

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rodič jako aktér při vstupu dítěte do mateřské školy

Bc. Vendula Kolářová

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že diplomovou práci s názvem „Rodič jako aktér při vstupu dítěte do mateřské školy“ jsem vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Aleny Srbené, Ph.D., a že všechny použité zdroje a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Mé poděkování patří především vedoucí práce Mgr. Aleně Srbené, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnovala při psaní diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a příteli za jejich trpělivost a podporu.

ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Bc. Vendula Kolářová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Rodič jako aktér při vstupu dítěte do mateřské školy
Název v angličtině:	Parent as an agent when a child enters a kindergarten
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá zkoumáním faktorů, které ovlivňují vstup dítěte do MŠ a jeho adaptaci na nové prostředí, z pohledu rodičů. Teoretická část se věnuje objasnění této problematiky a poté navazuje samotný výzkum, na základě kterého bylo zjištěno, jaké faktory souvisí se vstupem dítěte do MŠ. Dále byly jednotlivé faktory uvedeny do souvislostí. Výsledky výzkumu pak byly komparovány s jinými výzkumy nejen z ČR, které byly realizované na toto téma.
Klíčová slova:	mateřská škola, rodiče, dítě předškolního věku, adaptace dítěte na MŠ
Anotace v angličtině:	The thesis examines the factors that influence a child's entry into kindergarten and his adaptation to the new environment from the parents' perspective. The theoretical part is devoted to the clarification of this issue and then the research itself follows, from which it was found what factors are related to the child's entry into kindergarten. Next, the different factors were put into context. The results of the research were then compared with other research not only from the Czech Republic which has been conducted on this topic.

Klíčová slova v angličtině:	kindergarten, parents, preschool child, child's adaptation to kindergarten
Přílohy vázané v práci:	Příloha PI: Dotazník
Rozsah práce:	75 s. (bez příloh)
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	11
1.1 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.2 DRUHY MATEŘSKÝCH ŠKOL	12
1.3 FUNKCE MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
2 RODINA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	14
2.1 TYPY RODINY	15
2.2 FUNKCE RODINY	15
2.3 VÝCHOVNÉ STYLY RODIČŮ	17
3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE OD DVOU DO TŘÍ LET	20
3.1 SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI	20
3.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	21
3.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE.....	21
3.4 HRA	22
4 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
4.1 SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI	23
4.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	24
4.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE.....	24
4.4 HRA	25
4.5 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	26
5 VSTUP DÍTĚTE DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
5.1 ADAPTACE NA MATEŘSKOU ŠKOLU.....	28
5.2 SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY PŘI ADAPTACI.....	29
5.3 ADAPTACE NA MATEŘSKOU ŠKOLU V JINÝCH ZEMÍCH	31
II EMPIRICKÁ ČÁST	33
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	34
6.1 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	36
6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	37
7 INTERPRETACE A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	38
8 VERIFIKACE HYPOTÉZ	53
9 SHRNUÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI	66
9.1 DISKUSE A DOPORUČENÍ DO PRAXE.....	67

ZÁVĚR.....	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	77
SEZNAM TABULEK	78
SEZNAM GRAFŮ.....	79
SEZNAM PŘÍLOH	80
PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK	81

ÚVOD

V dnešní době mají rodiče spoustu možností při výběru mateřské školy pro své dítě. Nicméně je spousta faktorů, které souvisí s rodiči, a v návaznosti na to ovlivňují dítě při vstupu do mateřské školy. V diplomové práci se budeme zabývat vstupem dítěte do mateřské školy z pohledu rodičů. Při vstupu dítěte do mateřské školy se rodiče musí rozhodnout, do jaké mateřské školy dítě dají, zvážit různé faktory, jako je poloha mateřské školy, alternativní prvky, pedagogický personál apod. Dále pak dítě při vstupu do mateřské školy ovlivňují faktory, jako je složení třídy, zda je třída věkově heterogenní nebo věkově homogenní, přítomnost sourozence při adaptaci či různé adaptační programy, které mateřské školy realizují. V návaznosti na tuto problematiku jsme si stanovili následující cíl: **zjistit, jaké faktory ovlivňují vstup dítěte do mateřské školy a jeho adaptaci na nové prostředí z pohledu rodičů.** V rámci tohoto výzkumu se budeme zabývat tím, co dítě ovlivňuje při vstupu do mateřské školy, ať už je to samotná mateřská škola a její adaptační programy anebo dosažené vzdělání rodiče, věk rodiče apod.

Diplomová práce je složena z teoretické a empirické části, kdy v teoretické části vymezujeme hlavní témata týkající se našeho výzkumu, jako je předškolní vzdělávání v České republice, což znamená, jaké mají možnosti rodiče při výběru mateřské školy. Dále se zabýváme rodinou dítěte předškolního věku, která u nás ve výzkumu hraje jednu z hlavních rolí, jelikož se týká rodičů. Také si vymezíme období dítěte od dvou do sedmi let, jelikož dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021) je to období, ve kterém dítě navštěvuje mateřskou školu. Vzhledem k tomu, že v psychologii řadíme dítě ve věku do tří let do období batolete a nad tři roky do období předškolního věku, věnujeme každému období jednu kapitolu. V závěru teoretické části popíšeme vstup dítěte do mateřské školy, taktéž se zaměříme na výzkumy, které byly realizované na toto téma v zahraničí, jako je výzkum z USA od Bohan-Bakera a M. D. Little (2002), z Číny od Xie a Li (2018) a dále ze Srbska od Maloviće a Maloviće (2017).

Empirická část diplomové práce je založená na kvantitativně orientované metodologii a zahrnuje nejdříve samotný popis metod, které byly využity v rámci kvantitativně orientovaného výzkumu realizovaného pomocí dotazníkového šetření. Před samotnou verifikací hypotéz jsme nejprve interpretovali data zjištěná z dotazníku s komparací dat z jiných výzkumů. Verifikace hypotéz proběhla na základě výpočtu chí-kvadrátu a Duncanova testu. Po samotných výpočtech následuje popis zjištěných výsledků zaměřený opět na komparaci

s ostatními výzkumy realizovanými v České republice v rámci této problematiky. Dále následuje shrnutí, limity výzkumu a rovněž diskuse a doporučení pro praxi. V rámci diskuse se zaměříme nejen na komparaci dat jiných výzkumů, ale i na výzkumné otázky, na které si odpovíme.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Než se zaměříme na konkrétní druhy mateřských škol (MŠ) u nás v České republice (ČR), představíme nejprve celkový systém předškolního vzdělávání a jeho cíle, na které navážeme již přesným popisem MŠ a MŠ s alternativními prvky.

Předškolní vzdělávání v ČR se realizuje především v MŠ. Součástí legislativy českého vzdělávacího systému se stalo v roce 2004 díky školskému zákonu. Předškolní vzdělávání je tedy řízeno a organizováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a je tak prvotním stupněm veřejného vzdělávání (Koťátková, 2014). Co se týká předškolního vzdělávání a mezinárodní klasifikace ve vzdělávání – ISCED, řadíme předškolní vzdělávání v ČR do indexu 0 ze šestistupňové škály (Opravilová, 2016).

Od roku 2007 se MŠ řídí závazným kurikulárním dokumentem, a to Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Ten byl testován od r. 2002 do r. 2004. Aby však nedošlo k pouhé formálnosti RVP PV, každá MŠ musí vypracovávat svůj školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV), který z RVP PV vychází (Koťátková, 2014). V samotném RVP PV (2021) nalezneme kapitolu, která se přímo věnuje tvorbě ŠVP a jeho souladu s RVP PV.

Dále MŠ tvoří z ŠVP PV třídní vzdělávací program (TVP), který vymezuje již konkrétní vzdělávací nabídku. TVP mateřské školy je sestaven tak, aby respektoval potřeby, možnosti a zkušenosti dětí v dané třídě MŠ (Koťátková, 2014).

Předškolní vzdělávání se dle zákona č. 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), realizuje od 1. 9. 2020 „*pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let*“ (RVP PV, 2021, s. 6). Od r. 2017 „*je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.*“ (RVP PV, 2021, s. 6).

1.1 Cíle předškolního vzdělávání

Cíle předškolního vzdělávání nejsou kategorizovány tak jako na základní škole, jelikož v MŠ probíhá vzdělávání v průběhu celého dne, kdežto na základní škole probíhá ve výukových jednotkách. Nemůžeme tedy v MŠ hovořit o cílech předmětu či cílech hodiny (Syslová et al., 2019).

Obecné cíle předškolního vzdělávání nalezneme jak v oficiálních dokumentech, tak ve školském zákoně a RVP PV. Tyto cíle pak vycházejí z personalistických, kognitivně psychologických a sociokognitivních teorií (Syslová et al., 2019).

V RVP PV (2021) se setkáváme s tím, že jsou cíle definovány v podobě záměrů a výstupů. V podobě záměrů jsou to na úrovni obecné „rámcové cíle“ a na úrovni oblastní jsou to „dílčí cíle“ v oblastech jako oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. Cíle v podobě výstupů na obecné úrovni jsou nazývány jako klíčové kompetence, kterých je pět a na úrovni oblastní se jedná o dílčí výstupy. Jednotlivé úrovně jsou navzájem provázané. Pokud tedy směřujeme k naplňování rámcových cílů, dosahujeme i k tvorbě klíčových kompetencí u dítěte.

Dále na cíle RVP PV navazují tzv. konkretizované očekávané výstupy, které vydalo MŠMT ČR v roce 2012. Tyto výstupy slouží k tomu, aby bylo jasně vymezeno, čeho má dítě na konci předškolního vzdělávání dosáhnout (Hejlová et al., 2013).

Dále cíle související s předškolním vzděláváním nalezneme ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Zde nalezneme cíle jak obecné, které můžeme chápat plošně pro celé školství, tak i cíle v podobě opatření, které jsou směřovány přímo k předškolnímu vzdělávání (Fryč et al., 2020).

1.2 Druhy mateřských škol

V dnešní době máme nepřeberné množství MŠ. Podle Kořátkové (2014) můžeme dělit mateřské školy na veřejné, soukromé, církevní a alternativní mateřské školy. V ČR nalezneme převážně veřejné mateřské školy, které jsou zřizované obcemi. I když se tyto školy řídí RVP PV, přesto mají své ŠVP PV, kterým se od sebe navzájem odlišují. Pokud hovoříme o soukromých mateřských školách, mohou být součástí rejstříku mateřských škol MŠMT ČR. V tomto případě však musí tyto MŠ dodržovat RVP PV.

Dalším typem jsou církevní mateřské školy, které jsou obvykle zařazeny také do rejstříku mateřských škol MŠMT ČR. V tomto případě by opět měly vypracovávat ŠVP (Kořátková, 2014). Posledním typem jsou tzv. alternativní mateřské školy, které byly otevírány od r. 1990. Mezi ně můžeme řadit waldorfské MŠ, MŠ montessori a také daltonskou MŠ (Kořátková, 2014). Waldorfské školy jsou zastáncem antroposofie, jejímž zakladatelem je Rudolf Steiner. U nás v ČR najdeme spíše školy, které využívají některé waldorfské prvky, než přímo waldorfské školy, které musí splňovat všechny požadavky. Mateřské školy Marie Montessori

jsou pojmenovány dle její zakladatelky, a to italské reformní pedagožky. Tyto montessori MŠ se řídí montessori principy. Co se týká daltonských MŠ, staví na koncepci Heleny Parkhurstové (Čapek, 2015).

Také v ČR můžeme najít MŠ, které řadíme do moderních alternativ, jako je MŠ s programem Začít spolu, MŠ s programem podpory zdraví, ale také lesní mateřské školy (Kotátková, 2014). Lesní mateřské školy respektují principy „lesní pedagogiky“ a jsou vhodné především pro děti od pěti let. (Opravilová, 2016). Od r. 2016 jsou mateřskými školami dle školského zákona (Změny v předškolním vzdělávání, 2016). Lesní MŠ tedy vypracovávají své vzdělávací programy dle RVP PV (Opravilová, 2016).

Vzhledem k tomu, že dotazník v empirické části bude určen i pro rodiče z dětských skupin, níže si popíšeme základní charakteristiku této instituce. Dětskou skupinu si můžeme charakterizovat jako určitou „hlídací službu“ spadající pod Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) ČR (Opravilová, 2016). Podle webových stránek MPSV jsou dětské skupiny určeny pro děti od 6 měsíců do doby, než zahájí povinnou školní docházku.

Z výše uvedeného můžeme konstatovat, že v ČR mají rodiče či zákonní zástupci k dispozici pro své děti různé druhy MŠ, které si mohou vybírat podle mnoha kritérií. A to dle toho, zda jsou soukromé, veřejné anebo dle zaměření.

1.3 Funkce mateřské školy

Funkce MŠ definovali různí autoři, nicméně pro účely diplomové práce budeme vycházet z knihy od Syslové. Syslová (2012, s. 17) ve své knize uvádí pět funkcí, které si níže popíšeme.

U **funkce personalizační** jde o určité formování osobnosti, kdy se jedinec učí zodpovědnosti a samostatnému jednání. **Funkce socializační** slouží k tomu, aby se děti učily žít ve společnosti, což souvisí také s tím, že se jedinec učí vytvářet vztahy a přebírat různé role. Taktéž se jedná o seznamování dítěte s etickými normami. **Funkce integrační** je definována jako způsob, kdy škola vytváří různá prostředí, která zajišťují, aby byly naplňovány potřeby všech dětí. **Funkce hodnotová** usiluje o to, aby u dětí byly vytvářeny různé hodnoty, a především ty, které jsou humánnější. Poslední je **funkce kvalifikační**, jež se snaží o to, aby děti měly předpoklad uplatnit se v budoucnosti na trhu práce.

Z uvedeného vidíme, že mateřské školy plní spoustu funkcí, které jsou pro ni specifické, jako je např. funkce integrační.

2 RODINA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu hrají jednu z hlavních rolí rodiče, zaměříme se proto také na rodinu dítěte předškolního věku. Rodinu dítěte předškolního věku si nejprve popíšeme a následně se zaměříme na typy rodiny, funkce rodiny, ale i na výchovné styly rodičů, které mohou být různorodé.

Obecně je rodina dle Reichela (2008, s. 177) chápána jako „*nejpůvodnější, nejpřirozenější a nejdůležitější lidská skupina a instituce, jako ekonomická jednotka i jako základní stavební prvek sociálních struktur*“. Je to podle něj taktéž sociální skupina, do které člověk obvykle vstoupí hned po narození. Je to jedinečná skupina, která na rozdíl od ostatních skupin plní současně mnoho funkcí. Můžeme ji také dle výše uvedeného autora chápat jako malou, neformální a primární skupinu, v níž jde převážně o soužití muže a ženy s jejich potomky. V rodině jsou osoby spojeny pokrevně i nepokrevně. Nepokrevně jsou spojeni manželé a pokrevně jsou to rodiče a děti (Reichel, 2008).

Podle Vágnerové (2012) jsou rodiče pro děti předškolního věku velkým vzorem, kterého chtějí docílit. Rodiče jsou ale také vnímáni jako ti, kteří zvládnou vyřešit vše. Tím, že se děti chtějí s nimi identifikovat, jim tato skutečnost umožňuje jistotu a zlepšuje se jim díky tomu sebevědomí. Aby děti uspokojily potřebu být jako jejich rodiče, promítají tuto realitu do her. Vztah dítěte a rodiče se postupně mění, nicméně v období předškolního věku očekávají rodiče od svého dítěte čím dál zralejší jednání. Dítě mívá rozdílné vztahy jak s matkou, tak otcem. Pokud je však rodina plně funkční, dokážou se rodiče navzájem doplňovat.

Při zaměření se na vztah mezi matkou a dítětem jde hlavně o to, že matka tráví s dítětem mnohem více času než otec. Více s dítětem mluví a také slouží v předškolním období pro dítě jako jistota a bezpečí. Nicméně postupně se v tomto předškolním věku od matky odpoutává. Co se týká vztahu mezi otcem a dítětem, otec plní obvykle roli vedlejšího rodiče. Nicméně s dítětem hraje spíše akčnější hry a pokud je dostatečně citlivý, dokáže dítěti pomoci se zvládnutím emocí (Vágnerová, 2012). Z uvedeného vyplývá, že role matky, ale i otce, v životě dítěte je velmi důležitá a nenahraditelná.

Pokud se podíváme dále na vztah předškolního dítěte se sourozencem, má pro něj opět velký význam, a to socializační. Sourozenec je také zdroj zkušeností, partner, který má společný cíl, ale taktéž je sourozenec i soupeřem (Vágnerová, 2012).

2.1 Typy rodiny

Rodina může mít mnoho podob. Může se např. lišit velikostí a úplností. Nejprve se tedy zaměříme na rodinu **nukleární**, také nazývanou jako atomickou, elementární či základní. Nukleární rodinu si můžeme vymezit jako soužití muže a ženy a jejich dětí, popřípadě adoptovaných dětí. Variantou nukleární rodiny může být rodina **neúplná**. Jedná se o to, že jde o rodinu, kde proběhl rozvod, a tak jeden rodič v rodině chybí. Dále může být rodina redukována úmrtím jednoho či obou rodičů. Do neúplné rodiny taktéž můžeme zařadit svobodnou matku s dítětem či dětmi (Reichel, 2008). Tento model, kdy vyrůstají děti pouze s matkou, je častější než model, kdy vyrůstají děti pouze s otcem. Často se hovoří o tom, že absence otce v rodině může mít vliv např. na socializaci dítěte, avšak taková úvaha může být velmi zkreslená, jelikož mnohdy v rodině otec je, ale pouze na formální úrovni (Sobotková, 2007).

Protikladem nukleární rodiny je rodina **rozšířená** či širší. Tato rodina zahrnuje i příbuzenstvo rodičů. Tato podoba se však vyskytuje ve formě, kdy členové této rodiny nežijí ve stejné domácnosti (Reichel, 2008).

Posledním typem rodiny dle Reichela (2008) je rodina **vícegenerační**. Tato rodina zahrnuje nukleární rodinu či neúplnou rodinu a dále nukleární či neúplnou rodinu jejich dospělého dítěte.

Dále můžeme mít typy rodiny např. dle úrovně intimity, životního stylu apod. (Sobotková, 2007). Na základě uvedených zdrojů můžeme tedy vidět, že dítě je ovlivňováno spoustou faktorů, jako je např. úplnost rodiny.

V ČR však narůstá počet rodin, v rámci kterých se manželství rozpadají a dochází k rozvodům. Od r. 2010 do r. 2019 se rozvedlo kolem 44–50 % párů. Také narůstá počet párů, které nejsou sezdané, a počet matek, které jsou svobodné. Na tyto matky však v dnešní době není nahlíženo s tak velkým despektem, jak tomu bylo dříve (Kimplová et al., 2023).

Pro účely našeho výzkumu se však zaměříme pouze na rodinu úplnou a neúplnou. Jelikož je toto rozdělení pro náš výzkum dostačující.

2.2 Funkce rodiny

Než se zaměříme na samotné funkce rodiny, podíváme se taktéž na rodinné role, které jdou ruku v ruce právě s funkcemi. Rolí můžeme rozumět určitý soubor chování daný sociální pozicí. Aby byly plněny funkce rodiny, má každý člen rodiny funkci. Funkce mohou být jak

formální, tak i neformální, nicméně ty formální slouží k tomu, aby byly zachovány funkce rodiny. Rodiče např. plní role „živitele“, „hospodyňky“, „vychoovatele“. Naopak děti v rodině např. při hlídání svého sourozence hrají roli „chůvy“, „hracího kamaráda“ apod. (Bowden a Smith Greenberg, 2010).

Co se týká funkcí, jsou důležité proto, aby mohl proběhnout v rodině zdravý vývoj dítěte, ale také, aby proběhla úspěšně jeho socializace (Helus, 2015). Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) řadíme do funkcí rodiny čtyři základní funkce. Těmito funkcemi jsou:

1. **Reprodukční funkce**, která slouží k plození další generace.
2. **Hospodářská funkce** – má za cíl např. hospodařit, vést domácnost. Spoustu prvků z této funkce v dnešní konzumní společnosti vymizelo, ale i přesto je tato funkce stále důležitá.
3. **Emocionální funkce**, v jejímž případě jde o emoční uspokojení, bez toho, aniž by docházelo k utlačení ostatních členů v rodině. Součástí této funkce je i funkce sociálně podpůrná v souvislosti s psychosociálními problémy či s onemocněním u některého člena rodiny.
4. **Socializační funkce**, která včleňuje dítě do lidské společnosti a učí ho společenskému chování.

Pokud se podíváme na funkce MŠ od Syslové (2012) a na funkce rodiny od Langmeiera a Krejčířové (2006), zjistíme, že funkci socializační najdeme v obou knihách, jen z jiného úhlu pohledu. V rodině se jedná o socializaci mezi členy rodiny a MŠ tuto funkci plní tím, že jedinec se setkává s vrstevníky.

Můžeme však vidět, jak se MŠ i rodina navzájem propojují a jsou ve vzájemné interakci. To taktéž souvisí s tím, zda rodiče dítě dají do MŠ hned ve dvou letech, nebo až na poslední povinný předškolní rok v MŠ, kdy socializace proběhne mnohem později. V našem výzkumu se taktéž zaměříme na to, v kolika letech dali rodiče své dítě do MŠ a zda k tomuto měli podložený důvod.

V návaznosti na výše vypsání funkcí rodiny můžeme dle Heluse (2015) dělit rodinu podle její funkčnosti, což si níže popíšeme. Každá rodina se potýká s nějakými problémy, nicméně některá z nich řeší více problémů, a to může mít dopad na děti.

Nejprve se zaměříme na rodinu, která je **stabilizovaně funkční**, tedy je to rodina, která naplňuje všechny funkce. Následuje rodina **funkční**, avšak s **přechodnými problémy**. Tento

typ rodiny je jeden z nejčastějších, jelikož se potýká s běžnými problémy, které souvisí s členy, vnějším okolím, ale také třeba s osobním selháním. Tato rodina je však schopna tyto problémy vyřešit. Co se týká těchto problémů, mohou být velmi náročné, nicméně dle autora nejsou traumatizující a dokáží jedince zocelit do budoucna. Třetím typem rodiny je **rodina problémová**. Tato rodina nejenže má problémy, ale také nedokáže plnit již některé své funkce. I když členové mají snahu problémy vyřešit a často i s pomocí, je to pouze dočasně účinné. Mnohdy tyto problémy končí rozchodem a poté se snaží rodina vymyslet alternativy tak, aby tím děti co nejméně trpěly. Předposledním typem rodiny je rodina **dysfunkční**, která je charakteristická neplněním funkcí, které má, a tím pádem jsou děti velmi ohroženy. V tomto typu rodiny je potřeba zásahu z vnějšku, i když obvykle rodina jejich rady nerespektuje. Do této rodiny spadají obvykle problémy s alkoholismem, nízkým příjmem financí apod. Při rozchodu rodičů zanechává tato situace traumatické a dlouhodobé následky. Posledním typem je rodina **afunkční**. V této rodině jsou přítomny různé patologické projevy, které vedou k nenávistnému postoji k dětem. V tomto případě bývají děti odebrány a umístěny do dětského domova (Helus, 2015).

Při pohledu zpět na nefunkční rodinu a propojení s MŠ hovoří Matějček (2005) o tom, že MŠ je otevřená pro dítě několik hodin, což znamená, že dítěti MŠ poskytuje vstřícné prostředí, jež mu pomáhá na chvíli se odpoutat od nepříznivého prostředí, které je doma, a umožňuje mu dosáhnout tzv. „ozdravení“.

