v teoretické části práce, podkapitole 4.3, že existence pevného, známého bodu může adaptaci dítěte usnadnit. Druhá část získaných odpovědí směřuje k tvrzení, že se jedná o záležitost individuálně proměnnou. Zde bychom mohli zmínit např. různé vztahy mezi sourozenci, odlišný věk či pohlaví. Pokud sourozenci nemají dobré vztahy, mohou na sebe například navzájem žárlit a bojovat o přízeň učitele či rodičů, pak tento vztah příznivý vliv na adaptaci mít nebude. Sourozenci, kteří nastupují do MŠ společně jsou oba nejistí a navzájem si tak neposkytnou potřebnou podporu, naopak staršího sourozence si mladší dítě může vzít za vzor a ten mu může být nápomocný při zařazení do nového kolektivu a ukázat mu, jak věci v MŠ fungují.

Tabulka č. 15 – Pohlaví, které zvládá adaptaci lépe

Pohlaví	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Dívky	17	14,3
Chlapci	1	0,8
Pohlaví dítěte nemá na průběh adaptace vliv	101	84,9
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 15 zobrazuje vyhodnocení dotazníkové položky č. 15, která zjišťuje, které pohlaví zvládá adaptaci lépe. Převážnou většinu tvoří 101 (84, 9 %) respondentů, kteří uvedli, že pohlaví dítěte nemá na průběh adaptace vliv. Dívky zvládají adaptaci lépe podle 17 (14,3 %) respondentů a 1 (0,8 %) respondent uvedl, že adaptace má snadnější průběh u chlapců.

Z výsledků našeho šetření vyplývá, že dle většiny respondentů nemá pohlaví vliv na průběh adaptace. Větší část respondentů, která ve své odpovědi zvolila jedno z pohlaví, uvedla dívky jako ty s lepší schopností adaptace. Kulišťák (2003) uvádí, že ženy více používají obě mozkové hemisféry čímž propojují racionální a emocionální složku, což by mohlo mít vliv na jejich snadnější adaptaci na změny prostředí.

Tabulka č. 16 – Projevy dítěte při adaptaci v závislosti na pohlaví

Projevy dítěte při adaptaci	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Projevy dívek a chlapců jsou odlišné	19	16,0
Projevy dívek a chlapců se nijak zvlášť neliší	100	84,0
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 16 se vztahuje k položce dotazníku č. 16, která zjišťuje, jaké jsou projevy dítěte při adaptaci v závislosti na pohlaví. Sto (84 %) respondentů označilo odpověď, která říká, že se

projevy dívek a chlapců nijak zvlášť neliší. Devatenáct (16 %) shledává projevy dívek a chlapců odlišnými.

Dle většiny odpovědí nevidí respondenti odlišnost mezi projevy chlapců a dívek. Pouze malá část uvádí odlišné projevy. Dle Paulíka (2017, s. 104-105) může mít vliv na chování obou pohlaví jejich produkce pohlavních hormonů (v pozdějším věku) a také přisouzení sociální role, kdy se od dvou jedinců opačného pohlaví očekává jiný soubor vzorců chování.

Tabulka č. 17 – Vliv věku dítěte na průběh adaptace

Věk ovlivňuje průběh adaptace	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	104	87,4
Ne	15	12,6
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 17 prezentuje výsledky položky dotazníku č. 17, která zjišťuje, zda věk ovlivňuje průběh adaptace u dětí. Většina respondentů – 104 (87,4 %) označila odpověď *ano*, tedy, že věk má na průběh adaptace vliv. Zbylá část – 15 (12,6 %) z celkového počtu se domnívá, že věk dítěte průběh adaptace neovlivňuje.

Výsledky získaného z našeho výzkumného vzorku ukazují, že věk na průběh adaptace působí. S tím se shodují i poznatky H. Kloudové uvedené v teoretické části práce a blíže popsané v podkapitole 4.3.

Tabulka č. 18 – Děti, které zvládají adaptaci lépe v závislosti na věku

Děti, které zvládají adaptaci lépe	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Mladší děti	15	12,6
Starší děti	85	71,4
Není rozdíl mezi průběhem adaptace starších a mladších dětí	19	16
Celkem	119	100,0

Tabulka č. 18 odpovídá v dotazníku položce č. 8, která se ptá, které děti zvládají adaptaci lépe v závislosti na věku.

