

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adaptace dětí předškolního věku na prostředí mateřské školy

Gabriela Kašínová

Olomouc 2024

Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s použitím zdrojů a literatury uvedených v seznamu použité literatury.

V Prostějově, dne 16.4.2024

Podpis

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. et Mgr. Kateřině Valchářové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při tvorbě bakalářské práce.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Gabriela Kašínová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Adaptace dětí předškolního věku na prostřední mateřské školy
<b>Název v angličtině:</b>	Adaptation of preschool children to the environment of nursery school
<b>Zvolený typ práce:</b>	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá tématem adaptace dětí předškolního věku na prostředí mateřské školy. Teoretická část se zaměřuje na vývoj dítěte předškolního věku, rodinu a proces adaptace. Empirická část se věnuje analýze adaptačních procesů vybraných dětí a vlivu vybraných faktorů ovlivňujících proces adaptace.
<b>Klíčová slova:</b>	Adaptace, mateřská škola, socializace, předškolní věk, rodina
<b>Anotace v angličtině:</b>	The topic of the bachelor thesis is adaptation of preschool children to the environment of nursery school. The theoretical part is focused on preschool child development, family and adaptation process. The empiric part is devoted to the analysis of adaptation processes of selected children and the influence of selected factors affecting the adaptation process.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Adaptation, kindergarten, socialization, preschool age, family
<b>Přílohy vázané v práci</b>	Příloha č.1: Informovaný souhlas se zapojením dítěte do výzkumného šetření Příloha č.2: Pozorovací arch Příloha č.3: Ukázka kódování rozhovorů
<b>Rozsah práce:</b>	55 stran (58 stran včetně příloh)
<b>Jazyk práce:</b>	český

# OBSAH

ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
<b>1 Vývojová charakteristika dítěte předškolního věku.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Předškolní věk .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Tělesný vývoj .....</b>	<b>10</b>
1.2.1 Zrání CNS .....	10
1.2.2 Hrubá motorika .....	10
1.2.3 Jemná motorika .....	11
1.2.4 Lateralita.....	12
<b>1.3 Sociální a emocionální vývoj.....</b>	<b>12</b>
<b>1.4 Kognitivní vývoj.....</b>	<b>14</b>
<b>2 Rodina.....</b>	<b>16</b>
2.1 Vymezení rodiny z pohledu vědních oborů .....	16
2.2 Základní dělení rodiny.....	17
2.3 Funkce rodiny .....	19
2.4 Vliv rodiny na dítě.....	20
2.5 Výchovné styly .....	21
<b>3 Adaptace.....</b>	<b>22</b>
3.1 Vymezení pojmu.....	22
3.2 Fáze adaptace .....	22
3.3 Role učitelky mateřské školy v procesu adaptace .....	24
3.4 Faktory ovlivňující adaptaci.....	25
3.4.1 Vnější faktory .....	25
3.4.2 Vnitřní faktory .....	26
3.5 Projevy špatného průběhu adaptace .....	27
3.6 Příprava dítěte na vstup do MŠ .....	28
3.7 Kdy je adaptace dítěte na MŠ ukončena .....	29
<b>4 Metodologie výzkumného šetření.....</b>	<b>31</b>
4.1 Cíl výzkumu.....	31
4.1.2 Dílčí cíle.....	31

4.2 Výzkumné otázky .....	31
4.3 Design výzkumného šetření .....	31
4.4 Výzkumný vzorek.....	32
4.5 Metody empirického šetření .....	32
4.6 Rizika výzkumného šetření .....	34
4.7 Analýza a interpretace dat .....	34
5 Vlastní výzkum .....	36
5.1 Realizace výzkumu .....	36
5.1.1 Případová studie č.1 .....	36
5.1.2 Případová studie č.2 .....	38
5.1.3 Případová studie č.3 .....	39
5.1.4 Případová studie č.4 .....	40
5.2 Shrnutí případových studií.....	41
6 Diskuse.....	43
7 Shrnutí a přínos práce .....	47
ZÁVĚR.....	49
ZDROJE .....	50
SEZNAM ZKRATEK .....	54
PŘÍLOHY .....	55

# ÚVOD

Vstup do mateřské školy (dále se může v textu objevit zkratka MŠ) je významným milníkem v životě dítěte. Dítě se dostává do zcela nového prostředí a některé děti vůbec poprvé zažívají dlouhodobější odloučení od rodičů. Období adaptace na MŠ je náročné především pro dítě samotné, ale i pro rodiče a v neposlední řadě pro učitele a učitelky mateřských škol. Jelikož se jako budoucí učitelka mateřské školy budu s touto problematikou setkávat, ráda bych prohloubila své znalosti z této oblasti prostřednictvím své bakalářské práce.

Děti na vstup do MŠ reagují různě, některé jej snáší lépe, jiné hůře. Jak dítě nástup do MŠ zvládne, záleží na více faktorech. My jsme se rozhodli zkoumat podrobněji dva z nich. Konkrétně předchozí přípravu dítěte na vstup do MŠ a připravenost dítěte na odloučení od rodičů. Cílem této práce je zjistit, jak tyto dva výše uvedené faktory ovlivňují proces adaptace u 4 vybraných dětí a samotný proces adaptace u těchto dětí popsat a analyzovat.

Teoretická část bude rozdělena do 3 kapitol. První kapitola bude věnována vývoji dítěte v předškolním období, konkrétně tělesnému, kognitivnímu, sociálnímu a emocionálnímu. V rámci tělesného vývoje se zaměříme na hrubou a jemnou motoriku, popíšeme vývoj kresby dítěte. Stručně charakterizujeme vývoj laterality a zrání centrální nervové soustavy (dále už jen CNS). V rámci sociálního vývoje se budeme zabývat procesem socializace od narození po vstup do mateřské školy. V podkapitole věnované kognitivnímu vývoji stručně popíšeme, jak dítě nahlíží na svět a jakým způsobem získané informace zpracovává.

Druhá kapitola bude věnována rodině, jakožto stěžejnímu faktoru ovlivňujícímu proces socializace a adaptace na mateřskou školu. V první podkapitole se seznámíme s definicí rodiny různých autorů a vymežíme charakteristické rysy současné rodiny. Druhá podkapitola bude zaměřena na rozdělení rodiny dle velikosti, úplnosti a funkčnosti. Další podkapitola navazuje na funkčnost rodiny. Vymezuje základní funkce rodiny dle Koťu (2013) a popisuje, jak by měla funkční rodina vypadat. Předposlední podkapitola se bude zabývat vlivem rodiny na dítě z hlediska socializace a poslední základními výchovnými styly – demokratickým, autoritativním a rozmazlujícím.

Třetí, poslední, kapitola bude věnována samotné adaptaci. V první podkapitole uvedeme několik definic adaptace. Ve druhé podkapitole, nazvané fáze adaptace, se podíváme na dvě různá rozdělení fází adaptace. První rozdělení dle Vágnerové (2005) a Říčana (1989) (in Koťátková, 2014) a druhé rozdělení dle Haefele a Wolf-filsinger (1993). V další podkapitole charakterizujeme roli učitelky v procesu adaptace a popíšeme, jak může učitelka pomoci

rodičům i samotnému dítěti. Dále se budeme věnovat faktorům ovlivňujícím proces adaptace, konkrétně si blíže popíšeme v rámci vnějších faktorů, prostředí, osobnost učitelky a rodinu a jako vnitřní faktor si uvedeme osobnost dítěte. V neposlední řadě se zmíníme o projevech špatného průběhu adaptace a přípravě dítěte na vstup do mateřské školy. Na konec uvedeme projevy dítěte, které značí, že je adaptace na mateřskou školu ukončena.

Empirická část se bude věnovat kvalitativnímu výzkumu, který je založen na metodě pozorování a polostrukturovaných rozhovorech. V rámci výzkumného šetření budou pozorovány 4 děti ve věku 3-4 let, nově nastupující do MŠ. Doplnující informace o dětech budou získány prostřednictvím rozhovorů s rodiči, ve kterých se zaměříme na předchozí přípravu dětí na vstup do mateřské školy a na zkušenosti dítěte s odloučením od rodičů. Na základě získaných informací budou zpracovány případové studie jednotlivých dětí a popsána úspěšnost procesu adaptace.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vývojová charakteristika dítěte předškolního věku

V první kapitole vymežíme předškolní období z hlediska věku a popíšeme, jak někteří autoři předškolní dítě charakterizují. V dalších podkapitolách charakterizujeme postupně tělesný vývoj, kde se budeme věnovat zvláště jemné a hrubé motorice, lateralitě a zrání CNS. Dále se budeme zabývat sociálním a emocionálním vývojem, zde se zaměříme na socializaci dítěte a charakteristiku dětských emocí. V neposlední řadě se budeme věnovat kognitivnímu vývoji, kde popíšeme typické znaky dětského myšlení.

### 1.1 Předškolní věk

Předškolní věk je vymezen jako období čtvrtého, pátého a šestého roku věku dítěte (Matějček, 2005, s. 138; Thorová, 2015, s. 381). Naopak autoři Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87) zmiňují, že někdy se za předškolní věk považuje již období od narození po vstup dítěte do školy. To ale není zcela správné, hlavně z důvodu srovnávání dětí v celém tomto vývojovém období a snaze rozdíly mezi nimi snížit na minimum nebo je dokonce ignorovat. Proto je důležité vnímat děti do 3 let věku a děti od 3 do 6 let jako oddělené skupiny. Na vymezení předškolního věku od 3 do 6 let se většina odborníků na vývojovou psychologii shoduje, a proto se k tomuto vymezení také přikláníme.

Pokud se na toto období podíváme ze sociálního hlediska, tak můžeme říct, že předškolní věk je ohraničen. Na začátku prvním opuštěním bezpečného prostředí rodiny, kdy se dítě začíná aktivně zapojovat do společnosti, postupně se vymaňuje ze závislosti na druhé osobě a na konci pak nástupem do školy (Matějček, 2005, s. 138).

Označení pro předškolní období není jasně vymezené, proto se můžeme v literatuře setkat například s označením předškolní dětství (Kuric, 1986), druhé dětství (Příhoda, 1967) nebo starší předškolní věk (Štefanovič, 1980) (in Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 75). Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87) označují předškolní období příznačně jako „věk mateřské školy“, jelikož většina dětí v tomto období mateřskou školu navštěvuje.

Předškolní děti výstižně charakterizuje Thorová (2015, s. 382) a to následovně: *„Jsou živé, zvědavé, komunikativní, mají spoustu energie, věnují se pohybovým aktivitám, naruživě se snaží získávat informace navazováním hovorů s dospělými, napodobují je, vyžadují společné činnosti, snaží se zapojit do veškerého dění v domácnosti a usilovně si osvojují společenská pravidla.“*

## 1.2 Tělesný vývoj

V období předškolního věku nejsou změny v této oblasti tak výrazné jako například u batolete, ale jsou velmi podstatné, jelikož vedou k postupnému osamostatňování dítěte (např. v oblasti sebeobsluhy – oblékání, stolování, hygiena, koordinace pohybu apod.). Na začátku předškolního období dochází k nárůstu svalové hmoty, vymizí dětská baculatost a dítě roste poměrně rychle do výšky. Za rok vyroste průměrně o 7 centimetrů, proto období mezi 5. a 7. rokem označujeme jako stádium první vytáhlosti. Dítě rovnoměrně přibývá na váze, je hubené (Thorová, 2015, s. 386).

*„Vcelku bychom motorický vývoj mohli označit jako stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybu.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88)

### 1.2.1 Zrání CNS

Se zráním CNS začínají být emoce dítěte stabilnější a je odolnější vůči zátěži. Zralost CNS je také důležitým faktorem při vstupu do školy a přizpůsobení se školnímu režimu. Pro zralé dítě jsou nároky školy přiměřené a zvladatelné. Zrání CNS ovlivňuje bezpochyby také úroveň jemné i hrubé motoriky. S tím, jak je dítě obratné souvisí i jeho sociální začlenění a pozice ve skupině. Výraznější neobratnost může dítě sociálně znevýhodňovat. Zrání CNS umožňuje také rozvoj zrakového a sluchového vnímání (Vágnerová, 2000, s. 136-137).

### 1.2.2 Hrubá motorika

Na začátku předškolního období je chůze dítěte ještě nekoordinovaná, ale během tohoto období se zdokonaluje a automatizuje (Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 75).

Tříleté dítě chodí samostatně po schodech se střídáním nohou a dokáže krátkodobě udržet rovnováhu na jedné noze. Jezdí na tříkolce, zvládá hod vrchem, i když ještě neumí zamířit a házet do dálky. Čtyřleté dítě zpravidla ovládá běh, zastavení i opětovné rozběhnutí, chůzi po schodech, skok z menší výšky a lezení po žebříku, stromech a prolézačkách. Dokáže jít po vyznačené čáře a zdokonaluje se v hodů míčem vrchem, lépe míří a dohodí dál. Pětileté dítě umí chodit pozpátku a při chůzi našlapuje přes patu. Z hlediska rovnováhy dokáže chodit po kladině a na jedné noze vydrží stát 10 sekund. Dokáže se dotknout rukama prstů u nohou bez toho, aniž by pokrčilo kolena (Allen a Marotz, 2002, s. 100-101, s. 110, s. 117-118).

Na konci předškolního období dítě zpravidla již dokáže činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci, jako je například bruslení, plavání, lyžování, jízda na koloběžce a na kole (Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 75).

I v sebeobsluze už je předškolní dítě poměrně samostatné – ke svlékání, oblékání a použití toalety potřebuje už jen malou pomoc, samostatně se nají, umyje si ruce, obuje boty a pokouší se o zavazování tkaniček (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88).

### 1.2.3 Jemná motorika

Jemnou motoriku si dítě zdokonaluje např. při manipulaci s pískem, kostkami, plastelínou a v neposlední řadě při kresbě (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 88). Jemná motorika se také uplatňuje při manipulaci s tužkou a nůžkami, jezení příborem, házení a chytání míče (Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 75).

Tříleté dítě už lépe manipuluje s tužkou, drží ji tzv. špetkovým úchopem, zapojuje ukazováček, prostředníček a palec. Dokáže listovat v knize, obracet po jedné stránce, zapínat větší knoflíky a zipy. Postaví věž o počtu osmi a více kostek a rádo pracuje s plastelínou, mačká ji, tvaruje. Ve čtyřech letech rádo napodobuje tvary a písmena, vyrábí z plastelíny různé předměty a z kostek dokáže postavit věž o deseti a více kostkách. Pětileté dítě skládá z kostek podle předlohy a nůžkami dokáže obstříhnout naznačenou linii. (Allen a Marotz, 2002, s. 101-102, s. 110, s. 118).

Do jemné motoriky, jak už bylo zmíněno, zahrnujeme bezpochyby také kresbu, která je zároveň funkcí kognitivní. Můžeme ji charakterizovat jako „*neverbální symbolickou funkci, kde se projevuje tendence zobrazit realitu, jak ji dítě chápe*“ (Vágnerová, 2012, s. 187)

Vývoj kresby dítěte probíhá ve stádiích. Během předškolního období projde dítě dvěma stádii kresby, které si nyní stručně popíšeme.