2.3 Výchovné styly rodičů

Při popisování výchovných stylů se zaměříme na klasické dělení v rámci třech typů. I když jsou tyto typy jasně vymezeny, nelze v praxi styl výchovy v rodině jednoznačně přiřadit ke konkrétnímu typu. Jde o to, že častokrát rodiče v různých situacích volí jiné styly výchovy, ale také, že mnohdy má každý rodič v rodině jiný styl (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Následně vymezíme výchovné styly dle Pöselové (2020), přičemž tyto tři typy nalezneme i u jiných autorů, jako je třeba Langmeier a Krejčířová (2006).

Prvním typem je styl **autokratický**, taktéž nazývaný jako autoritářský či autoritativní. Rodič využívající tento styl má dominantní postavení, často dítě kritizuje a minimálně jej chválí. Dítě má před takovýmto rodičem strach, a proto ještě více protestuje a může být o to „neposlušnější“.

Druhým typem je styl **tolerantní**, který byl dříve nazýván jako liberální. Rodič své dítě spíše následuje a nic po něm nevyžaduje. V tomto typu výchovy je chápáno dítě jako ten, kdo se v životě dokáže samostatně zorientovat.

Posledním typem je **demokratická** výchova, která je postavena na pravidlech a řádu. Nicméně jde také o respekt mezi aktéry navzájem (Pöslová, 2020).

Jednotlivé styly výchovy se přesunují z generace na generaci, nicméně to však není vždy pravidlem. Pro výběr daného stylu jsou důležité ale i osobnostní předpoklady, se kterými jsme se narodili, a naše vlastnosti, jež byly u nás od narození formovány (Pöslová, 2020).

Pokud se zaměříme na výchovné styly, které nejsou příliš vhodné, můžeme mezi ně zařadit dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 270) šest následujících:

1. Rozmazlující výchova – rodič splní každé přání dítěti.
2. Zavrhuující výchova – rodič dává najevo, že dítě odmítá, a nesouhlasí s ním.
3. Nadměrně ochraňující výchova – rodič se snaží až nadměrně chránit své dítě.
4. Perfekcionistická výchova – rodič se snaží o dokonalost, dítě musí vynikat doma, ve škole apod. Jde obvykle o takové požadavky, které dítě není ve svém věku schopno zvládnout.
5. Nedůsledná výchova – znamená, že rodič je někdy buď moc přísný, anebo naopak moc benevolentní. Může jít také o to, že jeden rodič je moc přísný a druhý moc benevolentní.
6. Zanedbávající, týrající, zneužívající a deprimující výchova – v této výchově jde o ohrožení dítěte a jeho vývoje.

Z výše uvedeného vidíme, že rodina má mnoho podob, ať už se jedná o pozitivní či negativní stránku, která se pak odráží ve stylu výchovy, jež ovlivňuje dané dítě.

Rodina, respektive rodiče, však hrají velkou roli při vstupu dítěte do MŠ. Jsou to právě oni, kteří vyberou dítěti danou MŠ, určí, zda dítě již před MŠ navštěvovalo jinou organizaci a zda se budou snažit pomoci dítěti při jeho adaptaci do nového prostředí a budou s ním např. trávit první dny v MŠ. A právě náš výzkum se bude zabývat různými faktory, které souvisí s rodiči při nástupu jejich dítěte do MŠ. Jak jsme výše uvedli, v dotazníku se taktéž zaměříme na úplnost rodiny a podíváme se na to, zda mezi úplnou a neúplnou rodinou budou nějaké rozdíly, které by mohly nadále ovlivnit dítě při výběru MŠ, při vstupu do MŠ a při následné adaptaci na MŠ.

Např. i v Malajsii proběhl výzkum na podobné téma. Tento výzkum od Bin Dahari a Sabri bin Ya (2011) pojednává právě o tom, že výběr MŠ závisí na vzdělání samotných rodičů, ale i na ekonomické stránce rodiny. Rodiče pak vybírali MŠ na základě kvality pedagogů, obsahu kurikula apod.

3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE OD DVOU DO TŘÍ LET

Z výše uvedeného vyplývá, že MŠ je vhodná pro děti od dvou do šesti let, někdy však do sedmi let. Než se však zaměříme na samotné období předškolního věku, popíšeme v této kapitole vývojové období dítěte od dvou do tří let, tedy období batolete.

Toto období je pro nás stěžejní, jelikož často MŠ opravdu dvouleté děti navštěvují a jejich adaptace může být odlišná od dětí, které již mají tři roky, anebo jsou dokonce ještě starší. Nicméně na to se zaměříme i v samotném výzkumu, zda mezi věkem dětí budou určité odlišnosti v samotné adaptaci na MŠ a v jaké míře opravdu dvouleté děti MŠ navštěvují, jelikož možná budeme z výsledků překvapeni.

Pro lepší přehlednost si tato dvě období rozdělíme do dvou kapitol, poněvadž i samotní autoři, jako je např. Vágnerová (2012) či Matějček (2005), je od sebe oddělují.

Batolecí období je charakteristické tím, že je rozvíjeno mnoho schopností, dovedností, ale i celkově se rozvíjí také dětská osobnost. Nejvíce typické je pro toto období osamostatňování, jelikož dítě uvolňuje vazby např. s matkou. I přesto však potřebuje dítě pevné vedení a určitou kontrolu (Vágnerová, 2012).

3.1 Schopnosti a dovednosti

Co se týká vnějšího chování batolete, největší posun je především v motorice, a to hrubé i jemné, a také v řeči (Langmeier a Krejčířová, 2006). Chůze dvouletého dítěte je již jistější, a dokonce zvládá velmi dobře chůzi ze schodů i do schodů v případě, že se přidržuje lehce zábradlí nebo něčí ruky. Dítě ve dvou letech je schopné kopnout do míče, což znamená, že je schopné na malý okamžik udržet rovnováhu na jedné noze. Schopnost udržet rovnováhu se s věkem prohlubuje a na konci batolecího období již dítě dokáže chodit po špičkách či přejít přes úzkou lavičku s drobnou dopomocí. (Matějček, 2005).

Při zaměření se na jemnou motoriku dvouleté dítě nejenže už dávno zvládne skládat kostky na sebe, ale i napodobivě vedle sebe. Ve třech letech je dítě schopné postavit most ze tří kostek. V rámci jemné motoriky se ve dvou letech snaží při čmárání zachovat vertikální tvar čáry a dokáže přibližně napodobit kruhový pohyb (Langmeier a Krejčířová, 2006). Nicméně nakreslit vodorovnou čáru ještě nedokáže. Ke konci třetího roku již dítě kreslí tzv. „hlavonožce“ anebo různé předměty (Matějček, 2005).

Celkově můžeme konstatovat, že dítě v batolecím věku považuje samotnou pohybovou aktivitu za velmi zajímavou, a proto batolata často s pohybem různě experimentují. To souvisí

taktéž se schopností ovládat svoje tělo, což znamená schopnost autoregulace. Jelikož je to pro dítě v tomto věku tak zajímavé a je tím fascinováno, neustále tyto aktivity potřebuje opakovat, a tím pádem daný pohyb zdokonalovat. Tyto motorické dovednosti jsou ale i prostředkem pro uspokojení různých jiných potřeb, jako třeba orientování se v daném prostoru (Vágnerová, 2012).

3.2 Kognitivní vývoj

Při zaměření se na řeč v batolecím období zjistíme, že dvouleté dítě ovládá cca 200–400 slov. V tomto období se dítě velmi snaží zvětšovat svoji slovní zásobu, a tak má ve třech letech ve slovní zásobě zhruba 600–1000 slov (Lazzari, 2013).

Dítě na začátku batolecího období využívá první kombinace slov. Obvykle se nejedná o věty, ale spíše o slova, která dítě skládá vedle sebe. Takováto slovní spojení znamenají, že si dítě dokáže spojit věci do smysluplných a zároveň větších celků. Vývoj řeči u dítěte taktéž velmi souvisí s jeho společenským postavením, jelikož už je schopné si o něco říct. Dítě v batolecím věku už většinou umí používat množné číslo, nicméně o sobě mluví jménem místo toho, aby využívalo zájmeno „já“ (Matějček, 2005).

Dítě ve třech letech je schopné pojmenovat běžné věci, správně využívat slova jako „ano“ a „ne“, ale také odpovědět na otázky „Co děláš?“, „Kde?“. Dále dítě dokáže použít pojmy jako nahoře a dole, vyhledat objekt na obrázku či přiřadit barvy (Bednářová a Šmardová, 2021).

Ve třech letech dítě dokáže rozlišit předmět, zda je velký nebo malý, určit množství, rozlišit pojmy hodně nebo málo a taktéž zvládá třídit věci podle druhu (Bednářová a Šmardová, 2021).

Co se týká samotného myšlení, dítě se ve dvou letech z tzv. „senzomotorické inteligence“ přesouvá do symbolického myšlení, což znamená, že se u dítěte rozvíjí představivost, ale i fantazie (Lazzari, 2013).

3.3 Emoční vývoj a socializace

Celkově se dítě v tomto věku učí především nápodobou, která mu umožňuje získat vzorec chování, aniž by musel hledat způsob či řešení. Nápodoba je pro dítě také důležitá při orientaci a adaptaci na nové prostředí. Součástí adaptace je identifikace, což je ztotožnění se s druhým člověkem. V tomto období jde především o ztotožnění se s rodičem stejného pohlaví (Vágnerová, 2012).

Zhruba ve třech letech je dítě již schopné se odloučit od matky, začíná projevovat zájem o druhé děti a postupně se s nimi učí kooperovat. Dále se tříleté dítě učí zvládat říkat „děkuji“, „prosím“ apod. Rovněž v tomto věku začíná dítě projevovat soucit a dokáže poprosit o pomoc (Bednářová a Šmardová, 2021).

3.4 Hra

V tomto období se u dítěte objevuje tzv. sociální zájem, což znamená, že ho hračky nepřitahují jen pouhým vzhledem, ale i tím, že mu daná hračka připomíná něco lidského. S hračkami si hrají dle zkušeností z lidského světa, tedy tak, jak to vidí i u dospělých, např. že dívka dá panenku do kočárku. Pro dítě je hračka živou věcí, poněvadž hračka dítěti neodporuje, taktéž si s ní vytváří citový vztah. Tento citový vztah dává dítěti pocit jistoty a bezpečí, a tak hračka hraje v životě batolete důležitou roli (Matějček, 2005).

Ve dvou letech už dítě při hře vyhledává ostatní děti, i přestože nemá rádo, když mu ostatní berou hračky. Nicméně tato hra je pouze paralelní, což znamená, že tyto děti zatím nedokážou spolupracovat a hrají si pouze vedle sebe a svoji hru např. napodobují podle toho druhého. Ve třech letech se dítě od paralelní hry posune k určité souhře a spolupráci (Matějček, 2005).

Symbolická hra má pro děti v batolecím věku i emotivní hodnotu, jelikož se tak dítě dokáže lépe srovnat s vnějším světem. Vzhledem k tomu, že jeho fantazii mu nikdo nekoordinuje, může si situace upravit přesně tak, jak ono samo chce (Vágnerová a Lisá, 2021)

Dále tříleté dítě rádo navléká korálky a zvládne zastrkávat tvary do daných otvorů. V tomto období také rádo využívá ke své hře vodu, hlínu či písek (Bednářová a Šmardová, 2021).

Z uvedeného plyne, že hru dítěte můžeme chápat jako velmi pestrou, avšak velmi závislou na jeho okolí, jelikož dítě promítá do hry vše, co se kolem něj děje, a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu.

4 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V návaznosti na období od dvou do tří let, tedy batolecí období, se nyní zaměříme na období předškolního věku.

Předškolní období můžeme charakterizovat jako věk hry a přípravy na školu (Vágnerová, 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) taktéž hovoří o předškolním období jako o „věku mateřské školy“. Nicméně je to chápáno pouze v užším slova smyslu a nelze se na toto období dívat jen z tohoto pohledu. Jde o to, že ne každé dítě navštěvuje MŠ, ale taktéž o to, že rodinná výchova zůstává stále jako určitý základ, na kterém MŠ staví (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Toto období trvá od 3 do 6–7 let a je ukončeno nástupem do školy, proto není definováno pouze fyzickým věkem. Pro předškolní období je také typická iniciativa, což znamená, že dítě má potřebu něco zvládnout. Předškolní věk můžeme rovněž nazvat jako určitou fázi přípravy na život ve společnosti. Dítě se totiž učí řádu ve společnosti, učí se prosazovat, spolupracovat apod. To vše se pak odráží také ve hře. Pro předškolní věk je také velmi charakteristické intuitivní uvažování, které není kontrolováno logikou, a taktéž v tomto období stále přetrvává egocentrismus, jenž ovlivňuje nejen chování, ale i komunikaci (Vágnerová, 2012; Vágnerová a Lisá, 2021).

4.1 Schopnosti a dovednosti

Na začátku předškolního období je již dítě schopno chodit a pohybovat se, a tudíž v tomto období nejsou změny tak nápadné, jako tomu bylo v těch předchozích. Nicméně v období předškolního věku je dítě více obratné a zručné. Utíká, skáče, leze po žebříku, dokáže se samo najíst, obléct, umí hodit míč, stát na jedné noze delší dobu. Svoji zručnost dítě zlepšuje v rámci různých her, a to například s pískem, s kostkami apod. Rovněž procvičuje zručnost při kresbě (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Co se týká kresby, ta prochází určitými fázemi. Dítě v období od 4 do 5 let už nekreslí hlavonožce, jak tomu bylo ve třech letech, ale u kresby postavy je v tzv. stadiu subjektivně fantazijního zpracování. Dítě zdůrazňuje různé detaily, které jsou pro ně důležité, nicméně jejich zobrazení neodpovídá příliš realitě (např. dítě zobrazí obsah vnitřní části těla, nadměrný počet knoflíků). Na konci předškolního věku už dítě přechází do stadia realistického zobrazení, kdy se kresba podobá více skutečnosti (Vágnerová, 2012).

4.2 Kognitivní vývoj

Období předškolního věku je období velmi intenzivní a kritické pro vývoj mozku. Pokud je tento vývoj zdravý, usnadňuje, aby kognitivní vývoj probíhal optimálně. Kognitivní vývoj zahrnuje spoustu oblastí, jako je např. řeč, která by měla být čím dál bohatší a složitější, dále paměť, prostorová orientace, ale i pozornost a regulace emocí (Carson et al., 2016).

V předchozí kapitole jsme hovořili o motorice, která právě velmi souvisí s řečí, tak jako třeba vnímání (zrak) a sociální prostředí (Bednářová a Šmardová, 2021). Co se týká řeči, ve čtvrtém a pátém roce pomalu mizí tzv. „patlavost“ a při vstupu do základní školy se už ani neobjevuje, případně pouze částečně (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Pokud se zaměříme na paměť, dozvíme se, že se opět vyvíjí ve spolupráci s ostatními kognitivními schopnostmi (Vágnerová, 2012). Můžeme tedy vidět, jak je celkový vývoj dítěte mezi jednotlivými složkami vzájemně propojený.

Pro prostorovou orientaci je velmi důležitá senzomotorika, která dítěti pomůže odhadnout vzdálenosti, a to díky hmatu a zraku. Dítě nejprve chápe pojmy a poté je začne užívat. Na konci období předškolního věku již dítě zvládá alespoň 2 kritéria, jako např. nahoře vpravo (Bednářová a Šmardová, 2021).

Celkově je však myšlení velmi ovlivněno emocemi, což znamená, že do myšlení se projevují např. přání. (Vágnerová a Lisá, 2021). Jak jsme již v úvodu naznačili, dítě je stále ovlivňováno egocentrismem, který děti nutí se dívat na svět jen ze svého vlastního pohledu. Egocentrismus u dětí také zapříčiňuje to, že mají zkreslené úsudky. Dále se děti v předškolním věku potýkají s fenomenismem, kdy je pro ně svět takový, jak vypadá. S fenomenismem souvisí i prezentismus, kdy se děti vážou na přítomnost (Vágnerová a Lisá, 2021).

Vágnerová a Lisá (2021) ve své knize uvádí další způsoby zpracovávání informací v rámci období předškolního věku. Patří sem např. magičnost, kdy děti nerozlišují skutečnost s fantazií, dále to je animismus, což znamená, že děti přisuzují neživým věcem lidské vlastnosti, arteficialismus, což je způsob, jak si děti vykládají stvoření světa. Lze sem zařadit také absolutismus, kdy vše musí být jednoznačné, což je spojeno s potřebou jistoty.

4.3 Emoční vývoj a socializace

Emoce u dítěte předškolního věku jsou stabilnější a vyrovnanější. Obvykle je v tomto období dítě pozitivněji laděno a negativní emoce se objevují méně často. Také se u dítěte rozvíjí emoční paměť, kdy si dokáže vzpomenout na to, jak se v danou situaci cítilo (Vágnerová, 2012).

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) socializaci dítěte primárně i v tomto období zajišťuje rodina, která ho uvádí do společnosti lidí. Níže si popíšeme průběh socializace ve třech vývojových aspektech:

1. Nejprve tzv. vývoj sociální reaktivity, kdy dítě diferencuje emoční vztah k lidem, a to jak k blízkým lidem, tak i k těm společensky vzdálenějším. Na některé se dítě usmívá, a naopak některých se bojí.
2. Co se týká vývoje sociálních kontrol a hodnotových orientací, jedná se o normy, které si dítě postupně vytváří na základě různých příkazů a zákazů, které jim dávají dospělí. Chování dítěte je dále určeno cíli, o které jedinec usiluje. Tyto hodnoty mohou být jak materiální, tak i kulturní.
3. Posledním vývojovým aspektem je osvojení si sociálních rolí, které společnost od jedince očekává úměrně k jeho věku, pohlaví anebo např. společenskému postavení (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Pokud výše uvedenou socializaci propojíme s MŠ, můžeme vidět, že všechny tři vývojové aspekty se promítají v rámci vstupu dítěte do MŠ. Dítě projevuje určitý emoční vztah k učitelkám či k dětem. Dále se dítě v MŠ může učit právě normám, ale i sociálním rolím.

4.4 Hra

Jak už jsme výše zmínili podle Vágnerové (2012), období předškolního věku můžeme také nazvat jako období hry.

Hra je stejně tak jako kresba neverbální symbolickou funkcí. Dítě hrou vyjadřuje vlastní realitu, postoj ke světu, ale i to, jaký postoj má ono samé k sobě (Vágnerová a Lisá, 2021).

Symbolická hra v předškolním věku slouží dítěti k tomu, aby bylo schopné vyrovnat se s realitou, která je pro něj těžká, a díky tomu může uspokojit svá přání, která nejsou splnitelná. Jelikož okolí často požaduje, aby se dítě chovalo určitým způsobem, kterému třeba ani nerozumí, symbolická hra mu právě umožňuje, aby se mohlo chovat podle vlastních představ (Vágnerová a Lisá, 2021).

Dále Vágnerová a Lisá (2021) radí do hry dítěte předškolního věku také tematickou hru, která dítěti pomáhá procvičovat si různé budoucí role. Mohou to být hry, jak už třeba na školu nebo na rodiče.

Celkově čím je dítě starší, zapojuje do hry více sociální vztahy a také má náročnější požadavky na prostor. To znamená, že s věkem dítěte se mění tzv. „akční rádius her“. U dětí mezi 5. a 6. rokem mají taktéž význam společenské hry s pravidly (např. Člověče nezlob se), ale i didaktické hry (Bednářová a Šmardová, 2021).

Dále můžeme hru u dítěte předškolního věku dělit podle formy. Může to být hra funkční či činnostní, kdy dítě hrou procvičuje tělesné funkce. Dále se jedná o hry konstrukční anebo realistické. Dítě konstruuje stavby z různorodého materiálu, modeluje z plastelíny či předměty znázorňuje za pomoci kresby. Další formou je iluzivní typ, což znamená, že si dítě přeměňuje realitu dle své potřeby. Klacík v jednu chvíli může být pistole, ale o chvíli později to může být vařečka. Poslední formou jsou úkolové hry. To znamená, že si děti hrají např. na maminku, na prodavače a tím pádem se setkávají s různými sociálními rolemi, které však ve skutečnosti zastávat ještě nemohou (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Jednotlivé formy her se mohou prolínat, a tak z uvedeného můžeme vidět, že např. tematická hra dle Vágnerové a Lisé (2021) se ztotožňuje s úkolovou formou hry od Langmeiera a Krejčířové (2006).

4.5 Školní zralost a připravenost

Školní zralost můžeme chápat jako určitý stupeň vývoje tak, aby dítě bylo schopné účastnit se výchovně-vzdělávacího procesu bez obtíží, nebo alespoň bez větších obtíží (Bednářová a Šmardová, 2011). Také sám Komenský definoval, co podle něj znamená školní zralost. Po překladu jeho slov můžeme říct, že školní zralost znamená, když:

1. *„Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.*
2. *Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.*
3. *Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole“* (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 106).

Toto vydefinování školní zralosti je obecné, nicméně nám stačí k pochopení dané věci. Pro upřesnění uvádíme, co vše se pod pojmem školní zralost opravdu skrývá.

V rámci školní zralosti posuzujeme jak zralost fyzickou, tak zralost psychickou. V rámci fyzické zralosti je to např. váha, výška, kvalita zdraví a v psychické zralosti se jedná o kognitivní úroveň, citovou a sociální úroveň, ale třeba i kvalitu při vyjadřování. Na školní

zralost působí rodina, zdravý životní styl jako pohyb, strava, dále kvalitní podněty apod. Školní zralost posuzují především pediatři či psychologové (Koťátková, 2014).

V souvislosti se školní zralostí se může objevit i pojem školní připravenost. Do školní připravenosti můžeme zařadit kompetence, ať už v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní nebo somatické, které dítě získává v MŠ prostřednictvím učení či zkušenostmi (Bednářová a Šmardová, 2011). Školní připravenost obvykle posuzuje pedagog v MŠ, pedagog v pedagogicko-psychologické poradně či pedagog při zápisu do první třídy (Koťátková, 2014).

Školní zralost a připravenost mají určitý společný základ, a to v tom, že je lze ovlivnit z vnějšku kvalitním prostředím a péčí. Avšak zralost i připravenost jsou taktéž ovlivňovány vnitřními dispozicemi, tedy zralostí centrální nervové soustavy a kognitivními procesy (Koťátková, 2014).

Lze tedy konstatovat, že školní připravenost a zralost jsou spolu úzce propojeny, a taktéž, že se na nich podílí nejen MŠ a vrozené dispozice dítěte, ale také rodina.

Můžeme vidět, že rodina v období dítěte od dvou do sedmi let má velký vliv na dítě, ať už se to týká výchovy anebo právě školní připravenosti.

5 VSTUP DÍTĚTE DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vzhledem k tomu, že jsme si již popsali systém předškolního vzdělávání v ČR, samotnou rodinu dítěte předškolního věku, celé období od dvou do sedmi let, potřebujeme si ještě vymezit samotný vstup dítěte do MŠ. V této kapitole se zaměříme na adaptaci dítěte na MŠ, na spolupráci rodiny a MŠ při adaptaci dítěte na MŠ, ale i na situaci v zahraničí, která vychází z různých výzkumů, které si popíšeme.

