

Souvislost mezi typem attachmentu a adaptací dětí při vstupu do MŠ

Daniela Kučerová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Daniela Kučerová
Osobní číslo: H210266
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Souvislost mezi typem attachmentu a adaptací dětí při vstupu do MŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice attachmentu a adaptace dětí v mateřské škole.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na typy a poruchy vztahové vazby a na významné činitele a fáze adaptace dětí v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím strukturovaného pozorování dětí v MŠ.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Bowlby, J. (2012). *Odloučení: kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Bowlby, J. (2023). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference?. *Social Development*, 20(1), 33–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27, 207–212. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000003356.30481.7a>
- Nielsen, R., & Griebel, W. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Včelařová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na proces adaptace dětí při vstupu do mateřské školy v souvislosti s jejich typem attachmentu. Cílem této práce je zjistit, jaká je souvislost mezi typy citové vazby (attachmentu) a zvládáním procesu adaptace dětí na mateřskou školu. Teoretická část se věnuje klíčovým aspektům attachmentu, adaptace a socializace, jež ovlivňují proces začlenění dítěte do prostředí mateřské školy. Empirická část je založena na strukturovaném pozorování 22 nově přichozích dětí do mateřské školy a následné analýzy jejich chování v souvislosti s typem citové vazby. Výsledky ukázaly charakteristické vzorce chování v procesu adaptace, avšak statisticky neprokázané souvislosti s jednotlivými typy attachmentu. Závěry práce mohou pedagogům pomoci lépe porozumět adaptačním potřebám dětí a podpořit je v tomto procesu.

Klíčová slova: adaptace, adaptační proces, citová vazba (attachment), separační úzkost, socializace, rodinná výchova, role učitele MŠ

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the process of children's adaptation when entering kindergarten in relation to their type of attachment. The aim of this thesis is to investigate the relationship between types of emotional attachment (attachment) and children's coping with the process of adaptation to kindergarten. The theoretical part focuses on the key aspects of attachment, adaptation and socialization that influence the process of a child's integration into the kindergarten environment. The empirical part is based on structured observation of 22 newly arrived kindergarten children and subsequent analysis of their behaviour in relation to the type of emotional attachment. The results showed characteristic patterns of behaviour in the process of adaptation, and statistic not demonstrable associations with the different types of attachment. The findings of the study can help educators to better understand children's adaptation needs and support them in this process.

Keywords: adaptation, adaptation process, attachment, separation anxiety, socialization, family education, role of the kindergarten teacher

Děkuji své vedoucí bakalářské práce PhDr. Haně Včelařové, Ph.D. za její cenné rady, vhledy a čas, který věnovala mé bakalářské práci. Dále děkuji respondentům, díky kterým byl tento výzkum možný. A děkuji také své rodině a blízkým, kteří mě po celou dobu práce plně podporovali.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 TEORIE ATTACHMENTU A JEJÍ VÝZNAM PRO DALŠÍ VÝVOJ.....	13
1.1 TYPOLOGIE ATTACHMENTU.....	14
1.2 SEPARAČNÍ ÚZKOST.....	16
1.3 VÝVOJ PRIMÁRNÍHO ATTACHMENTU	17
2 PROCES ADAPTACE DĚTÍ PŘI VSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	19
2.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROCES ADAPTACE	20
2.2 FÁZE ADAPTAČNÍHO PROCESU	21
3 PRIMÁRNÍ SOCIALIZACE A JEJÍ VLIV NA DALŠÍ VÝVOJ	24
3.1 RODINA JAKO POČÁTEK SOCIALIZACE	25
3.2 SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
4 REALIZACE VÝZKUMU	31
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	31
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	31
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4.4 FORMULACE VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ	32
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
4.6 POJETÍ VÝZKUMU	33
4.7 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	35
5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT.....	37
5.1 VYHODNOCENÍ ADAPTAČNÍHO PROCESU	37
5.2 VYHODNOCENÍ TYPU ATTACHMENTU	39
5.3 SOUVISLOST MEZI ATTACHMENTEM A ADAPTACÍ	39
6 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	42
7 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	45
ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	51
SEZNAM OBRÁZKŮ	55
SEZNAM TABULEK.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	57
SEZNAM PŘÍLOH.....	58

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou souvislosti mezi typem attachmentu a adaptací dětí při vstupu do mateřské školy (dále jen MŠ). Proces adaptace je v poslední době velkým tématem nejen pro odborníky, ale také pro samotné rodiče dětí, které právě adaptací na prostředí MŠ prochází. Důležitým tématem je tato skutečnost proto, jelikož se dítě tehdy poprvé střetává s hlubší socializací mimo okruh rodiny a nabývá na nových osobnostních rolích. Toto období pak následně tvaruje, jakým způsobem umí dítě fungovat ve společnosti, jaký k ní má vztah a jakou zaujímá roli ve skupině.

Téma této práce úzce souvisí s oborem Učitelství pro mateřské školy, který studuji, neboť adaptace dítěte na předškolní vzdělávání je jedním z klíčových procesů, se kterým se pedagogové mateřských škol setkávají. Pedagog by měl rozumět různým adaptačním strategiím dětí a umět je podpořit tak, aby se v mateřské škole cítily bezpečně a měly optimální podmínky pro svůj rozvoj. Studium této problematiky tak přispívá k lepšímu pochopení individuálních potřeb dětí a umožňuje budoucím učitelům citlivě reagovat na jejich projevy v adaptačním období.

Jenže právě oblast adaptace je úzce ovlivněna několika vnějšími i vnitřními kritérii. Jedním z nich je již zmíněný typ attachmentu neboli vztahová vazba, která v dítěti vzniká na počátku celého bytí. Typ attachmentu se formuje v dítěti na základě uspokojování potřeb jeho pečovatelem, nejčastěji matkou. Na základě již vytvořeného typu citového pouta pak dítě koná po opuštění matkou či znovushledání s ní.

Cílem této práce je tedy pomocí kvantitativního výzkumu, prostřednictvím strukturovaného pozorování, odpovědět na hypotézu, zdali je frekvence zvládnutí adaptace a frekvence jednotlivých typů attachmentu pozorovaných dětí stejná či různá. V teoretické části tyto typy vazeb objasníme a vysvětlíme také celkový význam vztahové vazby na další vývoj. A popíšeme si dále proces adaptace především s ohledem na socializaci s ostatními dětmi či dospělými. Z teorie pak následně budeme navazovat v práci výzkumem jednotlivých typů attachmentu a jejich projevy při samotné adaptaci na prostředí MŠ.

Na závěr provedu shrnutí výsledků výzkumu a potvrdím či vyvrátím, na počátku, stanovenou hypotézu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORIE ATTACHMENTU A JEJÍ VÝZNAM PRO DALŠÍ VÝVOJ

Pro úplný začátek je důležité se zaměřit na objasnění samotného pojmu *attachment*. Pojem *attachment*, jak uvádí Vrtbovská (2010), nelze zcela jednoznačně přeložit do češtiny, což odráží složitost a jakousi mnohovorstevnost tohoto konceptu. Tento komplexní jev, popsáný ve 40. letech 20. století anglickým psychologem a psychiatrem Johnem Bowlbym, který se zabýval zkoumáním raných vztahů mezi dítětem a jeho pečovatelem, se však nejčastěji překládá jako vztahová vazba. Tento termín označuje specifické pouto mezi dítětem a jeho hlavní pečující osobou, obvykle tedy matkou. Jochmannová (2021) však ve svém překladu volně používá termín citové přílnutí, které vystihuje emoční složku tohoto vztahu.

John Bowlby svou teorii attachmentu vytvořil nejen na základě výzkumu, ale také bohaté klinické praxe. Podle jeho závěrů může separace od matky nebo její nedostatečná citlivost na potřeby dítěte vést k narušení základního pocitu bezpečí a důvěry. To pak negativně ovlivňuje schopnost vytvářet vztahy a socializovat se v dospělosti. (Vrtbovská, 2010) Bowlby také vnímá matku a dítě jako navzájem propojené složky seberegulujícího systému. (Brisch, 2011) Klíčovou roli tudíž při utváření citové vazby hraje matčina citlivost k potřebám dítěte. Sensitivní matka dokáže včas rozpoznat signály potřeb dítěte a adekvátně na ně reagovat nebo tyto potřeby uspokojit. Dítě si na základě těchto pozitivních či negativních zkušeností vytváří vnitřní představy, které integruje do svého systému citové vazby (Štefánková, 2005). Na základě těchto vštěpených zkušeností se poté vytváří specifický typ citové vazby.

Kvalita interakcí mezi matkou a dítětem utváří rozdílné vzorce citové vazby. Pokud matka reaguje citlivě, konzistentně a vnímavě na potřeby dítěte, podporuje tím jeho pocit jistoty a důvěry ve vztah. Naopak nedostatečně citlivé, nepředvídatelné či odmítavé reakce matky mohou vést k pocitům nejistoty, úzkosti nebo vyhýbavému chování dítěte. Tyto rané zkušenosti formují nejen aktuální vztah mezi matkou a dítětem, ale ovlivňují také budoucí vztahy dítěte s okolím (Vágnerová, 2022). Mary Ainsworth navázala na Bowlbyho teorii a ve svém výzkumu citové vazby použila metodu „Situačního testu“, ve kterém pozorovala chování dětí při krátkodobém odloučení od matky a následném znovushledání. Na základě těchto pozorování identifikovala různé typy citové vazby, které reflektují kvalitu interakcí mezi matkou a dítětem a mají dlouhodobý dopad na emoční a sociální vývoj dítěte (Ainsworth et al., 1970).

Je zde však důležité také podotknout, že původní teorie vazby Johna Bowlbyho, zaměřená spíše monotrope na vytvoření primární vazby výhradně s matkou, již dnes není odbornou veřejností zcela přijímána. Aktuální výzkumy i současné přístupy připouštějí, že dítě si může vytvořit citovou vazbu i s dalšími významnými osobami, zejména s otcem. Tento pohled lépe odráží rozmanitost rodinných situací a individuálních zkušeností dítěte (Hill, 2004). My tedy dále budeme pracovat spíše s označením role matky, avšak připouštíme, že se citová vazba může vytvářet i s další významnou osobou (pečovatelem) pro dítě.

1.1 Typologie attachmentu

Následující kapitola se zaměřuje na konkrétní typologii attachmentu podle Thorové (2015), která rozlišuje čtyři základní vzorce citové vazby: bezpečnou, úzkostně vyhýbavou, úzkostně ambivalentní a dezorganizovanou. Každý z těchto typů se vyznačuje specifickými projevy v chování dítěte, zejména v situacích odloučení a následného shledání s pečující osobou. Thorová (2015) ve své práci vychází především z výzkumů Mary Ainsworth, jelikož právě ona na základě metody „Neznámé situace“ empiricky identifikovala tři základní typy attachmentu. Později se tato typologie rozšířila o dezorganizovanou vazbu díky práci Main a Solomon (1986). Thorová (2015) však staví práci na širším teoretickém základu a čerpá i z dalších autorů, zejména Johna Bowlbyho.

Porozumění těmto vzorcům chování je klíčové pro pochopení individuálních adaptačních strategií dětí při vstupu do mateřské školy a může pomoci pedagogům lépe reagovat na jejich potřeby. Ke konkrétním projevům daných typů si tedy popíšeme přesně, co můžeme u dětí i jejich matek pozorovat viz níže.

Úzkostně-vyhýbavý typ nejistého připoutání

U dítěte, které vykazuje projevy nezájmu či ignorace vůči matce, můžeme pozorovat poruchu v jeho citové vazbě, která může být důsledkem nedostatečné citlivosti matky na jeho potřeby (Brisch, 2011). Jak Matoušek (2020) uvádí, toto potlačování emocí může být obranným mechanismem dítěte, které se učí skrývat své pocity, aby se vyhnulo bolestivým nebo nevyhovujícím interakcím. Takové chování může být zvláště patrné v situacích, kdy dítě od matky odchází nebo se od ní aktivně vzdaluje, což poukazuje na nedostatek důvěry v matčinu citlivost a schopnost poskytnout emocionální podporu.

Je zajímavé, že v těchto případech není pro dítě typické ani projevení pozitivních emocí, což potvrzuje i výzkum Thorové (2015), který ukazuje, že nezúčastněná a věcná komunikace

matky může být jedním z faktorů vedoucích k tomu, že dítě se necítí emocionálně bezpečně a vyhýbá se jakékoli blízkosti. Tento typ interakce může vést k tomu, že dítě nebude schopno vyjádřit potřebu být objímáno či drženo v náručí, což je příkladem ztráty základního emocionálního pouta mezi matkou a dítětem.