Podle 85 (71,4 %) respondentů zvládají adaptaci lépe *starší děti*. Mezi průběhem adaptace u starších a mladších dětí nespátuje rozdíl 19 (16 %) respondentů. *Mladší děti* zvládají adaptaci lépe dle 15 (12,6 %) respondentů.

Získané výsledky uvedené v tabulce ukazují, že starší děti zvládají adaptaci lépe. Tento fakt potvrzují i autorky Kořátková a Kloudová, jejichž poznatky jsou přiblíženy v podkapitole 4.3. Starší děti mají vyšší schopnost sebeprosazení, mají více zkušeností a jsou tudíž i sebevědomější. Takové schopnosti potom mohou náročný proces adaptace usnadnit.

6.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

Informace, které byly získány prostřednictvím dotazníkového šetření umožnily odpovědět na výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku.

1. Přispívá domácí příprava k snadnějšímu průběhu adaptace u dětí v mateřských školách alternativního typu?

Většina respondentů se shoduje, že domácí příprava, tedy kontakty dětí s vrstevníky a osobami mimo rodinu před nástupem do MŠ, informovanost dětí o MŠ a výchova k samostatnosti, průběh adaptace usnadňuje. Větší míra socializace má podle většiny přínosný vliv pro adaptaci dětí, avšak z výsledků je patrné, že část respondentů se domnívá, že je tento vliv pouze částečný. I Kloudová doporučuje připravovat děti na pobyt ve školce

předem postupnou socializací: „*Již před třetím rokem věku s ním často chodíte mezi děti. Napomozte sociálnímu otužování dítěte tím, že je občas svěříte do péče jiné osobě, kterou dobře znáte.*“ (Kloudová, 2013, s. 26) S našimi výsledky se shodují i rady S. Kořátkové, která ve svém doporučujícím desateru pro rodiče uvádí, že děti, které jsou již zvyklé na život ve společnosti jsou obratnější v sebeprosazení. Také dobře zvládnuté dovednosti sebeobsluhy jsou pro děti přínosem, protože samostatnost jim dodává na sebejistotě. Informovanost o mateřské škole a pravdivé ponětí o tom, co tam děti čeká může pomoci zmírnit nejistotu a zabránit zbytečným obavám a strachům. (Kořátková, 2014, s. 91-93)

2. Pomáhají adaptační programy v mateřských školách alternativního typu k snadnějšímu průběhu adaptace u dětí?

Většina respondentů uvedla, že adaptační program pro děti jejich mateřská škola nabízí, a převážná většina z nich se také domnívá, že tyto programy napomáhají snadnějšímu průběhu adaptace u dětí. Zbylá menšina uvedla, že tyto programy na své škole nerealizuje. Polovina z těch, která tyto programy v nabídce nemá se domnívá, že tyto programy snadnějšímu průběhu adaptace napomáhají a druhá polovina uvádí možnost, že na adaptaci pozitivní vliv nemají. Respondenti, kteří mají s realizací adaptačních programů zkušenost, se převážně domnívají, že pomáhají snadnějšímu průběhu adaptace. Pozitivní vliv adaptačních programů zmiňuje ve své knize i S. Kořátková, která informuje o možnostech účasti rodin na adaptačním programu a dodává, že: „*To je ideální stav přípravy a následná adaptace dětí v těchto školách má klidnější průběh. Děti se začínají orientovat v novém prostoru i v možnostech hraní si s hračkami, ale především poznají alespoň jednu z učitelek.*“ (Kořátková, 2014, s. 94) Pravidelné docházky do mateřské školy doporučují i Haefele a Wolf – Filsinger ve své publikaci: „*Jestliže se rodiče spolu se svým dítětem ještě před zahájením pravidelné docházky zúčastňují života ve škole, mohou mu tím přechod velice ulehčit*“ a dodávají, že dítě těmito návštěvami „*získává jistotu, která se pozitivně projeví v začleňovacím procesu.*“ (Haefele, Wolf – Filsinger, 1993, s. 35-36) Z dostupných výsledků tedy můžeme říci, že jejich realizace smysl má a pro děti může být přínosem. Otázkou je, jak moc velký tento vliv je. Při seřazování faktorů s možným vlivem na adaptaci vyšlo najevo, že dle průměrného pořadí odpovědí mu respondenti nepřisuzují zásadní vliv. Z výsledků lze tedy odvodit, že adaptační program není sám o sobě zárukou snadného průběhu adaptace, ale pokud je kombinován s dalšími faktory, který průběh

adaptace podporují, může být jeho vliv pozitivní a přispět ke snadnějšímu zvládnutí adaptačních obtíží dítěte.