Obecně je MŠ mezníkem mezi rodinou a školou. MŠ má svůj socializační význam, který dále dítěti pomůže s přechodem do první třídy. MŠ nevyžaduje po dětech výkon a umožní dítěti dostatek času pro jeho adaptaci. Nicméně i vstup do MŠ vyžaduje pro plynulou adaptaci určitou zralost a připravenost dítěte (Vágnerová a Lisá, 2021).

Ačkoliv hovoříme převážně o rodině a MŠ, na adaptaci dítěte do MŠ se podílejí konkrétně rodiče, učitelé a ředitelé MŠ, ale také určitým způsobem politika, ať už se jedná o politiku na úrovni státu či obce. Všichni tito činitelé se právě snaží, aby se děti co nejlépe dokázaly adaptovat na nové prostředí MŠ (Mashburn et al., 2018). I přes to, že autor pochází z amerického prostředí, víme z vlastní praxe, že tyto informace jsou pravdivé i pro naši zemi.

Dítě, než vstoupí do MŠ, by mělo umět běhat, skákat, jezdit na trojkolce, ale i pracovat s tužkou a dokázat se chvíli soustředit na krátká vyprávění. Dítě by taktéž mělo mluvit v delších větách, vyjádřit potřeby a přání, ale i rozumět. Dítě by v tomto období před vstupem do MŠ mělo jíst samo lžičkou, pít z hrnečku apod. Samozřejmě, že každé dítě je individuální bytostí, což znamená, že ne každé dítě vstupuje do MŠ se všemi výše vypsányi vlastnostmi a dovednostmi (Matějček, 2005).

Jak jsme již uvedli v kapitole 2.2 (Funkce rodiny), MŠ má svá pozitiva, ať už je to určitá kompenzace nefunkční rodiny, nebo dle Matějčka (2005) místo, kde dítě může poznat jinou kulturu. Matějček (2005) taktéž ve své knize hovoří o tom, že MŠ je místem, kde je více poznatků z pedagogiky i psychologie oproti běžné rodině. V MŠ učitelky využívají zkušenosti a znalosti, které jsou velmi účinné pro přípravu dítěte na základní školu.

5.1 Adaptační proces na mateřskou školu

Samotné slovo adaptace pochází z latinského slova *adaptatio*, tedy přizpůsobení se. Například přizpůsobení se jedince na vnější podněty (Jandourek, 2012). V našem případě jde tedy o jedince od dvou let, který se přizpůsobuje na podmínky MŠ.

Adaptace na MŠ je velmi individuální záležitost. Polovina dětí ve věku čtyř let chodí do MŠ s pláčem, který je provází cca dva až šest týdnů. Často však děti při loučení pláčou, ale poté během dne už ne (Kořátková, 2014). Dalším projevem dítěte při adaptaci může být agresivita. Jde např. o kousání ostatních dětí, nicméně při správném přístupu k dítěti, tento projev velmi rychle odezní (Mertin a Gillernová, 2010).

Taktéž se při adaptaci můžeme setkat s tím, že dítě ze začátku docházky do MŠ nemá sebemenší problém, nicméně po nějaké době náhle přestane mít zájem navštěvovat MŠ. Při adaptaci se však může stát, že některé děti ani po dlouhé době (cca přes polovinu školního roku) nejsou schopny se zadaptovat. Tyto děti jsou v MŠ velmi uzavřené, ale i doma jsou často úzkostné a také špatně spí. V tomto případě mohou nastat i další psychosomatické příznaky jako bolest břicha či hlavy, taktéž zvracení a zvýšená teplota, které mohou vést až k separační úzkosti (Kořátková, 2014).

Kořátková (2014) taktéž hovoří o tom, že s adaptací na MŠ souvisí tři stadia reagování na odloučení se dítěte od matky. A právě i Langmeier a Krejčířová (2006) popisují ve své knize dle Robertsona a Bowlbyho (1952, 1957) tři fáze při odloučení dětí od matek. Nejprve se jedná o fázi protestu, kdy dítě křičí a volá na matku. Druhá fáze je zoufalství, což znamená, že dítě křičí méně, ale stále nechce navázat kontakt s druhými, často odmítá i nabízené hračky. Poslední fáze je odpoutání se od matky. V této fázi dítě navazuje kontakt s jiným dospělým.

Adaptace probíhá nejlépe ve třídách, jež jsou věkově heterogenní a jsou tam děti, které MŠ navštěvují delší dobu. Tyto děti dokážou zaujmout ty menší a adaptace je tak jednodušší (Kořátková, 2014). Tím pádem se ve věkově heterogenních třídách lépe utváří sociální kompetence a prosociální chování a taktéž se v těchto třídách přirozeněji odráží společenské prostředí (Syslová et al., 2019).

Naopak ve třídách, které jsou složeny převážně z těch nejmenších dětí, je adaptace velmi složitá (Kořátková, 2014).

5.2 Spolupráce rodiny a mateřské školy při adaptaci

Ukotvenou adaptaci dětí na MŠ nalezneme i v RVP PV (2021). Zde je popsáno, že v MŠ by měl být uplatňován individuální adaptační režim dle individuálních potřeb dětí. Dále by měl učitel umožňovat rodičům aktivně se zapojovat do adaptačního procesu jejich dítěte. V neposlední řadě může mít MŠ vypracovaný v ŠVP PV plán adaptace.

Aby dítě tedy mohlo co nejlépe zvládnout vstup do MŠ, některé z nich právě nabízí různé možnosti, jak dítěti adaptaci usnadnit. Košťátková (2014) hovoří např. o tom, že MŠ často rodičům s dětmi umožňují v druhé polovině školního roku návštěvy, které trvají 1–2 hodiny v určité dny. Dítě tak má možnost seznámit se s prostředím MŠ, hrát si s jinými hračkami a poznat učitelku. Jednou z variant je také, že rodič na začátku školního roku navštěvuje s dítětem MŠ a určitou dobu s ním tam pobývá. Nicméně rodiče musí počítat s tím, že je to časově náročné, pokud musí chodit na určitou dobu do práce. Tato varianta má však mnoho pozitiv, jelikož rodič má možnost vidět režim v MŠ, poznat dětský kolektiv, a tím pádem i ví, o čem se svým dítětem vést rozhovor po vyzvednutí z MŠ.

V návaznosti na tyto adaptační programy se budeme v empirické části zabývat tím, zda MŠ tyto způsoby adaptace rodičům nabízejí a zda je rodiče využívají. Některé MŠ přímo na svých webových stránkách prezentují právě takovéto adaptační programy, kdy dítě první dny v MŠ může trávit se svým rodičem. Nicméně v rámci dotazníkového šetření budeme zjišťovat, jaké adaptační programy se realizují i mimo tyto výše uvedené. Pokud MŠ realizují i jiné adaptační programy, může to být jeden z přínosů naší výzkumné části.

Doposud jsme zmiňovali pouze adaptaci dítěte na MŠ, nicméně jde také o to, že i rodič se určitým způsobem musí s touto novou situací sžít. A právě Hejzlarová et al. (2021) ve svém výzkumu pojednává o tom, že rodiče cítí určitou nejistotu, která pramení ze situace, kdy do MŠ nenastupuje rodič, ale jeho dítě. Rodič tedy nemá úplnou kontrolu nad tím, co se v MŠ děje. Z toho taktéž vyplývá, že spokojenost dítěte velmi ovlivňuje to, jak sám rodič vstup jeho dítěte do MŠ prožívá. Pokud se dítě v MŠ cítí spokojené, je radostný i rodič. Naopak v situacích, kdy je dítě nespokojené, pláče, celá tato situace rodiče velmi trápí. Rodiče mají dle Hejzlarové et al. (2021) spoustu přání a očekávání, která se však buď plní, anebo ne. Často ale rodiče tento fakt zjistí, až se konkrétní skutečnost děje.

Rodiče by si měli před nástupem dítěte do MŠ zjistit podrobnosti ohledně prostředí, ať vnitřního nebo vnějšího, způsobu vzdělávání, lokality MŠ, kvality pedagogů, doplňkových aktivit, přijímání dětí s odlišnostmi, kultury MŠ apod. (Malović a Malović, 2017; Šmelová, 2005).

Zda se rodiče vlastně zabývají kvalitami MŠ před vstupem dítěte do MŠ, bude také jedním z bodů v našem výzkumu. Ačkoliv se zaměřuje spíše na samotný vstup, tato fáze je z našeho pohledu taktéž důležitá a určitým způsobem vstup dítěte do MŠ ovlivňuje.

Šmelová (2005) ve svém výzkumu taktéž poukazuje na to, že 72 % rodičů, tedy necelé tři čtvrtě z nich, hovoří o tom, že dítě do MŠ dali z důvodu potřeby kolektivu pro své dítě.

V našem výzkumu se budeme také zabývat těmito všemi faktory a kritérii, které souvisí se vstupem dítěte do MŠ, a budeme je navzájem komparovat.

5.3 Adaptace na mateřskou školu v jiných zemích

Výše jsme uvedli, jak probíhá adaptace dítěte při vstupu do MŠ v ČR. Uvedli jsme např., že děti mají možnost navštěvovat MŠ ještě před samotným vstupem, anebo také to, že rodič s dítětem může ze začátku trávit s dítětem v MŠ část dne. Nicméně v této podkapitole se zaměříme na to, jak adaptace při vstupu dítěte do MŠ vypadá jinde, a to například v Americe.

V americkém výzkumu, kde se zabývali právě vstupem dítěte do MŠ, zmiňují, že je důležité zapojit rodiny dětí do vzdělávání ještě před samotným vstupem do MŠ. Proto často v Americe mateřské školy oslovují rodiče ještě před samotným vstupem do MŠ. I když každá lokalita využívá jiné postupy, souhrnně se jedná např. o tyto formy před nástupem dítěte do MŠ: telefonování s rodiči či přímý kontakt; kontakt dítěte s MŠ; posílání pozvánek rodičům před vstupem dítěte do MŠ; MŠ připravují pro rodiče seznam aktivit i knih na léto, které se týkají gramotnosti před nástupem do MŠ; setkání rodičů a učitelů, kde učitelé hovoří o svých očekávání a společně o tom diskutují; informování rodičů, jak se mohou zapojit do dění MŠ a seznámit se s jinými rodinami navzájem; domácí návštěvy dětí; různé podpůrné skupiny, které rodičům pomáhají při vstupu jejich dítěte do MŠ; MŠ také pomáhá rodičům s tím, aby stihli své dítě včas zaregistrovat do MŠ (Bohan-Baker a M. D. Little, 2002).

Souhrnně můžeme konstatovat, že v Americe mají velké množství programů zaměřených na plynulý vstup dítěte do MŠ. Záleží také, do jaké míry jsou opravdu tyto formy realizovány a do jaké míry je rodiče využívají.

Jako další výzkum jsme vybrali studii, která byla zaměřena na připravenost dětí na předškolní docházku v Číně. Výzkum probíhal jak ve veřejných MŠ, tak i v soukromých MŠ. Pojednával o předškolní připravenosti na předškolní docházku, a to ve třech aspektech: připravené dítě, připravení rodiče a připravení pedagogové (Xie a Li, 2018).

Při zaměření se na připravené dítě do MŠ z výše uvedeného čínského výzkumu, se čínští rodiče a pedagogové shodli, že je důležité, aby dítě nebylo závislé na rodičích, ale také, aby se dokázalo o sebe postarat. Dalším faktorem je rodina, kde by měl být vhodně nastavený režim, a to ještě před vstupem do MŠ. V Číně často děti vyrůstají se svými prarodiči, kteří jsou však

více ochranitelští a z toho důvodu pak rodiče dávají své děti do různých dětských center, které jsou pro děti od 1 do 3 let, aby netrávily tolik času s babičkou a dědou. Proto je nesmírně důležité, aby se na vstupu dítěte do MŠ podílela celá rodina a dokázala si uvědomit jisté problémy (přecitlivělost prarodičů), které pak dětem znesnadňují pobyt v MŠ. Třetím aspektem je připravená MŠ. Připraveností MŠ na děti ve věku 3 let je například snížení počtu dětí na jednoho pedagoga, což si však mohou dovolit jen soukromé MŠ. Ve výzkumu v MŠ však probíhal adaptační program, kdy MŠ umožnily dětem adaptovat se ve třech fázích. První týden zde děti byly pouze od 8:00 do 12:00. Druhý týden v MŠ děti i spaly a chodily domů v 15:30. V poslední fázi, tedy ve třetím týdnu, byly již děti přítomny do 16:45. Tímto způsobem si děti postupně zvykly na odloučení od rodičů. V soukromých MŠ pak první týden mohly děti trávit se svými rodiči (Xie a Li, 2018).

Výzkum ukázal, že děti, které pocházely z rodiny s vyšším socio-ekonomickým statutem, navštěvovaly kvalitnější MŠ. Nicméně tento faktor nesouvisel s připraveností dětí v oblasti komunikační, emoční a v sebeobsluze. Avšak socio-ekonomický status souvisel s kognitivním vývojem, s využíváním různých programů pro děti a výběrem MŠ (Xie a Li, 2018).

Z výzkumu také vyplynulo, že dítě je připravené na MŠ ve třech letech, avšak důležitou roli taktéž hrají rodiče (aby se dítě naučilo sebeobsluze (toaleta, oblékání apod.)). Nicméně se pedagogové shodli na tom, že rodiče často dělají věci za své děti, a tak děti nemají možnost se těmto věcem naučit (Xie a Li, 2018).

V našem výzkumu se taktéž budeme zabývat, jaký je vhodný věk dítěte pro vstup do MŠ z pohledu rodičů. Taktéž se podíváme, jaké adaptační programy naše MŠ v ČR nabízejí.

Výše jsme také uvedli výzkum od Maloviće a Maloviće (2017), který pochází ze Srbska. Tento výzkum byl zaměřen na předškolní vzdělávání z perspektivy rodičů. Ve výzkumu se pojednávalo o tom, jak rodiče vidí kvalitní školu. V návaznosti na to se zjišťovala kritéria související s MŠ, která hrají roli při jejím výběru. Náš výzkum je taktéž zaměřen i na kritéria, která hrají roli při výběru MŠ z pohledu samotných rodičů.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce plynule navazuje na teoretickou část. Jak již víme z výše uvedených výzkumů z prostředí ČR, ale i jiných zemí, při vstupu dítěte do MŠ hraje roli spousta faktorů. Proto se v empirické části budeme zabývat různými faktory, které souvisí se vstupem dítěte do MŠ. V návaznosti na to si stanovujeme cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, kterým se budeme později podrobně věnovat.

Hlavní cíl výzkumu: Zjistit, jaké faktory ovlivňují vstup dítěte do MŠ a jeho adaptaci na nové prostředí z pohledu rodičů.

Dílčí cíle výzkumu:

DCV1: Zjistit, jaký vliv má potřeba návratu rodiče do zaměstnání na výběr MŠ.

DCV2: Zjistit, jaký vliv má nástup rodiče do práce na věk dítěte při vstupu do MŠ.

DCV3: Zjistit, jaký vliv má věk dítěte na průběh adaptace na MŠ.

DCV4: Zjistit, jaký vliv má realizace adaptačních programů na výskyt adaptačních projevů u dětí z pohledu rodičů.

DCV5: Zjistit, jaký vliv má složení třídy MŠ (věkově heterogenní / homogenní třída, přítomnost sourozence ve třídě MŠ) na průběh adaptace dítěte na MŠ.

DCV6: Zjistit, jaký vliv má dosažené vzdělání rodiče na výběr MŠ pro vlastní dítě.

DCV7: Zjistit, jaký vliv má věk rodiče na přípravu dítěte na vstup do MŠ.

Výzkumné otázky:

VO1: Ovlivňuje potřeba návratu rodiče do zaměstnání výběr MŠ pro jeho dítě?

VO2: Ovlivňuje nástup rodiče do jeho zaměstnání věk dítěte při vstupu do MŠ?

VO3: Ovlivňuje věk dítěte adaptaci na MŠ?

VO4: Ovlivňuje realizace adaptačních programů adaptační projevy dětí při vstupu do MŠ?

VO5: Ovlivňuje složení třídy MŠ průběh adaptace dítěte na MŠ?

VO6: Ovlivňuje dosažené vzdělání rodiče výběr MŠ pro jeho dítě?

VO7: Ovlivňuje věk rodiče přípravu dítěte na vstup do MŠ?

Hypotézy:

H1: Mezi potřebou návratu rodiče do zaměstnání a výběrem MŠ pro jeho dítě je vztah.

H0: Mezi vstupem rodiče do práce a výběrem MŠ pro jeho dítě není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi vstupem rodiče do práce a výběrem MŠ pro jeho dítě je statisticky významný rozdíl.

H2: Mezi vstupem rodiče do práce a věkem dítěte při vstupu do MŠ je vztah.

H0: Vstup rodiče do práce nesouvisí s věkem dítěte při vstupu do MŠ.

HA: Vstup rodiče do práce souvisí s věkem dítěte při vstupu do MŠ.

H3: Mezi adaptačními projevy v průběhu adaptace dítěte a věkem dítěte při vstupu do MŠ je vztah.

H0: Adaptační projevy v průběhu adaptace dítěte nesouvisí s věkem dítěte při vstupu do MŠ.

HA: Adaptační projevy v průběhu adaptace dítěte souvisí s věkem dítěte při vstupu do MŠ.

H4: Mezi adaptačními projevy u dětí a adaptačními programy realizovanými MŠ je vztah.

H0: Adaptační projevy nesouvisí s realizací adaptačních programů pro děti při vstupu do MŠ.

HA: Adaptační projevy souvisí s realizací adaptačních programů pro děti při vstupu do MŠ.

H5: Mezi složením třídy MŠ a průběhem adaptace dítěte na MŠ je vztah.

H0: Složení třídy MŠ nesouvisí s průběhem adaptace dítěte na MŠ.

HA: Složení třídy MŠ souvisí s průběhem adaptace dítěte na MŠ.

H6: Mezi dosaženým vzděláním rodiče a výběrem MŠ pro jeho dítě je vztah.

H0: Mezi dosaženým vzděláním rodiče a výběrem MŠ pro jeho dítě není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi dosaženým vzděláním rodiče a výběrem MŠ pro jeho dítě je statisticky významný rozdíl.

H7: Mezi věkem rodiče a přípravou dítěte na MŠ je vztah.

H0: Mezi věkem rodiče a přípravou dítěte na MŠ není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi věkem rodiče a přípravou dítěte na MŠ je statisticky významný rozdíl.

V rámci výzkumu jsme také realizovali předvýzkum, kterého se zúčastnili 3 rodiče a 4 učitelky MŠ z okresu Prostějov. Předvýzkum sloužil k tomu, aby bylo zjištěno, zda je dotazník srozumitelný, zda není potřeba doplnit nějakou možnost při odpovídání a zda není

potřeba nějaké termíny rodičům dovysvětlit. Následně byl dotazník poupraven a rozeslán rodičům z celého Olomouckého kraje.

6.1 Metodologie výzkumu

Výzkum diplomové práce je kvantitativně orientovaný. Ke sběru dat jsme využili dotazník, který byl anonymní. Dotazník můžeme definovat dle Gavory (2010, s. 121) jako „způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Náš dotazník (viz Příloha P1) obsahoval 18 otázek. Z toho 9 otázek, kde byly uzavřené odpovědi, 7 otázek, kde byla možnost jak otevřené, tak uzavřené odpovědi a dále 2 škálové otázky. Vzhledem k tomu, že byl dotazník vložen do webové stránky Survia, získali jsme data formou tabulky v programu Microsoft Office Excel, která nám umožnila si data různě filtrovat a analyzovat.

Po klasické interpretaci dat jsme začali verifikovat hypotézy pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, který slouží dle Chráska (2016, s. 69) pro situace, „*kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy (proměnnými), které byly zachyceny pomocí nominálního (popřípadě ordinálního) měření*“. Samotný výpočet chí-kvadrátu jsme realizovali pomocí kalkulačky dostupné na těchto webových stránkách: <http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/index.php> (Kábrt). Kalkulačka nám umožnila si vybrat hladinu významnosti, kterou jsme zvolili 0,05.

Pro zpracování ordinálních dat jsme využili Duncanův test, který slouží k tomu, abychom mohli porovnat rozdíly mezi průměry jednotlivých skupin (Chráska, 2016). V rámci počítání Duncanova testu jsme využili následující vzorec pro jeho výpočet:

$$(\bar{x}_i - \bar{x}_j) \cdot \sqrt{\frac{2n_i \cdot n_j}{n_i + n_j}} \geq s \cdot R_\alpha$$

Obrázek 1: Vzorec – Duncanův test (Chráska, 2016, s. 87)

Nejprve jsme vypočítali průměry jednotlivých skupin, dále určili směrodatné odchylky a zvolili hladinu významnosti 0,05. Hodnota R_α v rámci hladiny významnosti 0,05 pak byla 2,772. Následná data jsme vložili do vzorce a vypočítali pomocí Microsoft Office Excel a jeho možnosti tvořit vzorce.

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazníkové šetření bylo určeno pro rodiče z Olomouckého kraje, kteří aktuálně mají dítě v MŠ. Výběrový soubor poté reprezentovalo 483 rodičů ze základního souboru. Celkově dotazník vyplnilo 486 respondentů, nicméně 3 dotazníky musely být vymazány z důvodu špatného vyplnění (z otevřených otázek vyplynulo, že dotazník rodiče vyplnili za dítě, které již MŠ nenavštěvuje). Dotazník byl vytvořen na webové stránce Survio a poté byl rodičům administrován prostřednictvím sociální sítě Facebook a dále přes e-mailovou komunikaci, kdy jsme rozesílali e-maily ředitelkám a ředitelům MŠ, aby přeposlali dotazník rodičům. Úspěšnost vyplnění dotazníku činila 74,5 %. Ostatních 25,5 % rodičů si dotazník pouze otevřelo, ale již nevyplnilo. Výběr respondentů byl záměrný a výsledky můžeme tedy zobecňovat pouze na náš výzkumný vzorek.

7 INTERPRETACE A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Před samotnou verifikací hypotéz se nejprve zaměříme na charakteristiku výzkumného vzorku a na interpretaci a deskriptivní analýzu dat, kdy popíšeme jednotlivé informace vyplývající z dotazníkového šetření.