Bezpečně připoutaný typ

Dítě s tímto typem attachmentu se projevuje při stresové situaci, převážně při oddělení od matky tak, že reaguje na odchod matky nespokojeností. Po jejím odchodu přestává navazovat kontakt s cizími osobami a může být plačtivé, avšak dítě je možné poměrně rychle uklidnit (Thorová, 2015). Při shledání s matkou však reaguje velmi radostně, dítě v matčině přítomnosti využívá matku jako bezpečný přístav a v její blízkosti je zvědavé po svém okolí, nebojí se navazovat kontakt s cizí osobou. Při pohledu na chování matky ve stejné situaci můžeme pozorovat, že matka na chování dítěte reaguje stejně jako samotné dítě, stabilně a konzistentně, a uspokojuje potřeby dítěte vždy ve stejné míře, tudíž je chování matky pro dítě přehledné a dokáže se v matčiných reakcích příjemně orientovat, díky čemuž cítí bezpečí (Cierpiałkowska & Górska, 2017). Mezi matkou a dítětem tedy vzniká krásné pouto, kdy se dítě cítí v bezpečí a klidu. Má v tomto případě pevný základ stability a důvěry, o který se může opřít při navazování nových vztahů.

Úzkostně vzdorující rezistentní typ nejistého připoutání

Rezistentní typ attachmentu je charakterizován výraznou pasivitou dítěte, které vykazuje strach z objevování nového prostředí, a to i v přítomnosti matky. Tento typ je často spojován s emocemi, jako je úzkost, nespokojenost a nervozita, přičemž dítě nemá důvěru v stabilitu a dostupnost matky. Jak uvádí Ainsworth (1970), dítě vykazuje ambivalentní chování – na jednu stranu se chce držet matky, ale na druhou stranu jí vyjadřuje zklamání, že ho opustila. Tento rozpor v chování, kdy dítě reaguje negativisticky, jako např. pokus o napadení matky, když se snaží přilnout, je projevem vnitřního nesouladu mezi potřebou přítomnosti matky a silným zklamáním z jejího odloučení.

Tento typ attachmentu může být důsledkem nesouladu mezi očekáváním dítěte a realitou interakce s matkou. Dítě je v tomto typu vztahu velmi citlivé na jakékoli změny v přítomnosti matky a jeho reakce mohou být přehnané a destruktivní. Tato reakce ukazuje na hlubší potřebu dítěte po stabilitě a opakovaném zklamání v důsledku neúplné dostupnosti matky, jak to ukazuje Thorová (2015). Tento vzorec chování může mít dlouhodobé důsledky pro dítě, zejména pokud se tato ambivalence v chování opakuje v dalších vztazích.

Nejistý – dezorganizovaný/dezorientovaný typ (atypický)

Významným rizikem pro vývoj dítěte je kombinace projevů vyhýbavého a vzdorovitého attachmentu, jak uvádí Thorová (2015). U těchto dětí se obvykle projevují zmatek a úzkost, což vede k tomu, že dítě se často cítí ohroženo a může vykazovat agresivní nebo vzdorovité chování. Toto chování může být výsledkem nejasného nebo nekonzistentního chování pečovatелů, které dítě nedokáže správně interpretovat. Jak Shaffer (2002) uvádí, dítě může při těchto emocích vykazovat i tendenci se „zastavit“ nebo ustrnout, což je obranný mechanismus na pocit strachu nebo zmatku, který v něm vyvolávají nejasné signály okolí. Tento typ chování je velmi rizikový, protože narušuje rozvoj základní důvěry a bezpečí dítěte, což může vést k dlouhodobým problémům v psychickém a sociálním vývoji, jak varuje Bowlby (2023).

Chování matky v tomto případě bývá velmi nesystematické a nejednoznačné. Dítě nemá dostatek konzistentních signálů, podle nichž by se orientovalo a pocítilo bezpečí. Jak Vavrda (2005) vysvětluje, v takovýchto situacích je pro dítě těžké vyznat se ve chování matky, což dále posiluje jeho zmatek a strach. Matka může v tomto případě využívat zastrašující strategie nebo může sama vykazovat známky úzkosti, což ještě více destabilizuje dítě, které potřebuje jasné a spolehlivé signály pro zajištění bezpečné vazby. Tento typ rodičovského chování bývá spojen s psychickými problémy u pečovatелů, jako jsou traumata, truchlení nebo jiné duševní poruchy, jak zmiňuje Thorová (2015). Takové prostředí vede k vytvoření nejistých a nestabilních vztahů, které mohou mít dlouhodobé negativní důsledky na vývoj dítěte.

1.2 Separační úzkost

S vývojem citové vazby jde také ruku v ruce pojem nazývaný *separační úzkost*. Shaffer (2002) definuje separační úzkost jako psychologický jev, který se objevuje u kojenců, kteří již mají vytvořenou primární citovou vazbu k pečující osobě, nejčastěji k matce, a následně jsou vystaveni jejímu odloučení. Tento jev se začíná projevovat přibližně mezi 6. a 8. měsícem života dítěte, kdy si dítě stále více uvědomuje přítomnost a nepřítomnost matky. Jeho intenzita obvykle vrcholí mezi 14. a 18. měsícem věku, kdy dítě reaguje na odloučení nejvýrazněji, a poté postupně reakce slábne. Tento proces je přirozenou součástí vývojových změn souvisejících s rostoucí schopností dítěte chápat trvalost objektu, což mu umožňuje lépe zvládat separaci a důvěřovat v návrat matky (Bowlby, 2012).

Podle Counteda (2021) je separační úzkost důsledkem narušení attachmentového systému, který hraje klíčovou roli ve formování emoční stability dítěte. Bezpečná citová vazba vytváří předpoklad pro pocit důvěry v dostupnost a podporu ze strany pečovatele, což pomáhá dítěti lépe zvládat odloučení. Naopak děti s nejistým typem attachmentu (úzkostně-ambivalentním nebo vyhýbavým) mohou separační úzkost prožívat intenzivněji, neboť jejich zkušenost s dostupností pečující osoby je nekonzistentní.

Když se podíváme na projevy, které značí separační úzkost, můžeme na dítěti pozorovat, že je velmi tiché, může působit až utlumeně. Při výkonu můžeme vidět, že i přes dobré výsledky, dítě prožívá pocit nedostatečnosti a neutuchajícího strachu z neúspěchu. Dítě se separační úzkostí se však projevuje i dalšími strachy, úzkostmi jako je např. strach z úmrtí či zranění blízké osoby, v době, kdy nejsou v jeho blízkosti. Z důvodu tohoto strachu a úzkostí vyplývá, že na vznik separační úzkosti má poté velký vliv právě nemoc nebo smrt v rodině, deprese v rodině či dokonce alkoholismus (Hort et al., 2000).

Můžeme se však setkat i s případy, kdy separační úzkost v dětství nezanikne a přetrvává do dalších let života, proto je opravdu důležité podchytit tuto problematiku hned v počátcích i při pouze mírných znacích, aby se úzkost nepřeklenula již v dlouhodobou nebo dokonce trvalou (Hort et al., 2000). Ostatně jako se na tuto situaci dívá i Huber et al. (2012), který tvrdí, že na jedné straně je separační úzkost pozorovaná u dětí fyziologickou reakcí, která je nutná k utváření definitivního ega rozdílného od matky. Na druhou stranu však upozorňuje na to, že právě dlouhodobé chronické přilnutí je považováno za patologické, tedy nezdravé, jak pro psychiku jedince, tak v budoucí době i neschopnosti navazovat nové sociální vztahy.

1.3 Vývoj primárního attachmentu

Jochmannová (2021) uvádí, že již v perinatálním období, a následně i v období postnatálním, dochází k procesu nazývanému *imprinting*, jakožto mechanismus, který hraje klíčovou roli ve formování raných vazeb mezi dítětem a matkou a je zodpovědný za vývoj *protosociálního chování*.

Imprinting umožňuje novorozenci rozpoznat a preferovat svou primární pečující osobu, což je zásadní pro jeho emoční a sociální vývoj. Významným faktorem ovlivňujícím tento proces je především délka a vysoká frekvence kontaktu dítěte s matkou. Čím častěji a intenzivněji dochází k interakcím mezi matkou a dítětem, tím pevnější a stabilnější je jejich vzájemná vazba, což se pozitivně odráží v dalším psychickém a sociálním vývoji dítěte (Bowlby 2023).

Koncept citlivosti pečující osoby je nezbytný pro správný vznik a rozvoj vztahové vazby mezi dítětem a jeho pečovatelem. Ainsworth (1970) zdůrazňuje, že schopnost správně rozpoznat a adekvátně reagovat na neverbální i verbální signály dítěte je zásadní pro kvalitní interakci. Důležité je nejen samotné porozumění potřebám dítěte, ale také to, jak pečovatel reaguje s ohledem na individuální potřeby dítěte v dané chvíli. To ukazuje, že vztahová vazba není statická, ale vyžaduje flexibilní, citlivý a na dítě zaměřený přístup. Bowlby (2012) rozvíjí tuto teorii tím, že se zaměřuje na tzv. tolerovaný frustrační čas dítěte, což je doba, po kterou dítě může čekat na uspokojení svých potřeb, aniž by to vedlo k narušení jeho pocitu bezpečí. Tento čas se mění v závislosti na vývoji dítěte a souvisí se zráním nervové soustavy a jeho schopností regulovat emoce (Brisch, 2011). Dítě se tedy v průběhu času stává čím dál více schopné vyrovnat se s frustrací, pokud má zajištěnou bezpečnou a stabilní vazbu s pečovatelem.

Tato teorie také ukazuje, že citlivost pečující osoby je klíčová pro vytváření bezpečné vazby, která má zásadní vliv na psychický a sociální vývoj dítěte. Pečující osoba, která je schopná reagovat citlivě a včas, umožňuje dítěti zažívat pocit jistoty a bezpečí, což je nezbytné pro jeho správný vývoj, jak potvrzuje i Brisch (2012). Tento proces se stává základem pro celkové emocionální zdraví dítěte a jeho schopnost vyrovnávat se s dalšími výzvami v životě.

2 PROCES ADAPTACE DĚTÍ PŘI VSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Adaptace je proces, který provází člověka po celý život a umožňuje mu přizpůsobit se novým podmínkám. V kontextu pedagogiky je adaptace chápána jako proces začleňování jedince do nového sociálního prostředí a osvojení si jeho pravidel a normativních požadavků (Průcha, 2009). Vstup dítěte do mateřské školy představuje jednu z prvních výrazných adaptačních situací v jeho životě. Dítě se ocitá v novém prostředí, kde se setkává s neznámými dospělými i vrstevníky, musí si osvojit denní režim dané třídy a naučit se fungovat v kolektivu bez přímé přítomnosti rodičů (Zormanová, 2019).

Ačkoliv je adaptace při nástupu do mateřské školy klíčovým obdobím, jedná se pouze o jeden z mnoha adaptačních procesů, kterými jedinec v životě prochází. Podobně významné jsou i další přechody, jako je vstup do základní školy, do zaměstnání nebo začlenění do nových sociálních skupin a vztahů, tyto přechody tedy rozhodně nechceme zlehčit. Avšak cílem této kapitoly je přiblížit proces adaptace v kontextu předškolního vzdělávání, identifikovat jeho klíčové aspekty a naznačit, jak může být ovlivněn ranými vztahovými zkušenostmi dítěte (Vágnerová, 2022).

Než se však podíváme na tyto klíčové aspekty celkového procesu adaptace, je pro naši práci důležité objasnit specifikaci sociální a emocionální adaptace, které jsou stěžejní pro náš výzkum. Sociální adaptace představuje proces, jehož cílem je úspěšné začlenění jednotlivce do určité sociální skupiny a širší společnosti. Během tohoto procesu dochází k vzájemné interakci, kdy se jedinec a skupina postupně přizpůsobují jeden druhému – jedinec se učí přijímat normy, hodnoty a zvyky skupiny, zatímco skupina se přizpůsobuje specifickým vlastnostem a potřebám nového člena. Takový způsob vzájemného působení a přizpůsobování vede k harmonickému soužití a efektivnímu začlenění do kolektivu (Reichel, 2008, s. 159). Naproti tomu emocionální adaptace představuje proces, v němž se jedinec učí zvládat své vnitřní prožívání, přiměřeně reagovat v náročných situacích a efektivně čelit stresu. Zásadní roli zde hraje schopnost seberegulace, která umožňuje udržet rovnováhu v emočně vypjatých momentech a napomáhá celkové psychické odolnosti. Zatímco proces emocionální adaptace učí děti chápat, vyjadřovat a regulovat emoce, což je úzce spojeno s rozvojem adaptačních strategií a schopností zvládat náročné životní situace (Stuchlíková, 2021). Dále už si zmíníme, jak je vnímána celková adaptace z pohledu legislativy.

