

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

Bakalářská práce

Eva Kašparová

Sociální připravenost dětí pro vstup do MŠ

Social preparedness for kindergarten

Praha 2015

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martina Švandová, Ph.D

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 26. 6. 2015

Jméno a příjmení

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je zmapovat oblast sociální připravenosti dítěte pro vstup do mateřské školy z pohledu vývojové psychologie a vlivů moderního světa, ve kterém předškolní dítě vyrůstá a který ho ovlivňuje.

Práce je rozdělena na teoretickou a empiricko-výzkumnou část. Druhá kapitola teoretické části se zabývá předškolními zařízeními a možnostmi péče o předškolní dítě v ČR, se zaměřením na běžné mateřské školy. Třetí kapitola je zaměřena na předškolní dítě z pohledu vývojové psychologie a světa dítěte. Čtvrtá kapitola seznamuje se samotným pojmem sociální připravenost pro vstup do MŠ a s pojmem adaptační období. Jeho průběh a úroveň zvládnutí dítětem budou použity jako možné kritérium v empirické části k posouzení sociální připravenosti dítěte pro vstup do MŠ.

První část empirického výzkumu je věnována dotazníkovému šetření sociální připravenosti, jak ji vnímají rodiče a učitelky. Druhou částí je pozorování vybraného vzorku 15 dětí během adaptačního období v MŠ.

Závěr práce je věnován porovnání získaných výsledků a jejich vyhodnocení.

Abstract

This bachelor thesis surveys the field of social preparedness for kindergarten from the perspective of developmental psychology and the influences of the modern world in which preschool children grow up and which affect them.

The thesis is partitioned into the theoretical and practical research parts. The second chapter of the theoretical part describes the preschool facilities and care possibilities for preschool children in the Czech republic with emphasis on common kindergartens. The third chapter is focused on a preschool child from the perspective of developmental psychology and environmental influences. The fourth chapter introduces the term social preparedness for kindergarten. It also explains the concept of adaptation period. Its evaluation and results are used in the practical part as potential criteria for determining the social preparedness for the kindergarten.

The first section of the research part is dedicated to the survey on social preparedness and how it is perceived by parents and teachers. The second section captures the observation conducted on a sample of 15 children during the adaptation period.

The conclusion summarizes the results of the research.

.

Klíčová slova

mateřská škola, předškolní dítě, sociální připravenost, adaptační období, socializace, rodina

Keywords

kindergarten, preschool child, social preparedness, adaptation period, socialization process, family

OBSAH

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | ÚVOD | 9 |
| 2 | TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 2.1 | Školní zařízení pro děti předškolního věku | 10 |
| 2.1.1 | Institucionální péče a vzdělávání dětí do 3 let věku | 10 |
| 2.1.2 | Institucionální péče a vzdělávání dětí od 3 do 6 let | 11 |
| 2.2 | Mateřská škola | 15 |
| 2.2.1 | Výchovně vzdělávací cíle | 16 |
| 2.2.2 | Sociálně psychologické dovednosti učitelky | 16 |
| 2.2.3 | Rozdělení tříd v MŠ dle věku dětí | 17 |
| 2.3 | Dítě v předškolním období | 19 |
| 2.3.1 | Předškolní dítě z pohledu vývojové psychologie | 19 |
| 2.3.2 | Emoční vývoj | 20 |
| 2.3.3 | Sebepojetí | 20 |
| 2.3.4 | Socializace | 21 |
| 2.3.5 | Sociální dovednosti | 21 |
| 2.4 | Sociální připravenost | 22 |
| 2.4.1 | Stanovení sociální připravenosti | 23 |
| 2.5 | Adaptační období v MŠ | 25 |

| | | |
|-------------|---|-----------|
| 2.5.1 | Adaptační období v této práci | 25 |
| 3 | EMPIRICKÁ ČÁST | 26 |
| 3.1 | Cíle výzkumu | 26 |
| 3.2 | Hypotézy | 26 |
| 3.3 | Metody výzkumu | 26 |
| 3.4 | Výzkumný terén | 27 |
| 3.4.1 | Prostředí MŠ - charakteristika výzkumného terénu | 27 |
| 3.4.2 | Popis zkoumaného vzorku | 28 |
| 3.5 | Průběh a realizace první části výzkumu | 30 |
| 3.5.1 | Dotazník pro rodiče | 30 |
| 3.5.2 | Dotazník pro učitelky | 30 |
| 3.6 | Výsledky z dotazníkového výzkumu | 31 |
| 3.7 | Vyhodnocení první části empirického výzkumu | 32 |
| 3.8 | Shrnutí výsledků z první části empirického výzkumu | 35 |
| 3.9 | Průběh a realizace druhé části výzkumu | 35 |
| 3.10 | Vyhodnocení druhé části empirického výzkumu | 36 |
| 3.10.1 | Výsledky z prvního pozorování dětí | 37 |
| 3.10.2 | Výsledky z druhého pozorování dětí | 39 |

| | | |
|-------------|---|-----------|
| 3.10.3 | Výsledky z třetího pozorování dětí | 40 |
| 3.10.4 | Výsledky ze čtvrtého pozorování dětí | 41 |
| 3.10.5 | Výsledky z pátého pozorování dětí | 42 |
| 3.11 | Shrnutí výsledků z druhé části výzkumu | 43 |
| 4 | ZÁVĚR | 47 |
| 5 | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 48 |
| 6 | SEZNAM ZKRATEK | 50 |
| 7 | SEZNAM PŘÍLOH | 51 |

1 ÚVOD

Jako téma mé bakalářské práce jsem si zvolila problém, který u předškolních dětí ve své praxi učitelky stále častěji vnímám.

Současná doba orientovaná na výkon, výsledky a přehnanou aktivitu mnohdy v hektickém tempu, ovlivňuje nás dospělé při volbě výchovných cílů, postupů a metod. Avšak tato snaha může vést k tomu, že děti nevybavíme základními dovednostmi potřebnými pro život v moderní společnosti 21. století.

K tématu této práce mě přivedla skutečnost, se kterou se ve své praxi učitelky MŠ stále častěji setkávám. Zvolila jsem si téma **sociální připravenosti** dětí pro vstup do mateřské školy. Jde o téma aktuální, které však není v případě předškolního věku přesně definováno v teoretické rovině. V průběhu adaptačního období po nástupu dítěte do zařízení MŠ často pozoruji problémové chování dětí v oblasti sociální, emocionální, komunikační a v úrovni sebeobsluhy. Na druhé straně lze najít pokročilé dovednosti a znalosti, které děti ovládají. Sami rodiče často kladou při výchově příliš velký důraz na znalosti z oblasti encyklopedických faktů, používání moderních technologií, znalost cizího jazyka. V některých případech pak dovolují dětem zasahovat do chodu rodiny způsobem neúměrným jejich věku.

Sociální připravenost je oblast, do které velkou měrou zasahují vnější činitele a kterou lze cíleně kultivovat a rozvíjet. Sociálně připravené děti obvykle zvládají vstup do MŠ bez vážnějších problémů. Mým stanoveným výzkumným cílem bylo zjistit, zda děti při vstupu do MŠ hodnocené jako sociálně nepřipravené mohou v průběhu adaptačního období dosáhnout úrovně sociálních dovedností potřebných pro bezproblémový pobyt v MŠ. Mým dalším cílem bylo porovnat, jak vnímají sociální připravenost dětí jejich rodiče a učitelky.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Školní zařízení pro děti předškolního věku

Předškolní zařízení - je zde bráno pro celé období před nástupem do školy. Vzhledem ke kolektivním zařízením se jedná především o batolecí a předškolní období dle vývojové psychologie. Často zařízení nabízejí péči o děti přesahující do obou období. Hranice tří let pro ukončení či vstup do zařízení není jednoznačná. Především u soukromých školek, které se neřídí školským zákonem. Zařízení jsem dále rozdělila na dvě skupiny dle věku dětí pro děti mladší tří let - pro děti od tří do šesti let (do nástupu školy).

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“
(clanky.rvp.cz)

2.1.1 Institucionální péče a vzdělávání dětí do 3 let věku

Stát pro děti v této věkové skupině nenabízí žádné zařízení. Je to velký problém, zejména u dětí mezi 2 a 3 rokem, kde je ze strany rodičů největší poptávka. Otázka péče o tyto děti není systematicky řešena. Velká část dětí navštěvuje soukromá zařízení.

Jesle

Zajišťují péči o děti v rozmezí 6 měsíců do 3 let. Kdy vstupní věk se může lišit, v některých jeslích jsou přijímány děti od 1 či 1,5 roku. Jesle jsou financovány z rozpočtů obcí, které na jejich provoz nedostávají žádné příspěvky ze státního rozpočtu. Až do března 2012 spadaly jesle jako zdravotnická zařízení pod resort Ministerstva zdravotnictví, nyní se řídí podle zákona o živnostenském podnikání, vázanou živností, kdy je stanovena pouze povinnost splnit odbornou způsobilost podnikatele či osoby, která činnost zajišťuje.

Soukromé školky - nezapsané do rejstříku škol MŠMT

Vznikají jako vázaná živnost „Péče o dítě do tří let věku v denním režimu“ se řídí zákonem č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání. Obsahem této činnosti je výchovná péče o svěřené

děti do 3 let věku v denním nebo v celotýdenním režimu zaměřená na rozvoj rozumových a řečových schopností, pohybových, pracovních, hudebních, výtvarných schopností a kulturně hygienických návyků přiměřených věku dítěte.

Dětské kluby

Spadající do volné živnosti „Mimoškolní výchova a činnost, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti“ se řídí zákonem č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání, žádná konkrétní pravidla a požadavky k této činnosti nejsou stanovena, podmínky poskytování jsou stejné jako u ostatních volných živností.

Mateřská centra

Většinou se jedná o občanská sdružení, která zřizují obvykle maminky na mateřské dovolené, které se zároveň podílejí na jejich samosprávě a zajišťují programy jak pro děti, tak pro děti za účasti rodinných příslušníků.

Dětská skupina

Vzniká dle zákona o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině č.247/2014 Sb., její poskytovatel / fyzická či právnická osoba / je zapsán Ministerstvem práce a sociálních věcí do evidence poskytovatelů. Nejčastěji dětské skupiny v péči o děti využívají radnice, úřady, podniky, vysoké školy či neziskové organizace. Není zde věkové omezení dětí, maximální počet dětí na skupinu je 24. Nejnižší počty pečujících osob jsou v zákoně dány počtem a věkem dětí ve skupině. Zákon dětským skupinám nenařizuje vzdělávání.

2.1.2 Institucionální péče a vzdělávání dětí od 3 do 6 let

Mateřské školy veřejné

Jedná se o výchovně vzdělávací instituce pro děti zpravidla od tří let do nástupu povinné školní docházky. V současné době lze zařadit do této instituce i dítě mladší tří let, ale většinou je toto, kvůli malé kapacitě a provozně místním podmínkám školek téměř nemožné (především ve větších městech). Mateřské školy veřejné jsou zřízené státem, obcí, krajem, svazkem obcí, (registrovanou církví). Jsou zapsány v rejstříku škol, pracují podle závazných školních vzdělávacích

programů, které vznikají dle RVP PV. Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy (výroční zprávy) a hodnocení Českou školní inspekcí.

Zařadila bych pod tuto skupinu i školy speciální a církevní.

Mateřské školy církevní

Církevní mateřské školy zřizuje registrovaná církev (u nás katolická, evangelická) a náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, jsou zapsány v rejstříku škol, řídí se školským zákonem a všemi předpisy s nimi souvisejícím. Pracují podle RVP PV, který se většinou řídí liturgickým kalendářem a promítají se do něj principy křesťanství. Nemusí se od běžných škol lišit organizací výuky.

Mateřské školy speciální

„Vzdělávají děti se speciálními specifickými vzdělávacími potřebami. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ (www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561)

Jejich specifikem je snížený počet dětí ve třídách, pedagogičtí asistenti, postupy, metody, organizace, prostředí školky, pomůcky vhodné ke vzdělávání dětí dle jejich potřeb a vzhledem k jejich postižení (smyslové, vady řeči, tělesné, mentální, kombinované).

Samostatnou skupinu tvoří *mateřské školy při zdravotnických zařízeních* (nemocnicích, ozdravovnách, léčebnách), které poskytují předškolní vzdělávání dětem zde hospitalizovaným. Děti do těchto mateřských škol přicházejí v průběhu celého školního roku na blíže neurčenou dobu. Pracují podle RVP PV.

V kapitole 2.2 se budu podrobněji zabývat běžnými veřejnými mateřskými školami, které jsou zařazeny v síti mateřských škol České republiky a které pracují podle závazného Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Z typu této MŠ bude vycházet i moje empirická část.

Mateřské školy soukromé v zapsané v rejstříku škol

Jsou zřizovány právníckými osobami, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle školského zákona - vztahuje se na ně školský zákon a s ním související předpisy, pracují podle RVP PV. Mohou být součástí řetězce školek či jako jednotlivé školky.

Mateřské školy soukromé bez zápisu do rejstříku škol

Jsou provozovány jako volná živnost „Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti“. Velmi častou variantou jsou školky s rozšířenou výukou cizích jazyků, školky nabízející zaměření na zdravý životní styl. Nepracují podle RVP PV. Mohou být součástí řetězce školek či jako jednotlivé školky.