Děti ve věku od 3 a ½ do 5 let se z hlediska kresby nachází ve stádiu rané lineární dětské kresby (Thorová, 2015, s. 383). Postupně se zdokonaluje ve zobrazování svých představ prostřednictvím kresby. Tříleté dítě většinou postupuje tak, že nejdříve něco nakreslí a až poté to pojmenuje. Čtyřleté dítě už dokáže dopředu říct, co bude kreslit, přesto se někdy stane, že se to v průběhu kreslení ještě změní. Nejoblíbenější je zpravidla kresba člověka, i když zatím pouze v hrubých rysech (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 88).

Tříleté dítě kreslí člověka velmi jednoduše, většinou se jedná o hlavu s očima, ze které přímo vyrůstají nohy. Spíše, než označení člověk se častěji používá „hlavonožec“. Mezi 3. a 4. rokem věku začíná zpravidla na hlavě kreslit vlasy, nos a pusu (Matějček, 2005, s. 147).

Čtyřleté dítě kreslí ještě stále hlavonožce, ale s tím rozdílem, že má pět prvků, hlavu, dvě ruce a dvě nohy. Na rukou se začínají objevovat prsty, ze začátku většinou v počtu, který neodpovídá realitě (Thorová, 2005, s.383; Matějček, 2005, s. 147).

Kresba pětiletého dítěte je již propracovanější, je zde zakomponována hlava, trup, ruce, nohy, ústa, oči a nos. Z počátku jsou končetiny znázorněny pouze jednou čarou (jednodimenzionálně) (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 88; Thorová, 2015, s. 383).

Po 5. roce se dítě dostává do stádia konvenční dětské kresby a začínají objevovat typické rysy charakteristické pro dané dítě. Končetiny začíná kreslit dvojitou čarou (dvojdimenzionálně), hlava je ale často posazována přímo na tělo, chybí krk. Trup má nejčastěji tvar oválu, kruhu, čtverce, obdélníku nebo trojúhelníku. Nohy většinou vychází přímo z vnější linie trupu. Typická pro tohle období je tzv. segmentová technika, kdy je postava složena z jednotlivých částí. Uši a oblečení jsou znázorňovány až úplně jako poslední. Nejprve jsou skrze oblečení vidět obrysy těla, postupně průhlednost vymizí (Thorová, 2005, s. 383, s. 384; Matějček, 2005, s. 148). Období, kdy dítě kreslí hlavonožce, trvá u každého různě dlouho. Dítě zralé pro školu by mělo být schopno samostatně nakreslit postavu oblečeného člověka se všemi proporcemi (Thorová, 2015, s.383; Matějček, 2005, s. 148).

#### **1.2.4 Lateralita**

V 18.měsících dochází u dětí k prvnímu naznačení lateralit ruky, mezi 3. a 4. rokem začíná být vyhraněnější a v 5 letech je lateralita plně vyhraněná (Thorová, 2015, s. 386).

Pro vyhranění lateralit je nezbytné, aby jedna mozková hemisféra převažovala nad druhou. V opačném případě nastává tzv. ambidextrie – nevyhraněná lateralita. Po 4. roce, vzhledem k procesu vyhraňování lateralit, dochází ke snižování počtu „obouručných“ dětí (Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 75).

### **1.3 Sociální a emocionální vývoj**

#### Sociální vývoj

Předtím než budeme hovořit o procesu socializace, považujeme za důležité tento pojem definovat, abychom s ním mohli dále pracovat a členit jej.

*„Pojem socializace vyjadřuje dlouhodobý proces individuální zkušenosti usměrňovaného vrůstání člověka do kulturního prostředí, v němž člověk žije.“* (Nakonečný, 2020, s. 122)

Takzvaná primární socializace se uskutečňuje v rodině, již v raném dětství, výchovou dítěte. Nástrojem primární socializace je především hra, prostřednictvím níž se dítě zdokonaluje v manipulaci, utváří si základy pro mluvenou řeč, následně se zdokonaluje ve verbální komunikaci a díky námětové hře, se seznamuje, se sociálními rolami (Nakonečný, 2020, s. 123–125). Výsledkem primární socializace by mělo být osvojení následujících způsobilosti:

- hygienické návyky, sebeobsluha, základy slušného chování,
- přijmutí role věku a pohlaví,
- orientace v hodnotách dané společnosti,
- mluvená řeč,
- seberegulace, (Nakonečný, 2020, s. 124)

Na socializaci v rodině plynule navazuje sekundární socializace, která se uskutečňuje ve škole nebo v jiné vzdělávací instituci (Nakonečný, 2020, s. 127). V rámci sekundární socializace se dítě začíná začleňovat do jiných sociálních skupin (vrstevníci, mateřská škola), dochází tak k uvolnění vazby dítěte na rodinu a dospělé, přesto ale rodina zůstává základní a preferovanou sociální skupinou. Aby bylo dítě schopné budovat vztahy mimo rodinu, je pro něj klíčové rodinné zázemí, pocit bezpečí a jistoty, který získává už během batolecího období. Vstupem do nových sociálních skupin získává dítě nové role, které vyžadují určitý způsob chování. Je důležité, aby dítě vnímalo mezi rolemi rozdíly a dané roli uzpůsobilo své chování. V případě dítěte předškolního věku se jedná konkrétně o roli vrstevníka, kamaráda a žáka mateřské školy (Vágnerová, 2012, s. 223-225).

Vstup do mateřské školy hraje v procesu socializace nezastupitelnou roli, je mezníkem mezi primární a sekundární socializací, a proto je nutné, aby na něj bylo dítě zralé a dostatečně připravené. V mateřské škole jsou na dítě kladeny specifické nároky, jde především o přijetí nové autority v podobě učitelky, pravidel mateřské školy a zaujmutí pozice ve skupině. Většina dětí je na vstup do mateřské školy připravena mezi 4. a 5. rokem, ale u každého je to individuální. (Vágnerová, 2012, s. 231).

*„Signálem emoční a sociální zralosti je schopnost odpoutat se z vazby na dospělé pečovatele, neprojevat v kontaktu s cizími dospělými či s vrstevníky strach a nereagovat na ně agresivně.“* (Matějček, 1999, in Vágnerová, 2012, s. 224)

### Emocionální vývoj

Emoce předškoláka jsou už vyrovnanější než u batolete. Jsou, ale stále ovlivněny aktuální situací. Emoce jsou tedy stále ještě nestabilní a velmi rychle se střídají. Vývoj emočního prožívání je úzce spojen se zráním CNS a úrovní uvažování (Vágnerová, 2012, s. 218). Dítě předškolního věku se s emocemi teprve učí pracovat. Postupně získává větší schopnost emoce ovládat a vyjadřovat přiměřeným způsobem (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 96). Chápe význam základních emocí, ale složitějším emocím ještě většinou nerozumí, uvědomuje si, že jeho pocity mají nějakou příčinu, ví, že se pojí s uspokojením nebo neuspokojením.

Dochází k rozvoji emoční paměti, děti jsou schopné vybavit si dřívější emoce a pocity. Začínají chápat pojem budoucnosti, tím pádem se dokáží na něco těšit nebo naopak nadcházejících událostí se obávat. Zároveň dokáží odhadovat budoucí emoce, jak u sebe, tak u druhých. (Karniol a Koren, 1987; Saarni et al., 1998; Siegler et al. 2003, in Vágnerová, 2012, s. 218-219; Vágnerová, 2012, s. 218-219). Emoce druhých dokáže dítě velmi dobře vnímat už od 1 roku a mezi 2. a 3. rokem dokáže pojmenovat emoce druhých a na jejich negativní emoce reagovat prosociálním chováním (když vidí, že je někdo smutný, utěší ho). Postupem času roste i schopnost empatie (vcítění) (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 96-97).

K pochopení vlastních emocí i emocí druhých přispívá, když dospělí dítěti popisují emoce a pocity druhých (např. „On má strach, protože je tady sám.“), svoje vlastní emoce („Teď mám vztek, protože...“) a pomáhají dětem vyjádřit jejich potřeby slovně (např. „Tohle se ti teď asi nelíbí, zkus říct...“) (Thorová, 2015, s. 391).

Pokud rodina a nejbližší osoby pracují s emocemi dětí, povídají si s nimi, jak se cítí, jaké mají nálady, tak tento proces může významně pomoci v nástupu dítěte do mateřské školy a jeho následné adaptaci, jak jsme se mohli dočíst v předchozím textu.

## 1.4 Kognitivní vývoj

Myšlení čtyřletého dítěte již dosahuje úrovně názorového (intuitivního) myšlení. Myšlenkové procesy předškoláka lze charakterizovat takto: „*Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované – vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje.*“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 90)

Nyní si popíšeme, jak předškolní dítě nahlíží na svět. Způsob, jakým předškolní dítě vnímá okolní svět má následující specifické znaky:

- **Centrace** – Vyznačuje se zaměřením pozornosti na jeden subjektivně významný parametr dané situace a neschopností nahlížet na situaci z více hledisek. Jelikož je myšlení předškolního dítěte silně ovlivněno egocentrismem, je přesvědčeno o správnosti svého uvažování.
- **Fenomenismus** – Předškolní dítě se při vnímání světa spoléhá především na svůj zrak. Věří, že věci jsou takové, jak vypadají a nepřipouští si, že by tomu mohlo být jinak.
- **Prezentismus** – Pro předškolní dítě je stěžejní přítomnost a aktuální stav. Představuje pro něj určitou jistotu, protože je to doopravdy tak, jak to vidí a může se o tom samo přesvědčit (Vágnerová, 2012, s. 178).

Už víme, jak dítě svět vnímá a nyní se zaměříme na to, jak vnímané informace zpracovává a interpretuje. To, jak dítě zpracovává a interpretuje vnímané informace má také své specifické charakteristiky:

- Magičnost – Předškolní děti pro vysvětlení některých jevů, které se dějí kolem nich používají fantazii. Proto může být někdy jejich představa o světě zkreslená.
- Antropomorfismus – Přisuzování ryze lidských vlastností neživým objektům je typickým jevem u předškolních dětí.
- Artificialismus – Je to způsob, jakým si dítě vysvětluje vznik světa, myslí si, že ho vytvořil nějaký člověk (např. Měsíc a Slunce dal na oblohu, do moře napustil vodu a dal sůl apod.).
- Absolutismus – Předškolní dítě je přesvědčené o tom, že když se něco řekne, tak to platí, představuje to pro něj určitou jistotu v životě. Nepřipouští si, že někdo může mít jiný názor případně, že se názory v průběhu života mění (Vágnerová, 2012, s. 178-179).

V první kapitole jsme si nastínili, jak probíhá rozvoj dítěte ve všech jeho oblastech, protože se jedná o období velkých a rychlých změn, což bylo z textu jistě patrné. Jedna z největších změn nastává v oblasti sociálního vývoje, a to je nástup do mateřské školy, velký milník v procesu socializace dítěte, na který má velký vliv především rodina. V další kapitole se tedy budeme věnovat rodině, jakožto stěžejnímu socializačnímu faktoru.

## 2 Rodina

V této kapitole definujeme rodinu z pohledu několika autorů a také si krátce charakterizujeme současnou rodinu. Uvedeme základní dělení rodin dle velikosti, úplnosti a funkčnosti. V dalších podkapitolách se budeme věnovat funkcím rodiny a uvedeme znaky funkční rodiny, popíšeme její vliv na dítě, kde se zaměříme na to, jak rodina ovlivňuje socializační proces dítěte.

### 2.1 Vymezení rodiny z pohledu vědních oborů

Na rodinu můžeme nahlížet několika způsoby. Jinak na rodinu pohlíží lékař, sociolog nebo pedagog. Proto můžeme v literatuře narazit na různé definice rodiny. Několik si jich zde uvedeme.

**Sociologická** definice popisuje rodinu jako *„původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.“* (Petrušek, 1996, s. 940). Druhou sociologickou definicí, kterou si uvedeme je od Jandourka (2001, s. 206): *„Forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti.“*

Z **pediatrického** hlediska můžeme rodinu definovat následovně. *„Rodina je malá primární společenská skupina založená na svazku muže a ženy, na pokrevním vztahu rodičů a dětí či vztahu jej substituujícím, na společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití, a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti.“* (Dunovský, 1989, s. 58)

Z pohledu **pedagoga** je rodina definována takto: *„Institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské, manželské nebo partnerské vztahy.“* (Kolář, 2012, s. 344)

Když bychom výše uvedené definice zkombinovali, můžeme rodinu pro účely této bakalářské práce stručně popsat jako malou, primární a nejdůležitější společenskou skupinu, jejíž členové plní společensky určené a uznané role a funkce, a existuje mezi nimi specifická forma vztahu (Petrušek, 1996, s. 940; Jandourek, 2001, s. 206; Dunovský, 1989, s. 58; Kolář, 2012, s. 344).



Pro současnou rodinu je charakteristickým znakem odkládání mateřství. Během 90. let 20. století se věk, v němž se ženy stávají nejčastěji matkami, zvýšil z 20-24 na 25-29 a v současné době (od roku 2008) se dokonce pohybuje v rozmezí 30-34 let. S odkládáním mateřství do vyššího věku souvisí také problém neplodnosti a vyššího počtu předčasně narozených dětí. Ženy, které mají problém s otěhotněním, se potom často uchylují například k náhradnímu mateřství. Nejčastěji odkládají mateřství ženy s vyšším vzděláním, které chtějí nejdříve budovat kariéru. Ženy tak v současnosti často stojí před rozhodnutím „rodina nebo práce?“ (Kimplová et al., 2023, s. 14-16).

Dalším trendem současnosti je vysoká rozvodovost, mezi lety 2010-2019 se rozvod týkal 44-50% manželství. Také přibývá nesezdaných párů a svobodných matek. V posledních letech jsou také hodně diskutované další formy rodinného soužití, jedná se o páry stejného pohlaví nebo jiných genderových identit (Kimplová et al., 2023, s. 15).

Zároveň roste počet žen, které děti nechtějí. V současnosti již nejsou bezdětné ženy tak často považovány za divné či kariéristky. Sobotková (2001), Konečná (2010) a Kimplová (2018) (in Kimplová et al., 2023, s. 16) uvádějí nejčastější změny a omezení spojené s rodičovstvím:

- „omezení osobní svobody,“
- „nutná změna životního stylu včetně ztráty přátel,“
- „zpomalení kariéry matky,“
- „finanční znevýhodnění.“
- „negativní dopad na manželský vztah,“
- „obrovská zodpovědnost,“
- „nezvratnost rozhodnutí,“
- „globální krize a přelidněnost planety atp.,“
- „někdy bývá opatrně ženami zmiňován i strach o postavu,“

## 2.2 Základní dělení rodiny

Rodinu můžeme dělit, dle různých kritérií. Dle velikosti dělíme rodinu na nukleární a rozšířenou. Nukleární rodinu tvoří rodiče a děti žijící v jedné domácnosti. Naproti tomu do rozšířené rodiny zahrnujeme i příbuzné z matčiny a otcovy strany, kteří buď žijí ve společné domácnosti nebo aspoň v bezprostřední blízkosti (Šmelová, 2018, s. 76; Jandourek, 2001, s. 207).