Z pohledu legislativy České republiky je adaptace dítěte při nástupu do mateřské školy vnímána jako významný proces, který by měl probíhat s ohledem na individuální potřeby dítěte a jeho sociálně-emocionální zralost. **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2025)** zdůrazňuje důležitost vytváření podnětného a bezpečného prostředí, které podporuje postupné začlenění dítěte do kolektivu. **Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.)** pak stanovuje základní principy organizace předškolního vzdělávání, včetně možnosti přizpůsobení adaptačního procesu tak, aby reflektoval individuální rozdíly mezi dětmi. Tyto legislativní rámce potvrzují, že úspěšná adaptace dítěte není pouze otázkou jeho osobních dispozic, ale tedy také nastavení vhodných podmínek a podpory ze strany mateřské školy i rodiny.

Proces adaptace je však velmi dynamický. Je totiž ovlivněn řadou faktorů, které lze rozdělit na vnější – například **organizační podmínky MŠ** (délka adaptačního období, možnost přítomnosti rodiče), nebo **přístup učitelů**, kteří svou citlivostí a podporou mohou dítěti proces usnadnit. Poté se objevují také vnitřní faktory, které zahrnují např. **temperament dítěte, jeho schopnost navazovat sociální vztahy a předchozí zkušenosti se separací**. Děti, které již prošly kolektivním prostředím, často zvládají adaptaci lépe než ty, pro které je odloučení od rodičů novou zkušeností (Vágnerová, 2012).

S vědomím toho, že rané zkušenosti dítěte mají zásadní vliv na jeho další vývoj tedy víme, že je role pedagoga v adaptačním procesu taktéž velmi klíčová. Jak upozorňuje Stanislav Vrána (1946, s. 42): „pokazí-li něco učitel u žáka desetiletého, dvanáctiletého, lze to ještě napravit. Ale počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyby, jichž se dopustila.“

2.1 Faktory ovlivňující proces adaptace

V této podkapitole se budeme věnovat již konkrétním faktorům ovlivňující proces adaptace. Z důvodu charakteru této výzkumné práce se však zaměříme především na faktor typu výchovy v rodině a role učitele v MŠ při adaptaci dítěte.

Proces adaptace dítěte na prostředí MŠ je výrazně ovlivněn rodinným zázemím a výchovnými přístupy rodičů. Každé dítě přichází do mateřské školy s odlišnými zkušenostmi, které formují jeho reakce na nové prostředí, odloučení od rodičů i interakce s vrstevníky a učiteli. Klíčovou roli hraje nejen citová vazba k pečujícím osobám, ale také styl výchovy, který dítě v rodině zažívá. Děti vedené k samostatnosti a sociální otevřenosti zpravidla zvládají adaptaci snadněji, zatímco děti z prostředí s nadměrnou ochrannou

výchovou mohou čelit větším obtížím při navazování vztahů a přizpůsobování se novým pravidlům. Důležitým faktorem je rovněž stabilita rodinného prostředí, míra předchozích zkušeností dítěte s kolektivem a podpora rodičů v průběhu adaptačního procesu (Kloudová, 2013).

Jedním z dalších klíčových aspektů ovlivňujících proces adaptace, kterému se chceme věnovat je bezpochyby role učitelky v procesu adaptace dítěte. Osobnost učitelky a její profesní způsobilost neboli jakési její profesní kvality jsou stavebním kamenem pro to, aby se stala dobrou průvodkyní dítěte v novém prostředí a její schopnosti mohou zásadně ovlivnit, jak hladce se dítě mateřské škole a jejímu chodu přizpůsobí. Pokud učitelka rozumí dětským emocím a ví, jak reagovat na pláč, projevy vzdoru či nejistoty, stává se pro dítě oporou, která mu pomáhá překonat jeho prvotní obavy. Svým empatickým přístupem mu poskytuje pocit bezpečí, a tím mu usnadňuje zvládnutí odloučení od rodičů. V tomto smyslu tedy sehrává nezastupitelnou roli, neboť právě ona může být klíčem k úspěšné adaptaci dítěte v předškolním prostředí (Nielsen & Grieblerl, 2005). Roli učitelky jako klíčové opory potvrzují i zahraniční studie od Buyse, Verschueren a Doumena (2011), které ukazují, že kvalita vztahu mezi učitelkou a dítětem může významně ovlivnit jeho emoční přizpůsobení. Zvláště u dětí, které přicházejí do školky s méně bezpečnou vazbou na rodiče, může blízký a citlivý vztah s učitelkou působit jako ochranný faktor, který zmírňuje projevy nejistoty či problémového chování.

2.2 Fáze adaptačního procesu

Adaptační proces v mateřské škole prochází několika fázemi, které jsou klíčové pro úspěšné začlenění dítěte do nového prostředí. Haefele a Wolf-Filsinger (1993) popisují čtyři hlavní období, která se ve většině případů u dětí objevují během jejich adaptace. Dle těchto období jsme se pak dále řídili i ve výzkumu bakalářské práce.

1. **Období orientace (první týden v MŠ):** V této fázi je dítě ještě velmi opatrné a zdrženlivé. Vyčkává, sleduje své okolí z odstupu a nezasahuje do aktivit ostatních dětí. Tento čas je pro dítě obdobím sbírání informací – zkoumá nové prostředí, vnímá reakce dospělých a ostatních dětí, ale ještě se obvykle nezapojuje do hry ani jiných činností. Mluvčí může působit tiše a zdrženlivě, což je způsobeno množstvím nových podnětů, které musí zpracovat. Z osobní zkušenosti bych dodala, že i když se dítě v tomto období může jevit uzavřeně, jde o naprosto přirozený proces, kdy si dítě "osahává" nové prostředí a učí se bezpečně vnímat své okolí.

2. **Období sebeprosazování (druhý týden v MŠ):** Jakmile dítě začne cítit větší bezpečí, začíná se pokoušet o navázání prvních kontaktů. Tato fáze se vyznačuje snahou upoutat pozornost dospělých i ostatních dětí – dítě vypráví o svých zážitcích, vyjadřuje své přání a touhy, ale stále ještě nemá dostatečnou sílu nebo odvahu prosadit se v novém prostředí. Občas může hledat pomoc a podporu u dospělých, snadno se rozplakat nebo unavit. Z mého pohledu je to období, kdy dítě ještě hledá svůj hlas ve skupině a zjistí, jak moc může ovlivnit interakci s ostatními. Je důležité, aby v tomto období dostalo dostatečnou podporu a trpělivost.
3. **Období zvláštních opatření (třetí týden v MŠ):** V tomto období se dítě snaží upevnit svou pozici ve skupině, hledá si vzory v chování ostatních dětí a snaží se zapadnout do kolektivu. Aktivně se podílí na skupinových aktivitách a začíná projevovat náklonnost k jiným dětem. Dítě může mít tendenci přizpůsobit se a napodobovat chování těch, které považuje za silnější nebo oblíbenější ve skupině. Zároveň se ale může dočasně stáhnout a přestat vyprávět o svých zážitcích nebo se dokonce přestane snažit navazovat nová přátelství. V této fázi je pro dítě důležité najít rovnováhu mezi přizpůsobením se a zachováním si své individuality. Z vlastních zkušeností vím, že v této fázi může dítě na chvíli působit více rezervovaně, protože se soustředí na "určování svého místa" ve skupině.
4. **Období začlenění (čtvrtý týden v MŠ):** Po čtyřech týdnech adaptace si dítě zvykne na prostředí mateřské školy, rozumí tomu, jak zde vše funguje, a stává se součástí skupiny. Ví, jaké chování se od něj očekává, jaká jsou pravidla, a dokáže je částečně začít využívat ve své interakci s ostatními. V tomto období už dítě funguje v kolektivu přirozeněji a s větší jistotou. Z praxe jsem poznala, že je velice fascinující a krásné sledovat, jak dítě v tomto období vykazuje větší sebevědomí a stává se aktivní součástí dění ve třídě.

Tento proces je postupný, ale každé dítě jej prožívá v individuálním rytmu. Adaptace není okamžitá a může se u různých dětí lišit, což je důležité brát v úvahu, aby měly všechny děti dostatek času na přizpůsobení se novému prostředí. Celkový proces také nemusí trvat konkrétně čtyři týdny, jak je popsáno dle Haefele a Wolf-Filsinger (1993), jelikož nástupem do prostředí MŠ je dítě vystavováno najednou velice mnoho nemocem a vybudovává si na ně obranyschopnost, proto se toto období čtyř týdnů může často příčinou absence přirozeně prodloužit.

Dále je třeba upozornit také na určité kategorie adaptace, které využíváme dále ve struktuře pozorovacího archu výzkumné části práce. Tyto kategorie jsou pro pozorování celkového procesu adaptace stěžejní proto, abychom dále rozuměli, jak široká je škála celkového procesu, a kterých činitelů je třeba si všimat a dále podporovat. Nielsen a Griebel (2005) mezi navržené kategorie řadí **sociální integraci, chování ve skupině, emocionalitu, vlastní iniciativu, akceptování pravidel skupiny, tolerování přechodného odloučení od rodičů** a v neposlední řadě **vztah k učitelce**. Pro účely naší praktické práce jsme se však rozhodli sledovat výkony pouze v některých kritériích z důvodu časové a organizační náročnosti viz výzkumná část práce.

Celkový proces adaptace je tedy, jak pro dítě, tak pro rodiče velice náročný, a může se stát také stresujícím. Což se často děje. Na rodičích můžeme někdy vidět bezmoc, nesčetně myšlenek a informací, které si našli na internetu, nebo co se doslechli od svých blízkých, a my pedagogové, tedy odborníci, se pro ně stáváme buďto oporou nebo v horším případě soupeřem. Jak tedy ulehčit tomuto období? Jak být oporou, která ví, co dělá nejen na základě zkušeností, ale také odbornosti? Dítě do mateřské školy přichází s jakýmsi „zásobníkem“ vzorců chování od své rodiny. Rodiče zase přichází se svými vzorci od svých rodičů, zkušeností z navazování vztahů v průběhu života nebo rad od svých blízkých či známých. A tak víme, že musíme přistupovat k oběma rovinám velice citlivě.

Tohle vše však nasvědčuje tomu, že stěžejní také bude již samotný proces „střetu“ mezi rodiči a mateřskou školou včetně paní učitelek, mezi dítětem a učitelkou, a v neposlední řadě mezi dítětem a ostatními dětmi či dospělými v dané třídě a celé MŠ. Slovo „střet“ však nedokáže vystihnout úplný problém, proto si objasníme v další kapitole pojem, který se prolíná jak problematikou vztahových vazeb, tak adaptací na mateřskou školu, a tím je pojem *socializace*.

3 PRIMÁRNÍ SOCIALIZACE A JEJÍ VLIV NA DALŠÍ VÝVOJ

V poslední kapitole teoretické části práce si představíme, co znamená pojem *socializace*, proč je pro tuto práci důležitý, a jaký má vliv na další vývoj každého z našich nejmenších, a to dětí. U dětí předškolního věku hraje tento pojem zásadní roli, neboť ovlivňuje jejich schopnost navazovat vztahy, respektovat pravidla a začlenit se do kolektivu, ve kterém se doposud nikdy neocitly. Pro lepší pochopení si v této kapitole také přiblížíme jednotlivé fáze socializace, faktory, které ji ovlivňují, a dopady, které může mít na další vývoj dítěte, zejména v kontextu mateřské školy.

„Socializace je proces, jímž se jedinec začleňuje do společnosti, které jej obklopuje, tím, že si osvojuje jeho hodnoty a normy, a učí se zastávat určité sociální role. Hlavní období života, v němž se socializace nejvíce prosazuje, je právě dětství“ (Průcha et al, 2016., s. 22). Giddens (1999, s. 39) však vidí socializaci z trošku jiného úhlu pohledu a tvrdí, že socializace je: „Proces vývoje od stadia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře.“ Podle Giddense (1999) tedy socializace není pouze pasivním přijímáním kulturních vzorců a vnějších vlivů, ale dynamickým procesem, v němž dítě hraje aktivní roli. Již od narození disponuje určitými potřebami a reakcemi, které ovlivňují chování pečujících osob. Socializace tak nezačíná jednostranným působením okolí na jedince, nýbrž vzájemnou interakcí, při níž si dítě postupně osvojuje vědomí sebe sama a začleňuje se do kulturního a sociálního prostředí.