Firemní školky

Jsou zapsány do rejstříku škol, jejich provozování je v působnosti školského zákona, s dodržováním stanovených podmínek, kdy mají výjimku v přijímacím řízení dětí vzhledem k možnosti přednostního umístění dětí vzhledem k zřizovateli (firmě). Podléhají kontrole a hodnocení České školní inspekce, pracují dle RVP PV.

Centra pro předškolní děti (Praha)

Vznikají v Praze jako projekt Hlavního města Prahy a Domů dětí a mládeže, vychází z RVP PV Maximální počet dětí v jedné skupině je 15 ve věku zpravidla 3 - 6 let. Děti vede vždy dvojice zkušených a kvalifikovaných pedagogů. Výchovně-vzdělávací programy center jsou zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím různých výchovných částí programů. Záměrem je zajištění provozu v dopoledních hodinách formou celotýdenních programů v rámci zájmového vzdělávání pro předškolní děti, a to jak pro příležitostné, tak i pro pravidelné návštěvníky.

Mateřské školy speciální

Vzdělávají děti se speciálními specifickými vzdělávacími potřebami. „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. (www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561)

Snížený počet dětí ve třídách, pedagogičtí asistenti, postupy, metody organizace a prostředí školky, pomůcky vhodné ke vzdělávání dětí dle jejich potřeb a vzhledem k jejich postižení (smyslové, vady řeči, tělesné, mentální, kombinované).

Příklady mateřských škol s alternativně zaměřenými programy

Mateřské školy s alternativně zaměřenými programy mohou být jak veřejné, tak soukromé zapsané v rejstříku škol či bez zapsání. Každý druh alternativní školy je jedinečný, a proto je těžké tyto školy popsat společně, každá má své specifika a charakteristické prvky svého vzdělávání. Zde je vypsáno několik příkladů: MŠ Marie Montessori, Waldorfská MŠ, Daltonská MŠ, s programem Začít spolu, MŠ s Programem podpory zdraví, lesní mateřské školky.

Lesní mateřské školy – LMŠ

Lesní mateřské školy rodiče velmi často vyhledávají z nabídky alternativně zaměřených MŠ. Lesní MŠ může fungovat samostatně, nebo ve spolupráci s klasickou MŠ (sdílení kuchyně a jídelny, případně společná část programu). Základním znakem LMŠ je, že většina programu probíhá „venku za každého počasí“ v prostředí přírody, zásadou v LMŠ je menší počet dětí na pedagoga než je tomu v klasických MŠ. Od roku 2014 platila pro LMŠ povinnost registrace pro zařízení splňující definici dětské skupiny, což pro ně bylo likvidační z důvodů plnění hygienických norem. Dne 21. května 2015 podepsal prezident Miloš Zeman novelu zákona č. 247/ 2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. Novela je klíčová pro existenci nejen lesních mateřských škol Zavádí totiž volitelnost registrace. Neregistrovaná instituce tak nemůže čerpat benefity spojené s registrací, na druhou stranu se na ní ale nevztahují normy a podmínky, jako na dětskou skupinu.

2.2 *Mateřská škola*

V této kapitole se budu podrobněji zabývat běžnými veřejnými mateřskými školami, které představují prvopočáteční stupeň vzdělávání. Mateřské školy zpravidla přijímají děti od tří let, do nástupu povinné školní docházky, jsou zde i děti s OŠD. Počty dětí mohou být v jedné třídě maximálně 24 (s výjimkou zřizovatele až 28). Počty učitelek na jedné třídě jsou obvykle 2, které se u dětí dle organizace školky střídají či pracují společně po část dne. Docházka dětí do mateřské školy je nepovinná, ale je vysoká. Děti ji rok před nástupem školy mají bezplatnou a měly by být přednostně přijímány. Podle Inspekční zprávy ČŠI z roku 2013/20014 navštěvuje 91,2 % pětiletých dětí z populace.

Školy si vytvoří vlastní ŠVP – školní kurikulum dle reálných podmínek dané školy a na jeho základě jsou rozpracovány obsahy vzdělávání v jednotlivých třídách – v třídních vzdělávacích programech.

Obsah je vnitřně propojený celek, který zahrnuje 5 oblastí

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. (RVP PV, 2004)

2.2.1 Výchovně vzdělávací cíle

„Dětství má jeden zásadní cíl – naučit se co nejvíc pro budoucnost, o které víme tak málo“ dle Václava Mertina (Mertin, 2015). Mateřská škola je většinou první výchovně vzdělávací institucí (mimo rodinu), která je na počátku celoživotního vzdělávání. Jejím cílem je děti připravit do dalších etap vzdělávání, ale především pro celý jejich život. Snahou a výchovně vzdělávacím cílem mateřských škol je, aby ji opouštěli jedinci sebevědomí, kamarádští a tolerantní, s předpoklady a chutí do poznávání, objevování a schopností adaptovat se na změny, které život přináší.

Osobnostní orientace vzdělávání

Osobnostní orientace nahlíží na dítě jako na osobnost, která je v procesu vzniku, rozvoje, která je ovlivňována vnějšími okolnostmi a vnitřními zdroji, které je třeba respektovat. Je to osobnost v určitém vývojovém stadiu, které má svá specifika. „Osobnostní orientaci lze považovat za široké ideové východisko, v němž klíčovou roli hraje demokratizace, humanizace a otevřenost systému předškolní výchovy, partnerství a spolupráce s rodinou i důraz na individualizovaný osobnostní rozvoj každého dítěte.“ (Kolláriková, Pupala 2001, s. 137)

Aby MŠ byla místem pro individuální rozvoj a potřeby dětí, je osobnostní orientace na výchovu a vzdělávání nezbytná. Je to velmi náročný úkol pro učitelku. Akceptování osobnosti dětí, umění vcítit se do dětského světa, porozumění a autenticita jsou nejlepšími předpoklady pro osobnostní rozvoj dětí a pozitivní klima ve třídě MŠ.

„K tomu, aby se dítě rozvíjelo podle svých schopností, potřebuje důvěryhodné vedení s vhodnými pravidly, dostatkem podnětů pro svou hru i aktivity a záměrně připravenou nabídkou činností, která povede ke komplexnímu rozvoji celé jeho osobnosti.“ (Koťátková 2014, s. 158)

2.2.2 Sociálně psychologické dovednosti učitelky

Poznámka – ve většině práce uvádím učitelka, ne formu učitel(-ka), jen z důvodu čistě praktického pro jednodušší a plynulejší psaní a následné čtení. Není zde uváděno jen „učitel“ z důvodu většinového zastoupení žen učitelek v běžné mateřské školce.

V mateřské škole učitelky využívají profesní dovednosti, které jsou nezbytné pro odborné činnosti a profesní vztahy. Soubor všech dovedností učitelky mateřské školy tvoří a vyjadřuje její profesní kompetenci (Merlin, Gillnerová 2010, s. 29). Hlavní skupiny profesních dovedností jsou sociálně psychologické, metodické, oborové, diagnostické a speciálně-výchovné.

Oborové a metodické profesní dovednosti jsou důležité pro činnosti s dětmi z hlediska výběru a způsobu jednotlivých aktivit. Speciálně-výchovné a diagnostické se vztahují k pedagogické diagnostice jednotlivce i skupiny, k respektování specifik předškolního věku a aktuálního stavu dítěte. Za základní lze určit sociálně psychologické dovednosti, které jsou často základem či předpokladem pro ostatní skupiny dovedností. Míra osvojení těchto dovedností je u každé učitelky individuální, jejich rozvoj je nezbytný k podpoře profesní kompetence a upevnění profesní jistoty učitelky a optimalizaci činnosti MŠ. Je důležité zmínit, že učitelka je modelem, který působí při osvojování a rozvíjení různých sociálních dovedností dětí.

Sociálně psychologické dovednosti zahrnují prvky dovedností vztahujících se k sobě samému a prvky týkajících mezilidských vztahů. Základní prvky sociálních dovedností (důvěra, pomoc, podpora, vytváření příznivé, bezpečné atmosféry) jsou nezbytné pro jakékoliv dlouhodobější trvalé vztahy.

Mezi sociálně-psychologické dovednosti učitelky patří například: akceptování osobnosti (dítě, rodič, kolega), autenticita učitelky, empatie, naslouchání, orientace na konkrétní situace, porozumění neverbálním projevům, podpora sebereflexe, rozvoj sebedůvěry, umění pochválit, otevřenost ke zpětné vazbě, zvládání konfliktních situací.

2.2.3 Rozdělení tříd v MŠ dle věku dětí

Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. (RVP PV)

Homogenní třídy

„Homogenní třídy umožňují jednotnější výchovné a výukové postupy, cílenější zaměření didaktických pomůcek a celkového vybavení třídy. I zde je potřeba pracovat s dětmi v různých

organizačních formách a dbát individuálních potřeb a podnětů vhodných pro jednotlivé děti.“
(www.ucitelskenoviny.cz)

Toto uspořádání má významný vliv především u předškoláků, kteří mají vyšší nároky na rozmanitost a stimulaci podnětů. Je v této skupině snadnější příprava na školu jako cílená edukace.

Významný vliv vidím především u předškolních dětí, které již mají výrazně jiný režim dne s mnohem menší potřebou odpočinku, a naopak vyššími nároky na stimulaci a rozmanitost podnětů. Je mnohem snadnější cílená edukace a jednotnost přípravy pro školu. Je zde riziko soutěživosti a soupeřivosti. U menších dětí se může stát zatěžující jak pro děti, tak i pro učitelku projevy specifické pro tento věk. Vzhledem ke spolupracující spontánní hře předškoláků je toto uspořádání přirozenější u starších dětí než u malých, které si hrají „vedle sebe“ a vzájemná komunikace není ještě uspokojivá.

Heterogenní třídy

Vzhledem ke své práci zaměřené na sociální připravenost a sociálně-psychologické jevy a dovednosti (dítě, učitelka) je toto uspořádání s těžší pro empirickou část, kdy pozorované děti budou docházet do heterogenní třídy.

Heterogenní třídy více zrcadlí společnost, takovou jaká ve své rozmanitosti a složitosti, kde se mohou děti mnohostranněji rozvíjet především v oblasti socializace a individualizace osobnosti.

Ve smíšených třídách vznikají přirozené skupinky dětí, a to nejen podle věku, ale i podle individuálních schopností a podle formujících se osobností jednotlivých dětí. Společně si ve třídě hrají, tvoří a z nabídky činností si během dne vybírají. Mají možnost si postupně vyzkoušet roli mladšího a později staršího kamaráda, což je pro řadu dětí nová zkušenost, kterou z rodiny neznají. (www.ucitelskenoviny.cz)

Heterogenní třída dává dětem více příležitostí k prosociálním zkušenostem, dochází zde ke vzájemnému učení – starší děti jsou pomocníky a vzory pro menší děti, které jsou často staršími dětmi motivovány do větší aktivity a snahy vyrovnat se jim. Tyto třídy často řeší i problém prvotní adaptace u sourozenců. Nezdravá soutěživost je zde méně častá než v homogenních třídách. Spíše zde jde o prostředí spolupráce a inspirace. Velké děti zde mohou zažívat pocit

zodpovědnosti za druhé. Pro učitelku je těžší sladění a vyváženost programu pro všechny děti. Musí využívat diferenciované, individualizované či skupinové činnosti a vhodně naplánovat obsah s různými stupni obtížnosti či variantami pro věkově rozdílné děti.

2.3 Dítě v předškolním období

2.3.1 Předškolní dítě z pohledu vývojové psychologie

Obecná charakteristika předškolního období.

Nejprve se budu věnovat obecnější charakteristice období a následně podrobněji se zaměřím na tři oblasti: emoční vývoj, sebepojetí a socializaci dítěte.

Jak dítě zvládá přechod z rodiny do jiného prostředí, jak je schopno se socializovat je tématem mé empirické části věnující se sociální připravenosti na vstup do MŠ.

Předškolní období navazuje na batolecí věk, trvá od 3 do 6–7 let, kdy dítě nastupuje do školy. Jde o období aktivity, iniciativy, poznávání a začleňování se do okolního světa mimo rodinu.

Předškolní děti se stávají hbitějšími, obratnějšími se zdokonalenou koordinací pohybů. Dochází u nich k rozvoji jemné motoriky, což umožňuje dětem manipulaci s drobnými předměty, jejich koordinovanost a přesnost vedou k větší samostatnosti v sebeobsluze a k rozvoji grafomotoriky. Myšlení předškoláka se opírá o pseudopojmy, je egocentrické a často neodlišuje přání od skutečnosti, je vázané na aktuální situaci a na vnější znaky. Dítě je přesvědčeno, že svět je takový, jaký ho vidí, jaký se mu jeví, a že všichni okolo něj vnímají stejně. V předškolním věku se rozvíjí generová identita a starší předškoláci již chápou genderovou diferenciaci a považují ji většinou za velmi důležitou.

Neživé věci si připodobňuje člověku, jeho myšlení je tedy antropomorfické. V těsném spojení s myšlením se u dítěte rozvíjí také řeč v rovině – správné výslovnosti, správných gramatických tvarů, v rozšiřování slovní zásoby a složitosti větné stavby, v porozumění řeči a v konverzační rovině. V kresbě, hrách a v oblíbenosti pohádek se projevuje velká fantazie a představivost předškolních dětí. Hra je základní potřebou a činností předškolního dítěte, kdy se od paralelní

hry na začátku období dostává ke hře kooperativní, kterou obohacuje svými nápady a ve které je schopné dodržovat jednoduchá pravidla.