3. Má přítomnost sourozence ve třídách mateřských škol alternativního typu pozitivní vliv na adaptaci dítěte?

Většina respondentů uvedla, že alternativní mateřská škola, ve které působí umožňuje zařazení sourozenců do stejné třídy. Výsledky odpovědí více než poloviny respondentů ukazují, že sourozenec ve třídě usnadňuje průběh adaptace. Avšak zbylá, jen o něco méně početná část respondentů uvádí, že to, jaký vliv má přítomnost sourozence ve třídě mateřské školy na adaptaci dítěte je individuální. Alternativní mateřské školy mají ve svých programech zakotvenu podporu heterogenního složení tříd. Vstřícný postoj k zařazení mladšího sourozence do stejné třídy byl tedy pravděpodobný. Haefele a Wolf – Filsinger informují o usnadnění adaptace nastupujících dětí díky známosti se staršími dětmi, které již mateřskou školu navštěvují. To mohou být například starší kamarádi nebo také starší sourozenec. Dle těchto autorek: „*K přizpůsobení se školce pomáhá dětem, když znají nějaké dítě, které už školku navštěvuje delší dobu. Cizí prostředí působí tak, že si nováčci vezmou jedno ze starších už „ostrílených“ dětí za vzor*“, což jim pomáhá se lépe začlenit. (Haefele, Wolf – Filsinger, 1993, s. 35) Jiná situace by mohla nastat v případě sourozenců nastupujících do mateřské školy současně. Autorky zde upozorňují na fakt, že: „*Skutečnost, že dítě zná ostatní děti, které spolu s ním začínají chodit do školky, začlenění naopak vůbec neulehčuje.*“ (Haefele, Wolf – Filsinger, 1993, s. 35) Situace opět vede k tomu, že si dítě bere za vzor toho, koho zná, v tomto případě nové dítě, a dochází tak k jejich vzájemnému znejistění. Proměnlivost vlivu sourozence může být závislá na více aspektech. Kromě věkového rozdílu by se na průběhu adaptace mohl podepsat i vzájemný vztah nebo například pohlaví sourozenců, kdy děti předškolního věku převážně inklinují k přátelství s jedinci stejného pohlaví.

4. Jak vybrané biologické aspekty dětí (pohlaví, věk) působí na průběh adaptace v mateřských školách alternativního typu?

Více než tři čtvrtina respondentů je toho názoru, že pohlaví dítěte na průběh adaptace vliv nemá. Pokud se zaměříme na respondenty, kteří zvolili odpověď mezi pohlavími, 17 respondentů uvádí, že lépe zvládají adaptaci dívky, pouze 1 respondent uvedl, že se lépe adaptují chlapci. Jen malá část respondentů uvádí, že projevy dívek a chlapců jsou odlišné

a většina se shoduje na tom, že se tyto projevy mezi pohlavími nijak zvlášť neliší. Kulišťák (2003) uvádí, že muži při řešení problémů zapojují více buď jednu nebo druhou mozkovou hemisféru, kdežto ženy používají hemisféry obě. Vydatnější neuronová spojení, která takto vznikají mohou na základě jeho hypotézy umožnit ženám propojení racionální a emocionální složky. Tato hypotéza podporuje tvrzení, že by tato propojení mohla mít vliv na lepší schopnost žen k přizpůsobení se změnám prostředí. To by mohlo částečně vysvětlit naše výsledky. Jedná se však pouze o hypotézu, která nám neumožňuje tuto teorii potvrdit a ke které by bylo zapotřebí značně většího množství respondentů k vytvoření reprezentativního vzorku populace.