Pokud Giddens (1999) vnímá socializaci jako dynamický proces, ve kterém dítě není pasivním příjemcem vlivů, ale aktivním účastníkem interakcí s okolím, toto pojetí je tedy naprosto a zcela úzce propojeno s **teorií attachmentu**. Bezpečná citová vazba k primární pečující osobě hraje zásadní roli v tom, jak dítě přistupuje k novým sociálním situacím, včetně vstupu do mateřské školy. Děti s **bezpečným typem attachmentu** si během rané socializace osvojují důvěru v pečující osoby, což jim umožňuje snáze se adaptovat na nové sociální prostředí (Ainsworth et al., 1970). Naproti tomu děti s nejistým či dezorganizovaným attachmentem mohou při vstupu do MŠ vykazovat vyšší míru úzkosti a obtíže při navazování vztahů s učiteli i vrstevníky (Brisch, 2011). Proces adaptace na mateřskou školu tak lze chápat jako **další fázi socializace**, kdy dítě přechází z primární sociální skupiny (rodiny) do širšího sociálního kontextu. Kvalita předchozích vztahů (attachmentu) ovlivňuje míru důvěry, otevřenosti ke komunikaci i schopnost regulace emocí v novém prostředí (Kernan & Singer, 2011). Na kvalitu adaptace však dále významně působí

i to, jak je dítě přijímáno vrstevníky v novém kolektivu. Studie Johnson, Ironsmith, Snow a Poteata (2000) ukazuje, že pozitivní sociální přijetí v raném věku podporuje celkovou školní adaptaci a snižuje riziko sociálních obtíží v budoucnosti.

Socializaci lze také rozlišovat na dvě základní formy – **nezáměrnou a záměrnou**, přičemž obě hrají zásadní roli při utváření osobnosti jedince. Nezáměrná socializace probíhá bez vědomého úsilí o osvojování si sociálních vzorců; jedinec je totiž nepřetržitě ovlivňován prostředím, ve kterém žije. Dítě například spontánně přejímá chování rodičů či jiných dospělých, což se následně odráží v jeho vlastních reakcích v obdobných situacích. Kromě každodenních interakcí působí na jedince také různé socializační podněty, jako jsou knihy, filmy či reklamy, které mu nepřímou předávají hodnoty a normy společnosti (Jandourek, 2009). Naopak záměrná socializace je cílený a systematický proces, kdy rodiče a učitelé aktivně formují chování a osobnost dítěte. Tento proces, často označovaný jako výchova, je plánovaný a zaměřený na rozvoj žádoucích kvalit, přičemž se vychází z předem stanovených cílů (Buriánek, 1996).

V současné společnosti se socializace dělí také na primární a sekundární fázi. Primární socializace probíhá převážně v rodinném prostředí a skrze blízké vztahy s nejbližšími, což je první příležitost, kdy dítě získává povědomí o sociálních normách a hodnotách. Na druhé straně sekundární socializace se realizuje prostřednictvím širších společenských institucí, například školy či prostřednictvím médií, a představuje další etapu začleňování jedince do komplexního sociálního systému (Hadj-Moussová, 2003).

V návaznosti na počátek socializace dítěte si musíme však podrobněji představit, jak konkrétně dítě přejímá chování a vzorce reakcí či navazování vztahů, právě u zmíněné primární sociální skupiny, tedy **rodiny**.

3.1 Rodina jako počátek socializace

Jak jsme již vzpomínali, podle Průchy (2016, s. 22) je socializace „proces, ve kterém si jedinec osvojuje způsoby chování, normy, hodnoty a role, které jsou ve společnosti považovány za žádoucí“. Rodina tedy v tomto kontextu představuje klíčové prostředí, kde dítě poprvé přichází do kontaktu se sociálními normami, a kde se utváří jeho základní kompetence pro další interakce ve společnosti. Podobně Helus (2007) zdůrazňuje, že rodina je první institucí, která ovlivňuje sociální vývoj dítěte nejen prostřednictvím přímé výchovy, ale také skrze vzory chování rodičů a dalších členů domácnosti. Dítě se v tomto prostředí

učí základním sociálním dovednostem, jako je komunikace, spolupráce nebo empatie, a tyto schopnosti si následně přenáší do interakcí s vrstevníky a učiteli v mateřské škole. Jak však uvádí Vágnerová (2018, s. 54), „rodina je první prostředí, kde si dítě osvojuje nejen základní formy chování, ale také získává představu o mezilidských vztazích, důvěře a emoční jistotě“. Tato raná zkušenost s bezpečím a stabilitou zásadně ovlivňuje další proces socializace a přizpůsobení dítěte ve vnějším světě, zejména v předškolním vzdělávání.

Rodina tedy představuje základní sociální rámec, který ovlivňuje všechny oblasti vývoje dítěte – kognitivní, emoční i sociální. Kvalita rodinného prostředí a styl výchovy, který rodiče uplatňují, se přímo promítá do toho, jak snadno se dítě dokáže adaptovat na nové sociální prostředí, jako je mateřská škola. Tento vliv rodinné výchovy na adaptaci dítěte úzce souvisí s pojetím výchovy, jak ji definuje Grecmanová, která ji chápe jako „záměrné cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter“ a doplňuje, že výchova je považována za specificky lidskou činnost (Grecmanová et al., 2002, s. 50).

V souvislosti s důležitostí výchovy rodiny je třeba podrobně rozvést jednotlivé výchovné styly, které se u rodičů objevují. Výchovný styl představuje základní a stabilní charakteristiku rodinného prostředí, jež je formováno nejen sociokulturními podmínkami a tradicemi, ale také zkušenostmi, jež si rodiče přinášejí ze svých původních rodin. Tyto předchozí zkušenosti a vlastnosti vychovávajících významně ovlivňují jejich přístup k výchově. Navíc hrají roli osobnostní rysy rodičů, jejich vzájemné vztahy a osobní problémy, stejně jako vlastnosti, projevy a potřeby dětí, jež dohromady utvářejí celkovou dynamiku interakcí v rodině (Čáp & Mareš, 2001).

Dalším důležitým aspektem je míra teoretického zájmu o výchovu, tedy aktivní získávání znalostí v této oblasti, dále sociální pozice ve společnosti, prostředí, ve kterém vyrůstáme, a způsob komunikace mezi účastníky rodinných interakcí (Kačáni, 1975). Tyto faktory společně působí na to, jakým způsobem rodiče přistupují k výchově a jaké výchovné styly se u nich projevují. Takový komplexní pohled na rodinnou výchovu umožňuje lépe pochopit nejen teoretické souvislosti, ale také praktické důsledky, které mají tyto styly na vývoj dětí a kvalitu rodinných vztahů.

K našemu typu práce a důležitosti emoční stránky přístupu ke stylům výchovy si představíme Lewinův model (Lewin, 1939, podle Čáp & Mareš, 2001), který vymezuje tři

základní styly výchovy, přičemž každý z nich má své specifické charakteristiky a důsledky pro vývoj dítěte:

- **Autokratický styl**

Tento přístup se vyznačuje používáním rozkazů, hrozeb a přísných trestů. Dětem je upírána možnost rozvíjet vlastní iniciativu a samostatnost. Z vlastní zkušenosti i z teoretických analýz vyplývá, že takový styl může vést k omezení sebevědomí a kritického myšlení, což je v dlouhodobém horizontu problematické (Čáp & Mareš, 2001).

- **Liberální styl**

Styl, který se vyznačuje absencí jasných požadavků a kontroly, je charakterizován minimálním stanovením hranic. Domníváme se, že nedostatek struktury může mít negativní dopad na rozvoj odpovědnosti a sebekázně u dětí, jelikož jim chybí jasná vodítka a normy (Vágnerová, 2005).

- **Integrační styl**

Integrační přístup klade důraz na podporu iniciativy dítěte, kde je místo příkazů kladen důraz na dialog, diskusi a vzájemné porozumění. Z našeho pohledu představuje tento styl nejvyváženější přístup, jelikož umožňuje rozvoj samostatnosti dítěte a zároveň udržuje potřebnou míru rodičovské kontroly, což napomáhá zdravému rozvoji dítěte (Čáp & Mareš, 2001).

Výše uvedená klasifikace výchovných stylů odráží širokou škálu přístupů k výchově, z nichž některé mají jasně pozitivní dopady na rozvoj dítěte, zatímco jiné mohou mít škodlivé důsledky. Z osobní perspektivy a dle dosavadní teoretické analýzy se nám jako nejpříjemnější formy jeví ty, které podporují vzájemné porozumění a vyvážené řízení, tedy optimální, avšak laskavou výchovu. Tyto přístupy nejlépe reflektují potřebu vytvářet prostředí, ve kterém se dítě může rozvíjet jak emocionálně, tak i v oblasti seberealizace.

3.2 Socializace v mateřské škole

V této kapitole si představíme, jak probíhá socializace dítěte právě v prostředí mateřské školy, kdy má možnost využít svých nabytých sociálních dovedností a schopností z prozatímní primární skupiny, kterou byla rodina. Co je však pro tuto práci důležité, je se

zaměřit na to, jakým způsobem může ona mateřská škola pomoci dítěti se lépe socializovat a tím pádem i usnadňovat celkový proces adaptace dítěte na nové prostředí.

Pro další socializační rozvoj dítěte však bývá prvotním šokem nejen střet s paní učitelkou, ale také vrstevníky, se kterými ve třídě najednou dítě pobývá. Vrstevníci jsou ojedinělou, avšak mimořádně významnou skupinou. Interakce s vrstevníky poskytují dítěti alternativní zdroj zkušeností. Zpočátku může dítě vnímat svého vrstevníka spíše jako objekt, podobně jako hračku či jinou věc, ale postupem času se hra a vzájemná komunikace stávají atraktivnějším prostředkem, který dítěti nabízí cenné poučení a zkušenosti do života (Vágnerová, 2018). Mateřská škola se právě stává zprostředkovatelem nové socializační skupiny, a tedy důležitou součástí života dítěte, jelikož mu nejen poskytuje příležitost k navazování vztahů s vrstevníky, ale zároveň ho ovlivňuje výchovně.

Struktura mateřské školy hraje klíčovou roli v procesu socializace dítěte, neboť poskytuje organizované prostředí, ve kterém si děti osvojují sociální dovednosti, pravidla a normy potřebné pro jejich další vývoj (Průcha, 2011). **Denní režim, pravidla a rituály** v mateřské škole napomáhají dětem orientovat se v novém prostředí a učí je respektovat autority mimo rodinu. Mateřská škola nabízí dětem strukturovaný denní režim, který zahrnuje pravidelné činnosti, jako jsou hra, vzdělávací aktivity, stravování a odpočinek. Tato pravidelnost poskytuje dětem pocit bezpečí a stability, což je důležité pro jejich adaptaci na nové prostředí (Vágnerová, 2018).

Rituály, jako je například ranní přivítání nebo společné uklízení hraček, pomáhají dětem vytvářet pevné body v průběhu dne a usnadňují jim orientaci v čase a prostoru (Čáp & Mareš, 2001). Díky těmto opakujícím se činnostem se děti učí předvídat, co bude následovat, což posiluje jejich pocit jistoty a bezpečí. Navíc se prostřednictvím dodržování pravidel a účasti na rituálech učí respektovat autority a spolupracovat s ostatními dětmi, což je připravuje na další etapy vzdělávání (Průcha, 2011).

Mnoho mateřských škol v České republice implementuje tzv. **adaptační plány** a poskytuje individuální podporu dětem při jejich nástupu do předškolního zařízení. Tyto plány pomáhají minimalizovat stres spojený se změnou prostředí a podporují pozitivní zkušenost dítěte s mateřskou školou. Individuální podpora ze strany pedagogů, jako je například citlivý přístup k potřebám dítěte nebo nabídka aktivit odpovídajících jeho zájmům, je klíčová pro úspěšnou adaptaci (Vágnerová, 2018).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) v revidované verzi, která byla schválena v prosinci 2024, zdůrazňuje význam individuálně přizpůsobeného adaptačního režimu při vstupu dítěte do mateřské školy. Tato verze klade důraz na podporu dětí v adaptačním období a poskytuje konkrétní doporučení pro pedagogy a ředitele mateřských škol, jakým způsobem mohou nejlépe reagovat na potřeby nově přijatých dětí (MŠMT, 2024).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR rovněž poskytuje metodické materiály, které informují ředitele a pedagogy mateřských škol o problematice adaptačního procesu nově příchozích dětí a nabízejí doporučení k řešení adaptačních potíží (MŠMT, 2024). Tyto materiály zahrnují konkrétní postupy a strategie, jak přizpůsobit výchovné metody, což má pozitivní vliv na zajištění plynulého přechodu dětí do školního prostředí.