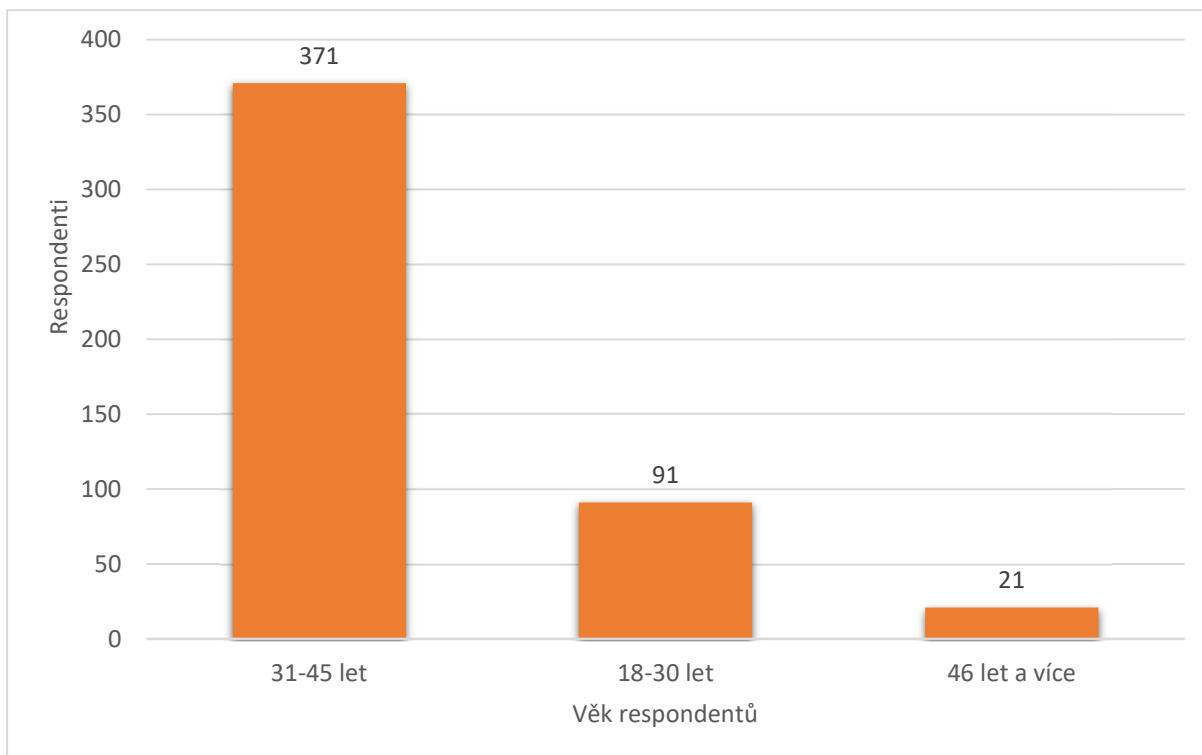
Respondentů jsme se nejprve ptali na jejich pohlaví. 7 % tvořili pouze muži (34 mužů) a zbylých 93 % byly ženy (449 žen) (viz tabulka č.1).

Tabulka 1 Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena	449	93 %
Muž	34	7 %
Celkem	483	100 %

Z dotazníkového šetření dále vyplynulo (viz graf č. 1), že největší zastoupení byl věk 31–45 let v počtu 371 respondentů a dále rozpětí 18–30 let, které tvořilo 91 respondentů. Nejmenší zastoupení měli rodiče ve věku 46 let a více, kterých bylo pouze 21. Pokud se podíváme na data z Českého statistického úřadu z r. 2022, zjistíme, že průměrný věk matek při narození jejich dětí je 31,0 let a u otců jde o věk 34,3 let. Můžeme tedy vidět, že tvrzení z našich dat koresponduje s daty Českého statistického úřadu (Káňová, 2023).

Věk respondentů jsme zjišťovali hlavně z toho důvodu, že nás zajímalo, zda věk rodiče může souviset s přípravou dítěte na MŠ.

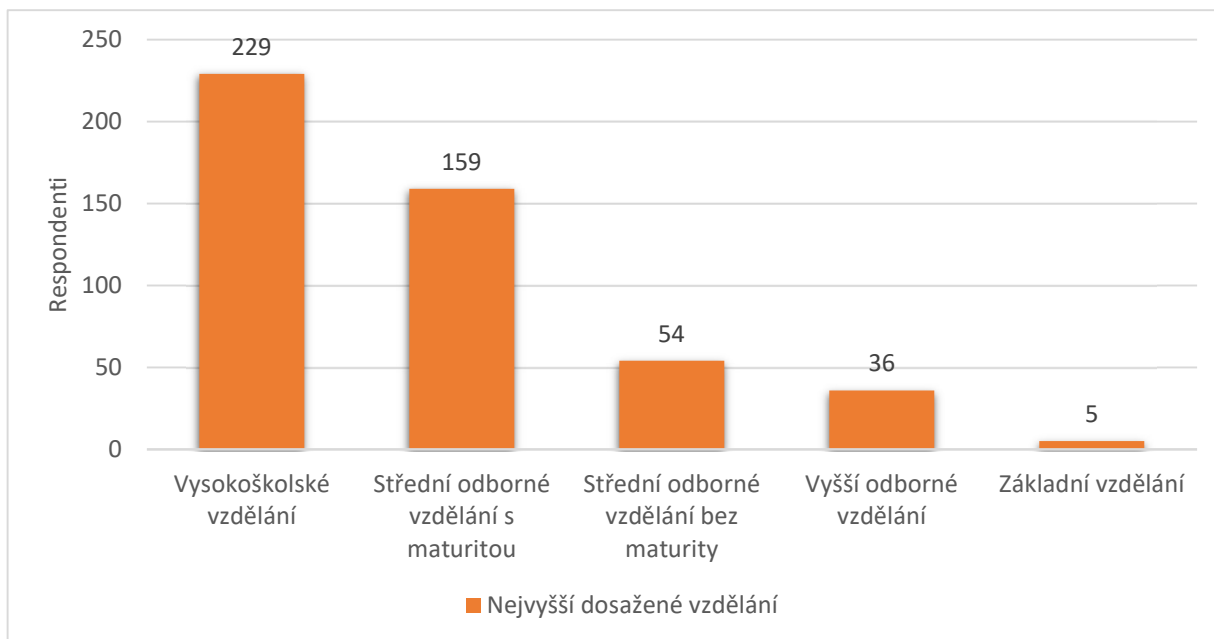


Graf 1 Věk respondentů

Třetí otázkou v dotazníku jsme zjišťovali polohu MŠ, kterou navštěvují děti našich respondentů, jelikož poloha MŠ může taktéž souviset s adaptačními programy, které MŠ realizují, či naopak ne. MŠ na vesnici zvolilo 308 (63,8 %) respondentů a MŠ ve městě zvolilo 175 (36,2 %) respondentů.

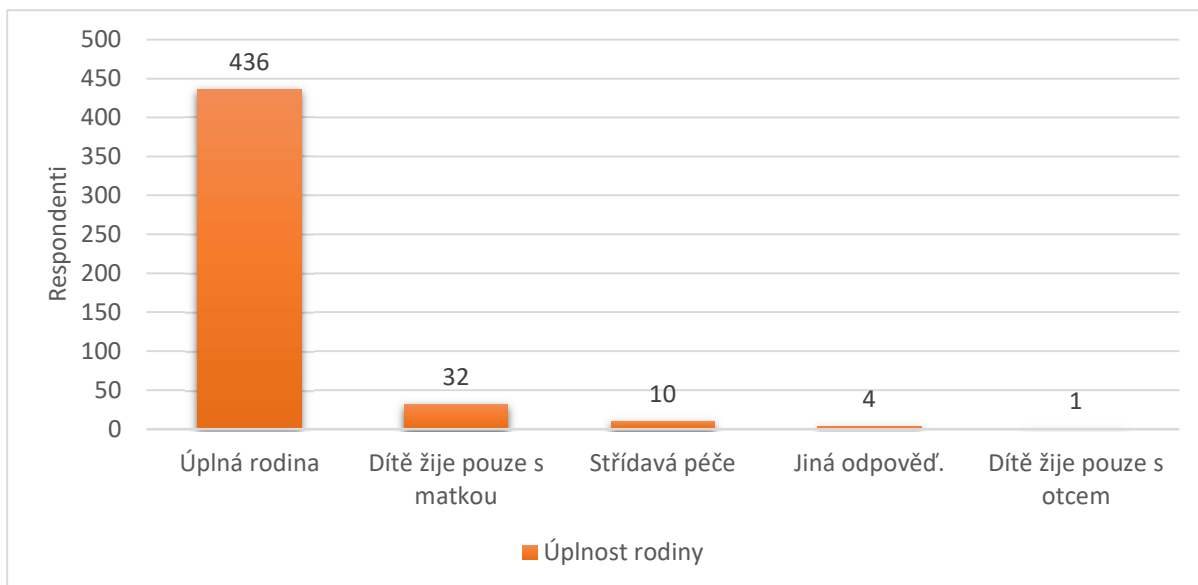
Taktéž jsme v dotazníku položili respondentům otázku, která se týkala jejich nejvyššího dosaženého vzdělání (viz graf č. 2). Největší zastoupení mělo vysokoškolské vzdělání (229 respondentů; 47,4 %), poté bylo střední odborné vzdělání s maturitou (159 respondentů; 32,9 %), dále střední odborné vzdělání bez maturity (54 respondentů; 11,2 %). Na předposledním místě byly vyšší odborné školy (36 respondentů; 7,5 %) a na posledním místě bylo základní vzdělání (5 respondentů; 1 %).

Z uvedené teoretické části lze vyvodit, že vzdělání souvisí se socioekonomickým statutem rodiny, ve které dítě vyrůstá, a má vliv na výběr MŠ, proto pro nás tato otázka byla rovněž důležitá.



Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání

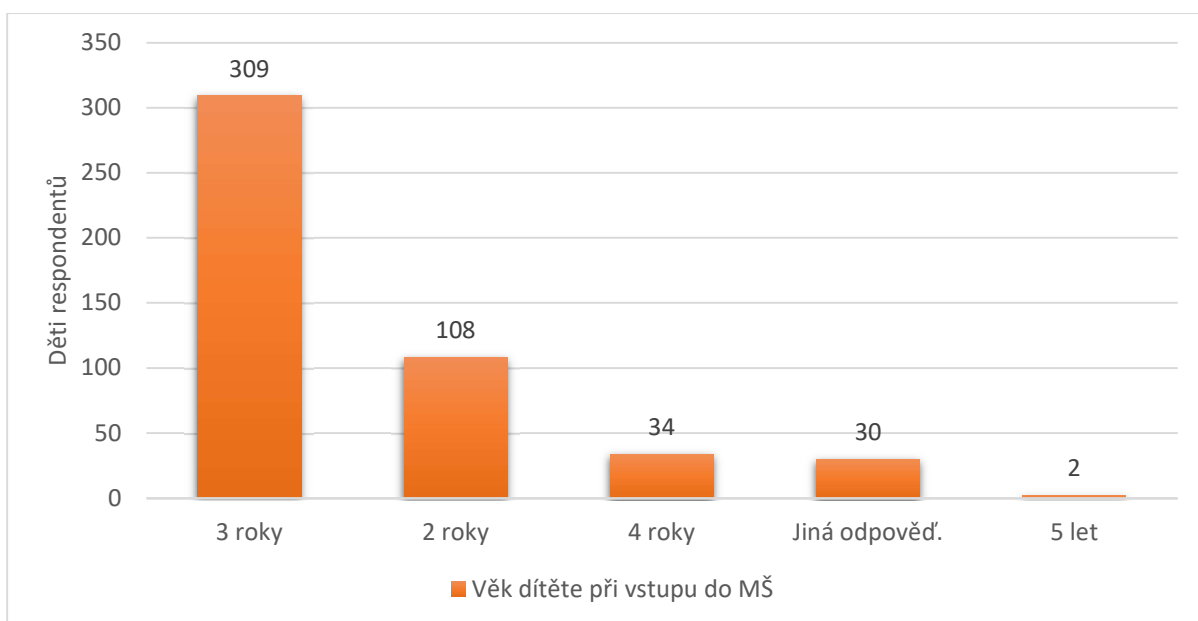
Dále jsme se respondentů dotazovali na to, v jaké rodině jejich dítě žije, jelikož to může být další faktor, který souvisí s adaptačními problémy při vstupu dítěte do MŠ (v dotazníku otázka č. 5). Většina respondentů, viz graf č. 3 (438 respondentů; 90,68 %), však uvedla, že jejich dítě žije v úplné rodině. 32 (6,63 %) respondentů zvolilo, že jejich dítě žije pouze s matkou, 10 (2,07 %) respondentů uvedlo střídavou péči, 4 (0,83 %) respondenti uvedli jinou možnost a 1 respondent vybral, že jeho dítě žije pouze s otcem. Při analýze „jiné možnosti“ bylo zjištěno, že v jednom případě žije dítě s matkou, ale má rozšířený styk s otcem, dále že dítě žije v úplné rodině, kde však jednoho z rodičů nahrazuje náhradní rodič. Dále to byla rodina, kde dítě žije pouze s matkou a jejím druhem. A v poslední možnosti bylo popsáno, že je dítě nově poloviční sirotek. Vzhledem k tomu, že většina dětí respondentů žije v úplné rodině, nebudeme moci analyzovat data a souvislosti mezi vstupem dítěte do MŠ a úplnou a neúplnou rodinou, což můžeme považovat za částečný limit našeho výzkumu.



Graf 3 Úplnost rodiny

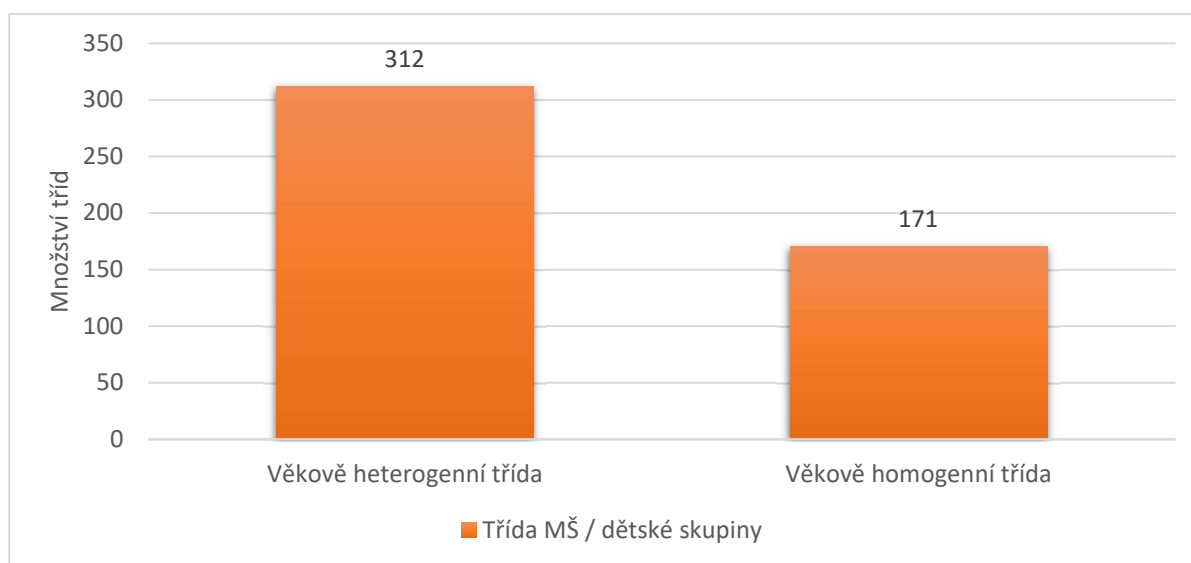
Otázka v dotazníku č. 6 zjišťovala věk dítěte při jeho vstupu do MŠ. V grafu č. 4 můžeme vidět, že nejvíce dětí nastoupilo do MŠ ve 3 letech, a naopak nejméně dětí nastoupilo v 5 letech. Co se týká „jiné odpovědi“, 19 dětí nastoupilo ve 2,5 roku, 5 dětí cca ve třech letech, 3 děti ve 3,5 letech, dále 2 děti ve dvou letech a jedno dítě v 1,5 roce. Věk dětí je pro nás stěžejní ohledně adaptačních projevů, které mohou být odlišné dle věku dítěte, kdy odpověď zjistíme v rámci verifikace dané hypotézy.

Také se zaměříme na to, zda věk dítěte při vstupu do MŠ souvisí se vstupem rodiče do práce.



Graf 4 Věk dětí při vstupu do MŠ

V dotazníkovém šetření jsme taktéž od rodičů zjišťovali, do jaké třídy jejich dítě nastoupilo (z dotazníku otázka č. 7), jelikož výše v teoretické části bylo popsáno, že v heterogenní třídě se děti lépe adaptují, a to jak u Kořátkové (2014), tak i v přehledové studii od Syslové et al. (2021), která byla zaměřena na analýzu zahraničních výzkumů a bylo zde taktéž popsáno, že u nás v ČR je velká absence kvalitních výzkumů na toto téma. Zkusíme tedy porovnat, zda se nám tato teorie taktéž potvrdí. Jak můžeme vidět v grafu č. 5, věkově heterogenní třídu navštěvuje 312 dětí respondentů (64,6 %) a 171 dětí respondentů (35,4 %) navštěvuje třídu věkově homogenní.

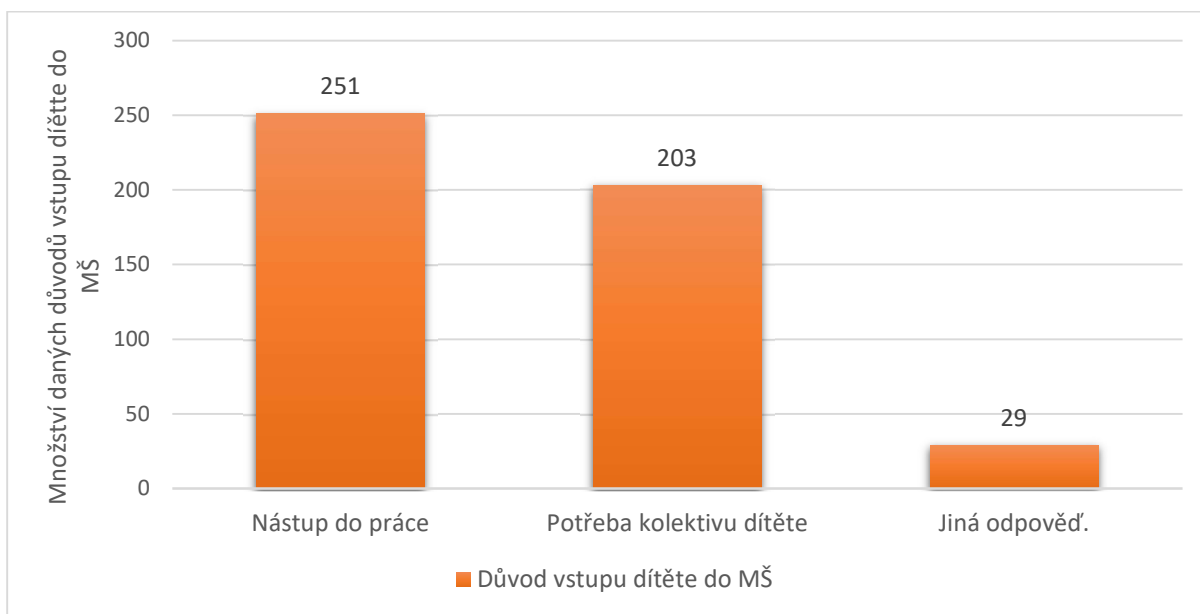


Graf 5 Věkově heterogenní a homogenní třídy

V dotazníku jsme otázkou č. 8 zjišťovali důvod nástupu dítěte do MŠ. Většina respondentů uvedla, že důvodem vstupu jejich dítěte do MŠ je jejich nástup do práce, a to ve 251 (52 %) případech (viz graf č. 6). Dále 203 (42 %) respondentů tvrdí, že jejich dítě nastoupilo do MŠ především proto, že potřebovalo kolektiv. „Jinou odpověď“ vybralo 29 (6 %) respondentů. U 12 respondentů se jedná o to, že důvodem byla jak potřeba kolektivu pro dítě, tak i nástup rodiče do práce. Dále 2 respondenti psali o tom, že potřebují prostor sami pro sebe a že nebyli schopni dítěti zajistit takové aktivity, jako má v MŠ. Ostatní odpovědi byly odlišné, např. se jedná o odpověď, kdy rodič dal staršího sourozence do MŠ, aby měl více prostoru pro mladšího sourozence, dále, že dítě chtělo za svým sourozencem do MŠ. Taktéž se objevila odpověď, že rodič dal dítě do MŠ, aby se postupně adaptovalo, a že až bude chodit do práce, tak si může být jistý, že je již dítě na MŠ plně adaptováno. Jedna respondentka také uvedla, že chtěla, aby její dítě MŠ navštěvovalo z důvodu jejího podnikání při mateřské dovolené.

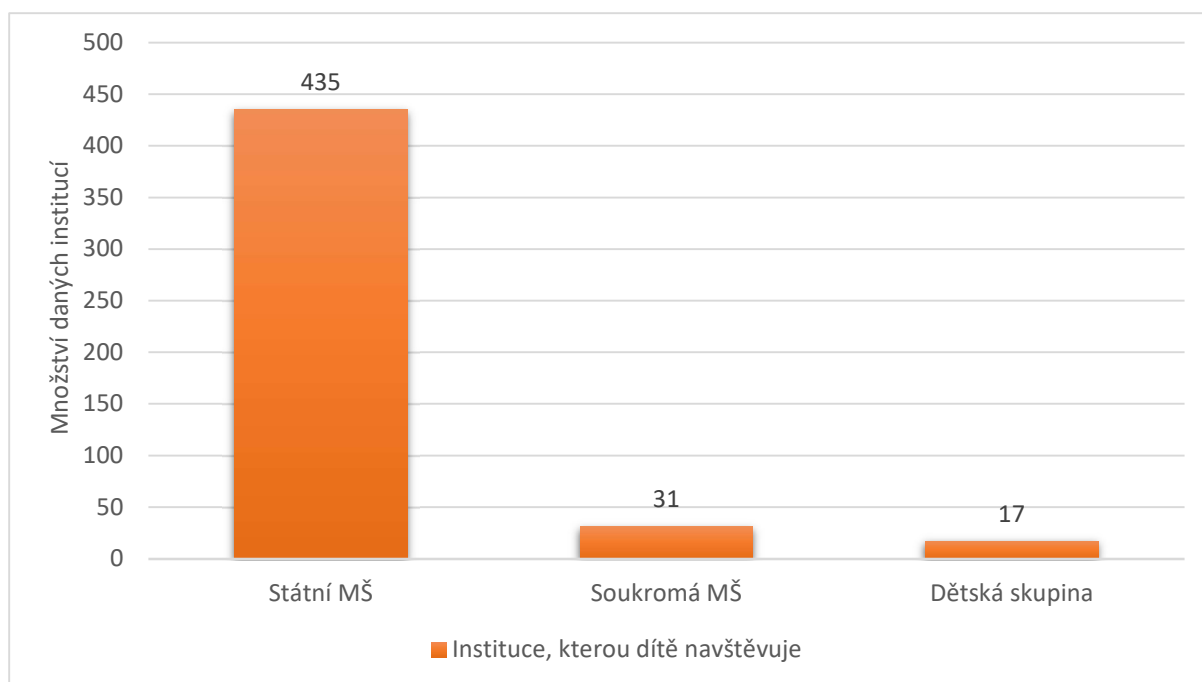
V teoretické části jsme zmiňovali výzkum Šmelové (2005), která také zkoumala, jaký je důvod vstupu dítěte do MŠ. Z jejího výzkumu vyvstalo, že 72 % rodičů dává své dítě do MŠ

z důvodu potřeby kolektivu. Nicméně v našem výzkumu více jak polovina rodičů (251; 52 %) uvedla, že dala své dítě do MŠ z důvodu svého nástupu do práce. Výsledky mohou být odlišné z toho důvodu, že výzkum Šmelové byl realizován v r. 2005 a náš v r. 2024. Nyní mohou mít rodiče jiné priority vzhledem k inflaci a nepříznivým finančním podmínkám. Jistým důvodem může být také to, že náš výzkum byl realizován pouze na území Olomouckého kraje a výzkum Šmelové napříč všemi regiony ČR.