Dle Paulíka (2017, s. 104-105) může mít vliv na chování obou pohlaví jejich produkce hormonů, hlavně estrogenu a testosteronu. Estrogen u žen přispívá k laskavému, pečujícímu a přátelskému chování, testosteron u mužů podněcuje aktivitu, ale i agresivitu. Chování mimo jiné určují i tzv. terciární pohlavní znaky, jimiž jsou feminita a maskulinita, kdy feminita sociálně předurčuje ženy k jemnému chování, které může být spojeno s větší zranitelností a plačtivostí, u mužů naopak s větší silou, sebejistotou. Produkce pohlavních hormonů však začíná až v dospívání, přikláname se tedy k teoretickým poznatkům, které přisuzují tendenci k určitému chování na základě sociálních rolí, v tomto případě chlapce nebo dívky. Typický příklad můžeme najít, když bývá například chlapcům často vštěpováno, že „kluci nepláčou“ a tyto projevy nejsou přijímány. Tím bychom mohly například vysvětlit, proč pláčou spíše dívky a chlapci mají tendenci k použití fyzické síly. Rozdíly mezi pohlavími jsou však více patrné v dospělosti, čímž můžeme vysvětlit odpovědi respondentů, které říkají, že se projevy mezi pohlavími nijak zvlášť neliší.

Většina respondentů je toho názoru, že věk dítěte ovlivňuje průběh adaptace. Ve své příručce pro rodiče a učitele jej jako jeden z faktorů, který ovlivňuje adaptaci uvádí i Kloudová (2013, s. 13) Na otázku, které děti zvládají adaptaci lépe téměř tři čtvrtina odpověděla, že jsou to starší děti. Podobnost s našimi výsledky lze rovněž najít v její knize, kde říká, že: „*Jinak bude reagovat tříleté dítě, které bylo do té doby jen s maminkou a jinak dítě o rok a půl starší, které už jezdilo za babičkou a dědečkem a má za sebou zkušenost nějaké částečné změny.*“ (Kloudová, 2013, s. 13) Další, početně menší část respondentů uvádí, že mezi adaptací mladších a starších dětí nevidí rozdíl a zbylá – nejmenší část (12,6 %) uvádí, že podle nich zvládají adaptaci lépe mladší děti. Snazší adaptaci u starších dětí lze vysvětlit tím, že tyto děti mají více zkušeností s lidmi, z toho plynou i lepší sociální dovednosti a schopnost sebezprosažení, umí lépe komunikovat a vyjádřit své potřeby, jsou

samostatnější v sebeobsluze a tím pádem i sebevědomější. Zvyknout si na nové prostředí a kolektiv pro ně potom může být snadnější.

6.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Dotazník vyplnilo 122 respondentů, ale 3 respondenti byli z výzkumného šetření vyřazeni, protože neodpovídali definovaným kritériím. Počet zaznamenaných odpovědí je tedy 119, toto číslo tvoří 117 žen a 2 muži. Většinu respondentů tvoří ti se středoškolským vzděláním ukončeným maturitní zkouškou, následují vysokoškolsky vzdělaní učitelé s titulem Bc. a dále Mgr. a nejmenší skupinu tvoří absolventi vyšších odborných škol. Nejčastěji respondenti uváděli délku praxe nad 5 let a více, následuje skupina s praxí od 25 let a nejmenší skupinu tvoří respondenti s délkou praxe do 5 let. Více než polovina učitelů, kteří v dotazníku odpovídali působí v mateřských školách s programem Začít spolu, další skupinu tvoří pedagogové z Lesních MŠ, početně podobné zastoupení mají pak učitelé z Montessori MŠ, Waldorfských MŠ a MŠ s programem Kurikulum podpory zdraví. Malá část respondentů uvedla možnost jiná a upřesnili, že se jedná např. o běžnou MŠ s prvky programu Začít spolu, běžnou MŠ s prvky Montessori, Waldorfské nebo např. Lesní pedagogiky. 1 respondent pak označil jako své působiště Daltonskou MŠ. Na základě počtu dětí ve třídě, kde respondenti působí byly vytvořeny 3 kategorie. Největší zastoupení měla kategorie s počtem dětí 22-28, podobná zastoupení měly kategorie 10-15 (uvedlo 26 respondentů) a 16-21 (uvedlo 24 respondentů). U položky zjišťující počet učitelů ve třídě byly rovněž vytvořeny kategorie, z nichž největší zastoupení měl počet 2 učitelé na třídu, další početná kategorie byla 3 učitelé působící ve třídě, stejné zastoupení (4 respondenti) měla kategorie 1 a 4 učitelé ve třídě a 1 z respondentů pak uvedl že v jeho třídě působí 5 učitelů. Další položkou, která byla zjišťována byla přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Více než polovina uvedla, že k dispozici asistenta pedagoga ve své třídě mají, zbylá část uvedla, že ne.