2.3.2 Emoční vývoj

Proměna emočního prožívání závisí na zralosti centrálního nervového systému a úrovni uvažování. Oproti batolecímu věku je vztek, zlost a celkově emoční vývoj stabilnější a vyrovnanější, i když přechod z jedné kvality emoce do druhé bývá rychlý. Děti bývají pozitivně laděny, mají smysl pro humor, ubývá celkově negativních reakcí, protože dítě chápe příčiny nepříjemných situací. Charakteristické pro předškolní období jsou díky velké představivosti a fantazii strachy z nereálných postav. Nejbližší budoucnost dokáže již dítě vnímat a dokáže se na něco těšit.

Rozvíjí se také emoční inteligence, dítě lépe chápe své pocity i pocity jiných. V předškolním věku se začíná teprve rozvíjet emoční autoregulace, kdy velmi záleží na typu temperamentu dítěte.

Úroveň emoční regulace ovlivňuje rozvoj sociálních dovedností. Citová vyrovnanost dítěte je velmi závislá na chování okolí, zejména blízkých osob. V předškolním věku se rozvíjejí vztahové emoce – jako sounáležitost, soucit. Předškolní děti dokážou pociťovat hrdost vzhledem ke svým kompetencím. Nově se u předškoláka objevuje pocit viny, protože již dokáže rozeznat nedodržení norem a pravidel a je u něj vytvořen vnitřní mechanismus ke korekci chování i bez kárající osoby.

2.3.3 Sebepojetí

Tuto kapitolu začínám zmínkou o obdobím batolecím, protože na jeho konci dochází k prvotnímu utváření vlastní identity. Většinou v období mezi druhým a třetím rokem se tvoří základy sebevědomí, sebejistoty a vědomí společenské hodnoty. V tomto období prochází dítě obdobím vzdoru a negativismu, díky nimž se dítě snaží upevnit své postavení a přesvědčit o své identitě. „Zrod „já“ není dán jenom tím, že se ve slovníku a v hovorech dítěte vynořuje nové slůvko. Jde o jakýsi projev „přihlášení se k sobě samému“, vyjádření pozice sebe samého ve světě. Jde tedy o skutečnost zcela zásadního významu související velmi úzce se zdrojem a rozvojem osobnosti.“ (Helus 2004, s. 201)

Předškolní dítě o sobě uvažuje vzhledem ke své vývojové úrovni – sebe a své hodnocení si utváří ve vázanosti na zjevné znaky, je zaměřeno na svůj vývoj - na to co již zvládne a dokáže. Je k sobě nekritické, s přehnaným pozitivním sebehodnocením a se sklony k používání „moje“ jako součástí „já“. Od tohoto majetnického sklonu začíná opouštět kolem pátého roku. Předškolní dítě přejímá názor na sebe od ostatních nekriticky. Je závislé na hodnocení rodičů a starší předškoláci jsou ovlivněni svými vrstevníky a ostatními lidmi, se kterými se začínají setkávat v širší společnosti mimo rodinu. Dle Vágnerové je součástí sebepojetí předškolního dítěte jsou i všechny role, které má. Postupně nabývají na významu i ty, které přesahují rámec rodiny. (Vágnerová, 2014)

2.3.4 Socializace

„Předškolní věk lze označit jako fázi přesahu rodiny“ (Vágnerová 2014, str. 223). Socializace a individualizace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci s jinými lidmi. Vztahy mimo rodinu dítěti nabízejí získávání nové zkušenosti, které se projevují změnou chování, ale i rozvojem prožívání, hodnocení sebe i ostatních. Předškolní dítě je schopné navazovat kontakt s vrstevníky, a dokonce můžeme říci, že vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky se potvrzuje jeho zralost. (Mertin, Gillnerová 2010, s. 127)

Rodina je pro dítě základní sociální skupina, která je pro něj jistotou symbolického charakteru. Dítě se učí diferencovat své chování podle sociálních rolí, které jsou pro něj nové.

2.3.5 Sociální dovednosti

Lidské vztahy jsou pro dítě zdrojem uspokojení citových a sociální potřeby. Jsou také místem sociálního učení, které má různé formy. U předškolního dítěte jsou nejvýznamnějšími nápodoba a následné zpevňování způsobů chování. Dle Bednářové, Šmardové si dítě osvojuje na základě sociálního učení dovednosti, mezi které patří:

- komunikace (verbální, neverbální)
- přiměřené reagování
- adaptování se na nové prostředí
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání

- porozumění emocím a chování druhých lidí
- objektivní sebepojetí

Mezi principy, které jsou důležité pro uspokojení a rozvoj sociálních potřeb a dovedností dětí patří přijetí, empatické a pozitivní naladění, schopnost věnovat se dítěti, vymezit přijatelné hranice pro bezpečný rozvoj dítěte. Citový a sociální vývoj ovlivňuje mnoho faktorů: osobnostní charakter dítěte, prostředí rodiny, zdravotní stav dítěte, úroveň již rozvinutých komunikačních a rozumových schopností.

Základní potřebou, která naplňuje sociální vztahy je potřeba pozitivní identity a životní jistoty, kterou předškolnímu dítěti poskytuje rodina. Předškolní období je charakterizováno objevováním a nutností, která vychází ze samotného dítěte, hrát si se svými vrstevníky. Hra je pro dítě nejpřirozenější prostředek k sociálním kontaktům, které jim mateřská škola dostatečně umožňuje.

2.4 Sociální připravenost

Sociální připravenost pro vstup do MŠ není v odborné literatuře jasně definovaný pojem. Proto východiskem k teoretickému vymezení pojmu mi byla sociální připravenost pro vstup do základní školy z Vývojové psychologie Marie Vágnerové.

Vstup do základní školy je vymezen školní zralostí, připraveností. Zde se rodič většinou rozhoduje nejen na základě vlastní zkušenosti a intuice, ale právě velmi často zde přihlíží na doporučení MŠ. Podle statistiky z Výroční zprávy ČŠI za rok 2012/13 byla iniciátorem doporučení k OŠD v 59,5 % právě MŠ. Velmi často na toto doporučení navštíví s dětmi psychologa, který zjišťuje zralost dítěte standardizovanými diagnostickými postupy, ve kterých určí míru zralosti v dílčích oblastech a celkové připravenosti na školní práci. Pokud je dítě na vstup do školy nepřipravené či nezralé v nějaké posuzované oblasti, je na rodičích, zda na základě toho zjištění, rozhodnou o odkladu školní docházky.

Pojmem „školní připravenost“ upozorňujeme na charakteristiky mající především vztah k vnějším, společenským činitelům, procesu učení.“ Sociální připravenost zahrnuje úroveň běžných znalostí o vztazích a chování k různým lidem a schopnost s nimi komunikovat“ (Vágnerová 2009, s. 259). Sociální připravenost pro vstup do MŠ zahrnuje stejné dovednosti a znalosti, ale

na úrovni odpovídající předškolnímu dítěti. Mezi nejdůležitější oblast sociální připravenosti pro vstup do MŠ vzhledem k výše zmiňovanému patří schopnost odloučit se od rodičů a schopnost učit se přijímat a rozlišovat různé sociální role, schopnost rozvíjet přijímání běžných norem chování a pravidel ve skupině, komunikační schopnosti a jejich využívání. Dle Vágnerové nedostatečná připravenost na školu „zvyšuje riziko neúspěšnosti“. (Vágnerová, 2009)

Ale jak je to s dítětem, které vstupuje do školky? Jak se odráží jeho sociální nepřipravenost v období zvykání na školku – adaptačním období? To jsou témata, která se pokusím zmapovat ve své empirické části.

Při vstupu do MŠ většinou rozhoduje uvážení rodičů, kteří by měli sami vycítit, zda je jejich dítě zralé pro vstup do předškolního zařízení. Objektivní rozhodnutí ovšem může ovlivňovat mnoho faktorů – výchovný styl rodičů a jejich „pohled“ na svět, důvody k umístění dítěte do školky, neschopnost nahlížet na dítě na takové jaké opravdu je s jeho slabými i silnými stránkami. Pro vstup do mateřské školy je často hlavním kritériem potřeba dospělých umístit dítě v době jejich zaměstnání do bezpečného a pro dítě podnětného prostředí.

Vzhledem k tomu, že sociální **připravenosti** zahrnuje spíše vztah k vnějším činitelům, volím ve své práci raději tento pojem než zralost. Používaným pojmem „školní zralost“ se zdůrazňuje aspekt biologický, vnitřní, vycházející z dispoziční složky organismu či procesu zrání.

2.4.1 Stanovení sociální připravenosti

Osvojování si a rozvoj základních sociálních dovedností je ovlivněno mnoha vlivy. Každé dítě je individuální bytost s jinými potřebami, předpoklady a vnějšími podmínkami, které na něj působí. Vývoj dítěte, nejen v sociální oblasti je postupnou proměnou, která ale nemusí být plynulá. V různých oblastech může být nerovnoměrná. Proto je těžké určit, co by mělo dítě v konkrétním období zvládat. Každá etapa vývoje je ale něčím charakteristická a má své zákonitosti a průběh. Z teoretických poznatků z vývojové psychologie a na základě vývojové škály jednotlivých položek sociálních dovedností zasazených do věkového rámce (Šmardová, Bednářová, 2007) jsem vycházela při stanovení kritérií sociální připravenosti a přípravě záznamových archů pro jednotlivá pozorování.

Po prvním pozorování dětí jsem pro účely této práce stanovila **kritéria sociální připravenosti** následujícím způsobem. Vycházela jsem z knihy Diagnostika dítě předškolního věku (Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová) a Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole (Dana Tomanová) V tabulce Tabulka 1 jsou sledované sociální dovednosti a oblasti.

Úroveň dovednosti jsem hodnotila podle následujících kritérií:

| Stupeň | Popis chování | Hodnocení |
|-------------------|---|-----------|
| zvládá samo | popisované chování je pro dítě běžné, zvládá činnost či úkol správně | 2 body |
| zvládá s dopomocí | opakovaně potřebuje vysvětlit, zacvičit, velká podpora dospělého | 1 bod |
| nezvládá | nezvládá či neplní úkol, činnosti ani s dopomocí, chování aktuálně není v jeho „repertoáru“ | 0 bodů |

Tabulka 1- Bodové ohodnocení sledovaných sociálních dovedností.

Celková hodnota všech sociálních oblastí v tabulce č. 2 je 30 bodů. Této maximální hodnoty by mohlo dítě dosáhnout až po úspěšném adaptačním období, protože dovednosti zde hodnocené zahrnují již spolupráci a kooperaci mez dětmi, pochopení a dodržování pravidel a snahu dítěte o samostatnost. Tyto dovednosti může dítě reálně rozvíjet až po stabilním zakotvení v kolektivu a nabytí sebevědomí a sebejistoty v sociální roli vrstevníka, kamaráda a žáka MŠ.

Klíčové sociální dovednosti pro vstup do MŠ, které byly východiskem pro stanovení sociální připravenosti, jsou v tabulce č. 2 označeny hvězdičkou (*). Jejich maximální bodová hodnota je 20 bodů. Na konci adaptačního období by dítě mělo tyto dovednosti používat bez dopomoci a dosáhnout tak této hranice. Pro účely mé práce jsem dále předpokládala, že při vstupu do MŠ by dítě mělo tyto dovednosti zvládat alespoň s dopomocí. Proto jsem jako nejnižší hranici pro dítě dostatečně sociálně připravené pro vstup do MŠ zvolila 10 bodů.

2.5 Adaptační období v MŠ

Adaptace je proces přizpůsobování jedince. Reagovat na změny prostředí, které jsou pro něj nové a neznámé je proces potřebný a v běžném životě normální. Zvládat odpovídat na změny prostředí je proces pro člověka nezbytný. Úspěšnost adaptace závisí na kvalitě adaptability - na schopnosti jednat přizpůsobivě. Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy a jeho další začleňování do skupiny vrstevníků, jsou ve velké míře závislé na osobnostních a profesních kvalitách předškolního pedagoga.

Významným hlediskem určujícím úroveň přechodu dítěte do mateřské školy je jeho věk, zralost, způsobilost a připravenost pro vstup do mateřské školy. Dítě nastupující do mateřské školy vstupuje do cizího prostředí, kde zůstává bez přítomnosti rodičů po určitou část dne. Tato situace je pro něj zcela nová a porušení vazby matka - dítě je náročným zásahem do psychické rovnováhy každého dítěte. Kořátková shrnula zákonitosti v přizpůsobování se na prostředí mimo rodinu do tří stádií: stádium protestů, zoufalství a odpoutání od matky. „Jak dlouho trvají jednotlivá stadia, je velmi individuální.“ (Kořátková 2014, s. 97)

V mateřské škole mají většinou rodiče možnost spolupracovat s učitelkou na začleňování dětí do kolektivu dle individuálních potřeb dítěte. Přizpůsobit nejen způsob, ale i tempo odvykání vázanosti na rodinu, většinou matku. „Lze jen doporučit, aby rodiče s adaptačními nesnázemi svých dětí i svými počítali, dítě na mateřskou školu připravovali a navíc počítali, že jim začátky zaberou více času.“ (Kořátková 2014, s. 127)

2.5.1 Adaptační období v této práci

Adaptační období pro účely moji práce představuje období 5 měsíců. Jedná se o období delší, než jaké je běžně uváděno jako adaptační období (4–6 týdnů). Ve školním prostředí se jedná o první pololetí školního roku. Toto období nabízí při adaptaci dětí dostatečný prostor pro individuální tempo a jejich potřeby. Děti také mají dostatek času pro poznání režimu školky a třídy (střídání kmenových učitelek, střídání učitelek na odpoledne, atd.) včetně ostatních aktivit, které se od začátku školního roku postupně rozjíždějí – kroužky, plavání, divadla, příprava pro předškoláky.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Cíle výzkumu

Pro tuto práci jsem si zvolila následující 2 výzkumné cíle:

1. Zjistit, zda děti původně hodnocené jako sociálně nepřípravené mohou na konci adaptačního období dosáhnout úrovně sociální připravenosti.
2. Porovnat jak vnímají sociální připravenost rodiče a učitelky.