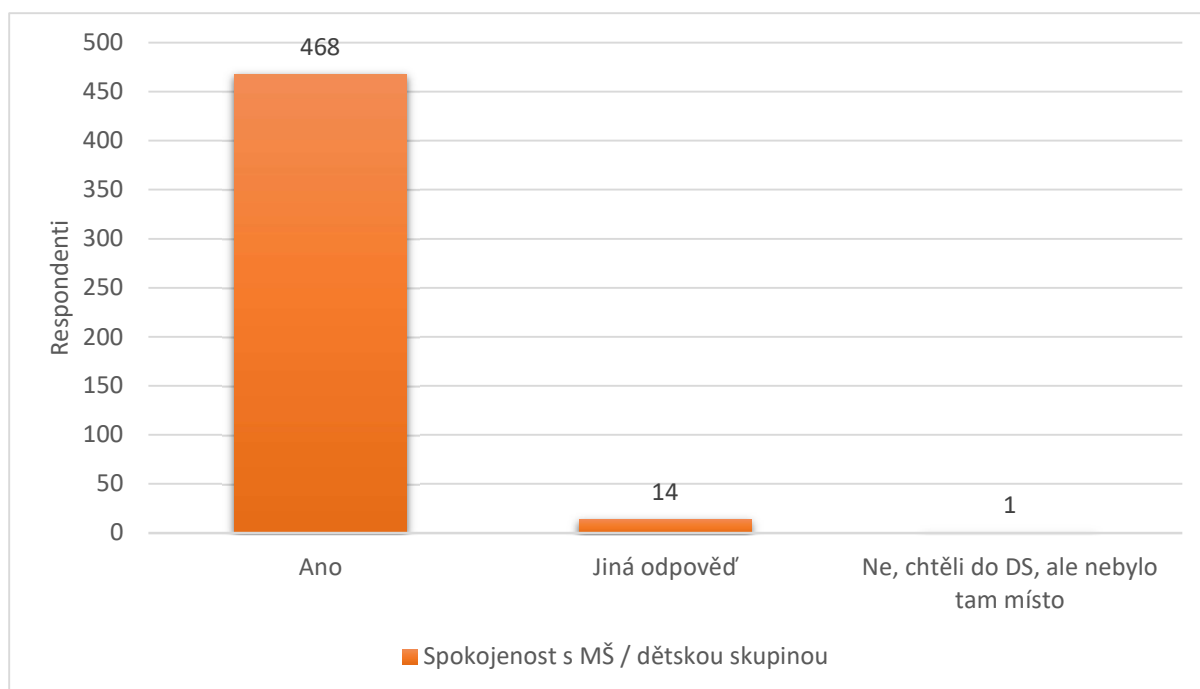
Graf 6 Důvod vstupu dítěte do MŠ

V dotazníkovém šetření jsme také zjišťovali, jaký typ instituce děti respondentů navštěvují (v dotazníku otázka č. 9). Převážná většina, tedy 90,06 % respondentů (viz graf č. 7), navštěvuje státní MŠ. Tato data jsou taková proto, že těchto MŠ bylo osloveno nejvíce.



Graf 7 MŠ a dětské skupiny

Také nás zajímalo, zda jsou respondenti s výběrem MŠ či dětské skupiny spokojeni. Většina respondentů je spokojena s danou institucí, a to v 96,89 %. V jednom případě je respondent nespokojený z důvodu, že chtěl dát dítě do dětské skupiny, ale nebylo tam místo. Posledních 14 respondentů zvolilo „jinou odpověď“. Ve 4 případech se respondenti shodli, že to byla jejich jediná možnost. Dva respondenti také psali o tom, že nejsou spokojeni s personálem dané MŠ. Mezi další „jiné odpovědi“ patří např. to, že jsou spokojeni, ale nejsou úplně ztotožněni s nastaveným systémem státních MŠ. Taktéž se objevila odpověď, že respondent se se svým dítětem přizpůsobil dané MŠ. Jedna respondentka dokonce uvedla, že momentálně navštěvují soukromou MŠ, ale že by uvítala, kdyby se uvolnilo místo v MŠ v blízkosti jejich bydliště, jelikož její dítě má dva roky, a tak jej z kapacitních důvodů nepřijali.



Graf 8 Spokojenost respondentů s MŠ či dětskou skupinou

V dotazníku v otázce č. 11 nás zajímalo, jaká kritéria rodiče preferují při výběru MŠ pro své dítě. V této otázce jsme vycházeli z výzkumu Šmelové (2005) a Maloviće a Maloviće (2017), jelikož se také zabývali těmito kritérii, které jsou pro rodiče stěžejní při výběru MŠ.

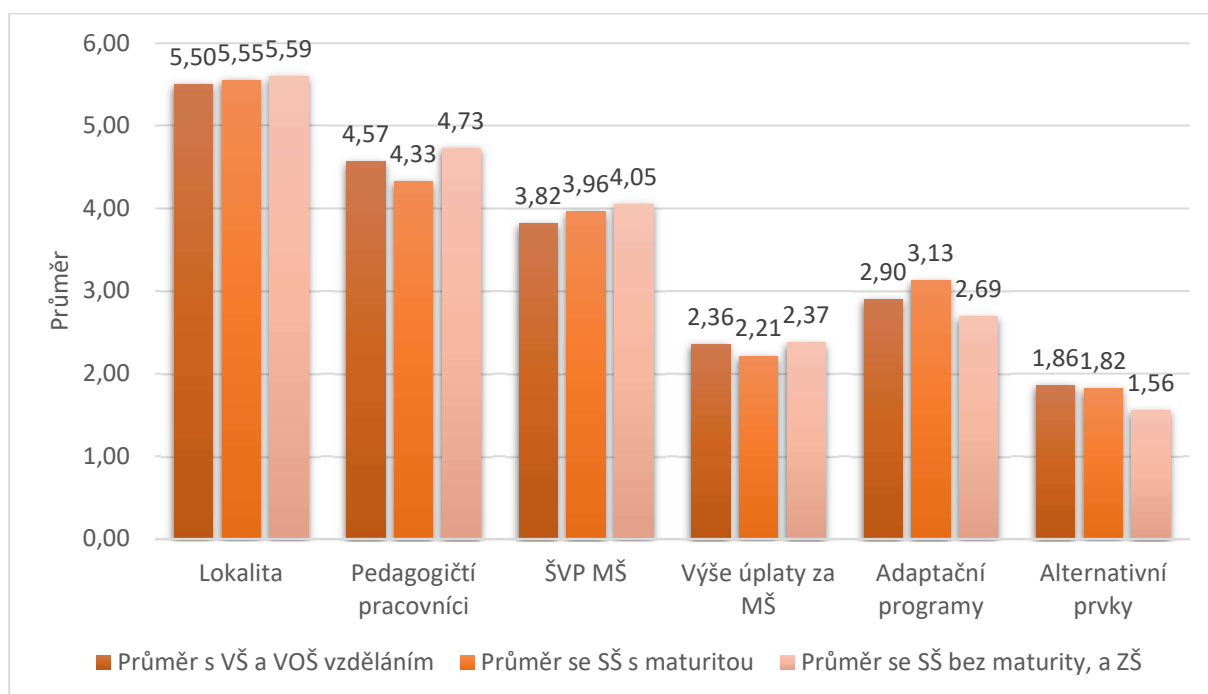
Nepřekvapivým zjištěním byla lokalita, která je pro rodiče nejvíce důležitá a má tedy největší průměr (viz graf č. 9). Ve výzkumu Šmelové (2005) se také potvrdilo, že lokalita je značnou prioritou při výběru MŠ.

Jako druhé nejčastější kritérium byl výběr MŠ dle pedagogických pracovníků, tak jako tomu bylo taktéž u výzkumu Šmelové (2005), kde bylo kritérium kvalitního pedagogického sboru druhé v pořadí za lokalitou a pěkným přístupem k dětem (měly stejný počet bodů).

Zajímavostí však je, že výzkum Maloviće a Maloviće (2017) v Srbsku také zkoumal, jaká jsou pro rodiče nejdůležitější kritéria při výběru MŠ, bylo zjištěno, že nejdůležitějším kritériem jsou v Srbsku učitelé a jejich zkušenosti. Poté až následovalo kritérium lokality. Můžeme se tedy pouze domnívat, proč tomu je v Srbsku jinak než u nás v ČR.

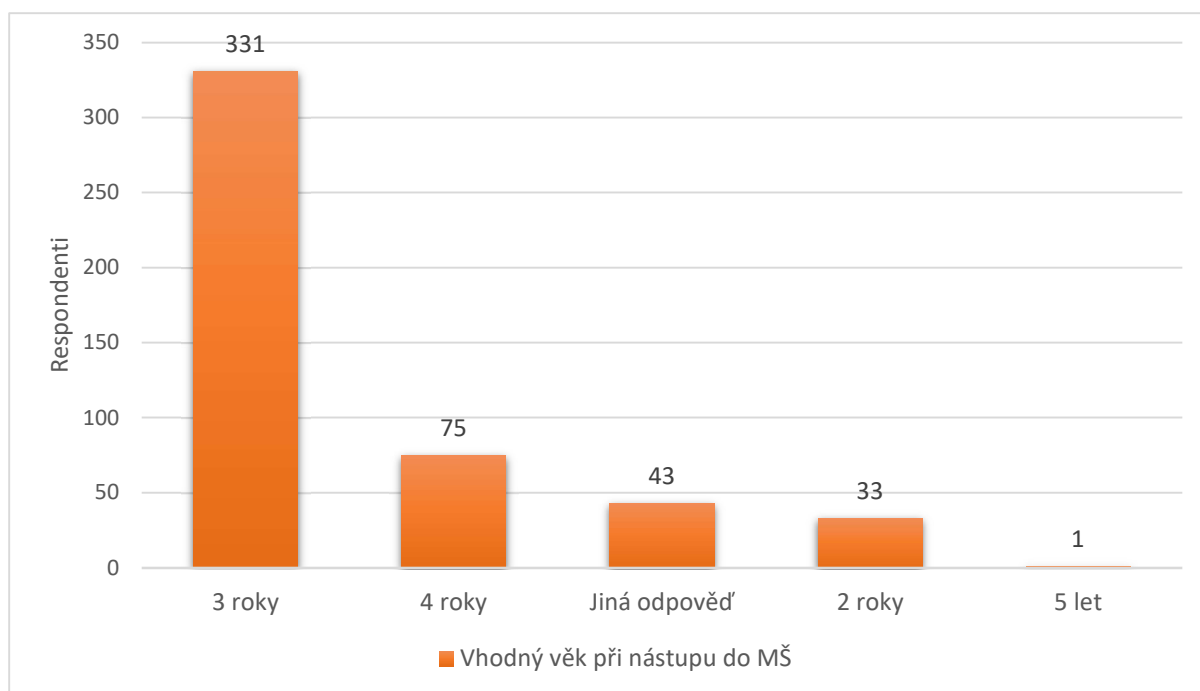
V našem výzkumu bylo třetí v pořadí kritérium výběru MŠ dle ŠVP PV. Nicméně je pro rodiče důležitější adaptační program před výší úplaty za MŠ. Na posledním místě jsou alternativní prvky. To se však dalo očekávat, jelikož dotazník vyplnila většina respondentů, kteří mají dítě v klasické státní MŠ.

Pokud však budeme hlouběji analyzovat výzkumná data, zjistíme, že při výběru kritérií rozhodovalo vzdělání rodičů, které bylo např. u výzkumu z Číny (viz Xie a Li, 2018) jedno z kritérií při výběru kvalitní MŠ, kterou vybírali rodiče s vyšším socio-ekonomickým statusem. Nicméně v našem výzkumu vyšlo, že např. MŠ dle ŠVP PV si vybírají rodiče spíše se středoškolským vzděláním bez maturity a se základním vzděláním, a naopak rodiče s vysokoškolským vzděláním se tolik o ŠVP PV dané MŠ nezajímají. Taktéž rodiče se středoškolským vzděláním bez maturity a se základním vzděláním se více zajímají o pedagogické pracovníky v MŠ než např. rodiče se středoškolským vzděláním s maturitou. Co se týká zájmu rodičů o výši úplaty, tak se zajímají nejvíce rodiče se středoškolským vzděláním bez maturity a se základním vzděláním, nejméně se o výši úplaty zajímají rodiče se střední školou s maturitou.



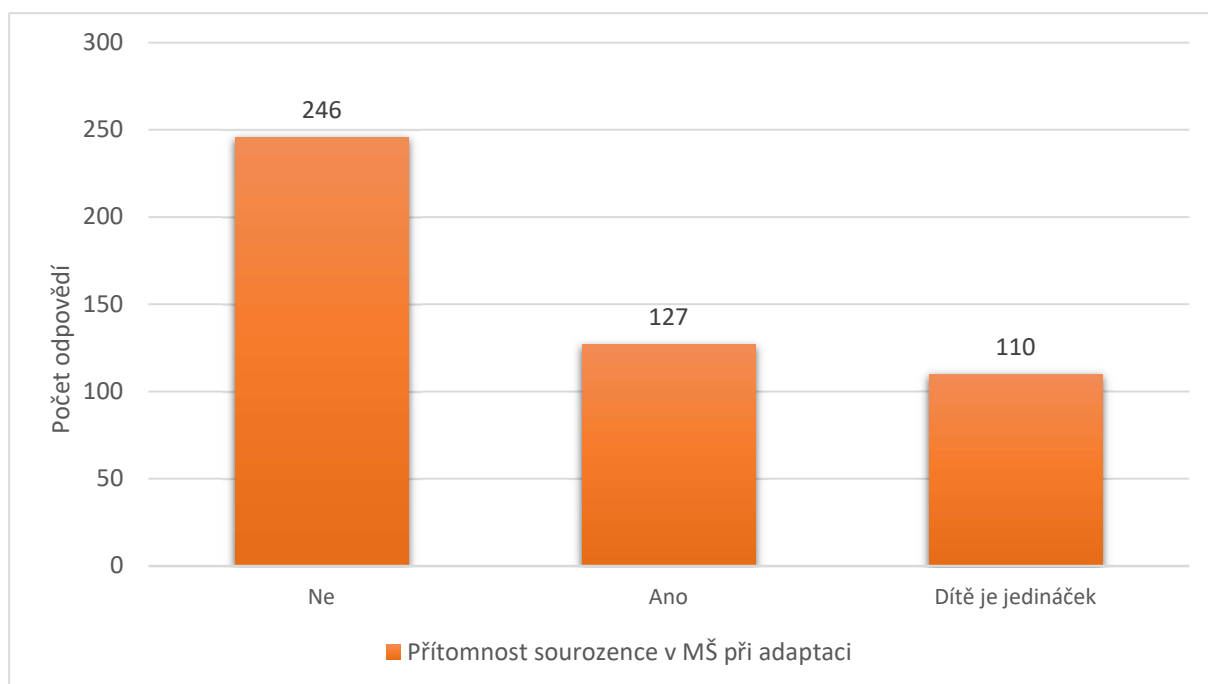
Graf 9 Výběr MŠ dle kritérií ve vztahu s nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů

V dotazníku jsme nezjišťovali pouze skutečný věk, ve kterém dítě nastoupilo do MŠ, ale taktéž i věk, který je dle respondentů vhodný při vstupu dítěte do MŠ (v dotazníku otázka č. 12). V grafu č. 4 jsme mohli vidět, že reálně ve dvou letech nastoupilo do MŠ 108 dětí, a přesto dva roky jako vhodný věk při nástupu do MŠ zvolilo pouze 33 respondentů (viz graf č. 10). Ze 108 respondentů, kteří dali ve dvou letech dítě do MŠ, to bylo v 64 případech z důvodu nástupu rodiče do zaměstnání. Pouze 12 respondentů, kteří dali své dítě ve dvou letech do MŠ a museli nastoupit do práce, považuje dva roky jako vhodný věk pro nástup dítěte do MŠ.



Graf 10 Vhodný věk při nástupu dětí do MŠ dle respondentů

Další z faktorů, které mohou hrát roli při nástupu dítěte do MŠ, je přítomnost sourozence v MŠ (v dotazníku otázka č. 13). Více jak polovina (246; 50,93 %) respondentů uvedla, že jejich dítě nemělo v MŠ svého sourozence (viz graf č. 11). 127 respondentů uvedlo, že jejich dítě v MŠ mělo při adaptaci sourozence a 110 respondentů uvedlo, že jejich dítě je jedináček. Ze 127 respondentů však pouze 57 uvedlo, že žádné adaptační projevy jejich dítě nemělo (viz graf č. 12). Z dětí, které jsou jedináčci, jich 42 nemělo adaptační projev, a z dětí, které v MŠ nemají sourozence (246), jich nemělo adaptační projev 99.

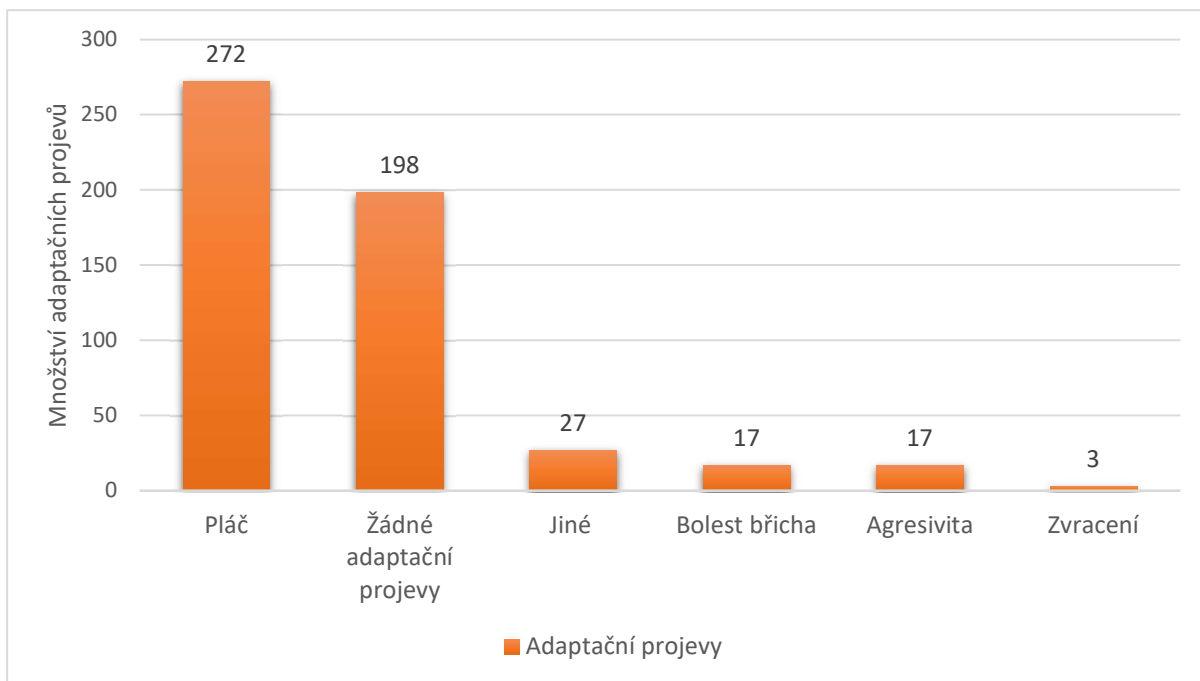


Graf 11 Přítomnost sourozence v MŠ při adaptaci dítěte na MŠ

Mezi nejčastější adaptační projevy můžeme z našeho dotazníkového šetření vybrat hlavně pláč (v dotazníku otázka č. 17), který se projevoval ve 272 případech (viz graf č. 12). Mezi nejméně častý adaptační projev však řadíme zvracení. Odpovědi, které rodiče mohli vepsat do kolonky „jiné“, obsahovaly ve třech případech pomočování, ale také celkový smutek, noční pláč, stydlivost, ale také agrese vůči matce z důvodu, že dítě „někam“ odkládá. Dále se objevila agrese vůči věcem – bouchání dveřmi apod. Jedna respondentka uvedla, že dítě začalo plakat až po dvou týdnech v MŠ. V jednom případě dokonce respondentka uvedla, že díky adaptačnímu programu brzo nejistota dítěte opadla. V rámci verifikace hypotéz se také zaměříme na to, zda opravdu adaptační programy snižují výskyt adaptačních projevů u dětí.

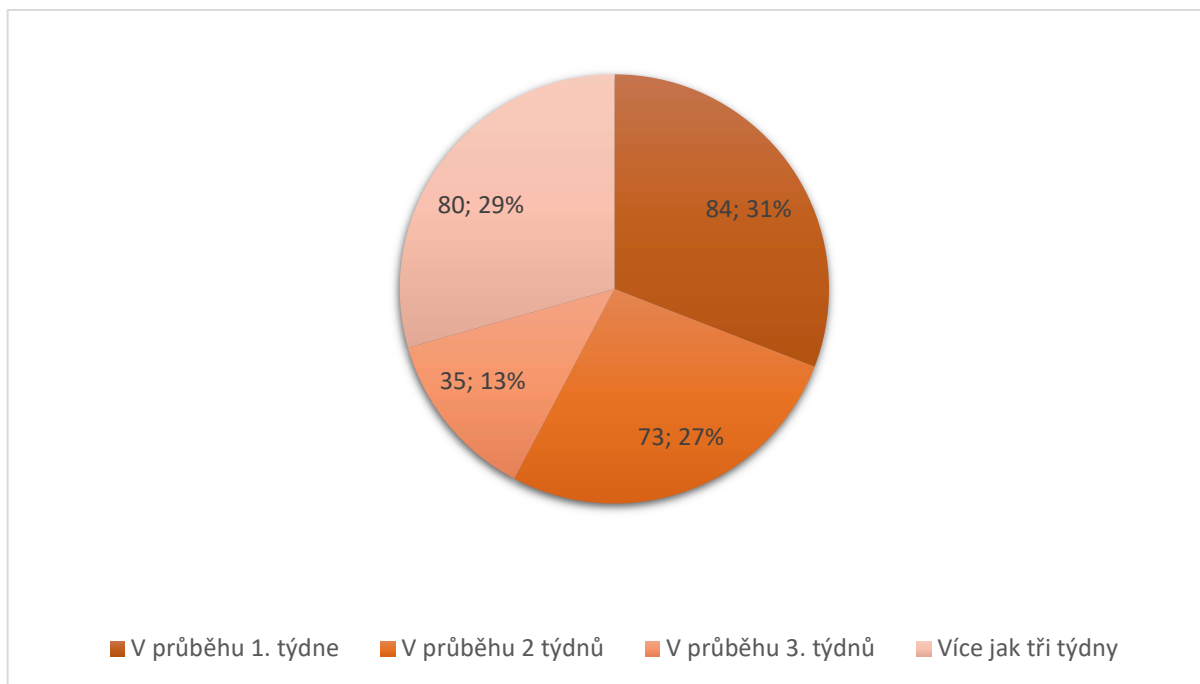
V otevřené odpovědi se také vyskytla odpověď, kdy respondentka píše, že se jí dítě zdálo stydlivé a zakřiknuté. Nicméně dodala, že učitelky v MŠ její obavy vyvrátily, jelikož se dítě ve skutečnosti takto neprojevovalo.

Dokonce jeden respondent mezi adaptační projevy uvedl, že jeho dítě začalo být zodpovědnější. To by mohl být jeden z pozitivních adaptačních projevů, které se mohou dostavit, při nástupu do MŠ. Tato odpověď by mohla být podnětem pro další výzkum, který by se mohl zabývat i pozitivními dopady na dítě při vstupu do MŠ.