Z hlediska úplnosti rozlišujeme rodinu úplnou, neúplnou a nevlastní. Úplná rodina je tvořena otcem, matkou a minimálně jedním dítětem. Rodina neúplná je charakteristická absencí

jednoho nebo obou rodičů, z důvodu rozvodu nebo úmrtí. Ve většině případů chybí otec, jehož funkci může dítěti zastupovat dědeček, strýc či nový partner matky. V případě, kdy jeden z partnerů má děti z předchozího vztahu a žijí s ním v domácnosti společně s novým partnerem, vzniká rodina nevlastní (Geist, 1992, s. 345; Jandourek, 2001, s. 207; Helus, 2015, s. 245).

Dalším kritériem pro dělení rodiny je její funkčnost. Z tohoto hlediska rodinu dělíme na stabilizovaně funkční, funkční s přechodnými, více či méně vážnými problémy, problémovou, dysfunkční a afunkční.

Rodina stabilizovaně funkční je rodina, která plní všechny své funkce a zajišťuje dítěti dobré předpoklady pro úspěšnou socializaci. Funkční rodina s přechodnými, více či méně vážnými problémy je nejběžnějším typem rodiny. Tato rodina se potýká s běžnými problémy, jako jsou např. problémy v práci, finanční problémy apod. Rodina si tyto problémy plně uvědomuje a má snahu je řešit. Řešení těchto problémů rodinu stmeluje a upevňuje rodinné vztahy. Rodina problémová má stejnou charakteristiku jako předchozí typ rodiny, ale navíc má ještě potíže s plněním svých funkcí. Rodině hrozí rozpad, ale její členové usilují o vyřešení problémů, zpravidla vlastními silami, případně vyhledávají pomoc mimo rodinu. Řešení bývá však většinou jen dočasné a tyto rodiny se často nevyhnou rozchodu. Důležité je zajistit i nadále fungování rodiny tak, aby měl rozchod rodičů minimální dopady na děti. Rodina afunkční neplní vůči dítěti svoji funkci a tím dítě ohrožuje. Nezájem rodiny o dítě může vyvrcholit až v nenávist vůči němu. Naděje na nápravu takové rodiny je mizivá, a proto jsou často rodičům odebrány rodičovská práva a dítě je zpravidla umístěno do dětského domova či do nějaké formy náhradní rodinné péče. Posledním typem je rodina dysfunkční, která je charakteristická dlouhodobým a závažným narušením některých funkcí. V tomto případě jsou děti vystaveny ohrožení a je nutné, aby se v případě angažovaly i vnější instituce. Rodina často, i přes rady odborníků, nedokáže problémy vyřešit. Rozpad partnerství rodičů má na děti závažné a dlouhotrvající dopady. Jedná se především o rodiny potýkající se s alkoholismem, nízkým příjmem a nevyhovujícími bytovými podmínkami (Helus, 2015, s. 222-224).

Koťa (et al., 2013, s. 72-75) uvádí ještě další rozdělení dysfunkční rodiny:

1. Rodina nezralá – Mladý pár, který rodičovství neplánuje, dítě se narodí jako nechtěné.
2. Přetížená rodina – Rodina, která se těžko vyrovnává s životními nároky (např. narození dalšího dítěte, finanční problémy apod.).
3. Ambiciózní rodina – V takové rodině je prioritou úspěšná kariéra a studium, excelování ve sportu či vysoký životní standard, dětem často schází láska od rodičů, soucit nebo potřeba jistoty a stability. Tyto nedostatky jsou kompenzovány materiálními dary.

4. Perfekcionistická rodina – Rodiče v této rodině kladou na dítě nepřiměřené nároky. Požadují, aby dosahovalo výborných výsledky a vždy ve všem vynikalo.
5. Autoritářská rodina – Rodiče v této rodině očekávají od dětí bezpodmínečné plnění jejich příkazů bez toho, aniž by dítěti vysvětlili důvody. U dítěte to vede ke vzteku, zoufalství a strachu.
6. Ochranařská (protekcionistická) rodina – Rodiče, kteří potřebují děti neustále kontrolovat a mít je pod dohledem.
7. Liberální a improvizující rodina – Rodiče, kteří dítěti nevymezují hranice, dávají mu naprostou volnost a svobodu v rozhodování.
8. Odkládající rodina – Rodiče, kteří své dítě při každé příležitosti svěrují do péče někomu jinému (příbuzní, přátelé).
9. Disociovaná rodina – Je charakteristická narušením vztahů v rodině nebo mezi rodinou a okolím.

## 2.3 Funkce rodiny

S vývojem společnosti se funkce rodiny různě měnily. Některé se začaly vytrácet nebo úplně zmizely, jiné naopak získaly větší váhu. Část funkcí byla během období novověku předána institucím (Dunovský, 1989, s. 59; Jandourek, 2001, s. 206).

Pro správné fungování rodiny je zásadní zejména, aby byli všichni její členové spokojeni, komunikovali spolu bez zábran a byli schopni řešit problémy. Rodina se běžně potýká s nejrůznějšími problémy, při jejichž řešení je důležitá její odolnost. V takové situaci je kladen důraz zejména na to, aby rodina držela pohromadě, všichni její členové otevřeně komunikovali a navzájem si důvěřovali. V rodině má každý svoji roli, stěžejní je role manželská a rodičovská. Pro fungování rodiny je důležité, aby každý člen plnil své funkce. Jedná se o zajištění výživy a materiálních potřeb, péče o zdraví, prostor pro odpočinek, možnost individuálního růstu a podporu zájmů. Rodina plní ještě specifické funkce vůči dětem. Řadíme zde výchovu, podporu a usměrnění jejich schopností, předávání tradic a hodnot a vzorové chování v morálních postojích. Členové fungující rodiny mají společné hodnoty, zvyky a rituály (Šmelová, 2018, s. 81).

Autoři se na funkcích rodiny zpravidla shodují, liší se pouze názvem. My si uvedeme rozdělení funkcí dle Kořu (et al., 2013, s. 70-71):

- „*Biologicko – reprodukční funkce znamená, že rodina zajišťuje trvání lidského rodu.*“
- „*Emocionální funkce rodiny spočívá především v tom, že poskytuje každému členu uspokojení potřeby citových vazeb.*“

- „*Domestikační funkce je vázána na emocionální a sociálně – psychologickou funkci rodiny. Je vyjádřením přirozené touhy člověka po zakotvení, po tom nalézt někde své místo a ať již reálně, nebo obrazně někam patřit, mít někde na světě vlastní domov.*“
- „*Ekonomická funkce značí, že každá rodina ve větší či menší míře uspokojuje materiální potřeby svých členů.*“
- „*Výchovná funkce znamená zaměření na rozvoj v rámci individuálních možností každého jedince.*“

Fungující rodina je pro dítě základ, zejména ve chvíli, kdy se v jeho životě děje tak velká změna, jako je nástup do MŠ. V případě, že má dítě v rodině pevné zázemí, nemusí se během pobytu v MŠ navíc stresovat problémy v rodině.

## 2.4 Vliv rodiny na dítě

Rodina má zásadní vliv na vytváření vztahu jedince ke společnosti a socializaci, tedy začlenění jedince do společnosti (Dunovský, 1989, s. 58). Thomae (1959, in Šimíčková-Čížková, 2004, s. 47) uvádí ještě další oblasti, ve kterých má rodina na dítě vliv. Je to socio-ekonomický standard rodiny, rodinná soudržnost, výchovný styl a vztah rodičů k dítěti a postavení dítěte v rodině (mezi sourozenci).

Socio-ekonomický standard rodiny je úzce spojen s uspokojováním potřeb dítěte, mírou oblíbenosti dítěte ve společnosti, výchovnými problémy a sebeúctou dítěte. Ani jeden z extrémů, tedy příliš vysoký nebo příliš nízký standard, nemají na dítě pozitivní vliv, přičemž příliš nízký standard negativně ovlivňuje proces socializace, protože v rodině panuje nejistota, což, jak už jsme zmiňovali, je jedním z faktorů, který dítěti umožňuje úspěšnou socializaci (Šimíčková-Čížková, 2004, s. 47). Hetzerová (1937, in Šimíčková-Čížková, 2004, s. 47-48) zjistila ve svém výzkumu, že u dětí s nízkým socio-ekonomickým standardem jsou potřeby naplňovány jen ze 44 %, přičemž u dětí s vyšším socio – ekonomickým standardem jsou naplněny z 90 %. Děti z hůře situovaných rodin mají naopak výhodu v lepší přizpůsobivosti a reálném pohledu na svět. Nízký příjem může rodina kompenzovat užíváním vhodných výchovných stylů a pozitivním citovým naladěním.

Dalším faktorem, který dítě ovlivňuje, jsou vztahy v rodině, rodinná soudržnost. Emocionální labilita a špatný průběh sociální adaptace dítěte má přímou souvislost s trestáním dítěte rodiči a agresivními projevy rodičů vůči dítěti. Dítě zároveň přebírá špatné vzorce chování, které dále aplikuje v jiných sociálních skupinách. Výchovný styl rodičů má také podstatný vliv na dítě. Rodiče, kteří si nejsou ve výchově dítěte jistí, užívají autoritativní vedení, fyzické tresty a omezování dítěte častěji než rodiče, kteří si jsou ve výchově jistí. Souvislost

nalezneme také v dosaženém vzdělání rodičů a zralostí pro výchovu dítěte. Rodiče, kteří mají nejnižší stupeň vzdělání, mají větší sklony k problémům s ovládním emocí, podráždění a nezralému chování. Poslední faktor, o kterém se zmíníme jsou sourozenecké vztahy. Dítě se ve vztahu k sourozenci učí kooperaci a soucitu. Zároveň často mezi sourozenci panuje rivalita, která pro dítě představuje první zkušenost s prosazením sám sebe, které potom uplatní v dalších sociálních skupinách (Šimíčková-Čížková, 2004, s. 48, s. 50).

Zda se dítě úspěšně socializuje do společnosti a zároveň adaptuje na MŠ, závisí na mnoha faktorech. Jedním z nejdůležitějších je rodina. Výchovný styl rodičů, jak se k dítěti chovají (agresivní projevy, trestání), ale také sourozenci, ovlivňují proces socializace a adaptace na MŠ.

## 2.5 Výchovné styly

Jak už bylo zmíněno v předchozí podkapitole výchovný styl, který rodiče uplatňují má na dítě podstatný vliv, a proto si v této kapitole tři základní výchovné styly představíme.

Mezi základní výchovné styly řadíme demokratický, autoritativní a rozmazlující styl výchovy, které si v této podkapitole blíže popíšeme. Dále se můžeme setkat s výchovou perfekcionistačnou, egocentrickou, asociální a výchovou nepřipravených rodičů.

V rodině s demokratickým přístupem existuje řád a pravidla, kterým děti rozumí. Dítě má s ohledem na věk dané povinnosti, na jejichž plnění rodiče dohlíží a hodnotí jej. Chyba není vnímána negativně a je vždy dítěti vysvětlena. Rodiče děti podporují a projevují jim náklonnost. Rodiče jsou dítěti vzorem a panuje mezi nimi vzájemná úcta. Dítě vychovávané tímto způsobem je samostatné a zodpovědné, vychází s druhými a respektuje autoritu. Autoritativní výchova je protikladem demokratického stylu výchovy. Rodiče dětem věci přikazují, bez toho, aniž by dítěti vysvětlili důvod. Bezpodmínečně trvají na plnění příkazů, dítě se musí rodičům podřídít. Děti vychovávané tímto způsobem bývají ustrašené, nesamostatné a neschopné spolupráce. Druhým případem jsou děti, které se chovají podobně agresivně jako jejich rodiče. V případě rozmazlující výchovy je dítěti vše dovoleno a nic není zakázáno. Dítě je nepřiměřeně citově závislé na rodičích, mnohdy až do dospělosti. Rodiče jsou dítěti neustále na blízku, se vším mu pomáhají nebo to dělají za něj (Šmelová, 2018, s. 84-85).

V této kapitole jsme popsali rodinu z mnoha pohledů a nastínili jsme jaký může mít vliv fungování rodiny, výchovný styl, nebo faktory v rodinném prostředí na adaptaci dítěte na mateřskou školu. V poslední kapitole teoretické části práce se zaměříme na právě tento zmiňovaný pojem a tím je adaptace.

## 3 Adaptace

V poslední, třetí kapitole, se budeme věnovat samotné adaptaci. V úvodu si vymezíme pojem adaptace a sociální adaptace. Dále uvedeme fáze adaptace z pohledu několika autorů a vymezíme si roli učitelky v procesu adaptace. V další podkapitole popíšeme vybrané vnitřní a vnější faktory ovlivňující adaptaci. V neposlední řadě se zmíníme o projevech špatného průběhu adaptace a o přípravě dítěte na mateřskou školu. V poslední podkapitole si uvedeme projevy, které signalizují, že je proces adaptace ukončen.

### 3.1 Vymezení pojmu

Abychom pochopili význam pojmu sociální adaptace, nejdříve si definujeme adaptaci v obecném pojetí. Jandourek (2001, s. 11) definuje adaptaci jako „*přizpůsobení se něčemu*“.

Adaptace sociální je specifická forma adaptace, ve které jde, zjednodušeně řečeno, o začlenění jedince do společnosti. Podrobněji definují sociální adaptaci Geist (1992) a Jandourek (2001), jejichž definice si zde uvedeme.

*„Adaptace sociální je termín, jímž se v obecné rovině míní interakční proces, probíhající mezi subjektem a. (jedincem, soc. útvarem) a prostředím, jímž se subjekt a. vyrovnává s novými nebo změněnými faktory sociálního prostředí, a do tohoto prostředí se včleňuje („nachází v něm své místo“ apod.).“* (Geist, 1992, s. 11)

Jandourek (2001, s. 12) definuje sociální adaptaci jako „*výsledek procesu začleňování jedince do struktury sociálních vztahů ve skupině a v organizaci.*“

### 3.2 Fáze adaptace

Průběh a doba přizpůsobení se novým podmínkám je u každého dítěte jiná. U zhruba poloviny dětí je příchod do mateřské školy a loučení s rodiči doprovázeno pláčem a smutkem. Toto období trvá zpravidla 2-6 týdnů. Postupně tyto projevy ustupují, ale často se vracejí po víkendů nebo po delší nepřítomnosti dítěte v MŠ. Z druhé poloviny tvoří část dětí, jejichž adaptace je prakticky bezproblémová. Jsou to většinou děti pětileté nebo starší, které mají více sociálních zkušeností nebo jsou povahově extrovertní a mají rády společnost. Další část je tvořena dětmi, které zpočátku nemají s pobytem v mateřské škole problém a těší se tam. Jsou zvědavé, objevují a zkouší všechny hračky a pomůcky. Po určité době přestanou mít zájem do mateřské školy chodit, protože už poznaly a vyzkoušely vše co chtěly a vyžadují, aby bylo vše tak jako dřív. Poslední, nejméně početná část, jsou děti, které se ani po delší době nezadaptují. Nezapojují se do aktivit a vyhlíží dobu, kdy budou moct jít zase domů. S tímto se pojí

psychosomatické problémy, které mohou u těchto dětí nastat. Je to například bolest břicha nebo hlavy, nevolnost apod. Tyto projevy mohou být příznakem počínající separační úzkostné poruchy. V takovém případě je na místě konzultace u dětského psychologa (Kořátková 2014, s. 96-97).