3.2 Hypotézy

Obě hypotézy vznikly na základě podnětů a inspirace z mojí učitelské praxe, z knihy Každodenní problémy v mateřské škole (Deissler, 1994) a na základě teoretických poznatků z vývojové psychologie.

1. Předpokládám, že děti hodnocené při vstupu do MŠ jako sociálně nepřípravené dosáhnou na konci adaptačního období úrovně sociální připravenosti.
2. Domnívám se, že rodiče budou hodnotit úroveň sociálních dovedností jejich dětí vyšším počtem bodů než učitelky.

3.3 Metody výzkumu

Ze stanovených cílů vyplynuly tyto dílčí kroky:

1. Na základě strukturovaného dotazníku jsem stanovila úroveň sociální připravenosti vnímanou rodiči.
2. Prezentovala jsem strukturovaný dotazník učitelkám MŠ k prvotní diagnostice sociální připravenosti dětí po prvním týdnu docházky do školky.
3. Opakovaně jsem provedla strukturované zúčastněné pozorování dětí zaměřené na sociální dovednosti.
4. Srovnala jsem závěry z dotazníků a pozorování a to ze dvou hledisek:
 - a. vnímání sociální připravenosti rodiči a učitelkami
 - b. počáteční a koncový stav sociálních dovedností u dětí v průběhu adaptačního období

Pro získání dat jsem zvolila kvalitativní výzkum, metodu strukturovaného dotazníku rodičů i učitelů MŠ a zúčastněného strukturovaného pozorování vybraného vzorku dětí. Dotazníky pro učitelky a rodiče jsem zmapovala pohled na sociální připravenost dětí. Jak ji vnímají rodiče, jako představitelé zázemí, ze kterého děti vcházejí do nového prostředí, kde roli autority, vzoru a pomocníka představuje učitelka. A jak ji vnímají učitelky z pohledu prvotní diagnostiky dítěte. Samotné pozorování skupiny vybraných dětí je stěžejním pro empirickou část.

3.4 Výzkumný terén

3.4.1 Prostředí MŠ - charakteristika výzkumného terénu

Školka, ve které jsem prováděla výzkum, je veřejná školka v klidné části Prahy. V její atypické budově je 5 tříd celkem pro 86 dětí, tři velké třídy pro 20, 22, 20 a dvě malé jen polodenní třídy pro 11 a 12 dětí. Celkem je zde 8 kvalifikovaných pedagogů. Délka praxe je 9 a více let, kromě jedné učitelky, která po vysoké škole učí prvním rokem. Třídy jsou věkově heterogenní. K této budově byla v letošním roce přistavěna nová část, kde je od letošního ledna jedna třída v režimu lesní třídy, má specifické provozní a finanční podmínky. Výhodou byla moje znalost prostředí, snadná spolupráce s jednotlivými učitelkami a při samotném pozorování dětí ve třídě jsem nepůsobila jako cizí prvek, který by jakkoliv narušoval plynutí denního programu.

V rámci organizace a prostorových podmínek se my učitelky známe s většinou dětí, setkáváme se denně alespoň v průchozích šatnách, popř. docházíme do jiných tříd mimo svou kmenovou v rámci přímé pedagogické práce (herna pro předškoláky místo spaní, začínající a konečné třídy se spojenými dětmi), či při vedení odpoledních aktivit pro děti, které opět pokrývají pouze učitelky ze školky.

Ve třídách mezi dětmi převažuje spolupracující a inspirující prostředí. Adaptační program pro nové děti učitelky volí dle individuálních potřeb dítěte – např. kratší pobyt dítěte, účast rodiče. Osvědčenou praxí je však společný pobyt zkrátit na nejnutnější dobu a také volit celodenní docházku po zvládnutí dopoledního pobytu.

K poznávání prostředí mateřské školy je jednou týdně umožněna odpolední herna pro rodiče s malými dětmi. Ta se osvědčuje jako velmi vhodné předadaptační seznámení s novým prostředím mimo rodinu. Děti si zde nenásilně zvykají na prostředí školy a třídy, seznamují se s personálem školy a učitelkami. Herna je v provozu vždy společně s běžným programem jedné třídy.

Spolupráce s rodiči je ve školce tradicí a je i zakotvena ve školním vzdělávacím programu s názvem „Aby nám všem dětem a rodičům bylo dobře“.

3.4.2 Popis zkoumaného vzorku

Zde jsou uvedena kritéria, podle kterých jsem děti do pozorované skupiny vybírala a faktické údaje o již zvoleném vzorku dětí. Do mateřské školy bylo přijato 26 dětí, z toho splňovala kritéria pro můj výzkum 20 dětí. Z důvodu rozmístění těchto dětí do čtyř tříd jsem vybrala vzorek dětí pouze ze dvou tříd, kvůli snadnější organizaci výzkumu a mým pracovním povinnostem. V každé třídě jsem při jednotlivých pozorováních strávila jeden celý den. Během výzkumu jsem spolupracovala se čtyřmi učitelkami.

Děti prvně nastupující do mateřské školky jako do své první výchovně vzdělávací instituce. Toto kritérium jsem zvolila z důvodu, aby měly děti co nejvíce shodnou sociální zkušenost s vrstevníky a kolektivním zařízením. *100% dětí splňovalo toto kritérium.*

Děti ve věku 3 – 3,5 let. Věk dětí jsem zvolila jako další kritérium, protože dle zákona je hranice nástupu dětí do veřejné školky „zpravidla od tří let“ a tento věk bývá nejčastějším obdobím prvního nástupu dětí do školky. Je to období, kdy rodiče nastupují do zaměstnání po mateřské dovolené. *Průměrný věk dětí byl 3,4 roku.*

Nástup dětí do školky v září 2015. Pozorování dětí probíhalo v období od září do ledna 2015, proto je stejný měsíc nástupu důležitý jako kritérium. *První týden v září nastoupilo 13 dětí, druhý týden nastoupily 2 děti.*

Zastoupení chlapců a dívek. Snažila jsem se o rovnoměrné zastoupení dětí obou pohlaví v celém výzkumném vzorku. *Chlapců bylo 47 %, dívek 53%.*

Následující tabulky obsahují informace o dětech ve zkoumaném vzorku.

| | | |
|---------------------------|---------------------------------------|--------|
| Počet chlapců: | 7 | |
| Počet dívek: | 8 | |
| Mladšího sourozence mají: | 4 děti | |
| Staršího sourozence mají: | 4 děti (dva navštěvují stejnou třídu) | |
| Bez sourozence jsou: | 3 děti | |
| Dvojčata: | 2 páry | |
| Z rozvedené rodiny jsou: | 2 děti | |
| Průměrný věk dětí: | 3 roky 4 měsíce | |
| Věk dětí: | 3 roky 2 měsíce: | 3 děti |
| | 3 roky 3 měsíce: | 4 děti |
| | 3 roky 4 měsíce: | 3 děti |
| | 3 roky 5 měsíců: | 5 dětí |

Tabulka 2 – Souhrnné údaje o dětech ze zkoumaného vzorku.

| | Jméno | Věk (rok.měsíc) | Sourozenec | | Rozvedená rodina | Poznámka |
|-----|--------|--------------------|------------|----------|---------------------|----------|
| | | | mladší | starší | | |
| 1. | Kačka | 3.2 | Ano | Ne | Ne | |
| 2. | Petr | 3.2 | Ne | Ne | Ne | dvojčata |
| 3. | Anežka | 3.2 | Ne | Ne | Ne | |
| 4. | Ondra | 3.3 | Ne | Ano | Ne | |
| 5. | Karel | 3.3 | Ne | Ano | Ne | |
| 6. | Ela | 3.3 | Ne | Ne | Ne | |
| 7. | Sára | 3.3 | Ano | Ano MŠ/T | Ne | |
| 8. | Emma | 3.4 | Ne | Ano | Ne | |
| 9. | Kuba | 3.4 | Ne | Ne | Ano | |
| 10. | David | 3.4 | Ano | Ne | Ne | |
| 11. | Anna | 3.5 | Ne | Ne | Ne | dvojčata |
| 12. | Dana | 3.5 | ne | Ne | Ne | |
| 13. | Vít | 3.5 | Ano | Ano MŠ/T | Ne | |
| 14. | Eva | 3.5 | Ano | Ne | Ano | |
| 15. | Sam | 3.5 | Ne | Ne | Ne | |

Tabulka 3 – Základní údaje o dětech z dotazníku rodičů.

Děti se sourozencem ve stejné MŠ a třídě jsou označeny MŠ/T. Dvojčata navštěvují stejnou třídu.

3.5 Průběh a realizace první části výzkumu

První část byla přípravnou fází pro samotná pozorování dětí, která byla hlavním tématem empirické části.

3.5.1 Dotazník pro rodiče

Mým původním záměrem bylo provádět s rodiči strukturovaný rozhovor v době zápisu. Od tohoto záměru jsem však upustila především z důvodu dlouhého časového úseku (6 měsíců) od zápisu k faktickému nástupu do školky. Dítě totiž může v tomto období udělat velký pokrok v připravenosti a zralosti pro školku nejen v sociální oblasti. Pro rodiče pak může být prvotní kontakt se školkou impulzem k přípravě dítěte na nadcházející změnu, kterou vstup do MŠ pro všechny zúčastněné v rodině je. Informace získané rozhovorem v době zápisu by tak postrádaly potřebnou aktuálnost. Celkem bylo vyplněno 15 dotazníků jedním z rodičů. Zúčastnilo se 13 matek a 2 otcové.

U zápisu jsem rodiče pouze oslovila, vysvětlila jim svoji práci a výzkum a požádala je o emailový kontakt, na který jsem jim následně koncem srpna zaslala strukturovaný dotazník, který doplňovaly tři otevřené otázky. Všech 15 rodičů vyplněný dotazník odeslalo zpět před nástupem jejich dětí do školky. Ujistila jsem je, že výzkum bude zaznamenáván anonymně a nijak neovlivní jejich děti při adaptaci na školku.

Dotazník se skládal ze dvou částí. První část obsahovala základní informace o dětech a otevřené otázky týkající se adaptace a poslušnosti dětí. Druhá část obsahovala sociální dovednosti ze záznamového archu, kde rodiče vyplňovali úroveň sociálních dovedností.

3.5.2 Dotazník pro učitelky

Dotazníkového výzkumu se zúčastnily čtyři učitelky ze dvou tříd. Na vyplnění dotazníku vzájemně spolupracovaly učitelky ze společné třídy. Ne zvolila jsem dotazník pro každou z učitelek, protože po prvním týdnu byla na třídě vždy jedna, která byla s dětmi více. Bylo to kvůli postupné adaptaci dětí, kdy děti většinou odcházeli po obědě domů a učitelka zůstávající na odpoledne s nimi byla méně. Učitelkám jsem vysvětlila účel dotazníku a požádala je o jeho vyplnění po prvním týdnu docházky dětí do školky. Během této doby již měly možnost děti

poznat a provést diagnostiku, ze které dále vycházely v průběhu adaptace. Z důvodu pozdějšího nástupu 3 dětí jsem všechny dotazníky měla vyplněné v průběhu září. Dotazníky byly shodné se záznamovým archem (viz příloha ZA) doplněné o otevřenou otázku týkající se spolupráce s rodinou.

3.6 Výsledky z dotazníkového výzkumu

Na základě dotazníků a mého prvního pozorování jsem vyhotovila tabulku, v níž jsou srovnány bodové výsledky, jakých dětí dosahovaly. Tyto hodnoty ukazují úroveň zvládnání sociálních dovedností z pohledu rodiče, učitelky a mého pozorování. Na tato hodnocení je třeba se dívat s přihlédnutím k subjektivním názorům dotazovaných. Ty mohou být u dotazovaného ovlivněny prostředím, ve kterém se s dítětem vyskytují, dobou, po kterou dotazovaný dítě zná, jeho emocionální angažovaností vzhledem k dítěti, a v případě učitelek odbornou znalostí a zkušeností. Z těchto důvodů není možné absolutní srovnání zjištěných výsledků, avšak poskytují použitelné měřítko pro účely této práce.

Na základě mnou stanovených kritérií pro určení sociální připravenosti pro vstup do MŠ jsem porovнала hodnocení rodičů, učitelek s hodnotami z mého prvního pozorování.