Graf 12 Adaptační projevy při adaptaci na MŠ

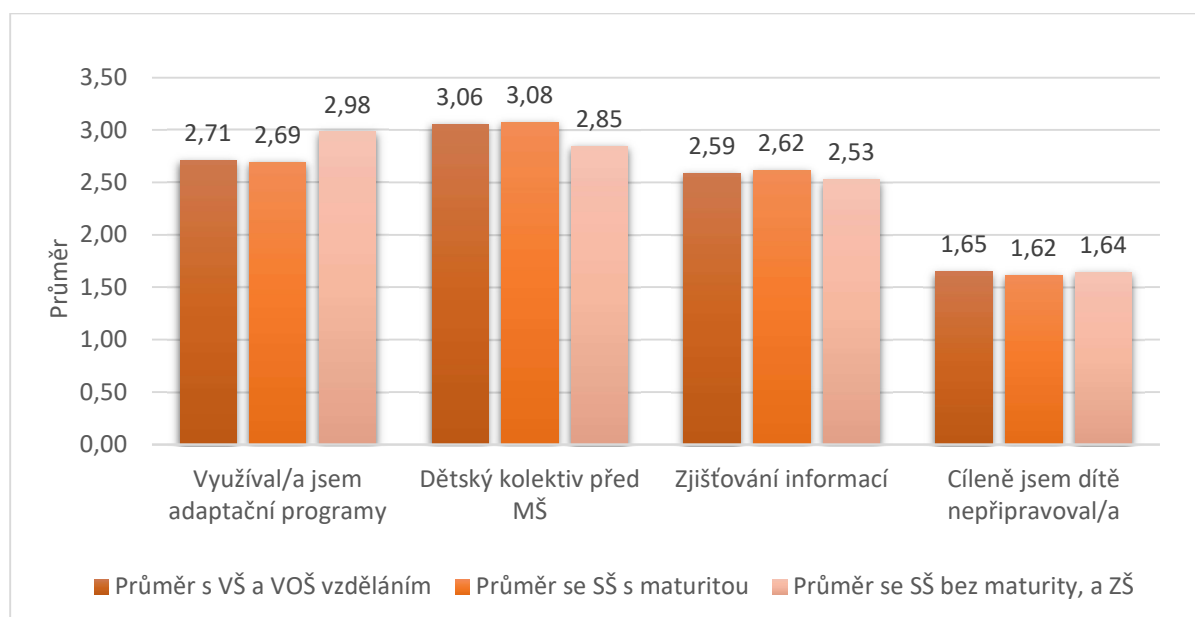
V návaznosti na adaptační projevy jsme se také zajímali o délku pláče (v dotazníku otázka č. 18), jelikož jak víme z výše uvedené teoretické části (viz Kořátková, 2014), pláč může probíhat během dvou až šesti týdnů po nástupu do MŠ. Nejčastěji však dle našeho výzkumu pláčou děti v průběhu 1. týdne, a to ve 31 %. Nicméně je taktéž vysoké procento dětí (29 %), které pláčou více jak 3 týdny po nástupu do MŠ (viz graf č. 13).



Graf 13 Délka pláče u dětí při vstupu do MŠ

Je však přirozené, že nejvíce děti pláčou během prvního týdne, jelikož je pro ně vše nové. Nicméně tato délka pláče může být lehce zkreslená, protože každý rodič může danou situaci vyhodnotit jinak.

V dotazníku v otázce č. 14 jsme se respondentů dotazovali, jaké kroky učinili před nástupem jejich dítěte do MŠ. Z výzkumu pocházejícího z Číny, který jsme uvedli v teoretické části, vyplynulo, že děti, které žijí v rodině s vyšším socio-ekonomickým statusem, jsou více zapojeny do různých programů (Xie a Li, 2018). Nicméně jak můžeme vidět v grafu č. 14, toto tvrzení není u nás zcela jednoznačné, jelikož adaptační programy více využívají rodiče se středoškolským vzděláním bez maturity a se základním vzděláním. Adaptační programy však nejméně využívají rodiče se středoškolským vzděláním s maturitou. Co se týká dávání dítěte do dětského kolektivu před nástupem do MŠ, tak jej využívají více rodiče se středoškolským vzděláním s maturitou, a naopak nejméně rodiče se středoškolským vzděláním bez maturity a se základním vzděláním. Zda jsou opravdu mezi těmito skupinami rodičů statisticky významné rozdíly, zjistíme až v další kapitole, kde se zaměříme na verifikaci hypotézy s touto tematikou.



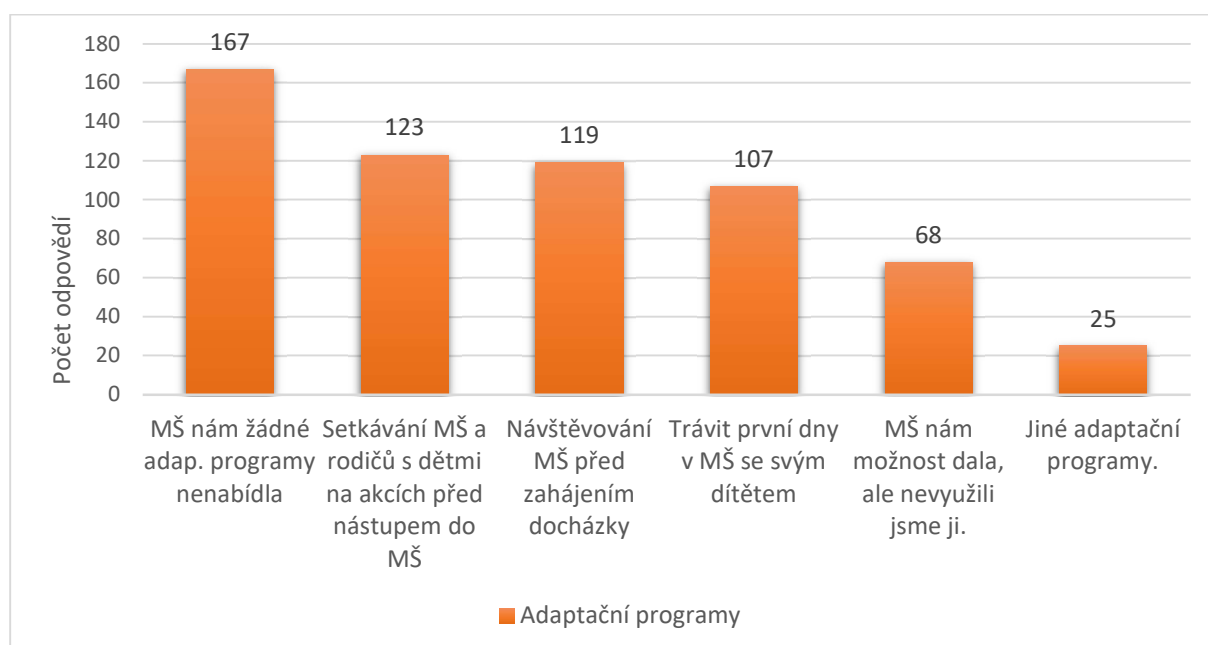
Graf 14 Příprava na vstup dítěte do MŠ

V následující otázce č. 15 jsme se zaměřili na adaptační programy, kdy rodiče mohli vybrat vícero adaptačních programů. 167 respondentům nebyl nabídnut žádný adaptační program prostřednictvím MŠ. Setkávání rodičů a dětí před nástupem do MŠ zvolilo 123 respondentů. 68 respondentů uvedlo, že jim MŠ možnost adaptačních programů nabídla, ale oni ji nevyužili, a 25 respondentů uvedlo i jiné adaptační programy. Např. adaptace v jeslích

před nástupem do MŠ, postupná adaptace (přidávání strávených hodin v MŠ), a to ve 14 případech. Jedna respondentka také uvedla, že jí MŠ žádný adaptační program nenabídla, avšak poté, co se zeptala, zda by to bylo možné, jí MŠ vyhověla. Z výzkumu vyplývá, že by bylo vhodné rodiče více informovat o tom, že MŠ jsou povinny podle RVP PV (2021) umožňovat dětem plynulou adaptaci na MŠ. Poté by rodiče věděli, že se mohou v MŠ dožadovat adaptačních programů pro své dítě.

V rámci otevřené odpovědi se objevil adaptační program „miniškolka“ pro nově nastupující děti do MŠ. MŠ tento program realizuje dle respondentky každý rok.

Mezi další adaptační programy byly zařazeny společenské akce, kterých se mohli rodiče s dětmi účastnit před nástupem jejich dítěte do MŠ. Dále sem patří adaptace dítěte v rámci dopoledne během měsíce srpna před začátkem školního roku.



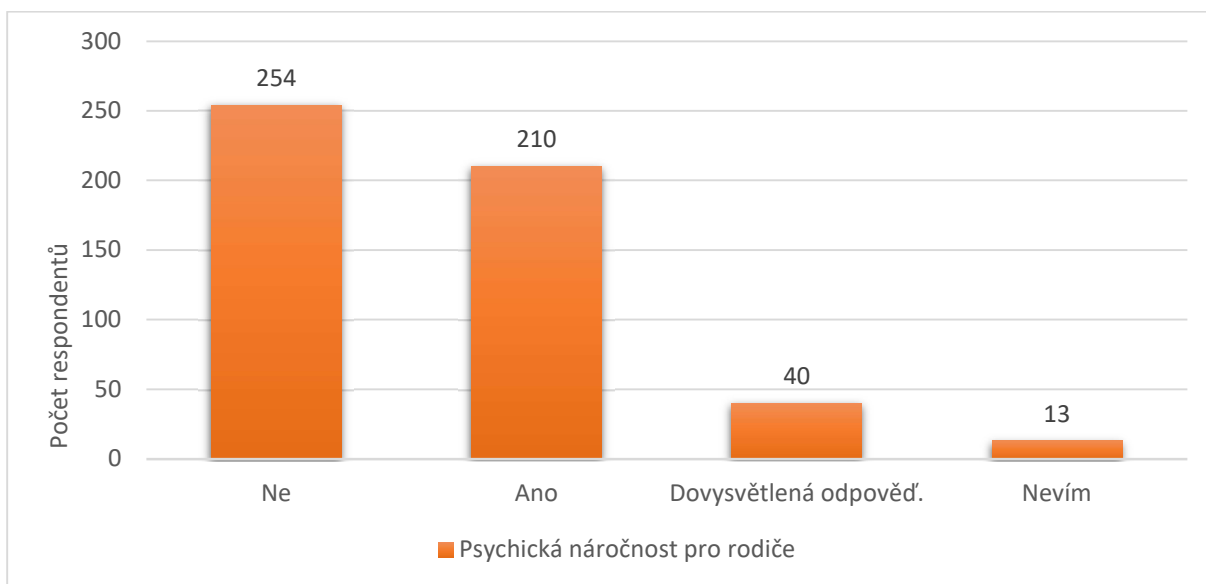
Graf 15 Adaptační programy

Rovněž nás zajímalo, zda je vstup dítěte do MŠ psychicky náročný pro jeho rodiče (v dotazníku otázka č. 16). Samotnou psychickou připraveností rodičů se zabývala také Hejzlarová et al. (2021), která nás inspirovala k této otázce. V našem dotazníkovém šetření pro 254 rodičů nebyl vstup jejich dítěte do MŠ nijak náročný, a pro 210 rodičů naopak ano.

Rodiče, kteří svoji odpověď dovysvětlili, uvedli např. to, že pro ně nástup jejich dítěte do MŠ nebyl náročný, protože jejich dítě má rádo kolektiv, těší se do MŠ, ale také to, že již znalo prostředí MŠ. Naopak rodiče, pro které toto období bylo náročné, uváděli následující

důvody: dítě nechtělo jít z MŠ domů, dítě špatně zvládalo odloučení, případně byl dítěti diagnostikován dětský autismus.

V jedné odpovědi se dokonce objevila varianta, kdy respondentka uvedla, že bylo pro ni těžké, že její dítě v MŠ brečí a neměla možnost s ním v MŠ chvíli zůstat. Tato respondentka uvedla, že jediný adaptační program byl ten, že mohli navštěvovat MŠ v rámci adaptace před samotným nástupem do MŠ. Zajímavé však je to, že po nástupu dítěte do MŠ s ním pak nemohla alespoň chvíli zůstat.



Graf 16 Psychická náročnost pro rodiče

8 VERIFIKACE HYPOTÉZ

Výše jsme interpretovali data, která nám vyvstala z jednotlivých otázek dotazníkového šetření. Některé zajímavé odpovědi jsme si již více rozebrali a budeme se jim proto věnovat dále i v této kapitole.

Jak již z výše uvedeného víme, hlavním cílem našeho výzkumu je **zjistit, jaké faktory ovlivňují vstup dítěte do MŠ a jeho adaptaci na nové prostředí z pohledu rodičů**. V návaznosti na náš cíl budeme verifikovat hypotézy pomocí chí-kvadrátu a Duncanova testu.

Po samotné verifikaci hypotéz si v závěru diplomové práce odpovíme na jednotlivé výzkumné otázky, jejichž odpověď bude právě vycházet z daných hypotéz.

H1: Mezi potřebou návratu rodiče do zaměstnání a výběrem MŠ pro jeho dítě je vztah.

H0: Mezi vstupem rodiče do práce a výběrem MŠ pro jeho dítě není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi vstupem rodiče do práce a výběrem MŠ pro jeho dítě je statisticky významný rozdíl.

Hypotéza č. 1 byla vypočítána pomocí Duncanova testu. Pro výpočet hypotézy jsme využili otázky z dotazníku č. 8 a č. 11, které byly zaměřeny na důvod vstupu dítěte do MŠ a na kritéria při výběru MŠ. Otázka č. 11 byla pořadového charakteru, což znamená, že jsme nemohli využít pro výpočet chí-kvadrát. V tabulce níže (tabulka č. 2) máme vypsány průměry jednotlivých skupin, kde A = nástup rodiče do práce a B = potřeba kolektivu dítěte.

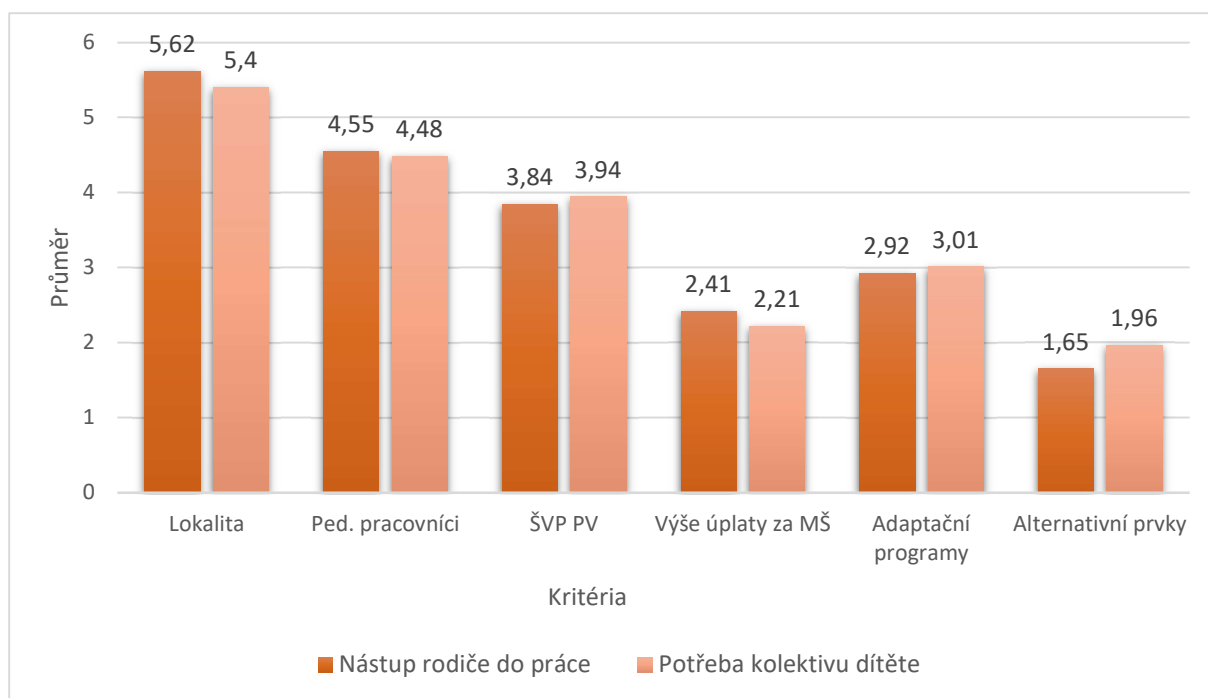
Tabulka 2 Hypotéza č. 1

	Průměry skupin	Výsledek	Směrodatná odchylka * R_u	Statisticky významný rozdíl
Lokalita	a = 5,62 b = 5,4	(b-a) - 3,30	2,84388	ANO
Pedagogičtí pracovníci	a = 4,55 b = 4,48	(b-a) - 1,05	3,01323	NE
ŠVP PV	a = 3,84 b = 3,94	(b-a) 1,50	2,76453	NE
Výše úplaty za MŠ	a = 2,41 b = 2,21	(b-a) - 3,00	3,18537	NE
Adaptační programy	a = 2,92 b = 3,01	(b-a) 1,35	3,63992	NE
Alternativní prvky	a = 1,65 b = 1,96	(b-a) 4,64	3,25132	ANO

Výše v tabulce (č. 2) u výsledků jsou některá data záporná, jelikož se jednalo o odečítání průměru mezi menším a vyšším číslem. V grafu č. 17 však můžeme vidět, že záporná a kladná čísla souvisí s výškou jednotlivých sloupců u grafů.

Z tabulky č. 2 můžeme vyčíst, že statisticky významný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami je pouze u kritéria „lokalita“ a u „alternativních prvků“. Lokalita byla statisticky významná pro rodiče, kteří potřebovali jít do práce, a tak pro ně lokalita byla stěžejní.

Další statistický rozdíl, který se objevil u kritéria „alternativní prvky“, značí to, že rodiče, kteří potřebovali jít do práce, nepotřebovali, aby MŠ pro jejich dítě nějaké alternativní prvky měla. Naopak děti, jejichž rodiče je dali do MŠ z důvodu toho, že předpokládali, že jejich dítě již potřebuje dětský kolektiv, se na alternativní prvky zaměřovali více. Mezi ostatními kritérii však statisticky významný rozdíl nebyl. To znamená, že u ostatních kritérií nástup rodiče do práce či potřeba kolektivu jejich dítěte nehraje významnou roli. Pro lepší přehlednost uvádíme ještě graf č. 17 k této problematice.



Graf 17 Hypotéza č. 1

Z grafu č. 17 můžeme vidět, že opravdu největší rozdíl je u kritéria „lokalita“ a u „alternativních prvků“. Z vypočítaného Duncanova testu můžeme konstatovat, že alternativní hypotézu můžeme přijmout pouze u výše dvou uvedených případů, jako je výběr MŠ podle lokality a alternativních prvků. U ostatních však alternativní hypotézu potvrdit nemůžeme a musíme přijmout nulovou hypotézu.

H2: Mezi vstupem rodiče do práce a věkem dítěte při vstupu do MŠ je vztah.

H0: Vstup rodiče do práce nesouvisí s věkem dítěte při vstupu do MŠ.

HA: Vstup rodiče do práce souvisí s věkem dítěte při vstupu do MŠ.

Pro verifikaci hypotézy č. 2 jsme zvolili test nezávislosti chí-kvadrát, při kterém jsme využili otázky z našeho dotazníku č. 6 a č. 8 (viz tabulka č. 3), které byly zaměřeny na věk dítěte při vstupu do MŠ a na důvod vstupu dítěte do MŠ. U otázky č. 8 jsme využili pouze respondenty s přesnou odpovědí.

Při počítání chí-kvadrátu bylo testové kritérium $G = 2,585$ a kritická hodnota $df = 3,841$ s hladinou významnosti 0,05.

Tabulka 3 Hypotéza č. 2

	Nástup dítěte ve věku do tří let	Nástup ve třech letech a více	Σ
Nástup rodiče do práce	75 (67,45)	176 (183,55)	251
Potřeba kolektivu dítěte	47 (54,55)	156 (148,45)	203
Σ	122	332	454

Při dosazení všech čísel do vzorce pomocí internetové aplikace vyšlo, že nulovou hypotézu přijímáme, jelikož v tomto případě není mezi dvěma proměnnými statisticky významný rozdíl a alternativní hypotézu zamítáme.

Při zkoumání těchto proměnných jsme předpokládali, že bude statisticky významný rozdíl neboli vztah, jelikož by se dalo předpokládat, že rodiče, kteří potřebovali nastoupit do práce, dají dítě do MŠ dříve, jak rodiče, kteří dají dítě do MŠ až bude potřebovat kolektiv.

Z otevřených otázek však vyplývá, že rodiče do MŠ dávají dítě ve dvou letech z následujících důvodů: „*Pocit, že potřebuji dítě více socializovat – doba po covidu.; Chtěla jsem vědět, že bude před mým návratem do práce zvyklý na školku a že se mu tam líbí.; Mám náročné dítě (těžká hyperaktivita), které později získalo i AP. Potřebovala jsem mít prostor a klid i pro mladšího sourozence.; Líbí se mi aktivity, které ve školce s dětmi dělají a já doma dělat nechci nebo nemohu, a taktéž potřeba volného času pro sebe.*“

Z následujících výpovědí respondentů můžeme vidět, že rodiče mají různé důvody, proč dávají dítě ve dvou letech do MŠ, i když ještě nemusí do práce. Tyto výpovědi jsou velmi pestré a nedá se z nich udělat všeobecný závěr, nicméně to může být podnět pro další výzkumy, které by se mohly zabývat důvody vstupu dítěte do MŠ, kdy ještě rodič nepotřebuje jít do práce.

H3: Mezi adaptačními projevy v průběhu adaptace dítěte a věkem dítěte při vstupu do MŠ je vztah.

H0: Adaptační projevy v průběhu adaptace dítěte nesouvisí s věkem dítěte při vstupu do MŠ.

HA: Adaptační projevy v průběhu adaptace dítěte souvisí s věkem dítěte při vstupu do MŠ.

V rámci hypotézy č. 3 jsme využili otázky z našeho dotazníku č. 6 a č. 17, které byly zaměřeny na věk dítěte při vstupu do MŠ a na přítomnost adaptačních projevů. Při dosazení

všech potřebných údajů do internetové aplikace s hladinou významnosti 0,05 nám vyšlo, že testové kritérium $G = 0,923$ a že kritická hodnota $df = 3,841$. Z výsledku vyplývá, že přijímáme nulovou hypotézu, jelikož mezi proměnnými není statisticky významný rozdíl (viz tabulka č. 4), a naopak alternativní hypotézu zamítáme.

Tabulka 4 Hypotéza č. 3

	Adaptační projevy ANO	Adaptační projevy NE	Σ
1,5 roku – 3 roky	75 (79,66)	60 (55,34)	135
3 roky a více	210 (205,34)	138 (142,66)	348
Σ	285	198	483

Předpokládali jsme, že děti, které ještě nedovršily věku tři let, se budou více potýkat s adaptačními projevy než děti, které již tři roky mají a mohou mít např. větší zkušenost s kolektivem dětí a odloučení se od svých rodičů.

V teoretické části jsme uvedli výzkum od Xie a Li (2018), který taktéž zkoumal, kdy je dítě připravené na vstup do MŠ. V Číně je věk dítěte pro vstup do předškolního zařízení tři roky (Xie a Li, 2018). U nás v ČR je to však dle RVP PV (2021) již ve věku od dvou let.