Říčan (1989) a Vágnerová (2005) (in Kořátková, 2014, s. 97) uvádí tři fáze adaptace:

- Stadium protestů – Dítě je plačtivé a smutní po rodičích. Nekomunikuje a odmítá veškeré nabízené hračky a aktivity.
- Stadium zoufalství – Dítě už neplače, ale stále se straní kolektivu, pozoruje okolí. Komunikuje jen velmi málo.
- Stadium odpoutání od matky – Dítě nachází jistotu v učitelce, začíná se v prostředí mateřské školy chovat přirozeně a bezstarostně si hrát.

Haefele a Wolf-filsinger (1993) dělí adaptaci na 4 fáze a každá z nich trvá 1 týden.

V každé fázi je popsáno chování dítěte a jeho reakce.

- První týden nazývají jako „*období orientace aneb opatrnost je matka moudrosti*“. Jak už název napovídá, tak v prvním týdnu si dítě drží odstup a je spíše v roli pozorovatele, nemá zájem účastnit se aktivit druhých dětí. Snaží se zorientovat v prostředí a režimu mateřské školy. Až poté, co si je dítě jisté, že zvládne požadavky mateřské školy, začíná navazovat první kontakty (Haefele a Wolf-filsinger, 1993, s. 14-15).
- Druhý týden je „*obdobím sebeprosazování aneb pozor teď jsem tady já*“. Dítě již zná prostory mateřské školy a režim dne. Chce začít navazovat kontakty, zaujmout ostatní děti, být přijato do skupiny. Aby tohoto docílilo, snaží se být zajímavé a napodobuje chování dětí, které chodí do mateřské školy už déle. Zde může dojít ke střetu s ostatními nově příchozími dětmi, které se chtějí také předvést, ale i s dětmi, které jsou v mateřské škole už delší dobu a bojí se o své postavení ve skupině (Haefele a Wolf-filsinger, 1993, s. 16).
- Třetí týden je nazvaný „*lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše aneb zvláštní opatření*“. Hádky a spory postupně odeznívají a stávající děti berou nováčky mezi sebe. Nově příchozí děti už ví, kdo má jaké postavení a vliv ve skupině. Snaží se získat si vlivné a oblíbené děti a tímto způsobem se začleňují do kolektivu (Haefele a Wolf-filsinger, 1993, s. 18).
- Čtvrtý týden nese název „*těžko na cvičišti, lehkou v boji aneb znovu nastává všední den*“. Po čtyřech týdnech je většina nově příchozích dětí adaptovaná. Dítě se již

s jistotou orientuje v prostorách školy a režimu dne. Navázalo vztah s učitelkou a seznámilo se s většinou dětí. Již je částečně naznačeno postavení dítěte ve skupině, což mu přináší jistotu (Haefele a Wolf-filsinger, 1993, s. 21).

### **3.3 Role učitelky mateřské školy v procesu adaptace**

Většinou se rodiče jako první setkají s ředitelkou mateřské školy. Jde spíš o prvotní seznámení s mateřskou školou a přivítání. Rodiče zpravidla obdrží dotazník, kde vyplní základní informace o dítěti. Poté už následuje schůzka přímo s učitelkou, která bude mít na starost třídu, do níž bude dítě docházet. Je to prostor pro vzájemné seznámení a neformální povídání o dítěti. Tématem rozhovoru může být například jak dítě oslovují, úroveň sebeobsluhy a socializace, zájmy dítěte, obavy rodičů apod. Tento rozhovor pomůže rodičům i učitelce. Rodičům může ulevit od obav, zda bude o dítě dobře postaráno a učitelka má možnost dítě předem poznat. Dítěti to usnadní proces adaptace a učitelka se může připravit na případné problémy, které by mohly nastat. Dalším neméně důležitým faktorem je výměna informací mezi učitelkou a rodiči. Je dobré se hned na začátku s rodiči domluvit, jak často chtějí být o svém dítěti informováni. Při komunikaci s rodiči o jejich dítěti je důležité dodržovat určité zásady. Vždy mluvit s rodiči v rámci možností v soukromí, aby nás neslyšel nikdo jiný, ani jiné dítě. V přítomnosti dítěte rodičům sdělovat jen pochvaly, naopak negativa si nechat na situaci, kdy nebude dítě při rozhovoru přítomno. V opačném případě by se mohlo dítě obrátit proti učitelce. Důležité je, aby i rodiče předávali učitelce zpětnou vazbu od dítěte, jak o mateřské škole mluví doma. Rodiče by měli s učitelkou mluvit také v případě, že si dítě na něco stěžuje, když se jim zdá, že dítě není ve své kůži. Učitelka může rodičům poradit, jak se připravit na vstup dítěte do mateřské školy a jak na to připravit samotné dítě. Vhodné je také rodičům poradit, jak dítěti usnadnit ranní loučení. Příliš to neprotahovat a dítě nestresovat. Často jsou to totiž rodiče, kteří to snášejí mnohem hůř než dítě samotné a přenáší tak na něj svoje obavy. Učitelka může dítěti usnadnit orientaci v neznámé situaci tím, že bude respektovat a podporovat dítě v jeho postoji a nebude jej tlačit do něčeho na co není ještě připravené. Zprostředkovat dítěti základní pravidla a normy chování v mateřské škole prostřednictvím vytvoření situace, kterou může pozorovat z pro něj bezpečné vzdálenosti (Lažová, 2013, s. 17-19, s. 21-23)

Pobyt v mateřské škole je pro dítě ze začátku velká zátěž a dítě se brzy unaví. Učitelka by měl dát dítěti prostor být o samotě, případně vytvořit místo, kde si může dítě odpočinout. Dětem v adaptačním období často dělá problém návrat do mateřské školy po víkendu. Učitelka může dítěti pomoci, tak, že rozděláanou práci z pátku, která děti bavila,



dokončí v pondělí. Dítě tak nebude myslet na to, že se mu stýská po rodičích a po domově (Haefele, Wolf-filsinger, 1993, s. 42-43).

### **3.4 Faktory ovlivňující adaptaci**

#### **3.4.1 Vnější faktory**

##### Prostředí

Děti se lépe adaptují do prostředí věkově heterogenní třídy. Starší děti, které chodí do mateřské školy delší dobu, nově příchozí děti rozptýlí. Naopak nejkomplikovaněji probíhá adaptace do třídy nejmladších dětí, poprvé nastupujících do mateřské školy (Kořátková, 2014, s. 96).

Doposud dítě žilo v úzkém rodinném kruhu, s jedním nebo dvěma rodiči, případně sourozenci a dalšími příbuznými. Nyní se dostává do poměrně velké skupiny dětí s málo dospělými. Důležitá je také orientace v prostorách mateřské školy. Dítě se nejprve orientuje v rámci třídy, učí se, kde najít hračky a pomůcky, toalety a umývárny. Po čase již ví, do jaké třídy patří a kde se třída v budově nachází (Niesel a Griebel, 2005, s. 38).

##### Osobnost učitelky

Učitelka hraje v procesu adaptace nezastupitelnou roli, představuje pro dítě jistotu a bezpečí. Rodiče můžou podpořit vztah dítěte a učitelky spoluprací a pravidelnou komunikací. Důležité je mluvit s dítětem o učitelce v dobrém a ujistit ho tak, že v ní má oporu (Kořátková, 2014, s. 96).

Učitelka by měla mít dobrý odhad a reagovat adekvátně na individuální potřeby dětí. Zvlášť významnou roli hraje v případě, že dítě v kolektivu nikoho nezná. V tomto případě je pro dítě velkou oporou a průběh adaptace na ní velmi závisí. Učitelka by měla dítě podporovat a snažit se najít na všem něco pozitivního. Důležité je chválit děti za konkrétní věci, aby lépe pochopily, co je přijímané a co ne. V případě, že dítě porušuje pravidla i po několika upozorněních je dobré se zamyslet, co jej k tomu vede. Často nevhodné chování pramení ze smutku, nejistoty nebo osamělosti. Učitelka si může s dítětem promluvit o samotě a pokusit se zjistit příčinu jeho chování (Kořátková, 2008, s. 102-103)

##### Rodina

Jak už jsme zmiňovali dříve, při vstupu do mateřské školy je pro dítě důležité mít jisté a bezpečné zázemí v rodině. S tím je úzce spojena teorie vztahu, jejímž autorem je Bowlby. Kvalita vztahu mezi dítětem a rodičem je dána mírou vnímavosti k potřebám dítěte

a signálům, které k rodiči vysílá. Rodiče, kteří citlivě uspokojují potřeby svých dětí, pro ně vytváří bezpečné zázemí, odkud mohou pozorovat své okolí (Niesel a Griebel, 2005, s. 20).

Na základě výše zmíněné teorie vztahu rozlišujeme následující typy vazeb:

- Spolehlivé pouto – „*Dítě se při znejistění obrací přímo na osobu, která je mu blízká a od které se mu dostává chápavé náklonnosti a účinné útěchy.*“
- Nejistě-vyhýbavé pouto – „*Dítě se při znejistění neobrací s potřebou něhy a útěchy přímo na přítomnou blízkou osobu. Ta odkazuje dítě zpět, chová se vůči němu odmítavě.*“
- Nejistě-ambivalentní pouto – „*Dítě se při znejistění sice obrací přímo na přítomnou blízkou osobu, víra v její spolehlivost je nicméně nepatrná. Blízká osoba projevuje málo pochopení a dítěti se dostává málo uklidnění.*“ (Niesel a Griebel, 2005, s. 19)

Kvalita vztahu má podíl také na tom, jak rychle se dítě dokáže vyrovnat se zátěží. Děti, které mají se svými rodiči spolehlivé pouto jsou schopné vyrovnat se se zátěží rychleji. Kvalita vztahu dítěte k nejbližším osobám ovlivňuje to, jak si dítě následně bude utvářet vztahy k ostatním lidem. Děti, jejichž vztah k matce ve druhém roce života lze definovat jako spolehlivé pouto, byly poté v mateřské škole sociálně způsobilější a sebevědomější. Tyto děti nejsou tolik závislé na učitelce a jsou celkově pozitivněji naladěné (Niesel a Griebel, 2005, s. 20).

Teorie vztahu byla původně primárně určena pro adaptaci dětí na jesle. Později byla však přepracována a aplikována i na mateřské školy (Niesel a Griebel, 2005, s. 20). Přesná definice teorie vztahu zní následovně: „*Vychází z budování spolehlivého pouta k blízkým osobám v rodině a snaží se za aktivního a déletrvajícího spolupůsobení matky v mateřské škole o pozvolné přivykání (malého) dítěte na učitelku a o to, aby si k ní vytvořilo důvěryplný vztah.*“ (Niesel a Griebel, 2005, s. 20)

### 3.4.2 Vnitřní faktory

#### Osobnost dítěte

Temperament dítěte má také svůj podíl na tom, jak dítě reaguje na změny a jak je přijímá. Zároveň nám může pomoci objasnit chování dítěte v procesu adaptace.

U dětí můžeme rozlišit tři typy temperamentu:

- Nenáročné dítě je charakteristické vyrovnanou povahou bez větších výkyvů nálad. V kojeneckém věku si poměrně rychle zvykne na režim bdění, spánku a krmení. V případě změny režimu mu nedělá problém se přizpůsobit. K neznámým lidem a novým věcem je otevřený. Do této skupiny můžeme zařadit zhruba polovinu dětí.

- Pasivní dítě se v neznámých situacích chová více rezervovaně. Zvyká si a přizpůsobuje se delší dobu. Tuto skupinu tvoří asi jedna až dvě desetiny dětí.
- Nedůtklivé dítě tíhne ke špatné náladě. V neznámých situacích se stahuje spíše do pozadí. Obtížně se adaptuje na změny. Je velice činné a plné energie a jeho pozornost je snadno rozrušena. Tato skupina je zastoupena asi jednou až dvěma desetinami dětí (Niesel a Griebel, 2005, s. 14).

Jednu třetinu dětí nemůžeme zahrnout ani do jedné výše zmíněné skupiny. Pedagog i rodiče musí respektovat povahu dítěte a nepokoušet se jeho chování změnit. Naopak by měli dítě podpořit. Pasivnímu dítěti je potřeba poskytnout více času na přijetí a přizpůsobení se změně. U nedůtklivého dítěte uplatníme hlavně trpělivost a laskavý přístup (Niesel a Griebel, 2005, s. 15).

### 3.5 Projevy špatného průběhu adaptace

*„Některé děti mívají v mateřské škole problémy se začleněním do kolektivu. Je zcela přirozené, že se dítěti do školky několik prvních dnů nechce, zvláště takovému dítěti, které nikdy nebylo bez rodiny. Ale jestliže dítě dlouho nebo opakovaně pláče, vyžaduje to větší pozornost.“* (Bacus, 2004, s. 16)

Mezi nejčastější znaky špatné nebo neukončené adaptace řadíme vztek a pláč. Jedná se zejména o opakující se ranní problémy s loučením, kdy se dítě nechce rodiče pustit. Dalším projevem můžou být nejrůznější zdravotní problémy psychosomatického původu. Od bolestí břicha, nevolnosti, zácpy až po bolesti v krku a záněty středního ucha. V chování se to může projevit agresivitou nebo naopak nezájmem dítěte o dění v MŠ (Bacus, 2004, s. 16).

Důvodů proč dítě chová k mateřské škole dlouhodoběji odpor je více. Může to být způsobeno příliš protektivní výchovou a přehnanou starostlivostí matky. Nebo není dítě ještě dostatečně samostatné a připravené odpoutat se od matky. Jiným důvodem, proč nechce dítě do mateřské školy, můžou být spory mezi rodiči a strach dítěte o to, co se doma v jeho nepřítomnosti bude dít. Nebo může jít o žárlivost na mladšího sourozence, který zůstává s rodičem doma. Úzkostné dítě může brát pobyt v mateřské škole jako, že se ho rodiče zbavili nebo, že ho maminka už nemá ráda. Dlouhodobější odpor může být také znakem nezralosti dítěte k tomu, aby trávilo celý den mimo rodinu (Bacus, 2004, s. 16-17).