Následující tabulka ukazuje, že v hodnocení rodičů jsou pouze 2 děti ohodnoceny jako sociálně nepřipravené. U bodového hodnocení učitelek je to 5 dětí a v mých pozorováních 6 dětí. Průměrné hodnoty získaných bodů se lišily mezi rodiči a učitelkami o 3,1 bodu ve prospěch rodičů. Rozdíl mezi mým pozorováním a dotazníkem rodičů činí 3,2 ve prospěch hodnocení rodičů, zatímco rozdíl mezi mým hodnocením a hodnocením ostatních učitelek je minimální - 0,1 bodu.

| | Rodiče | Učitelky | 1. pozorování |
|-----------------------------------|-------------|-------------|---------------|
| Kačka | 12 | 4 | 4 |
| Petr | 9 | 11 | 9 |
| Anežka | 15 | 13 | 13 |
| Ondra | 15 | 9 | 11 |
| Karel | 17 | 13 | 13 |
| Ela | 10 | 11 | 13 |
| Sára | 16 | 18 | 15 |
| Emma | 14 | 15 | 17 |
| Kuba | 17 | 12 | 15 |
| David | 14 | 13 | 9 |
| Anna | 12 | 5 | 3 |
| Dana | 10 | 4 | 4 |
| Vít | 8 | 4 | 3 |
| Eva | 18 | 19 | 21 |
| Sam | 24 | 27 | 25 |
| Průměrná bodová hodnota | 14,9 | 11,8 | 11,7 |
| Sociálně nepřípravené děti | 2 | 5 | 6 |

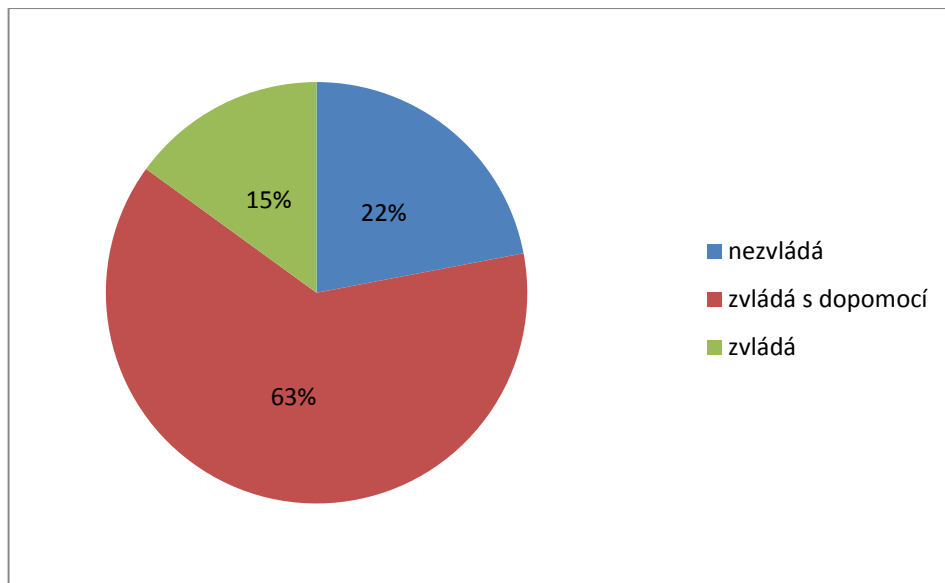
Tabulka 4 – Srovnání hodnocení sociálních dovedností z dotazníků rodičů a učitelek. Zvýrazněná pole obsahují hodnocení nižší než 10 bodů, tj. sociálně nepřípravené dítě.

3.7 Vyhodnocení první části empirického výzkumu

Tato část obsahuje porovnání výsledků z dotazníků. Vyhotovila jsem dva grafy, pro názornost poměrů mezi úrovněmi hodnocení učitelek a rodičů.

| Bodové hodnocení | Celkem výskyt úrovně ve všech hodnocených dovednostech | Hodnoty v procentech |
|------------------|--|----------------------|
| 0 | 50 | 22% |
| 1 | 141 | 63% |
| 2 | 34 | 15% |

Tabulka 5 – Úroveň hodnocení sociálních dovedností z pohledu rodičů.

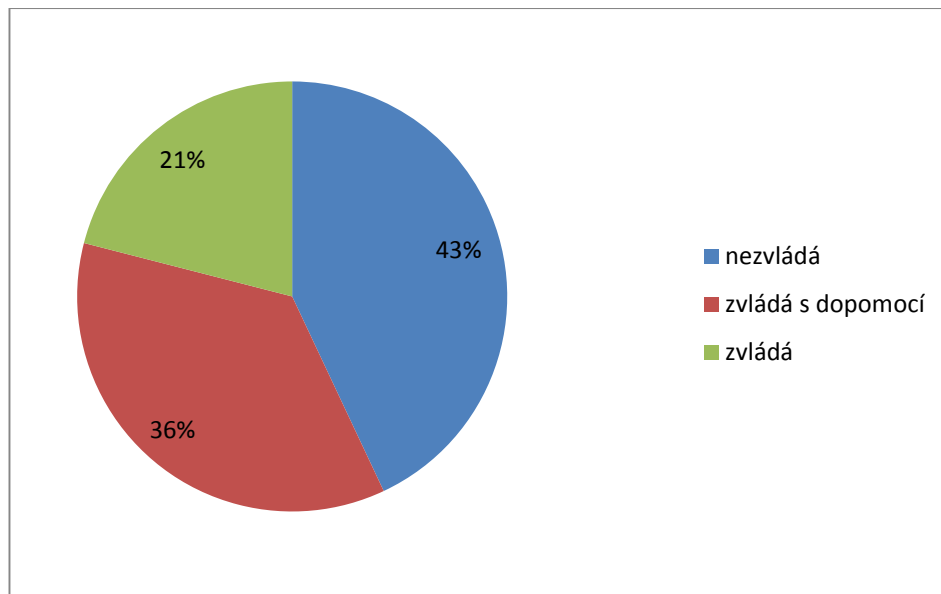


Graf 1 – Výskyt hodnocení sociálních dovedností dle rodičů.

Rodiče hodnotili děti prostředním stupněm („zvládá s dopomocí“) častěji než učitelky. Méně často volili krajní hodnoty „zvládá“, „nezvládá“. Největší rozdíl byl v hodnocení dovedností kooperace mezi dětmi, schopnost porosit o pomoc, schopnost střídat se, respektovat kamarády, snaha o slovní řešení konfliktu. Rodiče jim přisuzovali více bodů ve prospěch dítěte než učitelky.

| Bodové hodnocení | Celkem výskyt úrovně ve všech hodnocených dovednostech | Hodnoty v procentech |
|------------------|--|----------------------|
| 0 | 97 | 43% |
| 1 | 81 | 36% |
| 2 | 47 | 21% |

Tabulka 6 – Úroveň hodnocení sociálních dovedností z pohledu učitelek.



Graf 2 – Výskyt úrovní hodnocení dovedností dle učitelek.

Domnívám se, že tyto rozdíly v hodnocení jsou způsobeny především tím, že rodiče neměli dostatečné srovnání svých dětí v kolektivu s vrstevníky. Pohled na dítě také nemusí být dostatečně objektivní z důvodu emocionální angažovanosti rodičů. V případě učitelek vidím potenciální riziko dostatečné objektivity v krátkém časovém úseku, který měly na poznání dětí a hodnocení jejich sociálních dovedností. Všechny učitelky však měly dlouholetou praxí (9 a více let) a proto si myslím, že pro účely mého dotazníku bylo toto riziko minimální.

Odpovědi na otevřenou otázku pro učitelky, jak by popsaly spolupráci s rodinou dítěte, byly ve všech případech kladné. Hodnotily vzájemnou komunikaci jako spolupracující, respektující.

Rodiče v odpovědích na otevřenou otázku týkající se poslušnosti dítěte popsali děti většinou jako poslušné, respektující autoritu rodiče. U dvou rodičů byla zmínka o období vzdoru (Kačenka, Karel).

U otázky týkající se adaptačního období se více pozastavím. Pouze u čtyř dětí vyjádřili rodiče obavu, jak bude jejich dítě zvládat adaptační období v MŠ. Tyto obavy z průběhu adaptace byly oprávněné. Jednalo se o tyto případy:

Matka dvojčat Anny a Dany – „jsou příliš citlivé“.

Matka dvojčat Péti a Anežky – „obavy mám hlavně u chlapce, je to tzv. mazánek“.

Matka Kačenky – „menší obavy mám, především jak zvládne odloučení, byla dosud stále se mnou“.

Matka Emmy – „je to náš emocionální závisláček“.

Obavy těchto rodičů byly opravdu potvrzeny – děti měly v adaptačním období problémy, což je popsáno v druhé části empirické části.

3.8 Shrnutí výsledků z první části empirického výzkumu

Na základě výsledků a vyhodnocení **byla potvrzena druhá hypotéza. Rodiče hodnotili své děti jako více sociálně připravené než učitelky.** Z 15 dětí pouze u dvou bylo díky výsledkům z dotazníků určeno, že nejsou sociálně připravené. V hodnocení učitelek byl poměr dětí sociálně připravených a sociálně nepřipravených 10:5. Při srovnání průměrného bodového hodnocení hodnotí rodiče své děti v průměru o 3,1 bodu lépe než učitelky.

Hodnocení samozřejmě nese v sobě hodně subjektivních prvků a je potřeba na výsledky pohlížet s vědomím tohoto rizika. Rodiče hodnotí své děti tak, jak je znají z rodinného prostředí, odkud děti teprve začínají vystupovat do okolního světa a pohybovat se v kolektivu vrstevníků, kde získávají dovednosti potřebné pro zdárné začlenění, které doma nemohly prokázat či rozvinout.

3.9 Průběh a realizace druhé části výzkumu

Během pěti zúčastněných strukturovaných pozorování, která probíhala od začátku školního roku do začátku druhého pololetí (4. 9. 2014 – 14. 1. 2015), jsem byla s dětmi v jejich domovské třídě, popř. ve třídě kam se stěhují v rámci organizace školky na spaní. Snažila jsem se dodržet 4 týdenní rozpětí mezi jednotlivými pozorováními. Výjimku tvořilo pětítýdenní rozpětí mezi 4. – 5. pozorováním, kam zasahovaly vánoční prázdniny.

Podkladem pro pozorování byla kniha Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové – Diagnostika předškolního dítěte (2007) a kniha Dany Tomanové Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole (2006). Dle těchto knih jsem pro každé dítě připravila záznamový arch ke sledování 15 sociálních dovedností a schopností u každého dítěte. Záznamové archy obsahovaly pro všech pět pozorování shodný seznam schopností a dovedností. Během pozorování jsem do záznamového archu zapisovala body odpovídající škále - zvládá (2 body), zvládá s dopomocí (1 bod), nezvládá (0 bodů) a postřehy či nápadnosti, které jsem považovala za významné pro posouzení sociálního rozvoje sledovaných dětí.

Následně jsem vyhotovila tabulku, graf, který znázorňoval, kolik dílčích schopností a na jaké úrovni dokázaly děti splnit při jednotlivých pozorováních.

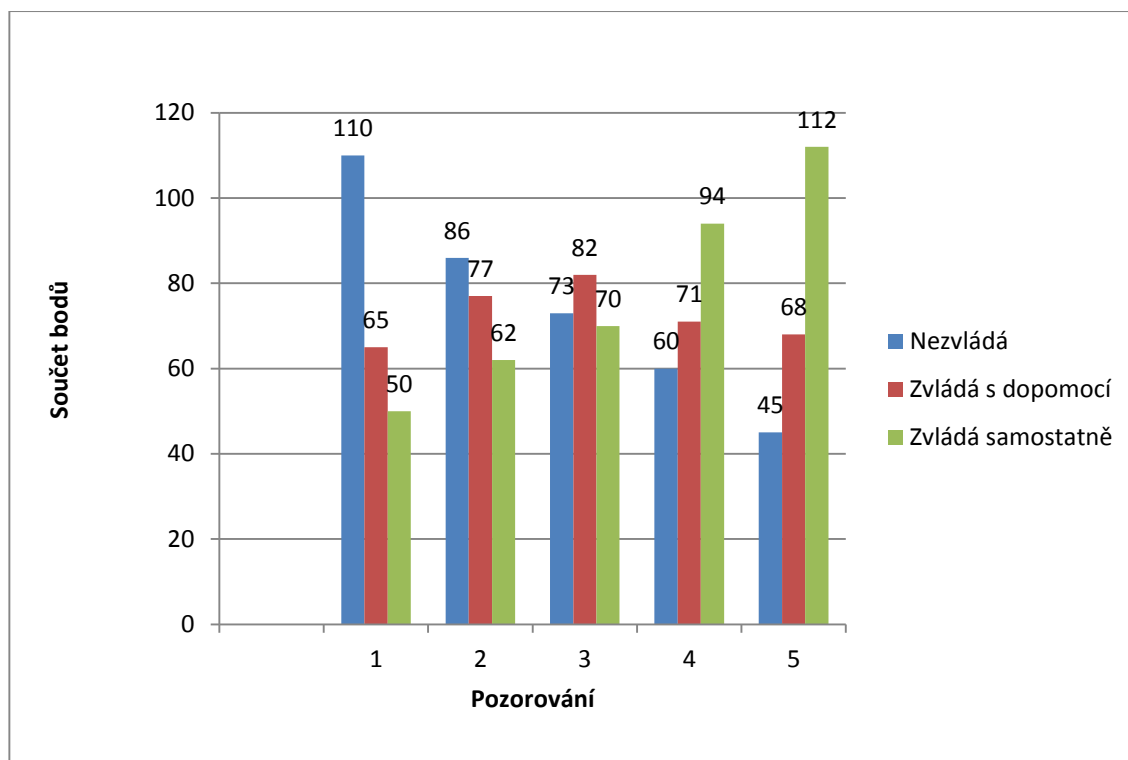
Všech pět pozorování bylo vyhodnoceno. Největší důraz byl kladen na první pozorování, při němž byla stanovena minimální hranice sociální připravenosti dle dříve uvedených kritérií.

Druhé až páté pozorování ukazovalo zakotvení, rozvoj a získávání nových sociálních dovedností v průběhu adaptačního období.