V otázce posouzení důležitosti uvedených faktorů a jejich vlivu na průběh adaptace vyšlo najevo, že většina respondentů přikládá největší míru důležitosti osobním a profesním kvalitám učitele mateřské školy. Většina respondentů, která uvedla kvality učitele jako nejdůležitější faktor ovlivňující adaptaci má ve své třídě vyšší počet dospělých osob (3 a více), ať už se jedná pouze o učitele či asistenta pedagoga. Další z faktorů, který respondenti při adaptaci dítěte považují za důležitý je zájem rodičů a jejich spolupráce s mateřskou školou, těsně za ní následuje domácí příprava dítěte na mateřskou školu a za nimi je adaptační program. Jako ne příliš důležité vidí respondenti v otázce adaptace představy dítěte o mateřské škole a za

nejméně důležitý faktor považují počet dětí ve třídě. Nejnižší míru vlivu tohoto faktoru uvedli respondenti ze všech kategorií uvedeného počtu dětí ve třídě. Přesněji řečeno, mezi těmi, kteří umístili tento faktor na poslední místo byli i ti z kategorie vyššího i nižšího počtu dětí ve třídě.

U položky, která zjišťuje vliv domácí přípravy na adaptaci dítěte se více než 80 % shoduje, že domácí příprava přispívá k snadnějšímu průběhu adaptace. Menší skupina se domnívá, že její vliv je pouze částečný a pouze dva respondenti uvádí, že na adaptaci vliv nemá. Větší míra sociálních kontaktů dítěte před jeho nástupem do MŠ je podle většiny respondentů přínosem a pomáhá podle nich k snadnějšímu průběhu adaptace.

Více než tři čtvrtina respondentů uvedla, že jejich mateřská škola nabízí pro děti adaptační program. Většina těchto respondentů je také přesvědčena, že tyto programy ke snadnějšímu průběhu adaptace pomáhají. V MŠ, kde adaptační program nenabízí se polovina domnívá, že ke snadnějšímu průběhu adaptace pomáhají, druhá polovina se domnívá, že ne.

Téměř 90 % respondentů uvedlo, že jejich mateřská škola zařazuje sourozence do stejné třídy. Přítomnost sourozence ve třídě podle většiny respondentů usnadňuje adaptaci dítěte, zbylá část uvádí, že vliv přítomnosti sourozence ve třídě je individuální.

U položky, která zjišťuje, které pohlaví zvládá adaptaci lépe, z výsledků vyplývá, že většina respondentů se shoduje na tom, že pohlaví na průběh adaptace vliv nemá. Pokud respondenti zvolili odpověď, kdy vybrali jedno z pohlaví, větší část uvedla, že jsou to dívky, které zvládají adaptaci lépe, pouze 1 respondent uvedl chlapce. Dle většiny respondentů se projevy dívek a chlapců při adaptaci nijak zvlášť neliší. Více než tři čtvrtina respondentů se shoduje na tom, že věk dítěte působí na průběh adaptace. Podle většiny zvládají adaptaci lépe starší děti.

Limitem tohoto výzkumného šetření je nižší počet získaných odpovědí respondentů. Během praxe se autorka práce setkala se vstřícným přístupem mateřských škol ke studentům spojenou s ochotou spolupracovat na těchto šetřeních. Komplikací při realizaci se však stala pandemie spojená s onemocněním covid – 19, která mateřským školám výrazně zasáhla do organizace a zkomplikovala tak každodenní práci učitelů. Omezené časové možnosti učitelů mohly přispět k nižší ochotě poskytovat své odpovědi pro výzkumná šetření.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak námi vybrané faktory ovlivňují průběh adaptace dětí v mateřských školách alternativního typu. První z faktorů, jejichž vliv byl zjišťován byla domácí příprava dítěte – kam byla začleněna výchova k samostatnosti, informovanost o mateřské škole a zprostředkování sociálních kontaktů rodiči dítěte. Dalším faktorem, který byl vybrán byly adaptační programy, dále přítomnost sourozence ve třídě mateřské školy a dále biologické aspekty dětí – pohlaví a věk dítěte. Pro zjištění vlivu vybraných faktorů byl vytvořen dotazník, jehož vyhodnocením bylo umožněno odpovědět na výzkumné otázky.