Výzkum od Xie a Li (2018) popisoval to, že dítě může jít do předškolního zařízení ve věku tři let, nicméně je tam důležité, aby bylo nejen připravené dítě, ale i rodina a pedagogové daného zařízení.

Můžeme tedy říci, že vzhledem k tomu, že v našem výzkumu není statisticky významný rozdíl ve věku dítěte při vstupu do MŠ, může jít o to, že rodiče mají subjektivní pohled na danou věc, zda se jednalo o adaptační projev či ne, ale také to, že výzkum probíhal v různých MŠ, a tak záleží také na tom, zda se MŠ drží podmínek stanovených v RVP PV při nástupu dvouletých dětí či ne a také jaká je jejich celková koncepce co se týká adaptačních programů.

Výsledek naší hypotézy však souvisí pouze s naším výzkumným vzorkem, a proto je možné, že u výzkumného vzorku, který by se týkal celé ČR a byl by vybírán náhodně, by mohlo dojít k jinému výsledku.

H4: Mezi adaptačními projevy u dětí a adaptačními programy realizovanými MŠ je vztah.

H0: Adaptační projevy nesouvisí s realizací adaptačních programů pro děti při vstupu do MŠ.

HA: Adaptační projevy souvisí s realizací adaptačních programů pro děti při vstupu do MŠ.

V rámci dotazníkového šetření jsme se v otázce č. 15 zajímali o to, zda MŠ nabízely rodičům adaptační programy, jelikož jak víme z teoretické části, je to způsob, jak dětem usnadnit nástup do MŠ, a také je to jedním z kritérií uvedených v RVP PV (2021).

Pro verifikaci této hypotézy jsme využili opět chí-kvadrát v souvislosti s otázkou č. 15 a otázkou č. 17 zaměřenou na adaptační projevy při vstupu dítěte do MŠ. Při výpočtu chí-kvadrátu s hladinou významnosti 0,05 jsme získali testové kritérium $G = 14,329$ a kritickou hodnotu $df = 3,841$. Můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu, kdy adaptační programy souvisí s adaptačními projevy dětí při vstupu do MŠ (viz tabulka č. 5).

Tabulka 5 Hypotéza č. 4

	Adaptační projevy ANO	Adaptační projevy NE	Σ
MŠ nabízela adaptační programy	167 (186,46)	149 (129,54)	316
MŠ nenabízela adaptační programy	118 (98,54)	49 (68,46)	167
Σ	285	198	483

Z výše uvedených hypotéz č. 3 a č. 4 můžeme konstatovat, že věk nesouvisí s adaptačními projevy, ale naopak adaptační programy s adaptačními projevy ano. Pokud tedy MŠ nabízejí adaptační programy, děti se dokážou adaptovat i v nízkém věku.

V rámci interpretace dat víme, že opravdu MŠ realizují nepřehledné množství adaptačních programů a jsou dokonce ochotny se přizpůsobit potřebám daného dítěte, tak jak např. jedna respondentka uvedla, že jí sice MŠ žádný adaptační program nenabídla, ale když se na něj zeptala, bylo jí vyhověno a mohla trávit první dny se svým dítětem v MŠ.

Na druhou stranu z teoretické části víme, že v jiných zemích se realizují mnohem propracovanější adaptační programy, jako tomu je např. v Americe, kdy Bohan-Baker

a M. D. Little (2002) uvedli, že MŠ realizují např. domácí návštěvy dětí. V našem výzkumu však nikdo neuvedl, že by MŠ rodičům dávaly seznam aktivit, které by mohli rodiče s dětmi realizovat, aby byly děti co nejlépe připraveny na vstup do MŠ. Myslíme si, že tento způsob adaptačního programu by mohl být velmi efektivní i v rámci psychické pohody rodiče.

Co se týká podpůrných skupin, které v Americe fungují v rámci adaptačních programů, mohla by to být forma adaptačního programu „miniškolky“, kterou uvedla jedna respondentka v „otevřené odpovědi“.

V rámci adaptačních programů v Americe také MŠ pomáhají rodičům s včasnou registrací jejich dětí do MŠ (Bohan-Baker a M. D. Little, 2002). Z různých webových stránek MŠ víme, že MŠ na webové stránky zveřejňují informace, které rodičům pomáhají se včas orientovat a vše potřebné zařídit pro včasnou registraci do MŠ.

H5: Mezi složením třídy MŠ a průběhem adaptace dítěte na MŠ je vztah.

H0: Složení třídy MŠ nesouvisí s průběhem adaptace dítěte na MŠ.

HA: Složení třídy MŠ souvisí s průběhem adaptace dítěte na MŠ.

Pro posouzení hypotézy č. 5 jsme využili chí-kvadrát, ve kterém jsme využili z dotazníku otázku č. 7 a otázku č. 17, které se týkaly věkově homogenních/heterogenních tříd a přítomnosti adaptačních projevů dětí při vstupu do MŠ.

V návaznosti jsme pro doplnění odpovědi a posouzení hypotézy doplnili taktéž výpočet pomocí chí-kvadrátu, avšak s otázkami z dotazníku č. 13 a č. 17, kdy se jednalo o souvislost mezi přítomností sourozence v MŠ v souvislosti s přítomností adaptačních projevů u dětí při vstupu do MŠ.

Nejprve se tedy zaměříme na vypočítání hypotézy v rámci otázek z dotazníku č. 7 a č. 17, kdy poté, co jsme do internetové aplikace dosadili daná data, jsme získali testové kritérium $G = 0,899$ a kritickou hodnotu $df = 3,841$ na hladině významnosti 0,05. Můžeme tedy říci, že nulovou hypotézu přijímáme, a tedy, že mezi danými proměnnými není statisticky významný rozdíl (viz tabulka č. 6).

Tabulka 6 Hypotéza č. 5

	Adaptační projevy ANO	Adaptační projevy NE	Σ
Homogenní třída	96 (100,9)	75 (70,1)	171
Heterogenní třída	189 (184,1)	123 (127,9)	312
Σ	285	198	483

Pro zpřesnění verifikace hypotézy se zaměříme na výpočet chí-kvadrátu v rámci otázek dotazníku č. 13 a č. 17. Po dosažení všech dat do internetové aplikace jsme na hladině významnosti 0,05 získali testové kritérium $G = 1,21$ a kritickou hodnotu $df = 5,991$. Opět tedy nulovou hypotézu přijímáme, jelikož mezi proměnnými není statisticky významný rozdíl (viz tabulka č. 7).

Tabulka 7 Dodatek k hypotéze č. 5

	Adaptační projevy ANO	Adaptační projevy NE	Σ
Přítomnost sourozence v MŠ při adaptaci	70 (74,94)	57 (52,06)	127
Jednáček	68 (64,91)	42 (45,09)	110
Adaptace bez přítomnosti sourozence v MŠ	147 (145,16))	99 (100,84)	246
Σ	285	198	483

Vzhledem k tomu, že z výše uvedené teorie víme, že věkově heterogenní třídy jsou pro děti příjemnější při samotné adaptaci, chtěli jsme si tento fakt ověřit, nicméně v našem výzkumu se tato teorie nepotvrdila. Jelikož jsme také v teoretické části uvedli, že sourozenec má pro dítě velký význam v jeho životě, tak jsme se ještě zkusili zaměřit na to, zda přítomnost sourozence v MŠ bude mít vliv na adaptační projevy nastupujícího dítěte do MŠ. To se však taktéž nepotvrdilo. Jedná se však pouze o výsledek respondentů, a ne celé ČR.

Složením tříd MŠ se také zabývala přehledová studie Syslové et al. (2021), kdy bylo zjištěno, že heterogenní třídy by měly být vhodnější pro adaptaci dětí a že tyto heterogenní třídy si obvykle rodiče vybírají z důvodu přítomnosti staršího sourozence dítěte v dané třídě. Nicméně přehledová studie vycházela ze zahraničních výzkumů, a ne z prostředí ČR. Náš výzkum může být ale malý doplněk ve výzkumech na toto téma, jelikož ne vždy tomu musí tak být, že věkově heterogenní třída a přítomnost sourozence v MŠ snižuje adaptační projevy dětí.

Z výše uvedeného můžeme tedy říci, že složení třídy MŠ v našem výzkumu nesouvisí s adaptačními projevy dětí při nástupu do MŠ. Nicméně tento fakt musíme brát s ohledem na to, že všechny výpovědi pochází z řad rodičů a nejsou to názory dětí, které mohou tuto skutečnost vidět jinak. Na druhou stranu jsme si tuto hypotézu potvrdili dvěma výpočty, které měly stejný výsledek, a tak v našem případě nelze zpochybnit výsledek určený pro náš výzkumný vzorek.

H6: Mezi dosaženým vzděláním rodiče a výběrem MŠ pro jeho dítě je vztah.

H0: Mezi dosaženým vzděláním rodiče a výběrem MŠ pro jeho dítě není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi dosaženým vzděláním rodiče a výběrem MŠ pro jeho dítě je statisticky významný rozdíl.

Pro verifikaci hypotézy č. 6 jsme využili Duncanův test na hladině významnosti 0,05, jelikož právě pro tuto hypotézu jsme využili pořadovou otázku z dotazníku č. 11, kterou jsme spojili s otázkou č. 3, která se týkala nejvyššího dosaženého vzdělání našich respondentů a kritérií pro výběr MŠ z pohledu rodičů.

V tabulce č. 8 můžeme vidět průměry jednotlivých skupin pro dané kritérium. Skupina A jsou rodiče s vysokoškolským vzděláním a vyšším odborným vzděláním, skupina B jsou rodiče se středoškolským vzděláním s maturitou a C jsou rodiče se středoškolským vzděláním bez maturity a rodiče se základním vzděláním (viz tabulka č. 8).

Tabulka 8 Hypotéza č. 6

	Průměry skupin	Výsledek	Směrodatná odchylka * R_u	Statisticky významný rozdíl
Lokalita	a = 5,50 b = 5,55 c = 5,59	(b-a) = 0,78 (c-a) = 0,93 (b-c) = - 0,37	2,84388	NE NE NE
Pedagogičtí pracovníci	a = 4,57 b = 4,33 c = 4,73	(b-a) = - 3,37 (c-a) = 1,60 (b-c) = - 3,73	3,01323	ANO NE ANO
ŠVP PV	a = 3,82 b = 3,96 c = 4,05	(b-a) = 2,07 (c-a) = 2,32 (b-c) = - 0,82	2,76453	NE NE NE
Výše úplaty za MŠ	a = 2,36 b = 2,21 c = 2,37	(b-a) = - 2,04 (c-a) = 0,14 (b-c) = - 1,48	3,18537	NE NE NE
Adaptační programy	a = 2,90 b = 3,13 c = 2,69	(b-a) = 3,16 (c-a) = - 2,03 (b-c) = 4,00	3,63992	NE NE ANO
Alternativní prvky	a = 1,86 b = 1,82 c = 1,56	(b-a) = - 0,60 (c-a) = - 2,96 (b-c) = 2,40	3,25132	NE NE NE

Pro lepší přehlednost je tabulka č. 8 graficky znázorněna viz výše u interpretace dat (graf č. 9). Z dat však můžeme vidět, že vzdělání rodičů má na některá kritéria opravdu statisticky významný rozdíl. Nicméně záporná čísla u některých výsledků jsou opět zapříčiněna tím, že se odečítala větší čísla od menších.

Samotný výzkum v Číně od Xie a Li (2018) potvrdil to, že děti, jež pochází z rodin s vyšším socioekonomickým statusem, navštěvují kvalitnější MŠ. Pokud se podíváme na naše data v tabulce č. 8, můžeme vidět, že např. výběr MŠ dle pedagogických pracovníků má statisticky významný rozdíl mezi vysokoškolskými vzdělanými rodiči a rodiči se středoškolským vzděláním s maturitou. Na druhou stranu rodiče se středoškolským vzděláním bez maturity a se základním vzděláním si také raději vybírají MŠ podle pedagogických pracovníků než rodiče se středoškolským vzděláním s maturitou, což je zajímavé zjištění.

V případě, kdy se podíváme na výběr MŠ dle alternativních prvků dané MŠ, tak nejvíce vybírali rodiče se středoškolským vzděláním s maturitou oproti vysokoškolsky vzdělaným rodičům a rodičům se středoškolským vzděláním bez maturity a se základním vzděláním.

Můžeme tedy konstatovat, že alternativní hypotézu můžeme přijmout jen v případech, kdy se jedná o výběr MŠ dle pedagogických pracovníků a dle adaptačních programů. V rámci ostatních kritérií, jako je lokalita, ŠVP PV, výše úplaty za MŠ či alternativní prvky, není žádný statisticky významný rozdíl, a proto bychom v těchto případech měli naopak přijmout nulovou hypotézu.

Zajímavé je však to, že bychom mohli předpokládat, že rodiče s vysokoškolským vzděláním budou ve větší míře preferovat alternativní prvky či dané ŠVP PV konkrétní MŠ než rodiče s nižším vzděláním. Tento výsledek by mohl být podnětem pro další zkoumání a hledání příčin a souvislostí.

Dále bychom mohli předpokládat, že by mohl být statisticky významný rozdíl u kritéria souvisejícího s výší úplaty za MŠ. Nicméně když se podíváme na průměry, zjistíme, že rodiče s vysokoškolským vzděláním se zaměřují na výši úplaty skoro stejně jako rodiče se základním vzděláním.

H7: Mezi věkem rodiče a přípravou dítěte na MŠ je vztah.

H0: Mezi věkem rodiče a přípravou dítěte na MŠ není statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi věkem rodiče a přípravou dítěte na MŠ je statisticky významný rozdíl.

V hypotéze č. 6 se zabýváme tím, zda věk rodičů souvisí s přípravou dítěte na MŠ, tato data jsme získali z dotazníku v rámci otázky č. 2 a č. 14. Pro verifikaci hypotézy jsme využili Duncanův test na hladině významnosti 0,05, kdy A = rodiče ve věku 18–30 let, B = rodiče ve věku 31–45 let a C = rodiče ve věku 46 let a více. V tabulce č. 9 můžeme vidět jednotlivé průměry skupin a také statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami.

Tabulka 9 Hypotéza č. 7

	Průměry skupin	Výsledek	Směrodatná odchylka * Ra	Statisticky významný rozdíl
Využívání adaptačních programů	a = 2,66 b = 2,74 c = 3,05	(b-a) = 1,08 (c-a) = 3,81 (b-c) = - 2,89	3,19107	NE ANO NE
Dětský kolektiv před MŠ	a = 2,99 b = 3,06 c = 2,76	(b-a) = 1,07 (c-a) = - 2,23 (b-c) = 2,81	2,1822	NE ANO ANO
Zjišťování informací	a = 2,71 b = 2,57 c = 2,38	(b-a) = - 2,01 (c-a) = - 3,27 (b-c) = 1,77	2,31487	NE ANO NE
Cíleně dítě nebylo připravováno	a = 1,64 b = 1,63 c = 1,81	(b-a) = - 0,13 (c-a) = 1,69 (b-c) = - 1,68	3,11415	NE NE NE

Pro přehlednost tabulky ještě přikládáme graf č. 18, který nám přesně znázorňuje, jaké jsou vizuální rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Taktéž nám graf pomůže lépe pochopit kladná a záporná čísla u výsledků. Záporná čísla vznikla u odečtení vyššího průměru od průměru menšího.

V našem výzkumu bylo zjištěno, že mezi jednotlivými věkovými rozdíly rodičů jsou určité statisticky významné rozdíly. Mezi tyto rozdíly patří např. to, že nejstarší rodiče využívají adaptační programy nejčastěji, ale dál již dítě speciálně nepřipravují. Naopak mladší rodiče více využívají návštěvy dětského kolektivu oproti rodičům v nejstarší věkové kategorii. Taktéž nejmladší rodiče si nejvíce zjišťují informace oproti starším věkovým skupinám. Toto poslední zjištění je dle našeho názoru přirozené, jelikož mladí rodiče obvykle mají teprve první dítě, a tak si chtějí zjistit co nejvíce informací.

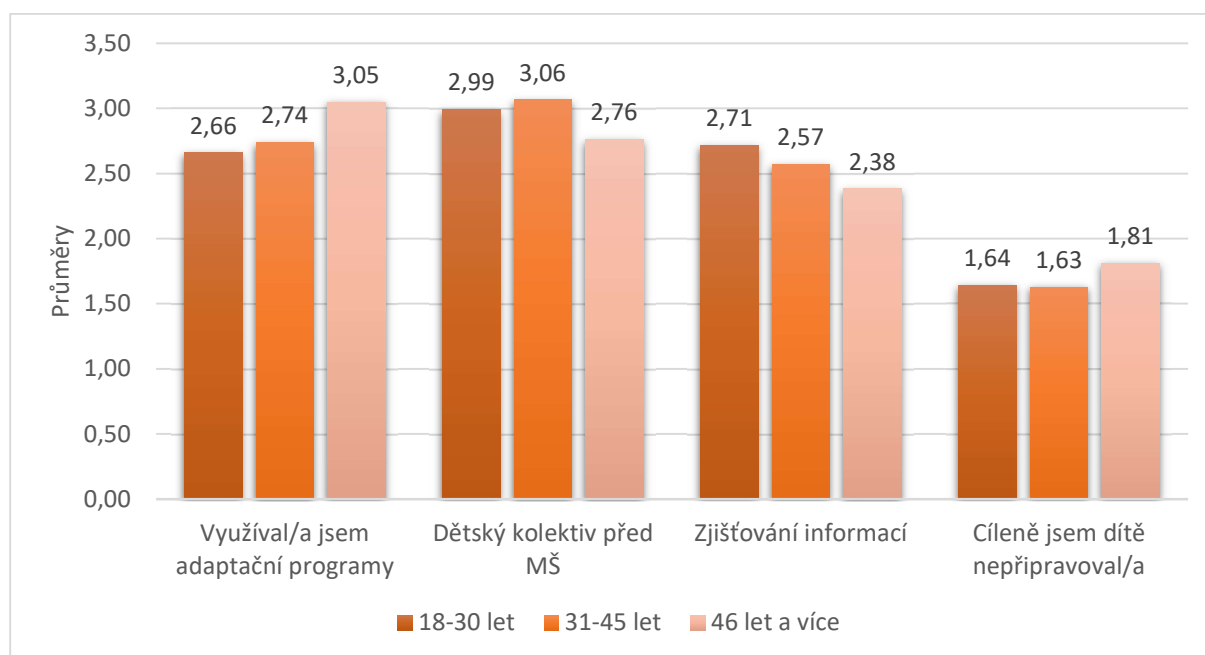
Z výše uvedeného vyplývá, že v určitých případech můžeme přijmout alternativní hypotézu, jako je to, že věk rodičů souvisí s využíváním adaptačních programů, dále s navštěvováním dětského kolektivu před nástupem do MŠ či dětské skupiny, a také se zjišťováním informací.

V případě že je statisticky významný rozdíl u zjišťování informací, mohli bychom předpokládat, že by měl být i statisticky významný rozdíl v kritériu, kdy dítě nebylo cíleně připravováno.

Tento fakt se však nepotvrdil a v případě kritéria, kdy dítě bylo cíleně připravováno do MŠ, bychom měli tedy přijmout nulovou hypotézu a alternativní hypotézu zamítnout.

Nicméně skoro u všech kritérií se objevil statisticky významný rozdíl a můžeme říct, že z větší části přijímáme hypotézu alternativní.

V návaznosti na naše uvedená data je vhodné také uvést, že např. Kimplová et al. (2023) ve své knize uvádí, že starší rodiče jsou přecitlivější, a tak děti zapojují více do různých organizovaných kroužků. Toto tvrzení můžeme z výše uvedených výsledků potvrdit, ale pouze ve využívání adaptačních programů, jelikož v našem výzkumu dětské kolektivy více navštěvují mladší rodiče se svými dětmi.



Graf 18 Hypotéza č. 7

9 SHRNU TÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

V předchozí kapitole jsme verifikovali hypotézy, kdy došlo jak k přijímání nulových hypotéz, tak i alternativních hypotéz, které však v některých případech můžeme přijmout jen za určitých podmínek. K verifikaci hypotéz jsme využili jak chí-kvadrát, tak Duncanův test. Vzhledem k tomu, že jsme u některých hypotéz využívali metrická data s daty ordinálními, bylo potřeba využít Duncanova testu, který nám však nedokázal souhrnně odpovědět na dané hypotézy, bylo tedy potřeba u některých hypotéz přijmout jak alternativní hypotézu, tak i hypotézu nulovou a přiřadit k nim daná kritéria, kde se buď nacházel statisticky významný rozdíl, anebo naopak ne.

Naše diplomová práce nenes s sebou jen výzkumná zjištění, ale pojí se s ní i limity výzkumu. Jako první limit výzkumu můžeme uvést výběr výzkumného vzorku, jelikož dotazník byl určen pouze pro rodiče z Olomouckého kraje, a tudíž nemůžeme data zobecňovat na všechny rodiče z ČR, kteří mají aktuálně dítě v MŠ. Jelikož však nebyl proveden náhodný výběr, ale byli oslovoováni jednotliví ředitelé MŠ, na kterých pak záleželo, zda dotazník rodičům přepošlou, nemůžeme data zobecňovat ani na všechny rodiče z Olomouckého kraje. Proto naše výzkumná zjištění můžeme zobecňovat pouze na náš výzkumný vzorek.

Pokud se zaměříme na pravdivost odpovědí rodičů, tak mohlo taktéž dojít k určitým zkresleným představám např. ohledně průběhu adaptace jejich dítěte. Pokud bychom se totiž ptali dětí či učitelek a učitelů v MŠ, mohli bychom získat jiná data. Sama jedna respondentka uvedla, že její názor na danou věc se lišil od pohledu učitelek. Respondentka si myslela, že její dítě je stydlivé a zakřiknuté, přitom to nebyla pravda a byl to jen subjektivní pohled rodiče na věc. To by mohl být návrh na další výzkum, který by mohl analyzovat vstup dítěte do MŠ z různých pohledů, a nejen z pohledu rodiče.

V našem výzkumu jsme se také chtěli zabývat tím, zda úplnost rodiny souvisí s adaptací dětí na MŠ. Nicméně jsme nedosáhli vhodného počtu dětí, které žijí v neúplných rodinách. Může to být také podnět pro další výzkum, který by se mohl více zaměřit na tyto neúplné rodiny a jejich děti.

Samozřejmě že taktéž nemůžeme dokázat, zda rodiče byli v dotazníku upřímní a vyplnili jej podle skutečnosti. Nicméně tuto skutečnost nemáme jak zjistit.

9.1 Diskuse a doporučení do praxe

Diplomová práce se zabývala vstupem dítěte do MŠ. Každý rodič se rozhoduje, do jaké MŠ jeho dítě nastoupí, v jakém věku a zda bude dítě na MŠ připravovat. Zvolí si, zda bude s dítětem využívat adaptační programy, které daná MŠ nabízí. Při výběru MŠ rodiče ovlivňují různé faktory, jako je jeho nejvyšší dosažené vzdělání, věk či jeho potřeba nastoupit do zaměstnání.