Mateřské školy tak prostřednictvím adaptačních plánů, individuální podpory a spolupráce s rodiči zajišťují dětem optimální podmínky pro přechod do nového prostředí. Tento přístup nejenže pomáhá dětem zvládnout počáteční stres, ale také podporuje jejich sociální a emoční vývoj, což má dlouhodobý pozitivní vliv na jejich další vzdělávací cestu.

V závěru procesu socializace dětí při nástupu do mateřské školy a důležitosti role mateřské školy v tomto procesu je však nutné také v rámci škol klást důraz na spolupráci s rodiči. Efektivní spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči je nezbytná pro podporu socializace dítěte. Pravidelná komunikace o pokrocích a potřebách dítěte, společné konzultace a zapojení rodičů do školních aktivit vytvářejí jednotný výchovný přístup a posilují pocit bezpečí dítěte (Syslová, 2020). Tato spolupráce umožňuje pedagogům lépe porozumět individuálním potřebám dítěte a přizpůsobit jim vzdělávací proces.

Mateřská škola má však také preventivní roli v oblasti sociálně patologických jevů, kterou si mnohdy až tolik neuvědomujeme. Prostřednictvím výchovy, zdravého životního stylu, posilování duševní odolnosti a vytváření pozitivního hodnotového systému přispívá k minimalizaci rizik spojených s negativními vlivy okolí (Vágnerová, 2018). Děti si osvojují sociální dovednosti, jako je empatie, komunikace a řešení konfliktů, což je chrání před potenciálními problémy v budoucnosti (Průcha, 2011).

V praktické části práce si již důkladně prohlédneme všechny tři pilíře jako je attachment, adaptace i socializace a najdeme mnoho důležitých souvislostí tentokrát však v praxi.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

V teoretické části práce jsme si objasnili tři základní pilíře pro téma našeho výzkumu, a to attachment, proces adaptace a jeho faktory, které jej ovlivňují a na závěr socializaci jako takovou, která oba předešlé pojmy vždy a na každém kroku úzce doprovází. V empirické části práce se již podíváme na provedený výzkum a vyhodnotíme jeho výsledky.

Nejprve se v empirické části zaměříme na samotné vymezení problému výzkumu, stanovení hlavních a dílčích výzkumných cílů, stanovení výzkumných otázek, a také hypotézy. Pro naši práci jsme zvolili kvantitativní výzkum. Jako metodu sběru dat jsme si vybrali strukturované pozorování pomocí strukturovaného pozorovacího archu. Díky němu jsme dokázali vyhodnotit typ attachmentu u 22 nově příchozích dětí do dané mateřské školy včetně jejich matek, a také vyhodnotit, jak se těmto dětem dařilo v procesu adaptace a nacházet v těchto dvou rovinách souvislosti. Výsledky však díky relativně nízkému množství pozorovaných nelze zcela zobecnit.

4.1 Výzkumný problém

Pro tuto práci jsme se zaměřili na výzkumný problém existence souvislosti mezi typem attachmentu a procesem adaptace dětí při vstupu do mateřské školy.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl, který byl stanoven pro tuto práci je zjistit, jaká je souvislost mezi typy attachmentu a průběhem procesu adaptace dětí při vstupu (během prvního měsíce) do mateřské školy.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, zda a v jaké míře se projevuje souvislost mezi attachmentem dítěte a jeho sociální adaptací během prvního měsíce v mateřské škole.
2. Zjistit, zda a v jaké míře se projevuje souvislost mezi attachmentem dítěte a jeho emocionální adaptací během prvního měsíce v mateřské škole.
3. Zjistit, jaká je souvislost mezi typy attachmentu a schopností dětí plnit požadavky učitelů v mateřské škole.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaká je souvislost mezi typem attachmentu a průběhem adaptace dětí během prvního měsíce jejich docházky do MŠ (v případě respondentů našeho výzkumu).

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká je souvislost mezi typy attachmentu a úrovní sociální adaptace dětí během prvního měsíce jejich docházky do MŠ?
2. Jaká je souvislost mezi typy attachmentu a úrovní emocionální adaptace dětí během prvního měsíce jejich docházky do MŠ?
3. Jaká je souvislost mezi typy attachmentu a schopností dítěte plnit požadavky učitelů v mateřské škole?

4.4 Formulace výzkumných hypotéz

Kritérium „zvládání adaptace v sociální oblasti“

H0: Frekvence **bezpečného typu attachmentu** a frekvence „zvládání adaptace v sociální oblasti“ je u pozorovaných dětí stejná.

HA: Frekvence **bezpečného typu attachmentu** a frekvence „zvládání adaptace v sociální oblasti“ je u pozorovaných dětí různá.

H0: Frekvence **vyhýbavého typu attachmentu** a frekvence „zvládání adaptace v sociální oblasti“ je u pozorovaných dětí stejná.

HA: Frekvence **vyhýbavého typu attachmentu** a frekvence „zvládání adaptace v sociální oblasti“ je u pozorovaných dětí různá.

Kritérium „zvládání adaptace v emocionální oblasti“

H0: Frekvence **bezpečného typu attachmentu** a frekvence „zvládání adaptace v emocionální oblasti“ je u pozorovaných dětí stejná.

HA: Frekvence **bezpečného typu attachmentu** a frekvence „zvládání adaptace v emocionální oblasti“ je u pozorovaných dětí různá.

H0: Frekvence **vyhýbavého typu attachmentu** a frekvence „zvládání adaptace v emocionální oblasti“ je u pozorovaných dětí stejná.

HA: Frekvence **vyhýbavého typu attachmentu** a frekvence „zvládání adaptace v emocionální oblasti“ je u pozorovaných dětí různá.

Kritérium „zvládání v průběhu procesu adaptace plnit požadavky učitelky v MŠ“

H0: Frekvence **bezpečného typu attachmentu** a frekvence „zvládání plnit požadavky učitelky MŠ“ je u pozorovaných dětí stejná.

HA: Frekvence **bezpečného typu attachmentu** a frekvence „zvládání plnit požadavky učitelky MŠ“ je u pozorovaných dětí je různá.

H0: Frekvence **vyhýbavého typu attachmentu** a frekvence „zvládání plnit požadavky učitelky MŠ“ je u pozorovaných dětí je stejná.

HA: Frekvence **vyhýbavého typu attachmentu** a frekvence „zvládání plnit požadavky učitelky MŠ“ je u pozorovaných dětí různá.

4.5 Výzkumný soubor

Pozorovaní byli vybráni záměrným dostupným výběrem. Vzhledem k tématu práce byl výzkumný soubor zaměřen na děti a jejich matky, u kterých probíhal proces adaptace na prostředí mateřské školy, tedy první měsíc jejich docházky do MŠ. Výzkumný soubor byl vybrán pouze v jedné mateřské škole v České republice ve Zlínském kraji z důvodu časové náročnosti výzkumu. U dětí jsme také cílili na to, abychom znali jejich základní údaje o anamnéze, jako je např. věk, vyloučení autismu a jiných poruch tj., dítě bez diagnostikovaných zdravotních nebo jiných znevýhodnění. Celkem tedy výzkumný soubor tvořilo 22 dětí ve věku od 3 do 6 let, a jejich matek.

4.6 Pojetí výzkumu

V rámci naší bakalářské práce jsme se zabývali pozorováním projevů jednotlivých typů attachmentu a navazující možnou souvislost s úspěšností neboli průběhem procesu adaptace dětí při jejich prvním měsíci docházky do mateřské školy. Zaměřili jsme se na identifikaci jednotlivých typů attachmentu, tedy na jejich charakteristické rysy chování v průběhu separace dítěte a matky jejich následného znovushledání.

Pro účely naší bakalářské práce jsme zvolili kvantitativní výzkum, neboť nám lépe umožňuje obsáhnout a testovat zjišťovanou problematiku. Kvantitativně orientovaný výzkum rozumí Kerlinger (1972, s. 27) jako „systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy“.

Jako metodu sběru dat jsme pro tuto práci zvolili pozorování. Pozorování rozumíme jako „cílevědomé, soustavné, plánovité sledování (vnímání) výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti“ (iReferaty.cz, 2008). Je vždy plánované a systematické. Je také charakteristické svým zaměřením na určitý cíl, který si pozorovatel předem stanovil, a který má úzkou a zřejmou souvislost s hypotézami výzkumu.

Druhy pozorování, dělíme na:

- přímé (bezprostřední) a nepřímé (použití již hotových výsledků)
- zjevné (pozorování o něm vědí) a skryté (pozorování o něm nevědí)
- zúčastněné (pozorovatel je součástí pozorované skupiny) a nezúčastněné (pozorovatel sleduje vše zvenčí, není účastníkem pozorovaného děje)
- krátkodobé a dlouhodobé

Průběh pozorování podle Maňák et al. (1996, s. 44–49):

- přípravná fáze (navrhnout plán pozorování, promyslet systém záznamu a vyhodnocování, připravit protokol)
- vlastní pozorování – **1. etapa** (globální percepce – identifikace jevu, srovnávání, třídění), **2. etapa** (sociální zprostředkování prohlubujících informací mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem), **3. etapa** (registrace pozorovaných jevů – záznam s použitím audio nebo videotechniky, do pozorovacích archů, protokolů, vedení deníku při dlouhodobém pozorování, schématické záznamy různého typu), **4. etapa** (rozbor – je prováděn vzhledem k hypotézám výzkumu a cílům pozorování), **5. etapa** (interpretace výsledků).

Předpoklady pro úspěšné pozorování:

- připravenost a soustředěnost pozorovatele
- předem stanovená hlediska, kritéria
- objektivita, nezájatost
- okamžitý záznam (protokol, fotoaparát, video)

Možné chyby pozorovatele:

haló efekt (vnímání vlastností pozorovaných pod vlivem „prvního dojmu“), předsudky (přebírání názoru od jiných osob => zaměření pozorování nesprávným směrem), stereotypizace a analogizace (vytváření schémat, které potom mechanicky uplatňujeme), tradice, figura a pozadí (připisování stejných znaků podle prostředí, původu apod.), aktuální psychický stav pozorovatele. Protokoly, které jsou používány k pozorování jsou např. tabulky pro pozorování, strukturované archy, kategoriální, numerické a grafické posuzovací škály (Chromý, 2014).

4.7 Výzkumný nástroj

Pro sběr dat byly využity dva pozorovací archy, které byly vytvořeny pro účely pozorování adaptačního procesu dětí a pro určení typu jejich attachmentu, včetně určení typu jejich pečující osoby (matky).

První pozorovací arch byl určen k hodnocení adaptačního procesu dětí v mateřské škole. Tento nástroj byl vytvořen na základě metodiky Nielsen a Griebel (2005) a zaměřoval se na **sociální a emocionální adaptaci dětí, a na schopnosti plnit požadavky učitelky**. Pozorování probíhalo po dobu prvních 2 měsíců školního roku, každé dítě po dobu **čtyř týdnů**, přičemž bylo každé dítě sledováno v pravidelných intervalech (příchod a odchod z MŠ). Pro hodnocení úrovně adaptace byla stanovena **čtyřbodová škála (1-4)**, která reflektovala míru zvládnutí adaptační situace dítětem. Takže byla vytvořena konkrétní kritéria pozorování pro hodnocení „zcela samostatně, s minimální dopomocí, s vyžadováním časté podpory a s neustálou potřebou pomoci“ viz níže:

- **1 – dítě zvládá adaptaci zcela samostatně**
- **2 – dítě zvládá adaptaci s minimální dopomocí**
- **3 – dítě vyžaduje častou podporu**
- **4 – dítě adaptaci nezvládá ani s dopomocí**

Druhý pozorovací arch byl vytvořen na základě metodiky Thorové (2015) a sloužil k určení typu attachmentu jednotlivých dětí a jejich matek. Tento arch byl využit k pozorování po dobu **prvního týdne docházky** dětí do mateřské školy. Kritéria hodnocení attachmentu zahrnovala:

Pozorovací kritéria pro dítě:

- Radostné přivítání matky při znovushledání

- Pláč dítěte
- Přijímání pravidel skupiny
- Interakce s učiteli a vrstevníky
- Schopnost regulace emocí

Pozorovací kritéria pro matku:

- Reakce na odloučení dítěte
- Podpora dítěte v adaptaci
- Styl výchovy
- Pozorované projevy citové vazby matky k dítěti

Tento výzkumný nástroj umožnil systematické sledování průběhu adaptace u jednotlivých dětí a poskytl podklady pro následnou analýzu vztahu mezi typem attachmentu a úspěšností adaptace.