Dle zjištěných výsledků našeho výzkumného vzorku domácí příprava přispívá ke snadnějšímu průběhu adaptace u dětí. Považujeme tedy za správné rozšiřovat povědomí rodičů o jejím pozitivním vlivu, tedy především těch, kteří plánují své dítě umístit do mateřské školy, ať už by se jednalo o mateřské školy alternativního či klasického typu. Možností mohou být například přednášky o dané problematice z řad odborníků, určených pro rodiče těchto dětí a rozšíření spektra odborných publikací zaměřených na toto téma.

Výzkumné šetření umožnilo odpovědět na otázku, zda jsou pro děti přínosné adaptační programy realizované v alternativních mateřských školách. Na základě výsledků naší studie bylo zjištěno, že většina dotazovaných učitelů z těchto škol se domnívá, že usnadňují proces adaptace dítěte, tedy že jejich realizace má smysl, k čemuž se přiklonila také většina těch, kteří s nimi mají konkrétní zkušenost. Přínos pro děti by mohla umožnit podpora ze strany vedení mateřských škol k jejich zpracování a rozšíření jejich realizace v mateřských školách alternativního i běžného typu.

Naše získané výsledky ukazují, že sourozenec ve třídě MŠ usnadňuje adaptaci nového dítěte. Značná část respondentů však tuto přítomnost vidí jako individuální záležitost. Přikláníme se k názoru, že nelze jednoznačně určit, že k usnadnění adaptace sourozencem dochází zákonitě vždy a vzájemné reakce mohou být velmi individuální. Na sourozenecký vliv bychom pravděpodobně dokázali lépe odpovědět po získání přesnějších údajů o sourozeneckých dvojicích. Dalo by se tak například zjistit, jak adaptaci ovlivňuje jejich vzájemný vztah, věkový rozdíl nebo pohlaví.

Přestože vybrané biologicky dané aspekty dětí, jako je pohlaví a věk nesouvisí přímo s alternativními mateřskými školami, pro autorku práce bylo jejich zjišťování zajímavostí. Výsledky šetření ukázaly vliv věku na průběh adaptace. Výsledkem je zjištění, že starší děti zvládají adaptaci lépe. Doporučením pro rodiče zde může být umístění dítěte do mateřské školy,

kteřé je pro toto zařízení zralé nejen fyzicky ale i psychicky. S tím souvisí i výše zmíněná příprava – podpora samostatnosti, sebevědomí a dětských přátelství a dalších sociálních kontaktů. Výsledné odpovědi respondentů ukázaly, že podle většiny z nich nemá pohlaví dítěte vliv na průběh adaptace a rovněž se neliší projevy mezi pohlavími. Na základě získaných výsledků nemůžeme jednoznačně říci, že by některé z pohlaví zvládalo adaptaci lépe, zajímavostí ale, je, že část, která vybrala jedno z pohlaví uvedla častěji právě dívky s lepší schopností adaptace. Další zkoumání adaptability pohlaví by tedy mohlo přinést zajímavé výsledky.

Realizací dotazníkového šetření bylo umožněno odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky a cíl práce byl tedy naplněn. Závěrem můžeme říci, že se dá předpokládat, že žádný ze zjišťovaných faktorů sám o sobě nezajistí hladký průběh adaptace, ale pozitivního vlivu můžeme dosáhnout především kombinací více faktorů. Z výsledků této práce lze také odvodit, že důležitou roli při adaptaci hrají dobré osobní, a především profesní kvality učitele ve spolupráci s rodinou dítěte. Otevřená spolupráce na obou stranách je jeden z klíčových faktorů, který máme šanci ovlivnit a pomoci tak dítěti úspěšně vykročit do života ve společnosti.

Bakalářská práce podává obraz o přístupu k adaptaci dětí v alternativních mateřských školách, jejím průběhu a faktorech, které ji ovlivňují. Získaná zjištění o vlivu jednotlivých faktorů na průběh adaptace mohou pomoci odhalit možnosti, jak s těmito faktory pracovat ať už z pozice učitele či rodiče a využít je ve prospěch dítěte. Tato práce může rovněž pomoci k rozšíření ponětí o této problematice, ne příliš probádané v mateřských školách tohoto typu a mohla by dát podnět k jejímu dalšímu zkoumání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knížní zdroje

1. BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.
2. DEISLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole: Pomoc pro učitelky a rodiče*. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-010-3.
3. GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.
4. HAEFELE, Bettina a Maria WOLF – FILSINGER. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.
5. HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
6. KLOUDOVÁ, Helena. *Zvládneme mateřskou školu?: rady pro rodiče i učitele*. Praha: TeMi CZ, 2013. ISBN 978-80-87156-81-0.
7. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
8. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3
9. KULIŠŤÁK, Petr. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.
10. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
11. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-085-5.
12. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
13. NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.

14. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
15. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.
16. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
17. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
18. RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.
19. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-124-7.
20. SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
21. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.
22. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
23. ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
24. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Internetové zdroje

1. Co je lesní školka. *Asociace lesních MŠ* [online]. 2022 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>
2. JUSKANIN, Marián. Jak se stát ŠPZ: Jak se stát školou podporující zdraví. *Státní zdravotní ústav: SZÚ* [online]. 2013 [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/jak-se-stat-spz?highlightWords=kurikulum+podpory+zdrav%C3%AD+m%C5%A1>
3. NĚMCOVÁ, Martina. Alternativní školství v ČR: Alternativní směry ve vzdělávání. *ZKOLA* [online]. 2020 cit. [2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>
4. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-03-10] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
5. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Alternativní vzdělávání v mateřských školách. Metodický portál: Články [online]. 26. 07. 2004, [cit. 2022-03-10]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/28/ALTERNATIVNI-VZDELAVANI-V-MATERSKYCH-SKOLACH.html> . ISSN 1802-4785

Legislativní dokumenty

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sběrka zákonů ČR. 1. 1. 2005.
2. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sběrka zákonů ČR. 10. 11. 2004

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

AWČR – Asociace Waldorfských škol České republiky

ČAPV – Česká akademie pedagogického výzkumu

ČR – Česká republika

MŠ – mateřská škola

MŠMT ČR – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky

např. – například

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠPZ – Škola podporující zdraví

ŠVP – školní vzdělávací program

tzv. – takzvaně

USA – United States of America

WHO – World Health Organization

SEZNAM TABULEK

Tabulka počtu dotazníků

Tabulka č. 1 – Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů v oboru

Tabulka č. 3 – Typ alternativní MŠ, ve které působí respondenti

Tabulka č. 4 – Délka praxe respondentů

Tabulka č. 5 – Počet dětí ve třídě

Tabulka č. 6 – Počet učitelů ve třídě

Tabulka č. 7 – Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě

Tabulka č. 8 – Míra vlivu vybraných faktorů na průběh adaptace

Tabulka č. 9 – Vliv domácí přípravy na průběh adaptace

Tabulka č. 10 – Vliv větší míry sociálních kontaktů před nástupem do MŠ na průběh adaptace

Tabulka č. 11 – Nabídka adaptačních programů v MŠ

Tabulka č. 12 – Pozitivní vliv adaptačních programů na průběh adaptace

Tabulka č. 13 – Zařazení sourozenců do stejné třídy

Tabulka č. 14 – Vliv sourozence na adaptaci

Tabulka č. 15 – Pohlaví, které zvládá adaptaci lépe

Tabulka č. 16 – Projevy dítěte při adaptaci v závislosti na pohlaví

Tabulka č. 17 – Vliv věku na průběh adaptace

Tabulka č. 18 – Děti, které zvládají adaptaci lépe v závislosti na věku

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – DOTAZNÍK

Vážená paní/vážený pane,

jmenuji se Karolína Ševčíková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Tento dotazník je určen pro pedagogy alternativních mateřských škol a slouží jako podklad pro vypracování bakalářské práce na téma „Vstup dítěte do mateřské školy alternativního typu“

*Dotazník se zabývá faktory ovlivňujícími **adaptaci dítěte na mateřskou školu** = proces, kdy se dítě přizpůsobuje novému prostředí mateřské školy. Dále se zde objevuje pojem **adaptační program** = programy na určité časové období, zpracované mateřskou školou, sloužící k postupné adaptaci dětí na mateřskou školu.*

Tímto bych Vás chtěla požádat o spolupráci a pravdivé vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní.

U každé otázky označte prosím jednu odpověď, pokud není v zadání otázky uvedeno jinak.

Děkuji Vám za spolupráci a Váš čas.

Karolína Ševčíková

1. Jste:

- Muž
- Žena

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oboru:

- Středoškolské s maturitou
- Vyšší odborná škola
- Vysokoškolské – Bc.

- Vysokoškolské – Mgr.