Koťátková (2014, s. 95) dále upozorňuje na dodržování slibů, které nejen ráno dítěti dáme, např. přijdu pro tebe hned po obědě. Není dobré slibovat dítěti něco, co víme, že

nemůžeme splnit a ulehčit si tak loučení s dítětem. Dítěti to zklame důvěru v rodiče a učitelky se potom dostávají do obtížné situace, kdy to musí dítěti vysvětlovat.

Jak můžeme dítěti pomoci? Důležité je ubezpečit dítě, že ho máme rádi, myslíme na něj, i když je pryč a jsme na jeho straně (Bacus, 2004, s. 17).

### 3.6 Příprava dítěte na vstup do MŠ

S nástupem do mateřské školy jsou na dítě kladeny vysoké nároky. Dítěti pomůže, když se s těmito nároky bude moct vypořádat postupně (Haefele, Wolf-filsinger, 1993, s. 45).

Košťátková (2014, s. 91-93) sestavila pro rodiče dětí nastupujících do mateřské školy desatero, které jim usnadní nástup do mateřské školy.

1. Chodit s ním do společnosti ostatních dětí, například na místa, kde si chodí hrát děti ze školky. Zahrady některých mateřských škol jsou zpřístupněny i rodičům s dětmi, které zatím mateřskou školu nenavštěvují.
2. Nechat o dítě pečovat jinou blízkou osobu. Chodit s ním na místa, kde je vyžadováno dodržování specifických pravidel jak od dětí, tak od dospělých.
3. Věnovat pozornost sebeobsluze dítěte, postupně jej vést k samostatnosti odpovídající jeho věku.
4. Při tréninku dovedností sebeobsluhy nevyvíjet na dítě nátlak, nespěchat na něj.
5. Vymezit si čas na společnou hru či čtení a vybízet jej ke slovní komunikaci.
6. Před spaním dítěti číst a obohacovat tak jeho slovní zásobu, chápání posloupnosti děje a rozvoj sluchového vnímání.
7. Dát dítěti prostor mluvit, využívat příležitosti ke komunikaci s dítětem, naslouchat mu.
8. Slovně dítě oceňovat a povzbuzovat ho. Nevhodné chování naopak s vysvětlením odmítnout.
9. Nevyhrožovat dítěti mateřskou školou (např. „Počkej až budeš ve školce...!“). Dítě se bude bát a vytvoří si k mateřské škole negativní vztah.
10. Není ani dobré mateřskou školu nepřiměřeně vychvalovat. Dítě bude mít přehnaná očekávání a mohlo by být zklamané. Lepší je dítěti popsat, co se tam bude opravdu dít, držet se reality.

Většinu z výše zmíněného dělají rodiče automaticky. Je, ale dobré zaměřit se na body u kterých víme, že činí dítěti obtíže (např. sebeobsluha, řeč apod.). Zmírníme tak nátlak, který je na dítě vyvíjen při nástupu do mateřské školy (Košťátková, 2014, s. 93).

Haefele a Wolf-filsinger (1993, s. 34-36) ještě dodávají další okolnosti, které usnadní dítěti vstup do mateřské školy. Dítěti pomůže má-li v mateřské škole nějaký pevný bod, ať už je to předmět nebo známá osoba. Ideální je, když je známou osobou dítě, které už do mateřské školy chodí delší dobu a může být nováčkovi vzorem. V případě, že pro dítě představuje pevný bod kamarád, který také nově nastupuje do mateřské školy, je to spíše ke škodě, navzájem se znejišťují (Haefele a Wolf-filsinger, 1993, s. 34-35).

Dále uvádí přípravu na mateřskou školu, v podobě pravidelných návštěv s jedním z rodičů. Dítě má možnost seznámit se s prostředím a nároky, které na něj budou kladeny a získat tak jistotu, která mu poté usnadní začlenění (Haefele a Wolf-filsinger, 1993, s. 35-36). Tuhle možnost zmiňuje i Kořátková (2014, s. 93-94) a doplňuje, že tyto návštěvy se uskutečňují v druhém pololetí školního roku a jsou na ně zpravidla vyhrazené vybrané dny. Dále upozorňuje, že tuhle možnost neposkytuje mnoho mateřských škol, jelikož jsou tyto návštěvy realizovány v čase, kdy je druhá paní učitelka s dětmi venku a záleží tak na dobré vůli učitelky. Dalším problémem může být zřizovatel mateřské školy, různé vyhlášky a hygienické předpisy. Díky těmto návštěvám může zároveň rodič poznat ostatní děti, režim a hračky v mateřské škole a snadněji potom vést s dítětem rozhovor.

Jako poslední zmíníme informovanost rodičů. Rodiče, kteří se informují o tom jak to v mateřské škole chodí pomocí knížek nebo časopisů, mohou potom lépe svým dětem zprostředkovat, co je čeká a děti s tím počítají a mohou se na to připravit. Pokud se rodiče naopak opírají pouze o zkušenosti jiných rodičů, může se stát, že získají neúplné informace (Haefele, Wolf-filsinger, 1993, s. 36).

### **3.7 Kdy je adaptace dítěte na MŠ ukončena**

Niesel a Griebel (2005, s. 43-44) na základě nejčastějších odpovědí 334 učitelek na otázku: „Podle čeho učitelky poznají, že se z dítěte stalo dítě z mateřské školy?“, sestavili seznam znaků, ukazujících, že je adaptace dítěte na MŠ úspěšně ukončena.

#### 1) Sociální integrace/přátelství

- „Když se dítě zapojuje do skupinového dění.“
- „Najde si vlastní okruh přátel.“
- „Má v mateřské škole přátele, cítí se dobře.“

#### 2) Chování ve skupině

- „Když si dovede hrát se stejně starými dětmi.“
- „Dokáže si hrát a dohodnout se.“

#### 3) Emocionalita

- „Chodí do mateřské školy rádo, do skupiny přichází s úsměvem a zvesela.“
  - „Volná, otevřený rozhovor, nenucenost, dítě se cítí dobře a vyzařuje to z něho.“
- 4) Vlastní iniciativa
- „Samo vyjadřuje své požadavky.“
  - „Přistupuje cílevědomě ke hře a ptá se ostatních dětí, zda si s ním budou hrát.“
  - „Přichází s vlastními nápady.“
  - „Samostatně řeší problémy.“
- 5) Akceptování pravidel skupiny
- „Akceptuje denní program a skupinová pravidla.“
  - „Zná pravidla skupiny a dokáže je dodržovat, umí se jim přizpůsobit.“
- 6) Tolerování přechodného odloučení od rodičů
- „Dokáže se odloučit od matky.“
  - „Při opouštění matky nedělá žádné velké problémy.“
  - „Odpoutání od rodičů.“
- 7) Vztah k učitelce
- „Dítě zná jména učitelů a dětí.“
  - „Samo přichází za personálem a dětmi.“

V teoretické části jsme se seznámili s vývojem dítěte předškolního věku, rodinou, jakožto důležitým socializačním faktorem a faktorem ovlivňujícím proces adaptace na MŠ a s teoretickými východisky adaptačního procesu. Z našeho pohledu jsme obsáhli všechna důležitá témata, která se stala pevnou základnou pro zpracování části empirické. Nyní se v rámci výzkumné části podíváme, jak vypadá proces adaptace v reálném prostředí.

## 4 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření směřuje do oblasti pedagogických věd, a to konkrétně do předškolního období dítěte. V této kapitole si popíšeme metodologickou linku našeho výzkumného šetření, u kterého byl zvolen kvalitativní design.

### 4.1 Cíl výzkumu

Analyzovat a popsat průběh adaptace vybraných dětí předškolního věku na konkrétní mateřskou školu, s ohledem na faktory, které do tohoto procesu vstupují. Popsat jejich chování a případné adaptační problémy.

#### 4.1.2 Dílčí cíle

Jelikož se jedná o kvalitativní výzkumné šetření, tak jsme si pro lepší orientaci v dané problematice obecný cíl ještě podrobněji operacionalizovali na dílčí cíle.

- Analyzovat průběh adaptace čtyř nově příchozích dětí.
- Popsat, jak rodiče připravují dítě na vstup do MŠ.
- Zjistit souvislost mezi předchozí přípravou dítěte na MŠ a průběhem adaptace.
- Zjistit souvislost mezi připraveností dítěte na odloučení od rodičů a průběhem adaptace.

### 4.2 Výzkumné otázky

1. Jak probíhá adaptační proces u jednotlivých dětí?
2. Jak připravují rodiče děti na nástup do MŠ a je adaptační proces ovlivněn touto přípravou?
3. Ovlivňuje připravenost dítěte na odloučení od rodičů průběh jeho adaptace?

### 4.3 Design výzkumného šetření

Vzhledem k cíli výzkumu byla zvolena metodologie kvalitativního výzkumu. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell, 1998, in Hendl, 2023, s. 48)

Kvalitativní výzkum byl zvolen zejména proto, že umožňuje do hloubky prozkoumat určitý jev a přinést o něm maximální množství informací. Design kvalitativního výzkumného šetření dovoluje zaměřit se na malé množství subjektů, které mohou být do detailu prozkoumány a popsány, což je v případě zkoumání procesu adaptace více než vhodné.

Fenomén je zkoumaný v přirozeném prostředí a to hraje, jak už bylo zmíněno v teoretické části práce, v procesu adaptace nezastupitelnou roli. Kvalitativní výzkum je charakteristický delším a intenzivním kontaktem s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Proto je kvalitativní design ideální pro výzkum procesu adaptace, který je také dlouhodobým procesem a u každého jedince probíhá individuálně. Cílem kvalitativního výzkumného šetření je objasnění chování jedinců a jejich vzájemných interakcí (Hendl, 2023, s. 49-50). U procesu adaptace se snažíme pochopit a objasnit chování jedince, zjistit jakým způsobem reaguje na vstup do MŠ a čím může být jeho reakce ovlivněna. Další výhody kvalitativního výzkumu uvádí Hendl (2023, s. 50):

- *„Umožňuje studovat procesy.“*
- *„Umožňuje navrhovat teorie.“*
- *„Dobře reaguje na místní situace a podmínky.“*
- *„Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.“*
- *„Pomáhá při počáteční exploraci fenoménu.“*

#### **4.4 Výzkumný vzorek**

Za výzkumný vzorek je považován záměrný výběr 4 dětí z celé třídy, kde je zapsáno celkem 24 dětí. Děti byly vybrány na základě následujících kritérií: děti bez speciálních vzdělávacích potřeb, pohlaví (2 chlapci, 2 dívky), poprvé v roce 2023/2024 nastoupily do mateřské školy, věk 3-4 roky, do MŠ nastoupily 4.9.2023.

Záměrem bylo vybrat děti ze stejné mateřské školy, aby výsledky výzkumného šetření nebyly zkresleny dalšími faktory jako je například práce učitelky mateřské školy, školní vzdělávací program, filosofie a klima školy, vnější prostředí, mezi které může patřit například, to, zda je mateřská škola umístěna na vesnici nebo ve městě, a další.

Před začátkem výzkumného šetření jsme oslovili 10 mateřských škol v Olomouci a blízkém okolí. Protože je adaptační období citlivé téma pro děti, jejich rodiče i učitelky, tak nám výzkumné šetření umožnili realizovat pouze ve dvou mateřských školách z deseti oslovených. V jedné ze dvou zmíněných mateřských škol byli rodiče i učitelky více nakloněni zkoumání procesu adaptace, proto jsme nakonec výzkumné šetření uskutečnili zde.

#### **4.5 Metody empirického šetření**

Hlavní metodou výzkumného šetření jsou případové studie jednotlivých dětí, které byly zpracovány na základě pozorování a rozhovoru s rodiči.



## **Případová studie**

V tomto výzkumu byly zpracovány 4 případové studie, z toho každá se věnuje jednomu dítěti. „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. V případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.*“ (Hendl, 2023, s. 104). Dle rozdělení podle Yina (2003, in Švaříček, Šeďová, 2014, s. 102) se jedná o deskriptivní případovou studii, jejímž cílem je poskytnutí narativní zprávy. Z hlediska sledovaného případu jde o osobní případovou studii. „*Jde o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby. Pozornost se věnuje např. minulosti, kontextovým faktorům a postojům, které předcházely určité události. Zkoumají se možné příčiny, determinanty, faktory, procesy a zkušenosti, jež k ní měly vztah.*“ (Hendl, 2023, s. 105)

## **Pozorování**

Případové studie byly zpracovány na základě metody pozorování, která byla zároveň hlavním nástrojem šetření. Bylo využito přímého pozorování (ve vybraných dnech jsem docházela do MŠ) i nepřímého pozorování (paní učitelka pozorovala děti a předala mi informace). „*Pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. Schopnost pozorovat se užívá i při každodenních činnostech. V kvalitativním výzkumu jde o její promyšlené používání. Přitom nejde jenom o vizuální, ale často i o sluchové, čichové a pocitové vjemy. Pozorování nám také pomáhá doplnit zprávu o popis prostředí.*“ (Hendl, 2023, s. 197)

Postřehy z pozorování byly zaznamenávány do pozorovacího archu (vzor viz. příloha č. 2) vlastní konstrukce, který byl sestaven zejména na základě RVP PV a psychologických vývojových škál, dále pak praxe učitelky. Jedná se o typ pozorovacího archu reduktivní deskripce, kdy výzkumník nepozoruje vše, co v danou chvíli vidí, ale pozoruje pouze dané kategorie, které má předem stanoveny.

Pozorování bylo zaměřeno na následující jevy – pláč, zapojení do kolektivu, zapojení do činností, sebeobsluha, komunikace, režim dne. U každého jevu je na škále zaznamenáno, jak se dítě v dané oblasti projevuje v průběhu času a ke každé pozorované oblasti doplněn slovní komentář. Konkrétně jsou zde zaznamenány data z prvního dne a dále pak jednotlivě z 8 týdnů, během kterých probíhalo pozorování.

## **Polostrukturovaný rozhovor**

Další použitou metodou byl rozhovor s rodiči vybraných dětí. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami vlastní konstrukce. „*Kompromisem mezi nestrukturovaným a strukturovaným interview je polostrukturované interview, u kterého se respondentovi nabídnou alternativy odpovědí, ale potom se ještě od respondenta žádá objasnění anebo vysvětlení.*“ (L. R. Gay, 1980, in Gavora, 2000, s. 111) Rozhovor s rodiči pomohl doplnit celkový obraz o pozorovaných dětech a v některých případech objasnit jejich chování.

## **4.6 Rizika výzkumného šetření**

Období adaptace je velmi citlivé téma pro děti, rodiče i mateřskou školu, kam se dítě adaptuje, proto jsme si byli vědomi rizika, že mateřská škola nebo rodič mohou uskutečnění výzkumu odmítnout. S rodiči byly před začátkem výzkumného šetření podepsány informované souhlasy (viz. příloha č.1) a byli také informováni a seznámeni s tím, jak bude výzkumné šetření probíhat. Zároveň byli ubezpečeni o tom, že mohou kdykoli z výzkumného šetření odstoupit. Dalším rizikem je dlouhodobější absence dítěte, které je zapojeno do výzkumného šetření. Proto bylo po celou dobu pozorováno 5 dětí pro případ, že by některé z nich delší dobu chybělo, nebo z jakéhokoli důvodu chtělo z výzkumného šetření odstoupit.