5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Data získaná prostřednictvím pozorovacích archů byla systematicky zaznamenávána a následně přenesena do tabulkového procesoru **Microsoft Excel**, který byl využit k jejich třídění, úpravě a základnímu statistickému vyhodnocení. Ke každému dítěti byly evidovány informace týkající se typu attachmentu, úrovně sociální a emocionální adaptace a schopnosti plnit požadavky učitelky. Všechny proměnné byly hodnoceny na čtyřbodové škále, která byla jednotná pro všechny oblasti pozorování a umožnila přehledné porovnání výsledků.

Vzhledem k časové náročnosti výzkumu a skutečnosti, že sběr dat probíhal v rámci běžného provozu mateřské školy, jsem se rozhodla ke spolupráci s učitelkami jednotlivých tříd. Ty byly předem seznámeny s cílem výzkumu, metodikou pozorování i kritérii hodnocení, a následně dle předepsaného postupu prováděly pozorování dětí ve svých třídách. Tato forma spolupráce umožnila získat větší množství údajů v kratším časovém období a současně zajistila pravidelné sledování chování dětí v jejich přirozeném prostředí.

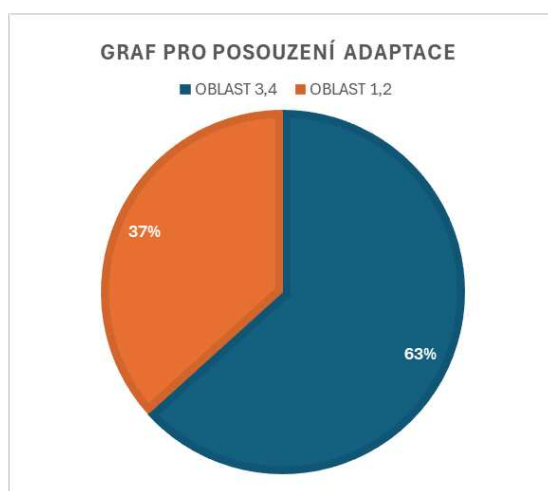
Cílem bylo ověřit předem stanovené hypotézy o možných souvislostech mezi typem citové vazby dítěte a úspěšností adaptace na prostředí mateřské školy. K vyhodnocení těchto souvislostí byl využit **chí-kvadrát test nezávislosti**, který slouží k určení, zda existuje statisticky významný vztah mezi dvěma kategoriálními proměnnými. Tento test umožnil ověřit, zda rozdíly v počtech dětí s různými typy attachmentu, které zvládly danou oblast adaptace, jsou náhodné, nebo vykazují statisticky významnou souvislost.

Součástí analýzy bylo rovněž vyčíslení **absolutních a relativních četností**, které poskytly přehled o rozložení úspěšnosti adaptace mezi skupinami dětí s jistým a vyhýbavým typem citové vazby. Tyto četnosti byly klíčové zejména pro interpretaci výsledků, neboť umožnily popsat míru úspěšnosti adaptace u jednotlivých skupin dětí v procentech a zároveň nabídly hlubší pohled na celkové výsledky. Na základě provedené analýzy jsou v následujících kapitolách vyhodnoceny jednotlivé hypotézy a výsledky dále diskutovány v kontextu současné odborné literatury.

5.1 Vyhodnocení adaptačního procesu

Pozorovací arch pro adaptaci dětí byl založen na hodnocení čtyřbodovou škálou, kde bodování 1 a 2 znamenaly neúspěšnost adaptace a bodování 3 a 4 úspěšné splnění adaptace.

Arch byl složen z několika základních oblastí pozorování adaptace dětí na prostředí MŠ dle metodiky v díle Nielsen a Griebelr (2005). Tyto oblasti byly pak dále rozpracovány na několik kritérií projevů chování. Pozorování probíhalo po dobu 4 týdnů, v každém týdnu se udělovalo hodnocení, dle škály viz výše, na základě intenzity a frekvenci chování. Výsledky celkové úspěšnosti v adaptačním procesu jsou uvedeny v následujícím grafu, na kterém můžeme vidět, že z 22 dětí bylo v celkovém procesu adaptace úspěšných 63 % (tedy 14 dětí), a neúspěšných bylo 37 % (8 dětí).



Obrázek 1 Úspěšnost celkového procesu adaptace

(zdroj: vlastní)

V následující tabulce můžeme vidět přehled, kolik z pozorovaných dětí uspělo či naopak neuspělo v rámci celkové adaptace při nástupu do mateřské školy. Za úspěšně zvládnutou adaptaci byla považována ta situace, kdy dítě v rámci jednotlivých sledovaných oblastí adaptace – konkrétně oblasti sociální integrace, chování ve skupině, emocionality, vlastní iniciativy dítěte, akceptování pravidel skupiny, tolerování dočasného odloučení od rodičů a vztahu k učitelce třídy – vykazovalo více než polovinu hodnocených kritérií na úrovni 3 nebo 4. Tato hodnocení reflektují skutečnost, že dítě danou oblast adaptace zvládá samostatně nebo jen s minimální dopomocí. Naopak u těch dětí, u kterých ve většině oblastí adaptace převažovalo hodnocení na úrovni 1 nebo 2, tedy adaptace je zvládána pouze s intenzivní pomocí, nebo vůbec, byla vyhodnocena celková adaptace jako neúspěšná. Tento přístup umožnil vytvořit ucelený pohled na míru adaptace každého dítěte z pohledu několika důležitých dimenzí adaptačního procesu.

Tabulka 1 Úspěšnost celkového procesu adaptace

Hodnocení adaptace	Počet dětí
Úspěšná adaptace (3,4)	14
Neúspěšná adaptace (1,2)	8

(zdroj: vlastní)

5.2 Vyhodnocení typu attachmentu

Typ attachmentu byl hodnocen pozorovacím archem strukturovaným dle metodiky uvedené v díle Thorové (2015), který se zaměřoval na reakce dítěte a matky při dočasném odloučení (separaci) a následném znovushledání. Pozorování probíhalo po dobu jednoho týdne, kdy separaci pozorovala učitelka ranní směny a znovushledání dítěte s matkou pozorovala učitelka odpolední směny. Z důvodu časové náročnosti celého pozorování.

Výsledky z pozorování typu attachmentu, kdy typ A = typ nejistý vyhýbavý a typ B = typ jistý, můžeme vidět v Tabulce 2, kdy z 22 pozorovaných dětí bylo 7 dětí s nejistým vyhýbavým typem attachmentu a 15 dětí s typem jistým. Zbylé typy attachmentu, které byly také zahrnuty v kritériích pozorovacího archu, tj. typ C = nejistý ambivalentní, typ D = dezorganizovaný, však nebyly prokázány u žádného z dětí a pouze u jedné matky byl prokázán typ C. Z těchto typů jsme se tedy dále v práci odklonili a zaměřili se pouze na většinové prokázané typy u pozorovaných dětí a matek (tedy typ A, B):

Tabulka 2 Typy attachmentu

DÍTĚ ATTACHMENT	Výsledek dětí A:	7
	Výsledek dětí B:	15
MATKA ATTACHMENT	Výsledek matek A:	6
	Výsledek matek B:	15

(zdroj: vlastní)

5.3 Souvislost mezi attachmentem a adaptací

K analýze souvislosti mezi typem attachmentu a úspěšností jednotlivých adaptací a zvládnutí dětí plnit požadavky učitelky byla použita kontingenční tabulka. V tabulce 3 můžeme vidět, míru úspěšnosti bezpečného typu attachmentu a míru úspěšnosti typu vyhýbavého:

Tabulka 3 Souvislost typu attachmentu a celkovou adaptací – splnění adaptace

ATTACHMENT DÍTĚTE	SOCIÁLNÍ ADAPTACE SPLNĚNO	EMOCIONÁLNÍ ADAPTACE SPLNĚNO	POŽADAVKY UČITELKY SPLNĚNO
A (7 Děti)	4	6	3
B (15 Děti)	9	13	8

(zdroj: vlastní)

Tabulka 4 Souvislost typu attachmentu a celkovou adaptací – nesplnění adaptace

ATTACHMENT DÍTĚTE	SOCIÁLNÍ ADAPTACE NESPLNĚNO	EMOCIONÁLNÍ ADAPTACE NESPLNĚNO	POŽADAVKY UČITELKY NESPLNĚNO
A (7 Děti)	3	1	4
B (15 Děti)	6	2	7

(zdroj: vlastní)

Na základě výsledků tabulky lze konstatovat, že děti s **bezpečným typem attachmentu** vykazovaly výrazně **lepší adaptační schopnosti**. U této skupiny, která čítala celkem 15 dětí, bylo zjištěno, že 9 dětí úspěšně zvládlo sociální adaptaci, 13 dětí prokázalo adekvátní emoční adaptaci a 8 dětí bylo schopno splnit stanovené požadavky učitelů. Naproti tomu děti s **nejistým attachmentem**, představující skupinu 7 dětí, **se potýkaly s řadou obtíží** – emocionální adaptaci nedosáhlo až 6 dětí, sociální adaptaci zvládly pouze 4 děti a v oblasti plnění požadavků učitelů bylo patrné, že jen 3 děti dokázaly reagovat podle očekávání, zatímco u 4 dětí se tyto nároky projeví jako problematické.

Tyto výsledky jasně naznačují, že bezpečný attachment představuje jeden z klíčových předpokladů pro úspěšnou adaptaci dítěte v novém prostředí. Děti s pevnou a stabilní citovou vazbou se dle pozorování dokážou lépe přizpůsobit kolektivnímu prostředí, efektivněji komunikují a rychleji reagují na změny a požadavky učitelů. Silný citový základ navíc pomáhá těmto dětem zvládat stres spojený s novými sociálními interakcemi a nároky každodenního života. Naopak nedostatečně rozvinuté citové pouto u dětí s nejistým attachmentem se negativně promítá do jejich schopnosti vyrovnat se s emočními a sociálními výzvami. Tyto děti se potýkají nejen s problémy při navazování kvalitních mezilidských vztahů, ale často mají i obtíže při plnění povinností v prostředí MŠ.

Celkově tedy lze říci, že výsledky potvrzují význam bezpečné citové vazby, která nejen usnadňuje adaptaci na nové prostředí, ale také přispívá k lepšímu celkovému rozvoji dítěte v oblasti sociálních, emocionálních i kognitivních dovedností. Tato zjištění podporují potřebu aktivně podporovat pozitivní a stabilní vztahy, jež mohou sloužit jako pevný základ pro budoucí úspěchy dětí v různých životních situacích.

6 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na základě zpracovaných dat byla provedena analýza, jejímž cílem bylo ověřit, zda existuje souvislost mezi typem attachmentu dítěte a jeho adaptací v mateřské škole. Pro každou z formulovaných hypotéz byly vytvořeny kontingenční tabulky, které zobrazovaly rozložení četností podle jednotlivých proměnných. K posouzení statistické významnosti byl využit **chí-kvadrát test nezávislosti**, který umožňuje zjistit, zda je mezi dvěma kategoriálními proměnnými významný vztah. V tomto případě šlo o vztah mezi typem attachmentu a úspěšností dítěte v jednotlivých oblastech adaptace – sociální, emocionální a ve schopnosti plnit požadavky učitelky. Následující část práce představuje jednotlivé výsledky, jejich interpretaci a výklad s ohledem na výzkumné otázky a cíle. Tabulka níže zobrazuje první ukázkou výsledků z oblasti souvislosti mezi typem attachmentu dětí a jejich úspěšností v procesu sociální adaptace:

Kontingenční tabulka – typ attachmentu × sociální adaptace

Tabulka 5 Souvislost mezi typem attachmentu a sociální adaptací

	ÚSPĚŠNÁ ADAPTACE (3-4)	NEÚSPĚŠNÁ ADAPTACE (1-2)	CELKEM
Bezpečný attachment (B)	10	2	12
Vyhýbavý attachment (A)	6	4	10
Celkem	16	6	22

(zdroj: vlastní)

Chí-kvadrát test:

- Vypočtená hodnota $\chi^2 = 0,0161$
- Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01 = 6,635 a platí, že $6,635 > 0,0161$
- Proto **neodmítáme nulovou hypotézu**: v podmínkách námi realizovaného výzkumu **není prokázána významná souvislost** mezi typem attachmentu a úspěšností sociální adaptace viz Chráska (2007, s. 248)

Interpretace výsledků:

Na základě provedeného chí-kvadrát testu byla zjištěna hodnota testového kritéria $\chi^2=0,0161$. Kritická hodnota pro jeden stupeň volnosti při hladině významnosti 0,01 činí 6,635. Jelikož platí, že $0,0161 < 6,6350$, **není možné nulovou hypotézu zamítnout**. To

znamená, že v podmínkách námi realizovaného výzkumu nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi typem attachmentu dítěte a jeho úspěšností v oblasti sociální adaptace.