Jednotlivá zkoumání jsem porovnávala vzhledem k celé skupině pozorovaných dětí. Vyhotovila jsem graf, který znázorňoval, kolik dílčích schopností dokázaly děti splnit a na jaké úrovni. Dále jsem porovnávala jejich pokroky vzhledem k předchozím pozorováním.

3.10 Vyhodnocení druhé části empirického výzkumu

Na hodnocení se budu zaměřovat ze dvou pohledů. První se vztahuje k hodnoceným sociálním dovednostem. Budu vycházet z výsledků a poznámek k jednotlivým pozorováním (viz Graf 3). Graf zobrazuje srovnání výsledků pro jednotlivé úrovně hodnocení sociálních dovedností v průběhu všech pěti pozorování. Druhým hlediskem bude zvládnutí adaptačního období, tj. jak se dětem dařilo ranní odloučení od rodičů, samotný průběh pobytu, začlenění do kolektivu a komunikace s učitelkou. Zde se budu zaměřovat především na děti, které toto období neprožívaly lehce.



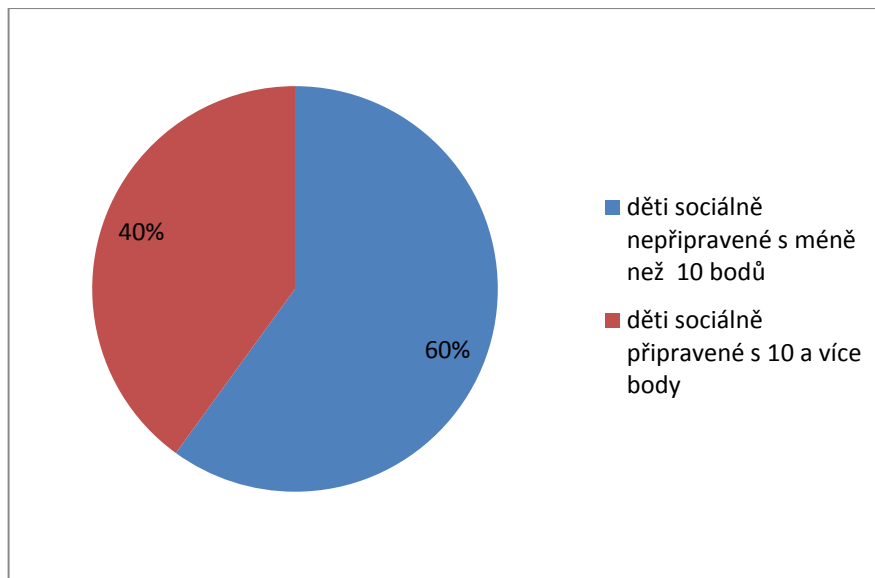
Graf 3 - Srovnání součtů hodnocení z jednotlivých pozorování.

3.10.1 Výsledky z prvního pozorování dětí

4. - 5. 9. 2014

Sledované dovednosti

Po prvním pozorování jsem dle bodového hodnocení popsaného výše v kapitole 2.4.1. Určila děti sociálně připravené pro vstup do MŠ. Graf 4 znázorňuje vyhodnocení sociální připravenosti dětí. Je rozdělen na dvě části znázorňující poměr dětí, které byly hodnoceny jako sociálně připravené a dětí, které hranice sociální připravenosti nedosahovaly. V tomto pozorování se 60% dětí nacházelo v intervalu, kde splňovaly kritéria sociální připravenosti pro vstup do MŠ.



Graf 4 – Poměr hodnocení sociální připravenosti z 1. pozorování.

Nejvyšší bodové hodnoty dosahovali Sam a Eva, kteří patřili k nejstarším dětem z pozorovaného vzorku. Ve všech sledovaných oblastech měli alespoň jeden bod, mimo kooperace, kterou na začátku sledování nezvládlo žádné z dětí. Nejnižší bodové hranice dosahovala dvojčata Anna, Dana a dále Vít a Kačka. Vít měl problém ve většině sledovaných dovedností díky velmi špatnému mluvenému projevu. Vydával pouze dvouslabičné zvuky. Oproti tomu Kačka měla velmi dobrou slovní zásobu a komunikační schopnosti, ale nedokázala se jakkoliv přizpůsobit kolektivu, režimu a autoritě učitelky. Její pobyt ve školce se vyznačoval neustálým přebíháním od jedné hry nebo hračky ke druhé. Dvojčata Anna a Dana byla ve svém sesterském světě, kam nikoho nepouštěla a držela se stranou všech aktivit, dětí i učitelky. Z hodnocených sociálních oblastí nikdo nezvládl kooperaci s kamarády. Naproti tomu měla většina dětí alespoň částečný zájem o ostatní děti a dokázala ovládat opět alespoň částečně své chování. Překvapivě jen necelá polovina dětí zvládla alespoň s dopomocí poděkovat, pozdravit, poprosit. Jak je patrné ze srovnání součtů hodnocení (Graf 3), nejčastěji se v celém výzkumném vzorku vyskytoval stupeň úrovně sledovaných dovedností s nulovou hodnotou, tj. „nezvládá“.

Průběh adaptace

Pokusím se data získaná z prvního výzkumu shrnout. První dny ve školce byly pro děti různě obtížné a měly rozdílný průběh. Pouze pět dětí přicházelo s radostí a bez obav, bez strachu z odloučení od matky. Ranní loučení a odpoutávání od rodičů probíhala u dětí většinou s dopomocí učitelky, některé děti zůstávaly jen do svačiny. U čtyř dětí byli přítomni rodiče po celou délku pobytu ve školce. Byla to děvčátka Kačka, Anna, Dana a Emma, která odloučení od matek nesla velmi těžce, což se projevovalo dlouhodobým pláčem. Proto s nimi matka po dohodě s učitelkou první týden pobývala ve školce (nejprve ve třídě, později na děti čekala v šatně). Žádné z dětí nezůstávalo na spaní. Některé děti plakaly jen při odloučení od matky. Nechuť dětí k pobytu ve školce se tedy projevovala pláčem či vzdorem (Vít, Karel), popřípadě, jako například u Kačky, se vyskytovaly oba tyto projevy. Reakce na učitelku a vrstevníky byla u jedné třetiny dětí spíše pasivního charakteru (nezájem, pozorování z povzdálí), u druhé třetiny dětí (s vyšším bodovým ohodnocením sociální připravenosti) jsem pozorovala vyrovnanost, klid a radost z pobytu ve školce, snahu prosadit se v kolektivu. Poslední třetina byly děti, které se stranily kolektivu i učitelky (jednalo se o děti s nejnižším bodovým ohodnocením sociální připravenosti).

3.10.2 Výsledky z druhého pozorování dětí

2. - 3. 10. 2014

Sledované dovednosti

Během čtyř týdnů od prvního pozorování ubylo dovedností, které děti nezvládaly a přibýlo dovedností s hodnocením „zvládá s dopomocí“. V porovnání všech pěti pozorování je mezi všemi třemi úrovněmi hodnocení nejmenší bodový rozdíl. Názorně tuto změnu ukazuje Graf 3. Dovedností týkajících se respektování pravidel skupiny, kooperace a akceptace kamarádů děti dosahovaly ještě s dopomocí či vůbec.

Průběh adaptace

Učitelky společně s rodiči zvolily postup, jak dětem ulehčit či zkrátit bolestivou chvíli při loučení. Nikdo z rodičů již nezůstával ve školce. Odloučení od matky zvládaly s dopomocí

učitelky všechny děti kromě Anny. Anna byla více závislá, ale přitom dominantnější z dvojčat. Neprojevovala zájem o kontakt s ostatními, vyhledávala pouze sestru. Dvojčata pro komunikaci a hru nevolila jiné partnery než sebe navzájem. Při setkání v komunikaci jim chyběl oční kontakt, stejně jako u Kačenky, která byla stále v pohybu a v negativním rozpoložení. Vzдорovitě se projevoval také Karel. Pasivním pozorovatelem stále zůstával Vít. Některé děti měly při loučení své rituály (Anna, Dana, Petr, Anežka, Emma) a některé musela učitelka odebrat matce, ale po chvíli pláče a vzteku se uklidnily (Sára, Petr Anežka). Opakující se režim dne byl pro děti často oporou a jistotou. Zatěžující byly pro děti přechodové činnosti – mytí rukou, oblékání, čekání na ostatní, kdy se občas některé ujišťovaly, co bude následovat a některé i plakaly. Na doporučení učitelky docházeli Anna, Dana, Petr, Anežka, Emma pouze na polodenní docházku. Zatím nezvládali dopoledne bez komplikací, s radostí a aktivitou. Zbývající děti, kterým odloučení od rodiny a zvládnutí pobytu mezi dětmi nečinilo potíže, si začínaly i přes drobné spory a konflikty hledat a upevňovat svoji pozici v kolektivu. Z pasivních pozorovatelů se stávali samotnými aktéry spontánních her a činností. Dovednost poprosit o pomoc neměly děti ještě dostatečně zažitou. Jedna třetina dětí nejevila přirozený zájem o zapojení do řízených aktivit.

3.10.3 Výsledky z třetího pozorování dětí

6. - 7. 11. 2014

Sledované dovednosti

Po dvou měsících od nástupu dětí do školky došlo k velké změně v úrovni hodnocení zvládnutí sociálních dovedností. Největší bodový podíl se přemístil do úrovně „zvládá s dopomocí“. Došlo k rozvoji sociálních dovedností a schopností u většiny dětí. Celkem 12 dětí dosáhlo hranice deseti bodů, kterou jsem stanovila jako kritérium pro určení sociální připravenosti pro vstup do školky. Při prvním pozorování tuto hranici splňovalo 9 dětí. Na nejnižší a nejvyšší bodové ohodnocení měly stejné děti jako při prvním pozorování. U Vojty přetrvával problém s komunikačními dovednostmi, stranil se společných aktivit. Při hře byl veselý a vyhledával kontakt s dětmi, které znal jako rodinné kamarády mimo školku. Kooperace při hře zatím nebyla v repertoáru sociálních dovedností dětí. U dvojčat Anny a Dany došlo ke změně. Začínaly se zají-

mat o ostatní děti, ale hrály si stále jen spolu. Kačenka začala komunikovat s učitelkou a zkoušela dle jejího návodu řešit časté konflikty bez velkého ubližování dětem. Její naladění bylo pozitivnější.

Průběh adaptace

Při mém třetím pozorování zvládaly všechny děti odloučení od matky. Jedna třetina potřebovala ještě pomoc učitelky, většinou však stačilo jen slovní uklidnění a vybídnutí. Dvojčata Anna s Danou zvládaly odloučení díky přesným rituálům a větší rozhodnosti rodičů, kteří při prvních pozorováních působili velmi nejistě a rozpačitě. Bez spaní ve školce zůstávala již pouze Emma. Děti dokázaly odhadnout způsoby a pravidla chování a částečně je i samy používaly. Výjimkou by Ondra, který nedokázal ovládat své chování a několikrát byl i vůči dětem agresivní při dosahování svého cíle (získat hračku, být první, apod.) Nové děti přestávaly mít v heterogenním kolektivu nováčkovské výsady a starší děti je začínaly přijímat jako partnery do hry, i když většinou na vybídnutí učitelky. Pozorované děti působily celkově sebevědoměji a spokojeněji než při předchozích dvou pozorováních.

3.10.4 Výsledky ze čtvrtého pozorování dětí

3. - 4. 12.2014

Sledované dovednosti

Z výsledků souhrnného hodnocení dovedností (Graf 3) je ve čtvrtém pozorování patrný posun od hodnocení „zvládá s dopomocí k hodnocení „zvládá“. V dovednostech se začínají děti osamostatňovat a začínají jim být přirozeností. U dvojčat Petra a Anežky došlo od třetího pozorování k velkému pokroku. Především Petr, který byl dříve emocionálně připoután k Anežce, získal více sebejistoty a dosáhl zlepšení v mnoha sociálních dovednostech. Stejně tak došlo k pokroku u Víta a Karla, kteří překonali období vzdoru a negativismu. Karel se často nacházel v pozici bojovníka proti autoritě a pravidlům. Vít se začal z dvouslabičných slov a zvuků dostávat k celým slovům a začal mít zájem o komunikaci se všemi dětmi a učitelkou. Všechny děti již dokázaly alespoň částečně vyjádřit své potřeby a přání a většina dokázala prožívat radost nad svojí samostatností. Pravidla a respekt ke kamarádům byl již u dvou třetin dětí dovedností, kterou zvládaly alespoň částečně.

Průběh adaptace

Ranní loučení nebývalo již dramatické u žádného z dětí. Stále potřebovala pomoc a odvedení pozornosti od odchodu rodičů Emma. Dvojčata Anna a Dana trvala na svých rituálech, které jim poskytovaly oporu a jistotu a usnadňovaly jim ranní příchod do třídy. Stejně tak vyžadovaly své rituály před ukládáním na postel. U dvojčat se osvědčila spolupráce s rodiči a jejich příprava z rodiny na plánované změny v režimu dne třídy (divadlo, výlet, spojení s jinou třídou). Na spaní zůstávaly ve školce již všechny děti, i když u Emmy probíhalo ukládání se smutkem a vzpomínkou na maminku. Daně se často nedařila komunikace s dětmi. Její pokusy byly často jen agresivními výpady. Ostatní děti se začlenily do skupiny dětí ve třídě a našly si své oblíbené, které pak vyhledávaly ke hře. U tří dětí ze vzorku se již dalo hovořit o hře kooperativní. Vít díky rozvoji komunikačních schopností začínal více prosazovat sám sebe, ale také začal mít větší zájem o společné řízené aktivity, kterých se dosud neúčastnil.