## **4.7 Analýza a interpretace dat**

Získaná data byla zpracována dle knihy Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Nejdříve byla provedena doslovná transkripce audiozáznamů rozhovorů. „*Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby.*“ (Hendl, 2023, s. 216)

Písemné záznamy z pozorování a rozhovorů byly analyzovány technikou otevřeného kódování. „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 211)

Vzniklé kódy byly na základě jejich vzájemné podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti uspořádány do kategorií. „*Začínáme budovat hierarchický systém – pod hlavičkou nově pojmenované kategorie shlučujeme pojmy – kódy, které se zdají příslušet ke stejnému jevu.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 221)

Dále byla užitá technika „vyložení karet“. „*Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním*

*obsahu jednotlivých kategorií.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 226) Není však nutné, aby byly ve výsledné analýze zahrnuty všechny vytvořené kategorie. Rozhodujeme se především dle toho, do jaké míry jednotlivé kategorie souvisí s našimi výzkumnými otázkami (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 226).

Interpretace dat probíhá na dvou rovinách, primární a sekundární. Primární interpretace dat je provedena již při analýze dat, je ale nutné držet se na rovině dat. „*Sekundární interpretace je paralelní s procesem psaní. Znamená opětovné promýšlení již analyzovaného materiálu s ohledem na to, o čem naše data vlastně vypovídají, co všechna námi vynalezená schémata a tabulky znamenají a především, proč k popsáním jevům dochází.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 244)

## **5 Vlastní výzkum**

### **5.1 Realizace výzkumu**

Výzkum probíhal od 4.9.2023 do 27.10.2023 v nejmenované mateřské škole v Olomouci. Byl realizován ve věkově heterogenní třídě s dětmi ve věku od 3-4 let. Do mateřské školy jsem v tomto období docházela 1-2 týdně.

Mateřská škola uplatňuje adaptační program, který dítěti umožňuje zvyknout si na mateřskou školu pozvolna. Do MŠ chodí nejprve na kratší čas a postupně se jeho pobyt prodlužuje.

Na začátku bylo pozorování zaměřeno na všech 16 dětí, které nastoupily do MŠ v roce 2023/2024. Do výzkumného šetření byly zařazeny 4 děti, ale pro případ dlouhodobější absence či odstoupení z výzkumu některého z nich bylo po celou dobu pozorováno dětí 5.

U zmíněných dětí byly sbírány informace o jejich zkušenostech s odloučením od rodičů a přípravě na vstup do mateřské školy, které byly získány prostřednictvím rozhovorů s rodiči. Průběh adaptace jednotlivých dětí jsem sledovala během své přítomnosti v mateřské škole sama nebo mi byly potřebné informace nepřímo zprostředkovány učitelkou. Další údaje o dětech byly získány z úvodních dotazníků, které vyplňují rodiče nově příchozích dětí na začátku školního roku.

Na začátku šetření byli osloveni rodiče 5 vybraných dětí s žádostí o jejich zařazení do výzkumu. Byl jim popsán záměr studie a poté došlo k podpisu souhlasů se zařazením jejich dětí do výzkumného šetření. Rozhovory s rodiči probíhaly individuálně po ukončení pozorování. Otázky k rozhovorům byly formulovány s cílem co nejkompaktněji doplnit data zjištěná pozorováním.

Na základě informací získaných pozorováním a prostřednictvím rozhovorů s rodiči byly zpracovány případové studie, v nichž je popsán průběh adaptace 4 vybraných dětí.

#### **5.1.1 Případová studie č.1**

Chlapec, fiktivní jméno Adam, v čase nástupu do mateřské školy 3 roky 5 měsíců.

##### **Průběh adaptace**

Adam nastoupil do mateřské školy v pondělí 4.9.2023. Dle matky se Adam do MŠ těšil, bez obtíží se začlenil mezi děti, mezi nimiž se cítil dobře. První 3 dny docházel do MŠ jen na 2 hodiny dopoledne, ve čtvrtek a v pátek odcházel po obědě domů. Od začátku se zapojuje do společných činností a bez problému komunikuje s učitelkou i s dětmi. Hraje si raději sám, ale spolupráci s jinými dětmi z jejich iniciativy neodmítá. Sám ostatní děti ke hře neoslovuje. Nedostatky má v oblasti sebeobsluhy, hlavně při oblékání. Dlouho mu trvá a neobejde se bez

asistence učitelky. Neorientuje se v režimu dne, musí mu být často připomínáno, co bude následovat. Od druhého týdne zůstává v mateřské škole i odpoledne. Poprvé po obědě neusnul, byl trochu neklidný. Ve středu při loučení s otcem a při pobytu venku už plakal, že nechce po obědě spát. Opět neusnul a během odpočinku poplakával. Ve čtvrtek při loučení s rodiči následoval kvůli spánku opět záchvat pláče. Učitelka si Adama převzala od rodičů a snažila se ho rozptýlit, avšak bez většího úspěchu. Celý den byl plačtivý, hlavně při odpočinku. V pátek a v pondělí v MŠ po obědě nezůstal. V úterý se pokus se spaním opět nezdařil, opakovala se situace ze čtvrtka. Následující dva týdny chodí Adam většinou po obědě, v MŠ spí jen výjimečně. Došlo k mírnému zlepšení, sice říká, že nechce spát, ale většinou usne. Trvá mu to však déle, protože je citlivý na zvuky a snadno ho něco probudí. V 5. týdnu je v MŠ jen v pondělí, poté téměř na 3 týdny onemocněl. Po nemoci jde první den po obědě a další dny už zůstává i na spaní. Došlo k velkému posunu, s rodiči se loučí bez pláče, při odpočinku je již také klidný, spát v MŠ mu nevádí. Stále přetrvávají problémy v oblasti sebeobsluhy (oblékání) a orientace v režimu dne.

### **Rozhovor**

V rozhovoru s matkou Adama jsme se dozvěděli, že je jedináček a před nástupem do mateřské školy navštěvoval dva zájmové kroužky. Od půl roku chodil na plavání a cvičení společně s matkou. V souvislosti s epidemií Covid-19 došlo k několika přerušením. Od ledna roku 2023, zhruba půl roku před nástupem do MŠ, začal Adam chodit na plavání sám. Byla to jeho první a do nástupu do mateřské školy jediná zkušenost s odloučením od rodičů. Dle slov matky to však byl pro chlapce problém, který se neobešel bez pláče. Mohlo to být způsobeno i změnou v kolektivu dětí v plaveckém kurzu. Matka zdůrazňuje, že Adam nikdy nespál mimo domov bez rodičů, dále že syna vždy uspává a že je při spánku zvyklý na svůj klid. Uvedené skutečnosti pokládá za možné příčiny problémového spaní v MŠ. Rodiče Adama na klidový režim spojený se spaním předem připravovali, povíдали si o tom, jak odpočinek v MŠ probíhá, aby chlapec věděl, co ho čeká. V rámci přípravy na nástup do MŠ absolvovali se synem den otevřených dveří, chodili si hrát na hřiště v blízkosti mateřské školy a pravidelně četli knihu o nástupu do mateřské školy. Při nástupu do MŠ chlapec již znal holčičku, která nastupovala zároveň s ním a se kterou se snažili v létě více potkávat, aby v novém prostředí měl Adam známou tvář. Doma se chlapec vyjadřuje o MŠ pozitivně, je tam spokojený.

### **Dílčí shrnutí**

Adam byl rodiči připravován na nástup do MŠ velmi pečlivě. Díky návštěvě dne otevřených dveří měl možnost se dopředu seznámit s prostředím i učitelkou. Vzhledem k jeho

předchozí zkušenosti s návštěvou dvou kroužků byl zvyklý na kolektiv dětí i na odloučení od rodičů a snadno se začlenil mezi ostatní děti ve třídě. Od začátku měl však problémy se spánkem v MŠ, které jsou pravděpodobně způsobeny tím, že nikdy nespál mimo domov, bez rodičů a je zvyklý být od matky uspáván. Po 3 týdnech absence zmíněné obtíže samy odezněly. V oblasti sebeobsluhy nedošlo za 2 měsíce pozorování k žádnému výraznému zlepšení, stále mu činí problémy oblékání. V režimu dne se již orientuje lépe, zatím však má v této oblasti ještě rezervy. Proces adaptace je po dvou měsících úspěšně ukončen.

### **5.1.2 Případová studie č.2**

Dívka, fiktivní jméno Tereza, v čase nástupu do mateřské školy 3 roky 2 měsíce.

#### **Průběh adaptace**

Tereza nastoupila do mateřské školy v pondělí 4.9.2023. Tereza je velmi společenská, do MŠ se těšila. Ráda si hraje s ostatními dětmi, neváhá je ke hře oslovit. Loučení s matkou probíhalo od počátku klidně, ihned se začlenila do kolektivu. Občas se jí po matce stýskalo, ale vždy se nechala od učitelky rozptýlit. Tereza od prvního dne komunikuje s učitelkou i s dětmi, zapojuje se do činností a zůstává vždy až do oběda. Od druhého týdne občas zůstává i na odpočinek, nikdy neusne, ale nevyrušuje. Má problém s dodržováním pravidel, u ostatních dětí však na jejich porušování upozorňuje. Dívka na sebe ráda soustředí pozornost, občas si ji u učitelek vynucuje a často na sebe upozorňuje právě již zmíněným porušováním pravidel. Sebeobsluhu zvládá s částečnou dopomocí, největší rezervy má v oblékání. V režimu dne se od začátku orientuje. Ani po týdenní absenci se u Terezy nevyskytly žádné adaptační obtíže. Na konci pozorování stále nezvládá dodržování pravidel a v oblasti sebeobsluhy se také výrazněji neposunula.

#### **Rozhovor**

Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že Tereza je jedináček. Na odloučení od rodičů byla zvyklá. Od půl roku věku ji jednou týdně přes noc hlídala babička a několik měsíců před nástupem do MŠ začala navštěvovat bez přítomnosti rodičů dva zájmové kroužky. Dívka už delší dobu doma po obědě nespává. Z obavy, aby nevyrušovala ostatní děti, matka dceru na spánek v MŠ předem připravovala, aby věděla, že se po obědě odpočívá. V rámci příprav na nástup do MŠ se při dni otevřených dveří Tereza seznámila s chlapcem, s nímž pak nastoupila do stejné třídy. Tereza mluví o MŠ pozitivně, dle tvrzení matky je zde spokojená.

## **Dílčí shrnutí**

Tereza zvládla nástup do MŠ bez výrazných adaptačních problémů, přestože příprava na MŠ byla založena jen na návštěvě dne otevřených dveří. Odloučení od rodičů jí nečinilo díky pobytům u babičky a v zájmových kroužcích žádné obtíže. V oblasti sebeobsluhy se u dívky vyskytly problémy zejména při oblékání, které přetrvávají bez výrazného zlepšení i po dvou měsících. Stejně tak dodržování pravidel nemá ještě úplně zvládnuté. Po dvou měsících je proces adaptace úspěšně ukončen.

### **5.1.3 Případová studie č.3**

Chlapec, fiktivní jméno Jakub, v čase nástupu do mateřské školy 3 roky.

#### **Průběh adaptace**

Jakub je ze všech pozorovaných dětí nejmladší, nastoupil do MŠ v pondělí 4.9.2023, kdy mu byly čerstvě 3 roky. Zpočátku byl uzavřený, hodně pozoroval, mezi děti se nezapojoval ani s nimi nekomunikoval. Držel se v blízkosti učitelky a rád jí něco povídal. Jeho adaptace na MŠ byla velmi pozvolná. První týden docházel do MŠ jen na dvě hodiny, v druhém týdnu se jeho pobyt prodloužil do oběda a od pátého týdne navštěvuje MŠ celodenně. Většinou chodí, ale po obědě, v MŠ spává jen jednou týdně. První den přišel s matkou a starším bratrem, který navštěvuje jinou třídu ve stejné MŠ. Zpočátku byl zaražený, do třídy se mu příliš nechtělo. Bratr se ho ujal a provedl ho po třídě. Chvilí si společně hráli a poté bratr s matkou odešel. Po jejich odchodu byl chlapec poměrně klidný, občas si na matku vzpomněl, byl lehce lítostivý, ale nechal se od učitelky snadno uklidnit. V prvním týdnu při loučení s rodiči vždy trochu pláče, ale po rozptýlení se vždy uklidní. Na konci týdne už zvládá loučení bez pláče. Druhý týden první dva dny opět pláče, ke konci týdne už bez problému. Sebeobsluhu má na dobré úrovni, sám se nají. Obléká se s dopomocí, ale trvá mu to déle, bývá mezi posledními. V režimu dne se od začátku orientuje. Po 4 týdnech stále tíhne více k dospělým, ale začíná se sám zapojovat i mezi děti, více projevuje emoce, zejména radost. Stále si hraje spíš sám, ale když se k jeho hře někdo přidá, nemá s tím problém. V 5.týdnu poprvé v MŠ spal. Vše proběhlo hladce, byl na to dobře připravený od rodičů. Na konci pozorování se Jakub stále více odpoutává od dospělých (učitelek) a začíná se zapojovat mezi děti. Stále přetrvává pomalé tempo při sebeobslužných činnostech.

#### **Rozhovor**

V rozhovoru s matkou jsme se dozvěděli, že Jakub má staršího bratra. Chlapec nebyl před nástupem do MŠ zvyklý na odloučení od rodičů. Netrávil čas sám s prarodiči, nenavštěvoval žádné kroužky ani jiné zařízení, V rámci přípravy absolvovali den otevřených

dveří, o MŠ si povídali i se starším bratrem, který MŠ již navštěvuje a četli knihu Rok ve školce. Rodiče Jakobovi hodně zdůrazňovali, že v MŠ bude bez rodičů. Dle slov matky se po dni otevřených dveří do MŠ Jakub hodně těšil. Byl od rodičů velmi dobře připraven i na spánek. Matka mu popsala, jak odpočinek v MŠ probíhá, společně vybrali oblíbené pyžamo. Přesto se dle vyjádření matky Jakub spánku v MŠ bránil. Bylo mu vysvětleno, proč je nutné, aby v MŠ spal. Chlapec to nakonec pochopil a se situací se smířil. Doma o MŠ mluví pozitivně, opakuje naučené básničky a písničky, vypráví o dětech. Jakub chodil od malička s rodiči vyzvedávat do MŠ staršího bratra, proto mu bylo prostředí MŠ předem známé. Při nástupu do MŠ znal asi 5 dětí, všichni bydlí na jednom sídlišti nedaleko MŠ.