3. V jakém typu alternativní mateřské školy pracujete?

- Montessori mateřská škola
- Waldorfská mateřská škola
- Mateřská škola s programem Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole
- Daltonská mateřská škola
- Mateřská škola s programem Začít spolu
- Lesní mateřská škola
- Jiná, doplňte _____

4. Jaká je délka Vaší celkové praxe v oboru?

- Méně než 5 let
- 5 let a více
- 25 let a více

5. Doplňte počet dětí ve třídě, ve které působíte.

6. Doplňte počet učitelů ve třídě, ve které působíte.

7. Je ve vaší třídě k dispozici asistent pedagoga?

Ano

Ne

8. Seřad'te níže uvedené faktory od 1-6 podle toho, jak moc podle Vás ovlivňují adaptaci dítěte na mateřskou školu. (1- nejvíce, 6- nejméně)

_____ Představy dítěte o mateřské škole

_____ Profesní a osobní kvality učitele

_____ Zájem rodičů a jejich spolupráce s mateřskou školou

_____ Adaptační program

_____ Počet dětí ve třídě

_____ Domácí příprava (kontakty s vrstevníky a osobami mimo rodinu, informovanost dítěte o mateřské škole, výchova k samostatnosti)

9. Jak domácí příprava (kontakty s vrstevníky a osobami mimo rodinu, informovanost dítěte o mateřské škole, výchova k samostatnosti) podle Vás ovlivňuje adaptaci dítěte na mateřskou školu?

- Přispívá k snadnějšímu průběhu
- Přispívá k snadnějšímu průběhu jen částečně
- Nemá na průběh adaptace vliv

10. Přispívá podle Vás větší míra sociálních kontaktů dítěte před nástupem do mateřské školy k snadnějšímu průběhu adaptace?

- Přispívá k snadnějšímu průběhu
- Přispívá k snadnějšímu průběhu jen částečně
- Nemá na průběh adaptace vliv

11. Nabízí Vaše mateřská škola adaptační program pro děti?

- Ano
- Ne

12. Pomáhají tyto programy podle Vás snadnějšímu průběhu adaptace dítěte?

- Ano
- Ne

13. Zařazuje Vaše mateřská škola děti – sourozence do stejné třídy?

- Ano
- Ne

14. Jak podle Vás přítomnost sourozence ve třídě ovlivňuje proces adaptace?

- Sourozenec ve třídě usnadňuje adaptaci
- Sourozenec ve třídě zhoršuje průběh adaptace
- Jedná se o individuální záležitost
- Přítomnost sourozence nemá na průběh adaptace vliv

15. Které pohlaví zvládá adaptaci lépe?

- Dívky
- Chlapci
- Pohlaví dítěte nemá na průběh adaptace vliv

16. Jaké jsou projevy dítěte při adaptaci v závislosti na pohlaví?

- Projevy dívek a chlapců jsou odlišné
- Projevy dívek a chlapců se nijak zvlášť neliší

17. Působí podle Vás věk dítěte na průběh adaptace?

Ano

Ne

18. Které děti zpravidla zvládají adaptaci lépe?

Mladší děti

Starší děti

Není rozdíl mezi průběhem adaptace mladších a starších dětí

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Karolína Ševčíková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Vstup dítěte do mateřské školy alternativního typu
Název v angličtině:	The child's entry into an alternative type of kindergarten
Anotace práce:	Bakalářská práce se věnuje problematice vstupu dítěte do mateřské školy alternativního typu. Informuje o vývojových zvláštlostech dětí předškolního věku, přibližuje filozofii alternativních mateřských škol, zabývá se problémy spojenými s nástupem dítěte do mateřské školy a následnou adaptací dítěte. Praktická část se zabývá studiem faktorů, které mohou ovlivňovat adaptaci dítěte v mateřských školách alternativního typu.
Klíčová slova:	adaptace, faktory adaptace, alternativní mateřské školy, vstup dítěte do mateřské školy, dítě předškolního věku

Anotace v angličtině:	<p>The bachelor's thesis deals with the issue of a child entering into an alternative type of kindergarten. It informs about the developmental peculiarities of preschool children, introduces the philosophy of alternative kindergartens, deals with the problems associated with the child's entry into kindergarten and subsequent adaptation of the child. The practical part deals with the study of factors that may affect the adaptation of the child in kindergartens of the alternative type.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>adaptation, adaptation factors, alternative kindergartens , child's entry into kindergarten, preschool children</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Dotazník</p>

Rozsah práce:	58 stran
Jazyk práce:	Český jazyk