Jak uvádí Chráska (2007, s. 248), hodnota testového kritéria musí být vyšší než kritická hodnota, aby bylo možné potvrdit existenci statisticky významné závislosti mezi sledovanými proměnnými. V tomto případě však výsledky svědčí o tom, že rozdíly mezi skupinami dětí s různými typy attachmentu mohou být spíše náhodné a nelze je považovat za statisticky významné. Přestože relativní četnosti naznačují, že děti s jistým typem attachmentu dosahovaly vyšší úspěšnosti v sociální adaptaci, tyto rozdíly nebyly při zvoleném statistickém testu potvrzeny jako významné.

Kontingenční tabulka – typ attachmentu × emocionální adaptace

Tabulka 6 Souvislost mezi typem attachmentu a emocionální adaptací

	ÚSPĚŠNÁ ADAPTACE (3-4)	NEÚSPĚŠNÁ ADAPTACE (1-2)	CELKEM
Bezpečný attachment (B)	9	3	12
Vyhýbavý attachment (A)	7	3	10
Celkem	16	6	22

(zdroj: vlastní)

Chí-kvadrát test:

- Vypočtená hodnota $\chi^2 = 0,0037$
- Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01 = 6,635 a platí, že $6,635 > 0,0037$
- Proto **neodmítáme nulovou hypotézu**: v podmínkách námi realizovaného výzkumu **není prokázána významná souvislost** mezi typem attachmentu a úspěšností emocionální adaptace.

Interpretace výsledků:

Na základě provedeného chí-kvadrát testu byla zjištěna hodnota testového kritéria $\chi^2=0,0037$. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01 a jeden stupeň volnosti činí 6,635. Jelikož platí, že $0,0037 < 6,635$, **neodmítáme nulovou hypotézu**. To znamená, že i zde **nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi typem attachmentu a úspěšností emocionální adaptace dítěte**.

Výsledky testu naznačují, že rozdíly v úspěšnosti emocionální adaptace mezi skupinou dětí s jistým a vyhýbavým typem attachmentu nejsou dostatečně výrazné, aby bylo možné usuzovat na existenci vztahu mezi těmito proměnnými. Přestože relativní četnosti ukazují mírně vyšší úspěšnost dětí s jistým typem attachmentu, tyto rozdíly nebyly potvrzeny jako statisticky významné.

Kontingenční tabulka – typ attachmentu × schopnost plnit požadavky učitelky

Tabulka 7 Souvislost mezi typem attachmentu a schopností plnit požadavky učitelky

	ÚSPĚŠNÁ ADAPTACE (3-4)	NEÚSPĚŠNÁ ADAPTACE (1-2)	CELKEM
Bezpečný attachment (B)	10	2	12
Vyhýbavý attachment (A)	6	4	10
Celkem	16	6	22

(zdroj: vlastní)

Chí-kvadrát test:

- Vypočtená hodnota: $\chi^2 = 0,2$
- Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01 je 6,635, a platí, že $6,635 > 0,2$ - proto platí nulová hypotéza.

Interpretace výsledku:

V limitovaných podmínkách našeho výzkumu se **neprokázala významná souvislost mezi typem attachmentu dítěte a jeho schopností plnit požadavky učitelky**. Vypočtená hodnota testového kritéria činila $\chi^2=0,2$, zatímco kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,01 a jeden stupeň volnosti byla 6,635. Jelikož platí, že $0,2 < 6,635$, **není možné nulovou hypotézu zamítnout**.

To znamená, že z pohledu statistického testování **nelze potvrdit existenci významného vztahu** mezi sledovanými proměnnými. Ačkoli rozdíly mezi skupinami dětí s jistým a vyhýbavým typem attachmentu v relativní četnosti byly poměrně výrazné (např. vyšší úspěšnost u dětí s jistým typem vazby), statistický test potvrdil, že tyto rozdíly v našem výzkumu nebyly až tak významné. V tomto malém výzkumu tedy nemůžeme s jistotou tvrdit, že by typ citové vazby přímo ovlivňoval míru schopnosti dítěte reagovat na pedagogické požadavky ve třídním prostředí.

7 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V rámci této kapitoly jsou shrnuty a interpretovány výsledky provedené analýzy, jejichž cílem bylo ověřit, zda existuje souvislost mezi typem attachmentu dítěte a jeho schopností adaptovat se na prostředí mateřské školy. Získaná data byla zpracována prostřednictvím strukturovaného pozorování, přičemž byly sledovány vzorce chování typické pro různé typy attachmentu, klíčové aspekty adaptace pro tuto práci, jimiž jsou sociální adaptace, emocionální adaptace, a schopnost plnit požadavky učitelky. Výsledky byly vyhodnoceny statistickou metodou, přičemž byly rovněž uvedeny četnosti jednotlivých kategorií.

V rámci prvního výzkumného cíle bylo sledováno, zda existuje souvislost mezi typem attachmentu dítěte a jeho sociální adaptací při nástupu do mateřské školy. Pozorování naznačila, že děti s jistým (bezpečným) typem attachmentu se většinou dokázaly do kolektivu začlenit snadněji. Tyto děti projevovaly větší jistotu v kontaktu s vrstevníky i s učitelkami, lépe se orientovaly v sociálním prostředí třídy a byly aktivnější ve spolupráci. Oproti tomu u dětí s vyhubavým typem attachmentu se častěji objevovaly známky nejistoty, otažitosti nebo snížené schopnosti navazovat přirozené sociální vazby. I když tyto rozdíly byly zřetelné při pozorování, při vyhodnocení statistickými metodami nebyla souvislost potvrzena jako významná. Je však pravděpodobné, že výsledek mohl být ovlivněn malým počtem respondentů, což snižuje sílu statistického testování. Dále jsme si vědomi toho, že pozorování mohlo být také nevědomě ovlivněno tím, že pozorování činilo více osob než jedna, díky spolupráci s učitelkami v jiných třídách. Z časového a organizačního hlediska však nebylo možné pracovat na výzkumu jinak.

Druhý dílčí výzkumný cíl se zaměřil na vztah mezi typem attachmentu a emocionální adaptací dítěte. Děti s bezpečným typem citové vazby častěji projevovaly vyšší míru emoční stability, byly schopné lépe regulovat své emoce v novém prostředí, přizpůsobit se změně a reagovat adekvátně v zátěžových situacích, jako je krátkodobé odloučení od rodičů. Naopak děti s vyhubavým typem attachmentu častěji reagovaly úzkostně nebo pasivně, případně měly tendenci uzavírat se do sebe. Přesto však ani v této oblasti nebyla při statistickém zpracování prokázána významná souvislost. Výsledek může souviset s tím, že emocionální adaptace je komplexní proces, na který má vliv více faktorů než pouze raná citová vazba – např. temperament dítěte, výchovné strategie rodičů, podpora učitelky nebo dosavadní zkušenosti dítěte s jinými dětmi.

Třetí výzkumný cíl zkoumal, zda existuje souvislost mezi typem attachmentu a schopností dítěte plnit požadavky učitelky. Děti s jistým typem attachmentu v tomto směru prokazovaly vyšší míru spolupráce, lépe chápaly zadání a měly větší tendenci podřídit se školnímu režimu. U dětí s vyhubým typem attachmentu byla naopak patrná menší míra motivace k plnění požadavků a častější potřeba podpory ze strany učitele. Ani zde však nebyla statisticky prokázána významná souvislost, přestože pozorované rozdíly ve schopnostech byly v praxi zřejmé.

Z výše uvedených zjištění lze vyvodit, že ačkoli **statistická analýza významnou souvislost mezi proměnnými nepotvrdila, pozorování během adaptačního období ukazují na určité praktické rozdíly** v projevech dětí s různým typem attachmentu. Tato skutečnost je v souladu i se zjištěními zahraničních a českých výzkumů. Pearson (2013) ve své diplomové práci uvádí, že děti s bezpečným typem attachmentu dosahují lepších výsledků v oblasti seberegulace, což se přímo odráží na jejich schopnosti zvládat nároky nového prostředí, tedy se lépe adaptovat. Podobně Young (2005) zjistila, že styl attachmentu může být významným prediktorem kompetence plnění požadavků učitele u dětí v předškolním věku. Její výzkum ukazuje, že děti s jistým typem citové vazby jsou lépe vybaveny k tomu, aby reagovaly na výzvy a strukturované požadavky vzdělávacího prostředí, což podporuje jejich úspěšnost v procesu adaptace. Výsledky našeho výzkumu lze do jisté míry porovnat také s poznatky uvedenými v publikaci Sobotkové a Dittrichové (2012), které zdůrazňují, že kvalita citového vztahu v prvních dvou letech života dítěte výrazně ovlivňuje jeho další vývoj, především v oblasti emoční stability a schopnosti zvládat stresové situace. Děti, které v tomto období zažívají bezpečné a citlivé reakce pečující osoby, lépe zvládají odloučení a adaptaci na nové prostředí. Tato zjištění se částečně potvrdila i v našem výzkumu, kdy děti s bezpečnou citovou vazbou prokazovaly celkově vyšší míru samostatnosti a jistoty při vstupu do MŠ. Další srovnání je však možné provést také s výzkumy Matějčka (1994), který se zabýval vývojem nechtěných a citově deprivovaných dětí. Upozorňuje, že nedostatek citového přijetí a jistoty se u těchto dětí později projevuje vyšší mírou nejistoty, emoční nevyrovnaností a obtížemi v navazování vztahů. Stejně tak v našem výzkumném souboru se objevily děti, jejichž projevy v adaptačním období odpovídaly těmto charakteristikám, především v případě nejistého typu attachmentu. Tyto závěry tedy celkově potvrzují tendence pozorované v rámci našeho výzkumu, přestože statistická analýza souvislosti mezi typem attachmentu a úspěšností adaptace významnost neprokázala. Výsledky tak poukazují na praktickou relevanci attachmentu při vstupu dítěte

do mateřské školy a zároveň naznačují, že je třeba tuto problematiku dále zkoumat na rozsáhlejším výzkumném vzorku.

Hlavní výzkumný cíl této práce, tedy zjistit, zda existuje souvislost mezi typem attachmentu dítěte a jeho celkovou adaptací při vstupu do mateřské školy **nelze na základě provedeného výzkumu potvrdit jako statisticky významný**. Přesto však pozorované rozdíly v chování a reakcích dětí s různými typy citové vazby mohou poukazovat na jistou tendenci, která by si zasloužila hlubší a rozsáhlejší zkoumání. Vzhledem k nízkému počtu respondentů, zapojení více pozorovatelů a specifickému kontextu výzkumu je třeba výsledky interpretovat s určitou opatrností.

Závěrem lze konstatovat, že ačkoli hypotézy nebyly potvrzeny, výzkum přinesl cenné poznatky o projevech dětí s různým typem attachmentu v podmínkách adaptačního období. Výsledky mohou být inspirací pro další výzkumy, které by využily širší vzorek, jednotnou metodiku a případně i kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu. Taková kombinace by umožnila lépe porozumět komplexnímu procesu adaptace v mateřské škole a přispět ke zlepšení podpory dětí v tomto náročném vývojovém období.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou souvislosti mezi typem attachmentu a adaptačními procesy dětí při vstupu do mateřské školy. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda existuje vztah mezi typem citové vazby, kterou dítě vytváří s pečující osobou, a jeho schopností úspěšně se přizpůsobit novému prostředí mateřské školy během prvního měsíce docházky. Pro naplnění tohoto cíle byla práce rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část systematicky rozebírala definici a typologii attachmentu, význam separační úzkosti, proces adaptace s jeho jednotlivými fázemi a faktory, které jej mohou ovlivňovat, a problematiku socializace dítěte. Praktická část byla realizována formou kvantitativního výzkumu, který využíval strukturované pozorování u 22 nově příchozích dětí do mateřské školy. S využitím předem sestaveného pozorovacího archu byla analyzována míra zvládnutí sociální a emocionální adaptace, a zvládnutí plnit požadavky vzdělávání či výchovy stanovené učitelkou, v kontextu jednotlivých typů citové vazby.