3.10.5 Výsledky z pátého pozorování dětí

13. - 14. 1. 2015

Sledované dovednosti

Nejčastěji se v celém výzkumném vzorku (viz Graf 3) vyskytoval stupeň úrovně sledovaných dovedností „zvládá“, který se vyšplhal na bodovou úroveň lehce převyšující hodnotu „nezvládá“ z prvního pozorování. Všechny děti kromě Dany se v průběhu prvního pololetí dostaly přes hranici 10 bodů stanovenou jako minimální bodovou hranici pro určení sociální připravenosti pro vstup do MŠ. Při pátém pozorování dosáhlo 9 dětí z výzkumného vzorku hodnoty 20 a více bodů. V období od čtvrtého pozorování došlo k podstatnému rozvoji vyjadřovacích a sociálních dovedností u Víta. Nedostatečné komunikační dovednosti mu dříve působily potíže v sociální interakci. Nabyl větší sebejistoty a sebevědomí. Největším problémem zůstávala pro děti kooperace ve hře, ke které většina ještě nedozrála. Pro děti stále ještě nebylo samozřejmostí umět se přizpůsobit změnám a říci si o pomoc.

Průběh adaptace

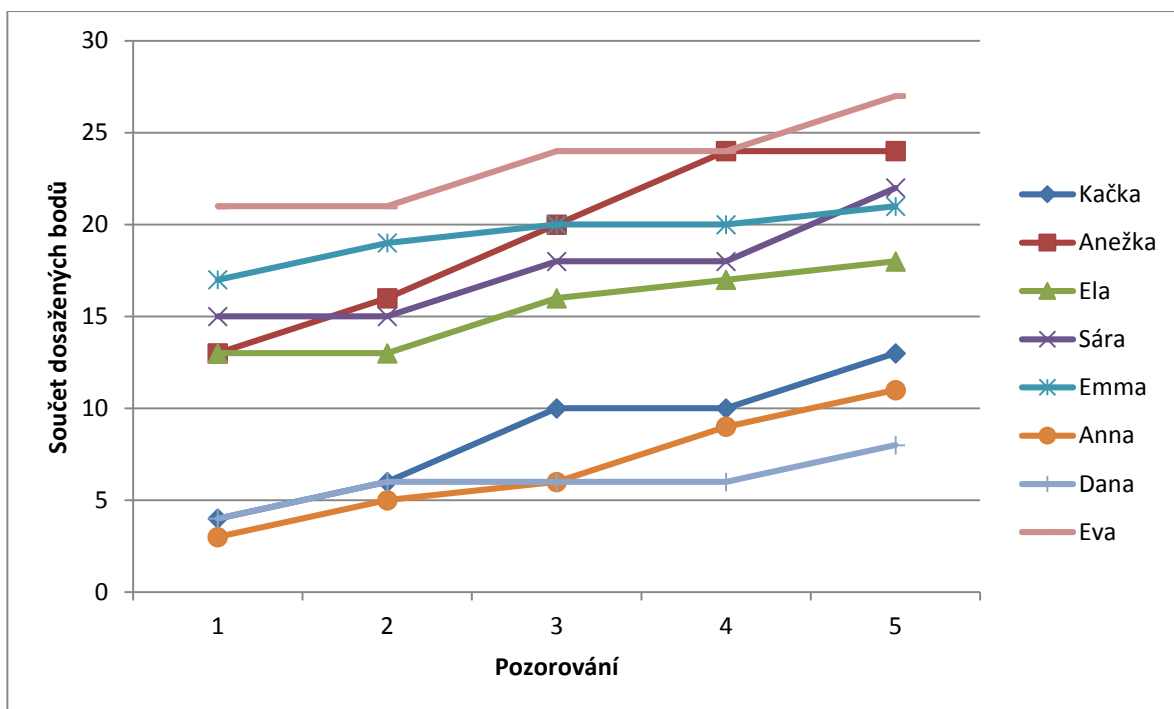
Děti přicházely do školky pozitivně a optimisticky naladěny. Výjimkou byla Emma, která se vracela do školky po delší nemoci. Její ranní příchod byl s pláčem a při odloučení od otce musela pomáhat učitelka. Většina dětí si našla v kolektivu své místo a dokázala si hru a všechny aktivity v průběhu dne užít. V konfliktních situacích musela ještě často dopomáhat učitelka a radit dětem jak postupovat. S respektováním učitelky jako autority měla stále problém Kačenka. Ta měla časté konflikty s dětmi kvůli svému přehnanému "jáství" a nedodržování základních pravidel, která již většina dětí pochopila a částečně se jimi řídila.

3.11 Shrnutí výsledků z druhé části výzkumu

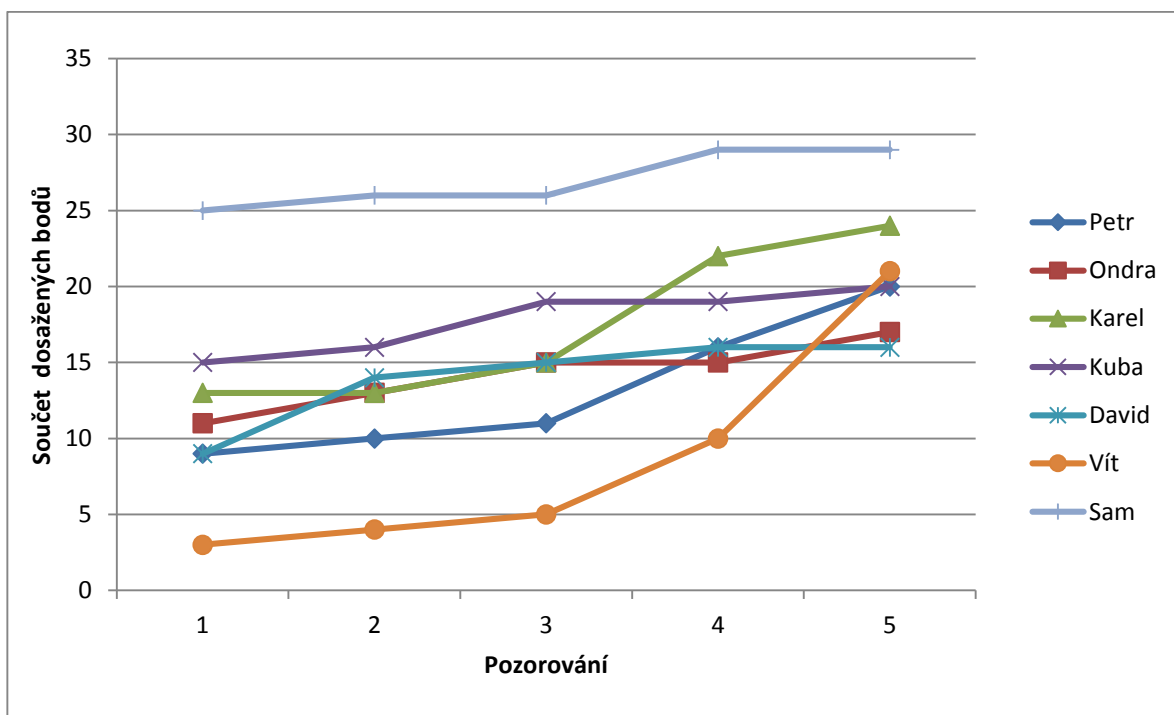
Tato část obsahuje shrnutí a vyhodnocení výsledků z 5 zúčastněných pozorování na vybraném vzorku 15 dětí nastupujících prvně do MŠ.

Východiska z teoretické části práce my byla nápomocna především k pochopení vývojových zvláštností typických pro předškolní děti, vlivu prostředí, které děti ovlivňuje a k porozumění jejich prvotního socializačního procesu, kterým adaptační období v mateřské škole je. V teoretické části jsem také vysvětlila pojem adaptační období a určila jeho hranici pro můj výzkum. Stejně tak jsem stanovila hranice sociální připravenosti pro účely této práce. Vycházela jsem ze součtu bodového ohodnocení jednotlivých úrovní zvládnutí sociálních dovedností. Za nejnížší hranici pro vstup do MŠ jsem stanovila 10 bodů. Dále jsem předpokládala, že po ukončení adaptačního období by měly děti dosáhnout hranice 20 bodů a výše.

Každé z dětí mělo svou dynamiku v osvojování a rozvoji sledovaných sociálních dovedností, což znázorňují dále uvedené grafy (Graf 5 a Graf 6). Pro větší přehlednost grafů jsem vzorek zkoumaných dětí rozdělila na dvě skupiny podle pohlaví.



Graf 5 – Srovnání hodnocení sociálních dovedností dívek v průběhu sledovaného období.



Graf 6 – Srovnání hodnocení sociálních dovedností chlapců v průběhu sledovaného období.

Toto rozdělení jsem dále využila v následujících tabulkách (Tabulka 7 a Tabulka 8), které jsem vyhotovila pro porovnání výsledků bodového ohodnocení úrovně sociálních dovedností z jednotlivých pozorování. V posledním řádku je bodový nárůst mezi prvním a posledním pozorováním. Ani v jednom z případů nebyl pozorován pokles hodnot. Jinými slovy: všechny děti vykázaly zlepšení v hodnocení sledovaných dovedností v průběhu adaptačního období.

| | Kačka | Anežka | Ela | Sára | Emma | Anna | Dana | Eva |
|--------------------------------------|-------|--------|-----|------|------|------|------|-----|
| 1 | 4 | 13 | 13 | 15 | 17 | 3 | 4 | 21 |
| 2 | 6 | 16 | 13 | 15 | 19 | 5 | 6 | 21 |
| 3 | 10 | 20 | 16 | 18 | 20 | 6 | 6 | 24 |
| 4 | 10 | 24 | 17 | 18 | 20 | 9 | 6 | 24 |
| 5 | 13 | 24 | 18 | 22 | 21 | 11 | 8 | 27 |
| Bodový rozdíl od 1. do 5. pozorování | 9 | 11 | 5 | 7 | 4 | 8 | 4 | 6 |

Tabulka 7 – Součet bodů dosažených dívkami.

| | Petr | Ondra | Karel | Kuba | David | Vít | Sam |
|--------------------------------------|------|-------|-------|------|-------|-----|-----|
| 1 | 9 | 11 | 13 | 15 | 9 | 3 | 25 |
| 2 | 10 | 13 | 13 | 16 | 14 | 4 | 26 |
| 3 | 11 | 15 | 15 | 19 | 15 | 5 | 26 |
| 4 | 16 | 15 | 22 | 19 | 16 | 10 | 29 |
| 5 | 20 | 17 | 24 | 20 | 16 | 21 | 29 |
| Bodový rozdíl od 1. do 5. pozorování | 11 | 6 | 9 | 5 | 7 | 18 | 4 |

Tabulka 8 – Součet bodů dosažených chlapci.

Poznámka: modře označené děti dosáhly při prvním pozorování 10 bodů a více; oranžové označení znamená 20 a více bodů při pátém pozorování.

Největší nárůsty bodového hodnocení mezi prvním a posledním pozorováním byly 11 (Anežka, Petr) a 18 bodů u (Vít). Počáteční hodnoty u těchto dětí nedosahovaly ani na nejnižší hranici hodnocení sociální připravenosti pro vstup do MŠ (10 bodů). Během sledovaného období vzrostly tyto hodnoty na úroveň, kterou jsem předpokládala u dětí na konci adaptačního období.

Jako velmi důležitý aspekt socializace se jevíly komunikační dovednosti. Ty byly například u Víta na počátku adaptačního období velmi omezené. Během sledovaného období však u něj došlo k velkému rozvoji řeči a s ním souvisejícím pokroku sociálních dovedností.

Hranice 20 bodů, kterou jsem na začátku vytyčila jako možnou hranici pro zvládnutí adaptace, většina dětí dosahovala při třetím pozorování, tj. po dvou měsících docházky do školky. To odpovídá obvykle uváděné době adaptačního období.

Děti, které vstupovaly do MŠ jako sociálně připravené, zvládly začlenění do vrstevnického kolektivu bez větších potíží a většinou v kratším časovém úseku. Poměrně lehce se vyrovnávaly s odloučením a s přijetím nových rolí žáka a kamaráda. V přiměřené úrovni se prosazovaly ve skupině a zároveň dokázaly akceptovat ostatní i autoritu učitelky. Chápaly a zvládly alespoň omezené dodržování pravidel. Celkově byly tyto děti radostnější a spokojenější. Po prvních týdnech nebyl pro ně pobyt ve školce zatěžující a stresující. Výjimkou byla Emma, které činilo potíže odloučení od rodičů. Prodlužovala chvíli jejich odchodu a většinou ráno ve školce začínala se slzami.

Děti s bodovými hodnotami nižšími než 10 bodů na počátku adaptace měly různé problémy, které se lišily dle jejich temperamentu, již dosaženého rozvoje v různých oblastech dovedností a zvyků, se kterými do MŠ vstupovaly z rodinného prostředí. U těchto dětí byla velmi důležitá spolupráce rodičů s učitelkou. Ta musela těmto dětem věnovat velkou část své pozornosti na úkor ostatních dětí. **Celkem bylo v této skupině 6 dětí, z nichž pouze dvě dosáhly 20 bodové hranice na konci adaptačního období.**

Vyhodnocení druhé části výzkumu ukázalo, **že úroveň zvládnutí sociálních dovedností ovlivňuje průběh adaptačního období.** Výsledky pozorování ukazují, že děti, které nebyly sociálně připravené pro vstup do MŠ, si zvykaly na nové prostředí s obtížemi a toto období pro ně bylo velmi zatěžující. I při posledním pozorování, kdy 12 dětí ze sledovaného vzorku jevílo známky dobrého včlenění do kolektivu a zvládnuté adaptace, tři děti se nezačlenily mezi ostatní a vyžadovaly více péče ze strany učitelky. Jednalo se o Kačenku, Annu a Danu, které patřily mezi děti s nízkým bodovým hodnocením už na začátku. **První hypotéza tedy potvrzena nebyla.** U některých dětí ani 5- měsíční adaptační období nebylo postačující pro jejich sociální začlenění.