### **Dílčí shrnutí**

Jakub byl od rodičů na nástup do MŠ připraven velmi dobře. Přestože nebyl před nástupem do MŠ zvyklý na odloučení od rodičů ani na kolektiv dětí, zvládl nástup do MŠ bez obtíží. Zvláště pečlivě byl připravován i na spánek, který také od začátku zvládá dobře. Sebeobsluhu zvládá, ale i po dvou měsících mu stále sebeobslužné činnosti trvají dlouho. U Jakuba nenastaly při nástupu do MŠ žádné větší adaptační problémy. Po dvou měsících je proces adaptace úspěšně ukončen.

#### **5.1.4 Případová studie č.4**

Dívka, fiktivní jméno Veronika, v čase nástupu do mateřské školy 3 roky 5 měsíců.

### **Průběh adaptace**

Veronika nastoupila do MŠ v pondělí 4.9.2023. Její adaptace nebyla pozvolná, od začátku zůstávala v MŠ celodenně. Veronika je klidné, tiché a velmi kontaktní dítě. Hraje si raději sama, ale když ji někdo osloví ke hře, připojí se. Do kolektivu se začlenila snadno. Často napodobuje činnosti ostatních dětí, sama si hru vymyslí jen málokdy. Opakovaně vyžaduje kontakt s učitelkou (obejmutí), pomáhá jí to od stesku po matce a bratrovi. Její bratr chodí do stejné MŠ, ale do jiné třídy. Od počátku měla problém s odloučením od matky a bratra, při loučení první dva týdny vždy plakala. Na bratra je velmi fixovaná. Ráno jsou ve třídě spolu, ale on potom odchází do své třídy. To Veronika zpočátku, zejména v prvním týdnu, nesla velmi těžce, neobešlo se to bez pláče. Při pobytu venku vždy prochází kolem hřiště, kam chodí bratr se svojí třídou a je pro ni těžké projít kolem a nezůstat s ním. Proto první týden při pobytu venku vždy plakala. V druhém týdnu už pláče jen těsně po víkendu při loučení s bratrem a matkou. Pobyt venku už zvládá lépe, stále je jí smutno po bratrovi, ale po chvíli se nechá rozptýlit hrou. Ve třetím týdnu už loučení i pobyt venku probíhá klidně. Dívka už pochopila a přijmula fakt, že bratr chodí do jiné třídy. Od 4. týdne se začíná více zapojovat mezi děti, už si nehraje tolik



sama. V 7. týdnu se vrací po týdenní absenci do MŠ, vše proběhlo bez problému. Sebeobsluhu má na dobré úrovni, pouze při oblékání vyžaduje pomoc. V režimu dne se od začátku orientuje velmi dobře. Veronika měla na konci pozorování překonané všechny adaptační problémy, které byly u ní zpočátku pozorovány.

### **Rozhovor**

Během rozhovoru s matkou bylo zjištěno, že Veronika má staršího bratra, který již MŠ navštěvuje. Pobyt v kolektivu dětí v MŠ není pro dívku nová zkušenost, Půl roku před nástupem do MŠ chodila do jeslí. Její docházka však byla vzhledem k časté nemocnosti nepravidelná. V jeslích pobývala jen dopoledne od 9 do 12 hodin a první tři měsíce hodně plakala. Nezapojovala se do společných činností ani nekomunikovala s dětmi. Po 3 měsících si sama řekla, že chce v jeslích i spát a začala se více zapojovat. Do jeslí docházela i přes léto, dle slov matky: *„Aby přes léto neodvykla a pak nešla hned do školky.“* V rámci přípravy si matka s Veronikou o MŠ povídala. Doma o MŠ mluví pozitivně, těší se tam. S prostředím MŠ se měla možnost seznámit ještě před vlastním nástupem při vyzvedávání staršího bratra. V kolektivu před nástupem do MŠ nikoho neznala. Matka původně nechtěla, aby Veronika trávila v MŠ od počátku celý den, chtěla jí dát více času na adaptaci, ale kvůli práci to nebylo možné.

### **Dílčí shrnutí**

Veronika byla zvyklá na odloučení od rodičů díky zkušenosti z jeslí, přesto jí však odloučení od matky a bratra činilo zpočátku potíže. Příprava na MŠ byla založena na povídání o MŠ a seznamování s prostředím MŠ při každodenním vyzvedávání staršího bratra. Proces adaptace u ní nebyl pozvolný, neboť v MŠ hned od počátku pobývala celý den. To zřejmě způsobilo počáteční adaptační problémy, které se projevovaly steskem po matce a bratrovi. Během 3 týdnů je úspěšně překonala a po dvou měsících je proces adaptace úspěšně ukončen.

## **5.2 Shrnutí případových studií**

U všech pozorovaných dětí byl adaptační proces úspěšně ukončen do dvou měsíců. Shodně se vyskytuje problém v oblasti sebeobsluhy, konkrétně při oblékání. Nejlépe tuto oblast zvládala Veronika a nejhůře se s ní vyrovnával Adam, který stále vyžadoval nepřetržitou pomoc. Zbylé dvě děti zvládaly oblékání s částečnou pomocí učitelky. Dvě ze čtyř dětí jsou jedináčci. Dvě děti, které mají staršího sourozence, je chodily do MŠ vyzvedávat a díky tomu prostředí MŠ již znaly. Všechny děti, kromě Veroniky, měly možnost pozvolné adaptace. Veronika měla možnost takto se adaptovat na prostředí jeslí, které navštěvovala před nástupem do MŠ. Sama matka v rozhovoru uvedla, že celodenní pobyt hned od počátku byl pro Veroniku velmi náročný

a domnívá se, že to byl jeden z důvodů problémové adaptace. Stejně tak všechny děti, až na Jakuba, byly zvyklé na odloučení od rodičů, nejčastěji díky kroužkům nebo hlídání (prarodiči). Jakub celý první týden a v druhém a třetím týdnu těsně po víkendu, při loučení s rodiči pláče, nechá se však od učitelky snadno utiшит. Stesk po rodičích se v různé míře objevil u všech dětí, nejvýrazněji u Veroniky, přestože byla na odloučení od rodičů a bratra zvyklá. Dokonce jako jediná navštěvovala před nástupem do MŠ jesle, takže bychom očekávali, že jí pobyt v MŠ nebude dělat problém.

## 6 Diskuse

### 1. *Jak probíhá adaptační proces u jednotlivých dětí?*

Každé ze sledovaných dětí reagovalo na nástup do MŠ jinak a u každého se v různé míře vyskytly problémy. V případě Veroniky se vyskytl problém s odloučením od matky a bratra. Adam měl problém se spánkem, protože byl zvyklý usínat s matkou. Naproti tomu Tereza nevykazovala žádné zásadní adaptační problémy, ale měla problém v oblasti sebeobsluhy a dodržování pravidel. Jakub měl ze začátku problém se zapojením do kolektivu, tíhnul k dospělým a také mu déle trvaly sebeobslužné činnosti.

Jak píše Kořátková (2014, s. 96) ve své publikaci, průběh a doba přizpůsobení se novým podmínkám je u každého dítěte jiná. U zhruba poloviny dětí je loučení s rodiči doprovázeno pláčem a smutkem. Toto období trvá zhruba 2-6 týdnů. Postupně tyto projevy vymizí, ale často se vrací po víkendu nebo po delší nepřítomnosti dítěte v MŠ. Z druhé poloviny tvoří část dětí, které nemají s adaptací na MŠ problém, to jsou zpravidla pětileté děti nebo starší. Další část je tvořena dětmi, které ze začátku nemají s pobytem v MŠ problém, ale po určité době přestanou chtít chodit do MŠ. Poslední nejméně početná skupina jsou děti, které se ani po delší době nezadaptují.

Všechny námi pozorované děti bychom mohli zařadit do první nebo druhé, výše zmíněné, skupiny dětí. Konkrétně Terezin průběh adaptace můžeme označit jako bezproblémový, tudíž bychom ji zařadili do druhé skupiny. U ostatních pozorovaných dětí se vyskytly v různé míře nějaké adaptační problémy, takže spadají do první skupiny dětí.

### 2. *Jak připravují rodiče děti na nástup do MŠ a je adaptační proces ovlivněn touto přípravou?*

Ve všech čtyřech případech rodiče děti na vstup do MŠ připravovali. Někteří více, někteří méně. Nejčastěji si rodiče v rámci přípravy s dětmi o MŠ povídali (ve 3 případech), absolvovali den otevřených dveří (ve 3 případech) nebo si o mateřské škole četli knihu (ve 2 případech). Výjimečně si pak, v případě Adama, chodili hrát na hřiště vedle MŠ. Jakubovi o MŠ vyprávěl starší bratr, který MŠ již navštěvuje.

Jak již bylo zmíněno výše, všechny pozorované děti byly na vstup do MŠ v různé míře připravovány. Přesto se však u všech dětí vyskytly nějaké adaptační problémy.

Adamcová (2023, s. 33, 40, 42) v rámci svého výzkumného šetření, které se zabývá adaptací dětí na mateřskou školu, také zjišťovala, jakým způsobem rodiče připravují děti na nástup do MŠ. Pozorovala průběh adaptace 4 dětí, z nichž jedno nenastupovalo do MŠ poprvé

a jedno trpělo selektivním mutismem. Pro objektivitu výsledků, budeme prezentovat pouze 2 případy, ve kterých děti nastupovaly do MŠ poprvé a neměly žádné speciální vzdělávací potřeby. V obou případech si rodiče s dětmi o MŠ povídali a v jednom z případů vyprávěl dítěti o MŠ starší sourozenec.

Stejně jako v našem výzkumném šetření, se u obou pozorovaných dětí, i když byly na vstup do MŠ připravovány, vyskytly v různé míře nějaké adaptační problémy (Adamcová, 2023, s.31-42).

Galačová (2021, s.42) zjišťovala pomocí dotazníkového šetření, jak rodiče připravují děti na vstup do MŠ. Dotazník byl distribuován mezi 29 rodičů, jejichž děti navštěvují stejnou mateřskou školu i třídu. Všechny rodiče, až na jednoho, uvedli, že dítě na vstup do MŠ nějakým způsobem připravovali. Ve 33 % učili rodiče před nástupem do MŠ dítě samostatnosti. Ve 30 % si s dětmi o MŠ povídali. Taktéž ve 30 % děti měly možnost se s MŠ nějakým způsobem osobně seznámit, např. prostřednictvím procházek v okolí. V 9 % případů se dítě seznámilo s kamarádem, se kterým bude MŠ navštěvovat. A ve 4 % případů se děti seznámily s prostředím MŠ prostřednictvím vyzvedávání staršího sourozence.

Dotazníkové šetření autorka doplnila o pozorování adaptačního procesu dvou dětí, dívky a chlapce. Dívka byla od rodičů na vstup do MŠ velmi dobře připravená. Prostředí mateřské školy i učitelky před nástupem znala, díky tomu, že chodila do MŠ vyzvedávat staršího sourozence. Zároveň si rodiče s dívkou o MŠ hodně povídali a říkali jí, že do MŠ bude také chodit, stejně jako její starší sourozenec. Adaptační proces dívky byl bezproblémový. S chlapcem si rodiče, v rámci přípravy, o mateřské škole pouze povídali. První týdny v mateřské škole pro něj byly velmi těžké, hodně plakal a nechtěl se odloučit od rodičů (Galačová, 2021, s.37, s.39-40, s.49-50).

Z uvedených výsledků můžeme vyvodit, že příprava dítěte na vstup do MŠ je důležitým adaptačním faktorem, ale nezajistí vždy bezproblémový průběh adaptace. U většiny výše zmíněných dětí se vyskytly adaptační problémy, přestože byly na vstup do MŠ od rodičů připravené. V procesu adaptace hrají roli i další faktory (prostředí, učitelka, osobnost dítěte atd.) a u každého dítěte mají různě velký vliv. Děti, které jsou od rodičů na vstup do MŠ připravovány, mají však nespornou výhodu oproti těm, které připravované nejsou.

Domníváme se, že by měl být na přípravu na vstup do MŠ kladen větší důraz a rodiče by jí měli věnovat více času. Vyzdvihli bychom určitě možnost jít se před nástupem do MŠ podívat, například prostřednictvím dne otevřených dveří nebo zápisu do MŠ. Možnost poznat prostředí mateřské školy v doprovodu rodiče dá dítěti větší jistotu a také nejde dítě poprvé do neznámého prostředí zcela samo. V případě, že má dítě sourozence, který mateřskou školu již

navštěvuje, může tak mladšímu sourozenci zprostředkovat vlastní zkušenosti s mateřskou školou. Dítě tak získá reálný obraz o mateřské škole, který mu rodiče ve většině případů nejsou schopni podat.

Koťátková (2014, s.89) ve své publikaci také zdůrazňuje důležitost přípravy dítěte na vstup do mateřské školy. Přípravou dítěte na vstup do MŠ můžeme snížit tlak, který je na dítě při vstupu do MŠ vyvíjen. Způsob přípravy se může lišit dle věku dítěte, jeho dovedností a sociální zralosti. Rodiče sami nejlépe ví, na co se u jejich dítěte zaměřit, co mu činí problémy. Koťátková sestavila seznam doporučení, jak lze dítě na vstup do MŠ připravit, který je sepsaný v podkapitole 3.6 Příprava dítěte na vstup do MŠ této práce.

### ***3. Ovlivňuje připravenost dítěte na odloučení od rodičů průběh jeho adaptace?***

Prostřednictvím rozhovorů s rodiči dětí jsme se dozvěděli, že ve 3 případech ze 4 byly děti na odloučení od rodičů připravené a zvyklé. Přesto však i pro některé z těchto dětí bylo loučení s rodiči v prvních dnech těžké. Adam začal chodit půl roku před nástupem do MŠ do kroužku plavání, kam doposud chodil s matkou, sám. Jak sama matka zmínila, bylo to pro Adama těžké, a ze začátku při loučení s matkou plakal. V mateřské škole neměl s odloučením problém, začalo mu dělat potíže až když měl v MŠ spát, protože nebyl zvyklý spát mimo domov bez rodičů. Tereza byla také na odloučení zvyklá, zejména díky tomu, že byla od půl roku hlídána pravidelně 1x týdně babičkou přes noc. Dále také začala před nástupem do MŠ navštěvovat dva kroužky, kam chodila sama, bez rodičů. Také neměla s odloučením od rodičů problém, pouze první den trošku plakala při loučení. Jakub nebyl jako jediný, ze zkoumaných dětí zvyklý, na odloučení od rodičů. To se projevilo při nástupu do MŠ, první den a celý první týden při loučení s rodiči vždy trošku pláče. V druhém a třetím týdnu pláče už jen těsně po víkendu. Poslední pozorovaná dívka, Veronika, byla na odloučení od rodičů zvyklá, jelikož navštěvovala před nástupem do mateřské školy jesle. Přesto však měla v prvních dvou týdnech velké problémy s odloučením od matky a bratra. Při loučení velmi plakala a bylo těžké ji utišit.