Data z našeho výzkumu často korespondují s výsledky jiných výzkumů na toto téma, avšak na druhou stranu náš výzkum přinesl i odlišné výsledky. Co se týká výsledků, které jsou podobné s ostatními výzkumy, tak je to např. zjištění, že si rodiče vybírají MŠ zejména dle lokality, což se potvrdilo i u výzkumu Šmelové (2005). V našem výzkumu bylo zjištěno, že hlavní kritérium „lokalitu“ vybírají více rodiče, kteří již musí nastoupit do práce. Naopak kritérium „alternativní prvky“ vybírali více rodiče, kteří naznali, že jejich dítě potřebuje kolektiv a nevybírali MŠ jen kvůli vlastnímu nástupu do práce. Naopak rozdílný výsledek našeho výzkumu se pojí s výzkumem od Maloviće a Maloviće (2017), kdy v Srbsku lokalita nemá pro rodiče nejvýznamnější roli při výběru MŠ pro dítě. Z tohoto výzkumu totiž vyplynulo, že pro rodiče je nejdůležitější kritérium kvalita pedagogického sboru. Z našeho pohledu je však také důležité, aby děti trávily čas v MŠ, kde jsou kvalitní pedagogové, než aby vše záviselo pouze jen na blízkosti jejich bydliště k MŠ bez kvalitního pedagogického sboru. S těmito výsledky se pojí VO1: Ovlivňuje potřeba návratu rodiče do zaměstnání výběr MŠ pro jeho dítě? Na tuto výzkumnou otázku si můžeme odpovědět, že výběr MŠ pro dítě je opravdu ovlivněn v některých aspektech vstupem rodiče do zaměstnání.

Další zajímavé zjištění se pojí s VO2: Ovlivňuje nástup rodiče do jeho zaměstnání věk dítěte při vstupu do MŠ? Z výzkumu bylo zjištěno, že není statistický význam mezi věkem dítěte při vstupu do MŠ a nástupem jeho rodiče do práce. Dalo by se předpokládat, že děti, které nemají ještě tři roky, budou do MŠ nastupovat převážně z důvodu nástupu svého rodiče do práce, to se však ale nepotvrdilo, a tak nástup rodiče do práce neovlivňuje věk dítěte při vstupu do MŠ. Nicméně v empirické části jsme popsali, proč tomu tak může být, jelikož často rodiče dávají dítě do MŠ ve dvou letech i z důvodu toho, že nemají tolik času se mu věnovat. Důvodem může být např. to, že mají ještě jedno mladší dítě či chtějí podnikat při mateřské anebo dítěti nedokážou sami zajistit program tak jako v MŠ.

Výzkum nám také odpověděl na VO3: Ovlivňuje věk dítěte jeho adaptaci na MŠ? Bylo zjištěno, že věk dětí nesouvisí s adaptačními projevy při vstupu do MŠ. Nicméně jsme předpokládali, že mladší děti se budou hůře adaptovat než děti, které jsou starší.

Dále jsme zjišťovali odpověď na následující VO4: Ovlivňuje realizace adaptačních programů adaptační projevy dětí při vstupu do MŠ? V rámci této otázky bylo zjištěno, že adaptační programy mají pozitivní vliv na vstup dítěte do MŠ, jelikož bylo zjištěno, že opravdu je statisticky významný rozdíl u dětí, které dle rodičů byly součástí adaptačního programu, a které se jej naopak neúčastnily. Děti, které se adaptačních programů účastnily, měly v menší míře adaptační projevy při vstupu do MŠ než děti, které se jich neúčastnily.

Náš výzkum se taktéž zabýval tím, jaký je vztah mezi vstupem dítěte do MŠ a uspořádáním třídy na jeho adaptaci, čímž se zabývá VO5: Ovlivňuje složení třídy MŠ průběh adaptace dítěte na MŠ? V našem výzkumu bylo zjištěno, že homogenní a heterogenní třídy nemají při vstupu dítěte do MŠ vliv na adaptační projevy. Nicméně tento fakt souvisí pouze s naším výzkumným vzorkem a možná i s určitým subjektivním názorem rodičů. Syslová et al. (2021) ve své přehledové studii porovnává výzkumy z různých zemí, kde bylo potvrzeno, že v heterogenních třídách se nastupující děti lépe adaptují než ve třídách homogenních. Přesto však Syslová et al. (2021) upozorňuje na nedostatek relevantních výzkumů v této oblasti. Náš výzkum však může přispět k tomu, že toto tvrzení nemusí být úplně jednoznačné, nicméně se jedná o výsledek související s naším výběrovým vzorkem, který nelze zobecňovat na celou ČR.

Zajímavé by také bylo, kdyby byl fakt, že v heterogenních třídách se děti lépe adaptují, zkoumán z pohledu dětí. Z pohledu rodičů může být toto tvrzení velmi subjektivní. V tomto případě bychom mohli do výzkumného vzorku zařadit jak rodiče, tak učitele, ale i děti. S rodiči i učiteli by se dal vést rozhovor, který by byl doplněn o dotazníkové šetření, a tato data by se dala do komparace s rozhovory, které by byly vedeny s dětmi.

Výzkum od Xie a Li (2018) poukazoval na význam socioekonomického statusu rodičů při nástupu dítěte do MŠ. V tomto výzkumu bylo totiž zjištěno, že děti, které pochází z rodin s vyšším socioekonomickým statutem, navštěvují kvalitnější MŠ. V našem výzkumu však tato odpověď není zcela jednoznačná, jelikož výběr MŠ ve vztahu k dosaženému vzdělání rodiče nehraje pokaždé roli. Např. výběr MŠ dle pedagogických pracovníků je důležitější pro rodiče se základním vzděláním a se středoškolským vzděláním bez maturity, jak pro rodiče, kteří mají vystudovanou VŠ a VOŠ. Naopak výběr MŠ dle adaptačních programů je důležitější pro rodiče s vyšším vzděláním, než je základní vzdělání a středoškolské vzdělání bez maturity. Toto

zjištění nám vyplynulo během odpovědi na následující VO6: Ovlivňuje dosažené vzdělání rodiče výběr MŠ pro jeho dítě?

V návaznosti na výzkum od Xie a Li (2018) se nabízí otázka, jelikož v něm bylo popsáno, že na vstup do MŠ nemusí být připraveno pouze dítě, ale také rodina a učitelé. Mohl by to být podnět pro další výzkumy u nás v ČR. Pravdou je, že např. Hejzlarová et al. (2021) se zabývala psychickou připraveností rodiče na vstup dítěte do MŠ.

Na závěr výzkumu jsme zjišťovali pomocí hypotézy č. 7 následující VO7: Ovlivňuje věk rodiče přípravu dítěte na vstup do MŠ? Z dat vyplynulo, že věk rodiče částečně přípravu dítěte na vstup do MŠ ovlivňuje. A to zejména v případě adaptačních programů, kdy jich využívají starší rodiče více než mladší rodiče. Naopak mladší rodiče převážně využívají návštěv dětského kolektivu před vstupem do MŠ. To stejné platí i pro rodiče středního věku, kteří také preferují návštěvy dětského kolektivu oproti nejstarším rodičům.

Co se týká dalšího doporučení do praxe, myslíme si, že by rodiče měli být více informováni o celkovém fungování MŠ, také o tom, že MŠ musí vycházet ze závazného RVP PV (2021). Potřebné by bylo také to, aby byli rodiče více informováni o tom, jak předcházet různým adaptačním projevům a jak dítě celkově připravit na vstup do MŠ. Jelikož tento způsob, kdy jsou rodiče informováni před nástupem do MŠ, je realizován např. v Americe (z výzkumu Bohan-Bakera a M. D. Little, (2002)), jak již víme z teoretické části. Tyto kroky by mohly vést k tomu, že by si rodiče vybírali MŠ spíše podle jejich kvalit, a nejen podle vzdálenosti. I když jak víme, často rodiče nemají na výběr a musí se smířit s MŠ, ve které je pro jejich dítě zrovna místo.

ZÁVĚR

Vstup dítěte do MŠ je velmi náročným obdobím nejen pro dítě, ale také pro rodiče. Rodiče mají v dnešní době spoustu kritérií, podle kterých vybírají MŠ pro své dítě. Na druhou stranu někdy rodiče nemají jinou možnost a dítě dají do MŠ, kde je zrovna pro něj volné místo, jak vyplývá i z dotazníkového šetření. Rodiče si při výběru MŠ mohou vybírat podle vzdálenosti, pedagogických pracovníků, alternativních prvků apod. Se vstupem dítěte do MŠ taktéž souvisí adaptační programy, které MŠ realizují, dále uspořádání třídy, přítomnost sourozence v MŠ a mnoho dalších.

Hlavním cílem výzkumu v naší diplomové práci bylo **zjistit, jaké faktory ovlivňují vstup dítěte do MŠ a jeho adaptaci na nové prostředí z pohledu rodičů**. V návaznosti na tento cíl jsme stanovili výzkumné dílčí cíle, výzkumné otázky a hypotézy. Následně jsme vytvořili dotazník, který byl určen pro rodiče dětí, které aktuálně navštěvují MŠ.

Teoretická část diplomové práce byla rozdělena do pěti kapitol, ve kterých jsme vymezili druhy MŠ v ČR, popsali rodinu dítěte předškolního věku, ať už formy rodiny anebo funkce, které má rodina zastávat. Dále jsme charakterizovali období dítěte od dvou do sedmi let a popsali vstup dítěte do MŠ, přičemž jsme zmínili i některé zahraniční výzkumy zabývající se touto problematikou. Byl to jak výzkum pocházející z Číny, tak výzkum z Ameriky anebo Srbska. Tyto výzkumy přinesly spoustu zjištění, ze kterých jsme později vycházeli i v empirické části.

V empirické části jsme nejprve popsali samotný charakter výzkumu, kde jsme objasnili metodologii výzkumu a charakteristiku výzkumného vzorku, kterými byli rodiče z Olomouckého kraje. Poté jsme v empirické části interpretovali zjištěná data, která nám pomohla při verifikaci hypotéz. Na závěr jsme uvedli limity výzkumu, ale také diskusi a doporučení do praxe.

Výsledky našeho výzkumu byly po celou dobu komparovány s výsledky jiných výzkumů, a to jak z výzkumů pocházejících z ČR, tak i z výzkumů, které pocházejí ze zahraničí.

Výzkum v empirické části nám přinesl spoustu zajímavých zjištění. Např. bylo zjištěno, že výběr MŠ může souviset s nástupem rodiče do zaměstnání, ale také že samotný vstup dítěte do MŠ ve dvou letech nesouvisí s nástupem jeho rodiče do práce. Dále jsme zjistili, že věk rodiče souvisí s přípravou dítěte na vstup do MŠ, který může být způsoben i přecitlivělostí

rodiče, která je u starších rodičů ve větší míře než u rodičů mladších. Také bylo zjištěno, že v některých případech dosažené vzdělání rodiče souvisí s výběrem MŠ pro jeho dítě.

Náš výzkum byl rovněž zaměřen na samotnou adaptaci dítěte na MŠ. Zjištěná data ukázala, že v našem případě složení třídy, tedy věkově homogenní/heterogenní třída a přítomnost sourozence v MŠ, nesouvisí s adaptačními projevy dětí. Naopak ale bylo potvrzeno, že adaptační programy minimalizují adaptační projevy dětí při nástupu do MŠ. Zajímavým zjištěním však je, že věk nesouvisí s adaptačními projevy dětí při nástupu do MŠ, jelikož bychom mohli předpokládat, že mladší děti budou mít ve vícero případech adaptační projevy oproti starším dětem.

Po samotné verifikaci hypotéz jsme popsali jednotlivé limity výzkumu. Ať už to byla skutečnost, že naše výsledky lze zobecnit pouze na náš výzkumný vzorek, anebo to, že nelze zjistit, zda respondenti odpovídali podle skutečnosti

Při závěrečné diskusi a doporučení pro praxi jsme popsali rozdíly, které nastaly při komparaci výsledků mezi naším výzkumem a jinými výzkumy. Dále jsme se vyjádřili ke všem výzkumným otázkám, na které jsme si odpověděli na základě výzkumných dat.

Nakonec jsme navrhli, jak by se dalo s našimi daty dál pracovat, neboť by bylo možné výzkum rozšířit o navazující výzkum, který by pracoval s daty jak od rodičů, tak učitelů, ale i samotných dětí. V rámci doporučení do praxe jsme se zmínili o tom, že by se měli rodiče více informovat, podle jakého dokumentu se MŠ řídí, a rovněž by se měli zajímat o to, jak předcházet adaptačním projevům u dětí, tedy co vše dělat proto, aby adaptace dítěte na MŠ byla co nejplynulejší.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2011. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2021. *Diagnostika předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Online. Albatros Media. [cit. 2023-07-26].

BIN DAHARI, Zainurin a SABRI BIN YA, Mohd, 2011. Factors that Influence Parents' Choice of Pre-Schools Education in Malaysia: An Exploratory Study. *International Journal of Business and Social Science*. Roč. 2, č. 15, s. 115-128.

BOHAN-BAKER, Marielle a M. D. LITTLE, Priscilla, 2002. *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*. S. 1-9.

BOWDEN, Vicky a SMITH GREENBERG, Cindy, 2010. *Children and Their Families: The Continuum of Care*. 2. London: Wolters Kluwer. ISBN 978-0-7817-6072-0.

CARSON, Valerie; HUNTER, Stephen; KUZIK, Nicholas; A. WIEBE, Sandra; C. SPENCE, John; FRIEDMAN, Alinda et al., 2016. Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*. Roč. 19, č. 7, s. 573-578. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.07.011>.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír; VALACHOVÁ, Iveta et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-46-4.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HEJLOVÁ, Helena; OPRAVILOVÁ, Eva; UHLÍŘOVÁ, Jana a BRAVENÁ, Noemi, 2013. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-640-6.

HEJZLAROVÁ, Eva; MOURALOVÁ, Magdalena a KONRÁDOVÁ, Kateřina, 2021. Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče. Online. *Orbis scholae*. Roč. 15, č. 1, s. 1-25. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7>. [cit. 2022-10-22].

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

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.

KÁBRT, Milan. Test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce. KÁBRT, Milan. *Milan Kábrt* [online]. [cit. 2024-03-11]. Dostupné z: <http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/index.php>

KÁŇOVÁ, Kateřina, 2023. *Věk rodičů dětí narozených v Olomouckém kraji v roce 2022*. Český statistický úřad. Dostupné také z: https://www.czso.cz/documents/11276/223087144/rodice_vek_2022.pdf/10d64e73-72a0-4119-9d6a-77d2daee14ad?version=1.0

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 4., přepracované a doplněné. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

LAZZARI, Simona, 2013. *Vývoj dítěte v 1.-3. roce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3734-8.

MALOVIĆ, Marija a MALOVIĆ, Sanja, 2017. Parents' Perspective on the Quality of Kindergarten. *Research in Pedagogy*. Roč. 7, č. 2, s. 200-220. Dostupné z: <https://doi.org/10.17810/2015.60>.

MASHBURN, Andrew; LOCASALE-CROUCH, Jeniffer a PEARS, Katherine, 2018. *Kindergarten Transition and Readiness: Promoting Cognitive, Social-Emotional, and Self-Regulatory Development*. Cham: Springer. ISBN 978-3-319-90199-2.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1834-2.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (ed.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MPSV. *Dětské skupiny* [online]. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/detske-skupiny>

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PÖSLOVÁ, Blanka, 2020. *Tolerantní výchova*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0622-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online], 2021. Praha: MŠMT [cit. 2022-11-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

REICHEL, Jiří, 2008. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2594-9.

SOBOTKOVÁ, Irena, 2007. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-250-8.

SYSLOVÁ, Zora, 2012. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0

SYSLOVÁ, Zora; BURKOVIČOVÁ, Radmila; KROPÁČKOVÁ, Jana; ŠILHÁNOVÁ, Kateřina a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie, 2019. *Didaktika mateřské školy*. Řízení školy (Wolters Kluwer). Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-276-6.

SYSLOVÁ, Zora; NOVÁKOVÁ, Eva a NAJVAROVÁ, Veronika, 2021. Vliv věkového uspořádání tříd na edukaci v mateřských školách. *Studia pedagogica*. Roč. 26, č. 3, s. 109-130.

ŠMELOVÁ, Eva, 2005. Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace*. 15(1), 52-57.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

XIE, Sha a LI, Hui, 2018. Perspectives on readiness for preschool: A mixed-methods study of Chinese parents, teachers, and principals. Online. *Children and Youth Services Review*. Roč.

95, s. 19-31. ISSN 0190-7409. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.031>. [cit. 2024-02-22].

Změny v předškolním vzdělávání: - povinný rok předškolního vzdělávání i vzdělávání dvouletých dětí, 2016. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. ČOSIV [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolniho-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
DS	Dětská skupina
ISCED	Mezinárodní klasifikace vzdělávání
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
r.	Rok
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TVP	Třídní vzdělávací program
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vzorec – Duncanův test (Chráška, 2016, s. 87)	36
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Pohlaví.....	38
Tabulka 2 Hypotéza č. 1.....	54
Tabulka 3 Hypotéza č. 2.....	56
Tabulka 4 Hypotéza č. 3.....	57
Tabulka 5 Hypotéza č. 4.....	58
Tabulka 6 Hypotéza č. 5.....	60
Tabulka 7 Dodatek k hypotéze č. 5.....	60
Tabulka 8 Hypotéza č. 6.....	62
Tabulka 9 Hypotéza č. 7.....	64

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Věk respondentů	39
Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání	40
Graf 3 Úplnost rodiny	41
Graf 4 Věk dětí při vstupu do MŠ	41
Graf 5 Věkově heterogenní a homogenní třídy	42
Graf 6 Důvod vstupu dítěte do MŠ	43
Graf 7 MŠ a dětské skupiny	44
Graf 8 Spokojenost respondentů s MŠ či dětskou skupinou	45
Graf 9 Výběr MŠ dle kritérií ve vztahu s nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů.....	46
Graf 10 Vhodný věk při nástupu dětí do MŠ dle respondentů.....	47
Graf 11 Přítomnost sourozence v MŠ při adaptaci dítěte na MŠ	48
Graf 12 Adaptační projevy při adaptaci na MŠ.....	49
Graf 13 Délka pláče u dětí při vstupu do MŠ.....	49
Graf 14 Příprava na vstup dítěte do MŠ	50
Graf 15 Adaptační programy.....	51
Graf 16 Psychická náročnost pro rodiče	52
Graf 17 Hypotéza č. 1	55
Graf 18 Hypotéza č. 7	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vstup dítěte do MŠ

Dotazník je určen pro rodiče z Olomouckého kraje, jejichž dítě aktuálně navštěvuje MŠ či dětskou skupinu.

Vážení rodiče,

jsem studentka navazujícího kombinovaného magisterského studia v oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Souběžně se studiem pracuji jako učitelka v mateřské škole. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na faktory, které ovlivňují vstup dítěte do mateřské školy či dětské skupiny. Dotazník je anonymní a získané údaje budou použity pouze pro účel mé diplomové práce.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku, ale taktéž za Vaši ochotu a Váš čas.

Bc. Vendula Kolářová

1 Jste:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- žena muž
 Jiná odpověď

2 Vyberte Váš věk:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- 18-30 let 31-45 let 46 let a více

3 MŠ či dětská skupina, kterou navštěvuje Vaše dítě se nachází:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- na vesnici ve městě

4 Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- základní vzdělání střední odborné vzdělání bez maturity střední odborné vzdělání s maturitou vyšší odborné vzdělání
- vysokoškolské vzdělání

5 Vaše dítě:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- žije v úplné rodině žije pouze u matky žije pouze u otce dítě je ve střídavé péči
- Jiná odpověď

6 V jakém věku nastoupilo Vaše dítě do MŠ či dětské skupiny?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Ve dvou letech. Ve třech letech. Ve čtyřech letech. V pěti letech.
- Jiná odpověď.

7 Vaše dítě nastoupilo do:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- věkově heterogenní třídy (třída věkově smíšená) věkově homogenní třídy (třída s dětmi stejného věku)

8 Jaký byl důvod vstupu Vašeho dítěte do MŠ či dětské skupiny?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Můj nástup do práce. Potřeba kolektivu mého dítěte.
- Jiná odpověď

9 Vaše dítě navštěvuje:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- státní MŠ soukromou MŠ dětskou skupinu
- Jiná odpověď

10 Jste spokojený/á s výběrem MŠ či dětské skupiny?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Ano Ne, protože jsem chtěla dát dítě do MŠ, ale nebylo tam místo, takže navštěvuje dětskou skupinu. Ne, protože jsem chtěla dát dítě do dětské skupiny, ale nebylo to možné, takže navštěvuje MŠ.
- Jiná odpověď

11 Vyberte kritéria dle důležitosti při nástupu Vašeho dítěte do MŠ.

Nápověda k otázce: *Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá).*

- Lokalita – blízko bydliště
-
- Podle pedagogických pracovníků
-
- Podle Školního vzdělávacího programu dané MŠ (program a filozofie MŠ)
-
- Výše úplaty za mateřskou školu (cena školkovného)
-
- Adaptační programy (společné návštěvy rodiče a dítěte v MŠ před nástupem do MŠ, postupná adaptace dítěte při vstupu do MŠ apod.)
-
- Alternativní prvky či klasická alternativní MŠ

12 Jaký je podle Vás vhodný věk dítěte pro nástup do MŠ:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- dva roky tři roky čtyři roky pět let
- Jiná odpověď

13 Při adaptaci na MŠ mělo Vaše dítě v MŠ sourozence? (případně v dětské skupině)

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď.*

- Dítě je jedináček Ano Ne

14 Jaké kroky jste absolvoval/a proto, aby vstup Vašeho dítěte byl co nejplynulejší?

Nápověda k otázce: Změřte pořadí položek dle svých preferencí (1 - nejdůležitější, poslední - nejméně důležitá).

Využíval/a jsem adaptační programy (Navštěvoval/a jsem s dítětem MŠ ještě před samotným nástupem do MŠ či první dny v MŠ jsem částečně trávil/a s dítětem v MŠ.)

Snažil/a jsem se dítě dávat do dětského kolektivu ještě před nástupem do MŠ.

Snažil/a jsem se získávat informace o MŠ a také informace o tom, jak dítěti zpříjemnit vstup do MŠ.

Cíleně jsem dítě nepřipravoval/a.

15 Jaké formy adaptačních programů Vám MŠ nabízela? (Adaptační programy – společné návštěvy rodiče a dítěte v MŠ před nástupem do MŠ, postupná adaptace dítěte při vstupu do MŠ apod.)

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí. (Můžete vybrat max. 3 odpovědi.)

- Trávit první dny v MŠ se svým dítětem. Navštěvovat MŠ s dítětem ještě před zahájením docházky (tedy na jaře po zápisu dítěte do MŠ). Setkávání MŠ a rodičů s dětmi na akcích před nástupem dítěte do MŠ. Žádné adaptační programy nám MŠ nenabídla.
- MŠ nám tuto možnost dala, ale nevyužil/a jsem ji.
- Jiné adaptační programy.

16 Byl pro Vás vstup Vašeho dítěte do MŠ psychicky náročný?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí.

- Ano Ne Nevím
- Možnost pro dovysvětlení Vaší odpovědi.

17 Projevy Vašeho dítěte při adaptaci v MŠ:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí. (Můžete vybrat max. 3 odpovědi.)

- Moje dítě žádné adaptační projevy nemělo. pláč agresivita (např. kousání ostatních dětí) bolest břicha bolest hlavy
- zvracení zvýšená teplota
- Jiná odpověď.

18 Jak dlouho Vaše dítě plakalo při nástupu do MŠ?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď.

- Ani jednou. Pouze v průběhu prvního týdne. V průběhu prvních dvou týdnů. V průběhu prvních tří týdnů.
- Více jak tři týdny.