4 ZÁVĚR

Pokusila jsem se zmapovat oblast sociální připravenosti dětí pro vstup do MŠ, který začíná adaptačním obdobím na nové prostředí. Děti se díky němu dostávají do nových sociálních rolí a získávají a rozvíjí již nabyté sociální dovednosti. Ve své práci jsem zkoumala tuto oblast a předpokládala jsem, že děti, které při vstupu do MŠ vykazovaly známky nedostatečné úrovně sociální připravenosti, budou na konci adaptačního období schopny se plně začlenit do skupiny svých vrstevníků a přizpůsobit se chodu kolektivního zařízení. Tento předpoklad se nepotvrdil, neboť polovina z nedostatečně připravených dětí nedosáhla požadované úrovně sociálních dovedností ani po 5 měsících školní docházky. Dále jsem předpokládala, že rodiče vnímají úroveň sociálních dovedností u jejich dětí pozitivněji než učitelky. Tento předpoklad se ukázal na základě výsledků z dotazníkového výzkumu správným.

Adaptační období bylo pro děti sociálně připravené méně náročné a zvládaly přechod z rodinného zázemí většinou rychleji a bez větších potíží. I když všechny děti vykázaly zlepšení v hodnocení sledovaných dovedností v průběhu adaptačního období, některé se mezi kamarády nezačlenily a nebyly schopné přijmout daná pravidla. Při postupném začleňování dětí do kolektivu dle jejich potřeb se ukázala jako nezbytná respektující a vzájemně se podporující spolupráce mezi rodiči a učitelkami. V dotaznících hodnotily všechny učitelky komunikaci s rodiči jako spolupracující.

Jakým způsobem zajistit, aby do mateřských škol přicházely děti sociálně připravené? Jak postupovat v případě sociálně nepřipraveného dítěte, které již do mateřské školy nastoupilo? To jsou otázky, které se objevily během mé práce a stále zůstávají. Mohly by být tématy k dalšímu zkoumání.

5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4744-353.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994, 108 p. ISBN 80-717-8006-5.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.

MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2015, s. 224. Rádce pro rodiče (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-764-5.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, 270 s. ISBN 978-807-1845-690.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990, 435 p. ISBN 80-703-8078-0.

ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003, 471 p. ISBN 80-246-0752-2.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 113 s. ISBN 80-244-1426-0.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dotisk prvního vydání. Praha: ÚIV, Nakladatelství TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Elektronické zdroje

Zákony pro lidi [online]. 2010 - 2015 [cit. 2015-06-26]. Dostupné z: <http://www.zakonypro-lidi.cz/cs/2004-561>

Metodický portál RVP.CZ [online]. 2012 [cit. 2015-06-26]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/>

Homogenní versus smíšené třídy. *Učitelství noviny* [online]. 2014, (11) [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861

6 SEZNAM ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| MŠ | Mateřská škola |
| MŠMT | Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| ČŠI | Česká školní inspekce |
| OŠD | Odklad školní docházky |
| LMŠ | Lesní mateřská škola |

7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha ZA - Záznamový arch

Dotazníky - Dotazník pro rodiče
- Dotazník pro učitelky

Tabulky

Tabulka č. 9
Tabulka č. 10
Tabulka č. 11
Tabulka č. 12
Tabulka č. 13
Tabulka č. 14
Tabulka č. 15
Tabulka č. 16
Tabulka č. 17

Příloha ZA

| | Sociální dovednosti | ne- zvládá | zvládá s dopomocí | zvládá samo- statně | klíčové doved- nosti |
|---|---|---------------|----------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | Dokáže se odloučit od matky | | | | * |
| 2 | Projevuje zájem o ostatní děti | | | | * |
| 3 | Postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti | | | | * |
| 4 | Postupně chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je schopna ochotné ho dodržet, respektuje ostatní děti | | | | |
| 5 | Začíná kooperovat s dětmi při hře | | | | |
| 6 | Zvyká si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou...“ (zpočátku jako odezvu po připomenutí, ještě neuzívá spontánně | | | | * |
| 7 | Postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...) | | | | * |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|---|
| 8 | Projevuje soucit, poskytuje útěchu (výrazem, gestem, slovně) | | | | |
| 9 | Prosí o pomoc, když má problém | | | | |
| 10 | V případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než k tělesným výpadům | | | | * |
| 11 | Respektuje učitelku jako autoritu, reaguje na její pokyny | | | | * |
| 12 | Snadno se orientuje a přizpůsobuje | | | | * |
| 13 | Komunikuje tak, že bývá pochopeno ostatními | | | | * |
| 14 | Chce si poradit samo a je na to pyšné | | | | |
| 15 | Umí vyjádřit svá přání, potřeby | | | | * |

*Tabulka 9- Záznamový arch, klíčové kompetence jsou označeny **

Dotazníky

DOTAZNÍK PRO RODIČE

1. Část

Jméno dítěte:

Datum narození:

Má dítě sourozence (mladší, starší, oba navštěvuje stejnou třídu v MŠ)

Rodin (úplná, rozvedená)

Bylo dítě (dlouhodobě, více jak 1 měsíc) v kolektivním zařízení podobném MŠ

Jak reaguje Vaše dítě na upozornění, aby přestalo..... jednoduše popište (např. poslechne ihned, musíte opakovat, fyzicky dítě kontaktovat, aby reagovalo.....)

Adaptace na MŠ – prosím napište, zda máte či nemáte obavy, jak dítě zvládne adaptaci a proč.

2. částí odpovídá Tabulka 9 - Záznamový arch

DOTAZNÍK PRO UČITELKY

1. Jméno, příjmení dítěte

Popište krátce spolupráci s rodinou během adaptačního období, a zda ji hodnotíte jako zdařilou či nikoliv.

2. částí odpovídá Tabulka 9 – Záznamový arch

Tabulky

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Celkem bodů |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|-------------|
| Kačka | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 12 |
| Petr | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| Anežka | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| Ondra | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 15 |
| Karel | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 17 |
| Ela | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 10 |
| Sára | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 16 |
| Emma | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 14 |
| Kuba | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 17 |
| David | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 14 |
| Anna | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 12 |
| Dana | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 10 |
| Vít | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| Eva | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 18 |
| Sam | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 24 |

Tabulka 10 – Vyhodnocení dotazníku rodičů

Úroveň hodnocení zvládá (2body), zvládá s dopomocí (1 bod), nezvládá (0 bodu)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Celkem bodů |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|-------------|
| Kačka | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Petr | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 11 |
| Anežka | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 13 |
| Ondra | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| Karel | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 13 |
| Ela | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 11 |
| Sára | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 18 |
| Emma | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 15 |
| Kuba | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| David | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 13 |
| Anna | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 |
| Dana | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| Vít | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Eva | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 19 |
| Sam | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 27 |

Tabulka 11- Tabulka vyhodnocení k dotazníkům učitelů
 Úroveň hodnocení zvládá (2body), zvládá s dopomocí (1 bod), nezvládá (0 bodu)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Celkem bodů |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|-------------|
| Kačka | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Petr | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| Anežka | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 13 |
| Ondra | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 11 |
| Karel | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 13 |
| Ela | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 13 |
| Sára | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 15 |
| Emma | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 17 |
| Kuba | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 15 |
| David | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 9 |
| Anna | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Dana | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| Vít | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Eva | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| Sam | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 25 |

Tabulka 12 – Výsledky z 1. pozorování dětí 4. - 5. 9. 2014
 Poznámka: Ela a David nastoupili do MŠ až druhý týden v září, jejich pozorování probíhalo 11. 9. 2014

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Celkem bodů |
|--------|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------|
| Kačka | 1* | 1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 6* |
| Petr | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1* | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10* |
| Anežka | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1* | 2 | 1* | 0 | 2* | 16* |
| Ondra | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2* | 13* |
| Karel | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 13 |
| Ela | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 13 |
| Sára | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 15 |
| Emma | 1* | 1 | 1 | 2* | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 19* |
| Kuba | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1* | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 16* |
| David | 2* | 2 | 1 | 1 | 0 | 1* | 1* | 1 | 1* | 0 | 1* | 0 | 1 | 2 | 0 | 14* |
| Anna | 0 | 1* | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1* | 0 | 0 | 5* |
| Dana | 1* | 1* | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6* |
| Vít | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1* | 0 | 0 | 0 | 0 | 4* |
| Eva | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 21 |
| Sam | 2 | 2 | 2 | 1 | 1* | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 26* |

*Tabulka 13. Výsledky z 2. pozorování dětí 2. – 3. 10.2014
znamená změnu hodnoty oproti předchozímu pozorování

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Celkem bodů |
|--------|----|----|----|----|---|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|-------------|
| Kačka | 2* | 1 | 0 | 0 | 0 | 1* | 0 | 0 | 1* | 0 | 0 | 0 | 2 | 1* | 2 | 10* |
| Petr | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1* | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1* | 11* |
| Anežka | 2* | 2* | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2* | 2 | 2* | 0 | 2* | 20* |
| Ondra | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1* | 1* | 0 | 0 | 0 | 1* | 2 | 2 | 2 | 2* | 15* |
| Karel | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2* | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 15* |
| Ela | 2* | 2* | 1 | 1 | 0 | 1* | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 16* |
| Sára | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2* | 2 | 2* | 18* |
| Emma | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 20* |
| Kuba | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1* | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 19* |
| David | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1* | 15* |
| Anna | 1* | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1* | 0 | 0 | 6* |
| Dana | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6* |
| Vít | 1 | 1 | 2* | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5* |
| Eva | 2 | 2 | 2 | 2* | 0 | 2* | 1 | 1 | 1 | 2* | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 24* |
| Sam | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 26 |

Tabulka 14 - Výsledky z 3. pozorování 6. - 7. 11. 2014

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Celkem bodů |
|--------|----|----|----|----|----|---|----|---|----|----|----|----|----|----|----|-------------|
| Kačka | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 10 |
| Petr | 2* | 2* | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2* | 1* | 0 | 1 | 16* |
| Anežka | 2 | 2 | 2* | 2* | 0 | 2 | 2* | 2 | 2* | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 24* |
| Ondra | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 15 |
| Karel | 2 | 2* | 2* | 2* | 2* | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 22* |
| Ela | 2 | 2 | 2* | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 17* |
| Sára | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| Emma | 1 | 2 | 1 | 2 | 1* | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 20 |
| Kuba | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 19 |
| David | 2 | 2 | 1 | 2* | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 16* |
| Anna | 1 | 1 | 1* | 0 | 0 | 1 | 1* | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1* | 9* |
| Dana | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| Vít | 2* | 2* | 2 | 0 | 0 | 0 | 1* | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1* | 1* | 10* |
| Eva | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 24 |
| Sam | 2 | 2 | 2 | 2* | 1 | 2 | 2* | 2 | 2 | 2 | 2 | 2* | 2 | 2 | 2* | 29* |

Tabulka 15 – Výsledky ze 4. pozorování 3. - 4. 12. 2014

Poznámka: Anežka, Ondra, Vít byli z důvodu nemoci pozorování 8. 12. 2015

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Celkem bodů |
|--------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------|
| Kačka | 2 | 1 | 1* | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2* | 2 | 13* |
| Petr | 2 | 2 | 2* | 1 | 0 | 2* | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2* | 2* | 1 | 20* |
| Anežka | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 24 |
| Ondra | 2 | 2* | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1* | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 17* |
| Karel | 2 | 2 | 2 | 2 | 2* | 1 | 1* | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 24* |
| Ela | 2 | 2 | 2 | 1 | 1* | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 18* |
| Sára | 2 | 2 | 2* | 2* | 0 | 2* | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 22* |
| Emma | 1 | 2 | 2* | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 21 |
| Kuba | 2 | 2 | 1 | 1 | 1* | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 20* |
| David | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 16 |
| Anna | 1 | 1 | 1 | 1* | 0 | 2* | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 11 |
| Dana | 1 | 1 | 1* | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1* | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 8* |
| Vít | 2 | 2 | 2 | 1* | 0 | 1* | 2* | 1* | 1* | 2* | 2* | 0 | 1* | 2* | 2* | 21* |
| Eva | 2 | 2 | 2 | 2* | 0 | 2 | 1 | 1 | 2* | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 27* |
| Sam | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 29 |

Tabulka 16 - Výsledky z 5. pozorování 13. - 14. 1. 2015

| Pozorování | Nezvládá | Zvládá s dopomocí | Zvládá samostatně |
|------------|----------|-------------------|-------------------|
| 1 | 110 | 65 | 50 |
| 2 | 86 | 77 | 62 |
| 3 | 73 | 82 | 70 |
| 4 | 60 | 71 | 94 |
| 5 | 45 | 68 | 112 |

Tabulka 17 - Vyhodnocení ke Grafu 7 - Srovnání součtů hodnocení z jednotlivých pozorování