Vachová (2023, s. 64) se ve své práci také věnuje adaptaci dětí na mateřskou školu. V rámci výzkumného šetření pozorovala průběh adaptace 3 dětí, z nichž 2 děti byly připravované na odloučení od rodičů. Nejtěžší bylo odloučení pro chlapce, který byl na odloučení od rodičů připraven, dokonce již před nástupem do MŠ navštěvoval dětskou skupinu. Naopak nejlépe reagovala na odloučení do rodičů nejmladší dívka, který byla také od rodičů na odloučení připravována. Poslední pozorovaná dívka nebyla na odloučení od rodičů připravována. Zpočátku snášela odloučení dobře, protože měla ve třídě blízkou kamarádku. Ovšem v případě nepřítomnosti kamarádky, dívka plakala a přála si být se svými rodiči.

Galačová (2021, s. 38-40) v rámci svého výzkumného šetření, mimo jiné, pozorovala adaptační proces dvou dětí, dívky a chlapce. Dívka byla před nástupem do MŠ zvyklá na odloučení od rodičů, na rozdíl od chlapce, který zvyklý nebyl. U dívky proběhla adaptace bez problému, odloučení od rodičů jí nečinilo obtíže. Pro chlapce byly první týdny v MŠ náročné, plakal hlavně při loučení s rodiči, ale často i v průběhu dne.

Ze zjištěného můžeme tedy říct, že zkušenost s odloučením od rodičů nezajistí snazší nástup dítěte do MŠ. U některých dětí se vyskytly problémy s odloučením od rodičů, přestože byly zvyklé trávit čas bez rodičů. Jako příklad si můžeme uvést Veroniku z našeho výzkumného šetření. Veronika navštěvovala půl roku před nástupem do MŠ jesle, přesto však měla při nástupu do MŠ problém s odloučením od matky a bratra. Proto považujeme za důležité zmínit, že průběh adaptace dítěte na MŠ ovlivňuje více faktorů, které je potřeba zohlednit (např. povaha dítěte, učitelka, kolektiv dětí...). Přesto bychom však určitě doporučili odloučení s dítětem trénovat a postupně ho na něj připravovat, například hlídáním jinou pečující osobou, navštěvováním dětské skupiny, jeslí, či kroužku.

## 7 Shrnutí a přínos práce

U všech 4 pozorovaných dětí byl proces adaptace po 2 měsících úspěšně ukončen. Každé z dětí reagovalo na vstup do MŠ jinak. Tereza neměla od prvního dne s pobytem v MŠ problém. Naopak pro Veroniku bylo v prvních týdnech těžké odloučit se od matky a bratra. U Adama byl problémový spánek v MŠ a Jakub zpočátku hodně tíhnul k dospělým a příliš se nezapojoval mezi děti. Závěrem bychom chtěli říct, že každé dítě je jiné a adaptační proces je u každého dítěte ovlivněn různými faktory.

Co se týče přípravy dítěte na vstup do MŠ, můžeme říct, že většina rodičů si důležitost tohoto faktoru uvědomuje a snaží se děti na vstup do MŠ nějakým způsobem připravit. Konkrétně všechny 4 námi pozorované děti byly na vstup do MŠ, v různé míře, od rodičů připravovány. Nejčastěji si rodiče v rámci přípravy s dětmi o MŠ povídali (ve 3 případech), absolvovali den otevřených dveří (ve 3 případech) nebo si o mateřské škole četli knihu (ve 2 případech). Výjimečně si pak, v případě Adama, chodili hrát na hřiště vedle MŠ. Jakubovi o MŠ vyprávěl starší bratr, který MŠ již navštěvuje. Všechny námi pozorované děti, přestože byly na vstup do MŠ připravované, měly v různé míře nějaké adaptační problémy. Po porovnání našich výsledků s výzkumnými šetřeními Adamcové (2023) a Galačové (2021), můžeme tedy konstatovat, že příprava dítěte na vstup do MŠ, je důležitým adaptačním faktorem, ale nezaručí vždy dítěti bezproblémovou adaptaci. Přesto bychom, ale chtěli na rodiče apelovat, aby na přípravu kladli důraz a zaměřili se na oblasti, které, konkrétně jejich dítěti, dělají obtíže (např. odloučení od rodičů, sebeobsluha, řeč atd.).

Nácvik odloučení dítěte od rodičů je významným adaptačním faktorem. V našem výzkumném šetření nebylo jen 1 ze 4 dětí zvyklé na odloučení od rodičů. Tomuto chlapci dělalo zpočátku obtíže odloučit se od rodičů, loučení se neobešlo bez pláče. Ovšem u dívky, která byla na odloučení od rodičů zvyklá, díky půlroční docházce do jeslí, se objevil mnohem větší problém s odloučením od rodičů než u výše zmíněného chlapce. Po porovnání našich výsledků s výzkumnými šetřeními Vachové (2023) a Galačové (2021), můžeme konstatovat, že nácvik odloučení dítěte od rodičů obecně nezajistí hladší průběh adaptace.

Práce je přínosná především pro rodiče dětí nastupujících do mateřské školy. Rodiče, kteří vstup dítěte do mateřské školy zažívají poprvé se mohou informovat, jak může dítě na vstup do mateřské školy reagovat, jak mohou dítěti pomoci s adaptací, ještě před začátkem nástupu dítěte do mateřské školy a předem se na různé situace připravit.

Na výzkumné šetření by se dalo navázat dalšími typy výzkumného šetření, např. pozorováním průběhu adaptace více dětí, na jehož základě by byly vyhodnoceny nejčastější

adaptační problémy, případně faktory, které nejvíce ovlivňují proces adaptace. Dále by se výsledky výzkumného šetření mohly stát podkladem pro kvantitativní zkoumání dané oblasti.



## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat adaptační proces 4 vybraných dětí a zjistit, jak rodiče připravují děti na vstup do MŠ. Dále také zjistit souvislost mezi přípravou dítěte na MŠ a průběhem adaptace dítěte a mezi připraveností dítěte na odloučení do rodičů a průběhem adaptace. Do výzkumného šetření byly zařazeny 4 děti ve věku 3-4 let, které byly v průběhu 2 měsíců pozorovány. Na závěr byly provedeny individuálně rozhovory s rodiči, kde jsme zjišťovali doplňující informace o přípravě dítěte na MŠ a zkušenosti dítěte s odloučením od rodičů, v době, kdy začalo navštěvovat mateřskou školu. Na základě informací získaných z pozorování a rozhovorů, byly zpracovány případové studie jednotlivých dětí, popsána úspěšnost procesu adaptace a zodpovězeny výzkumné otázky.

Teoretická část byla sepsána za použití odborné literatury a internetových zdrojů. Je zde popsán vývoj dítě předškolního věku, konkrétně tělesný, sociální, emocionální a kognitivní vývoj. Nechybí zde ani kapitola o rodině, která je důležitým socializačním faktorem, tudíž hraje velkou roli i v procesu adaptace. V poslední kapitole se věnujeme samotné adaptaci, kde jsou sepsány základní informace, pro pochopení této problematiky.

V empirické části práce byl zpracován výše zmíněný výzkum procesu adaptace vybraných dětí na prostředí MŠ. Po zpracování dat z pozorování a rozhovorů s rodiči byly sestaveny případové studie, které obsahovaly popis průběhu adaptace, stěžejní informace z rozhovoru a dílčí shrnutí. Adaptační proces na prostředí MŠ všech pozorovaných dětí byl po 2 měsících úspěšně ukončen. Následně byly v rámci diskuse zodpovězeny výzkumné otázky.

Na závěr práce bychom rádi potvrdili, že cíle stanovené pro tuto bakalářskou práci byly naplněny.

## ZDROJE

ADAMCOVÁ, Kamila. *Adaptace dítěte na mateřskou školu*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Pedagogická fakulta, 2023.

ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786144.

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Přeložil Lucie HUČÍNOVÁ. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788627.

EGGERS, Hans a DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie*. Praha: Avicenum, 1989.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vydání čtvrté. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GALAČOVÁ, Vendula. *Adaptace dětí do mateřské školy ve spolupráci s rodiči*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta, 2021

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931796.

GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 8085605287.

HAEFELE, Bettina a WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: pomoc pro rodiče a vychovatele*. Přeložil Kristina LIŠKOVÁ. Praha: Portál, 1993. ISBN 8085282577.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Pedagogika. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 5., přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

KIMPLOVÁ, Tereza; JOCHMANNOVÁ, Leona a SVOBODA, Jan. *Psychologie rodiny*. Psyché. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3064-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Online. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7206-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vykladovy-slovník-z-pedagogiky-1969/>. [citováno 2024-03-20].

KOŤA, Jaroslav; TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a VACÍNOVÁ, Marie. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Online. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-6907-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/dite-a-materska-skola-2748/>. [citováno 2024-01-23].

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Grada, 2006. ISBN 978-80-247-9085-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-51/>. [citováno 2023-10-10].

LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Pro rodiče. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2020. ISBN 978-80-7553-842-0.

NIESEL, Renate a GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2005. ISBN 8071789895.

PETRUSEK, Miloslav; VODÁKOVÁ, Alena a MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník*. II, P-Ž. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071843113.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. 2. vydání. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 8024409291.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka; BINAROVÁ, Ivana; HOLÁSKOVÁ, Kamila; PETROVÁ, Alena; PLEVOVÁ, Irena et al. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Studijní texty. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a HADJ MOUSSA, Youcef. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Online. 2. doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2846-2. Dostupné z: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzk4NjA2OF9fQU41?sid=7b42891d-f39c-4ba5-ba8c-49e7733ab889@redis&vid=0&format=EB&rid=1> . [citováno 2023-10-17]

VACHOVÁ, Aneta. *Adaptace dětí předškolního věku na prostředí mateřské školy*.  
Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta, 2023.

## **SEZNAM ZKRATEK**

MŠ = Mateřská škola

CNS = Centrální nervová soustava

č. = číslo

## **PŘÍLOHY**

**Příloha č.1:** Informovaný souhlas se zapojením dítěte do výzkumného šetření

**Příloha č.2:** Pozorovací arch

**Příloha č.3:** Ukázka kódování rozhovorů

## **Příloha č.1: Informovaný souhlas se zapojením dítěte do výzkumného šetření (zdroj: vlastní)**

### **Informace o výzkumném projektu**

**Výzkum provádí:** Gabriela Kašinová, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, obor Učitelství pro mateřské školy

**Kontaktní údaje:** Gabriela Kašinová, e-mail: [g.kasinova@seznam.cz](mailto:g.kasinova@seznam.cz), tel: 774 714 749

**Název BP:** Adaptace dětí předškolního věku na prostředí mateřské školy

#### **Uvedení cíle průzkumu:**

Cílem výzkumné části mé bakalářské práce je zjistit spojitost mezi úrovní socializace dítěte a následným průběhem adaptace na mateřskou školu.

Jedná se především o přímé a nepřímé pozorování dítěte. Komunikace s dítětem a jeho rodiči.

Vypracování kazuistické studie dítěte za účelem zpracování průběhu jeho adaptace na prostředí mateřské školy.

Účast Vašeho dítěte spočívá např. v komunikaci se studentkou a odpovídání na otázky týkající se nástupu do mateřské školy.

Pro další informace o průzkumu či Vašich právech se můžete obrátit na výše uvedenou autorku.

Jako potvrzení Vašeho souhlasu s účastí prosím vyplňte a podepište níže uvedený text:

#### **INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ZÁSTUPCE NEZLETILÉHO ÚČASTNÍKA VÝZKUMU**

Jméno dítěte: \_\_\_\_\_

Datum narození: \_\_\_\_\_

- 1) Byl/-a jsem informován/a o cíli průzkumu, jeho postupech, o tom, co se ode mě očekává a jaký přínos bude tento průzkum mít.
- 2) Moje účast na průzkumu je dobrovolná a mohu z něj kdykoliv odstoupit, aniž by to pro mě mělo negativní následky.
- 3) Při zařazení do průzkumu budou osobní data mého dítěte uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Rovněž při jejich dalším zpracování pro výzkumné a vědecké účely mohou být poskytnuta pouze bez identifikačních údajů (tj. jako anonymní data)
- 4) Jméno mého dítěte se nebude vyskytovat v referátech o tomto průzkumu.
- 5) Já níže podepsaný/-á jsem porozuměl/-a výše uvedeným podmínkám, souhlasím s účastí mého dítěte na průzkumu a s využitím výsledků průzkumu

Místo a datum souhlasu:

Podpis rodičů:



## Příloha č.2: Pozorovací arch (zdroj: vlastní)

Předmět pozorování	1.den	1.týden	2.týden	3.týden	4.týden	5.týden	6.týden	7.týden	8.týden	
<b>Pláč</b>										Komentář:
<i>nepláče</i>										
pláče při loučení										
pláče při změně činnosti										
pláče celý den										
<b>Zapojení do kolektivu</b>										Komentář:
zapojuje se bez problému										
zapojuje se s pomocí uč.										
straní se kolektivu										
<b>Zapojení do činnosti</b>										Komentář:
zapojuje se										
jen občas										
zapojuje se s pomocí uč.										
nezapojuje se										Komentář:
<b>Sebeobsluha</b>										
zvládá sám/a										
s částečnou dopomocí										
nezvládá										Komentář:
<b>Komunikace</b>										
se všemi										
jen s dětmi										
jen s učitelkou										
s pomocí učitelky										
nekomunikuje										Komentář:
<b>Režim dne</b>										
zvládá bez problému										
zvládá s menšími obtížemi										
nezvládá										

### **Příloha č.3:** Ukázka kódování rozhovoru (zdroj: vlastní)

**Tazatel:** Takže první otázka je, jestli vaše dcera navštěvovala nějaké zařízení před nástupem do mateřské školy, dětská skupina, cokoliv existuje.

**Respondent:** Jo, chodila do jesliček, chodila do jeslí a tam chodila vlastně, když měla asi 2,5 roku, takže půl roku jako tam chodila no. Nejdřív tam jako chodila samozřejmě nepravidelně, chodila jednou za dva týdny, jednou za týden, jo, byla často nemocná teda, ale tak nějak jako si zvykala, před tou školkou, abych vlastně mohla jít do práce.

**Tazatel:** Takové jako první odloučení od vás.

**Respondent:** Ano, ano, bylo to těžký.

**Tazatel:** Jo? Bylo to náročné? Tady mám pak hnedka k tomu, jak se tam třeba projevovala nebo jak to probíhalo.

**Respondent:** No tak jako ty první 3 měsíce, to tam probřečela, chodila jenom na to dopoledne vlastně od 9 do těch 12, do toho obídku, a to tam teda jakože probřečela více méně jako tak nějak nebo teda spíš třeba trucovala u stolečku, nehrála si jako úplně s dětma jo, jako dlouho jí jako trvalo než se jako zapojila, ale jako ne že by tam jako brečela celou dobu, že by řvala, to jako ne.

Seznam kódů:

První zkušenost se socializací mimo rodinu

Časové vymezení docházky do jeslí

Frekvence docházky do jeslí

Postupné přivykání před nástupem do MŠ

Projevy holčičky na začátku docházky do jeslí

Délka pobytu v jeslích v rámci jednoho dne

Interakce s dětmi v jeslích