Výsledky získané z empirické části výzkumu ukazují, že děti s jistým (bezpečným) typem attachmentu častěji vykazovaly pozitivní projevy adaptace, zejména v oblasti sociálního začlenění a v reakci na pedagogické požadavky. Přestože byly při pozorování patrné určité rozdíly mezi dětmi s různými typy citové vazby, žádná z formulovaných hypotéz nebyla statisticky potvrzena jako významná. Nejpravděpodobnějším vysvětlením je omezený počet respondentů a skutečnost, že pozorování neprováděla pouze jedna osoba, což mohlo ovlivnit konzistenci dat. Výzkum tak nepřináší jednoznačné důkazy o existenci souvislosti mezi typem attachmentu a mírou úspěšnosti adaptace dětí při vstupu do mateřské školy. Přesto lze práci vnímat jako přínosný výchozí bod pro hlubší zkoumání této problematiky, a to například prostřednictvím rozsáhlejších studií nebo kombinací kvantitativních a kvalitativních metod. Výsledky zároveň potvrzují důležitost citlivého přístupu k individualitě dítěte v procesu adaptace, a mohou tak být inspirací pro další výzkumy i pro pedagogickou praxi.

Vize pro další zpracování této problematiky směřuje k praktickému využití poznatků získaných v rámci této práce. Navrhujeme proto vytvoření internetové či mobilní aplikace, která by sloužila jako vstupní diagnostický nástroj při vstupu dítěte do mateřské školy. Tento nástroj by umožnil učitelkám na základě diagnostiky typu attachmentu provést rychlé a cílené hodnocení chování dítěte během adaptačního procesu. Aplikace by následně poskytla konkrétní doporučení a navrhovala by postupy, jak podpořit daný typ attachmentu. Přičemž by samozřejmě vycházela z charakteristických rysů chování identifikovaných u jednotlivých

typů citové vazby. Dále by však vycházela právě ze znalostí o fázích a oblastech adaptace dětí na prostředí MŠ.

Možný přínos takového přístupu spočívá zejména v objektivnější diagnostice adaptačních potřeb dítěte a individualizaci podpory v mateřské škole. Učitelky by tak mohly na základě získaných dat efektivněji plánovat intervence a postupy, které by přispěly ke zlepšení adaptačního procesu, a to jak z hlediska sociálního, tak emocionálního, nebo také k určité spolupráci dítěte při plnění požadavků učitelky. Rovněž by bylo možné výsledky tohoto výzkumu dále rozvíjet a rozšiřovat o další proměnné, které ovlivňují adaptaci, a tím dosáhnout komplexnějšího porozumění této problematice. Zároveň z našeho výzkumu také vyplývá doporučení o navýšení počtu respondentů, díky kterým by byly data nejspíše více validní a prokázaly by pravděpodobně hlubší výsledky.

Celkově lze konstatovat, že práce naplnila svůj výzkumný cíl tím, že zmapovala vztahy mezi typy citové vazby a adaptací dětí při vstupu do MŠ. Zároveň práce otevírá prostor pro další výzkum a praktickou implementaci zjištěných poznatků, a to zejména prostřednictvím návrhu moderních diagnostických nástrojů, které by mohly významně přispět k lepší podpoře adaptace dětí v předškolním prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49–67.
- Bowlby, J. (2012). *Odloučení: Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Bowlby, J. (2023). *Vazba: Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Brisch, K. (2012). *Poruchy vztahové vazby: Od teorie k terapii*. Portál.
- Brisch, K. H. (2011). *Poruchy vztahové vazby: Od teorie k terapii*. Portál.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference?. *Social Development*, 20(1), 33–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Cierpiałkowska, L., & Górska, D. (2017). Psychologia zaburzeń osobowości. In L. Cierpiałkowska, L., & H. Sęk (Eds.), *Psychologia kliniczna* (pp. 281–304). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Counted, V. (2021). *The roots of radicalization: Disrupted attachment systems and displacement*. Lexington Books.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Holoušová, D. (2002). *Obecná pedagogika I*. Hanex.
- Hadj-Mousová, Z. (2003). *Sociální psychologie*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. (s. 13-14).
- Haefele, B., & Wolf-Filsinger, M. (1993). *Každý začátek v mateřské škole je těžký* (s. 14–21). Portál. <https://doi.org/80-85282-57-7>
- Hill, G. (2004). *Moderní psychologie*. Portál.
- Hort, V. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Portál.
- Huber, S., Gagliani, N., Zenewicz, L. A., Huber, F. J., Bosurgi, L., Hu, B., Hedl, M., Zhang, W., O'Connor, W. Jr., Murphy, A. J., Valenzuela, D. M., Yancopoulos, G. D., Booth, C. J., Cho, J. H., Ouyang, W., Abraham, C., & Flavell, R. A. (2012). IL-22BP is regulated by the inflammasome and modulates tumorigenesis in the intestine. *Nature*, 491, 259–263. <https://doi.org/10.1007/s00281-021-00854-z>

- Chromý, J. (2014). *Práce s empirickými daty*. Karolinum.
- iReferaty.cz. (2008). *Metody empirického zkoumání*. iReferaty.cz. <https://ireferaty.cz/304/4105/Metody-empirickeho-zkoumani>
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27, 207–212. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.00000003356.30481.7a>
- Jochmannová, L. (2021). *Trauma u dětí: Kategorie, projevy a specifika odborné péče*. Grada.
- Kačáni, V. (1975). *Rodina, výchova, delikvencia*. Smena.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Academia.
- Kernan, M., & Singer, L. T. (2011). *The impact of early attachment on emotion regulation and social behavior in preschool children*. Routledge.
- Kloudová, H. (2013). *Zvládneme mateřskou školu?: Rady pro rodiče i učitele*. TeMi CZ.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized attachment pattern: Procedures, findings, and implications for the classification of attachment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(1-2), 66-104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Maňák, J. (1996). *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Masarykova univerzita.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Portál.
- Matoušek, O. (Ed.). (2020). *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: Manuál pro profesionály a rodiny* (2nd ed.). Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT. <https://revize.rvp.cz>
- Nielsen, R., & Griebel, W. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Portál.
- Pearson, K. M. (2013). *Attachment and self regulation in preschool age children* [Master's thesis, University of Rhode Island]. Digital Commons at University of Rhode Island. <https://digitalcommons.uri.edu/theses/71/>
- Průcha, J. (2011). *Moderní pedagogika*. Portál.

Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Shaffer, D. R. (2002). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (6th ed.). Wadsworth.

Sobotková, D., & Dittrichová, J. (2012). *Vývoj a výchova dítěte do dvou let: Psychomotorický vývoj*. Grada.

Stuchlíková, I. (2021). *Základy psychologie emocí*. Portál.

Syslová, Z. (2020). *Předškolní pedagogika v praxi*. Raabe.

Školský zákon: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2004). *Školský zákon: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Sbírka zákonů České republiky.

Štefánková, Z. (2005). Citová väzba v detstve a adolescencii vo vzťahu k emocionálnej regulácii. *Československá psychologie*, 49(5), 432–445.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Portál.

Vágnerová, M. (2018). *Vývojová psychologie*. Karolinum.

Vágnerová, M. (2022). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.

Vrána, S. (1946). *Česká mateřská škola do nového údobí*. Ústřední učitelství a knihkupectví. (s. 41).

Vrtbovská, P. (2010). *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí: Attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Sdružení SCAN.

Young, M. E. (2005). *Attachment as a predictor of academic competence in preschoolers* [Master's thesis, Morehead State University]. ScholarWorks at Morehead State University. https://scholarworks.moreheadstate.edu/msu_theses_dissertations/394/

Zormanová, L. (2019). *Adaptace dětí na mateřskou školu*. Národní ústav pro vzdělávání. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22029/adaptace-deti-na-materskou-skolu.html>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Úspěšnost celkového procesu adaptace.....	38
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Úspěšnost celkového procesu adaptace	39
Tabulka 2 Typy attachmentu.....	39
Tabulka 3 Souvislost typu attachmentu a celkovou adaptací – splnění adaptace	40
Tabulka 4 Souvislost typu attachmentu a celkovou adaptací – nesplnění adaptace	40
Tabulka 5 Souvislost mezi typem attachmentu a sociální adaptací	42
Tabulka 6 Souvislost mezi typem attachmentu a emocionální adaptací.....	43
Tabulka 7 Souvislost mezi typem attachmentu a schopností plnit požadavky učitelky	44

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

%	procento
χ^2	chí-kvadrát
ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka informovaného souhlasu pro rodiče pozorovaných dětí

Příloha P II: Ukázka vyplněného pozorovacího archu k pozorování procesu adaptace

Příloha P III: Pozorovací arch dítěte k pozorování typu attachmentu

Příloha P IV: Pozorovací arch matky k pozorování typu attachmentu

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INFORMOVANÉHO SOUHLASU PRO RODIČE POZOROVANÝCH DĚTÍ

Informovaný souhlas pro potřeby vypracování bakalářské práce

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

Jmenuji se Daniela Kučerová a jsem studentkou Ústavu školní pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, studijního oboru Učitelství pro mateřské školy. Piši bakalářskou práci na téma Souvislost mezi typem attachmentu a adaptací dětí při vstupu do mateřské školy. Cílem výzkumu mé práce je zjistit, jaká je spojitost mezi citovým poutem dětí k rodičům a procesem adaptace při vstupu do mateřské školy. Ráda bych pomocí pozorování u dětí určila typ citového pouta neboli „attachmentu“ a následně pozorovala, jakým způsobem u nich probíhá proces adaptace na nové prostředí a socializaci.

Žádám Vás tímto o souhlas k výzkumnému šetření, které bude sloužit pouze pro účely bakalářské práce. Výzkum mé práce je zcela anonymní, posuzování nebudou dohledatelní a identifikovatelní. Souhlas s bakalářskou prací lze kdykoliv odvolat. Na probíhající aktivity se můžete průběžně informovat.

Zakroužkujte níže hodící se:

Souhlasím, Nesouhlasím, aby se můj syn / moje dcera

*..... zapojil/a
do výzkumného šetření pro účely bakalářské práce s názvem Souvislost mezi typem
attachmentu a adaptací dětí při vstupu do MŠ, a rozumím výše uvedenému. /*

V..... dne.....

Jméno rodiče/zákonného zástupce:.....

Podpis rodiče/zákonného zástupce:.....

Jméno studentky provádějící bakalářskou práci: Daniela Kučerová

*Podpis studentky provádějící bakalářskou
práci:.....*

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA VYPLNĚNÉHO POZOROVACÍHO ARCHU K POZOROVÁNÍ PROCESU ADAPTACE

Oblast sociální integrace / přátelství	1. týden	2. týden	3. týden	4. týden	OBLAST	ČÍSLO 4	ČÍSLO 3	ČÍSLO 2	ČÍSLO 1
1. Zapojuje se dítě do skupinového dění?	3	3	4	4		3	7	5	1
2. Hraje si dítě s ostatními? - paralelní hra, synchronní imitace	2	2	3	3					
3. Hraje si dítě samostatně, ale nestraní se ostatních dětí?	2	2	3	3	OBLAST 3,4	10			
4. Našlo si dítě vlastního kamaráda?	1	2	3	4	OBLAST 1,2	6			
Oblast chování ve skupině						ČÍSLO 4	ČÍSLO 3	ČÍSLO 2	ČÍSLO 1
5. Dokáže se dítě při hře dohodnout s ostatními dětmi?	2	2	2	2		0	4	8	0
6. Komunikuje s ostatními dětmi?	2	2	3	3	OBLAST 3,4	4			
7. Dokáže se prosadit ve skupině při volné hře?	2	2	3	3	OBLAST 1,2	8			
Oblast emoční stability						ČÍSLO 4	ČÍSLO 3	ČÍSLO 2	ČÍSLO 1
8. Chodí do mateřské školy rádo, přichází s úsměvem?	3	3	3	3		4	10	4	2
9. Při pobytu v MŠ projevuje dítě radost?	1	2	2	3					
10. Dítě se cítí dobře, má jistotu.	3	3	3	3					
11. Není agresivní.	4	4	4	4	OBLAST 3,4	14			
12. Pobyt v mateřské škole u dítěte probíhá bez pláče.	3	2	1	2	OBLAST 1,2	6			
Oblast vlastní iniciativy / samostatnost při řešení problémů						ČÍSLO 4	ČÍSLO 3	ČÍSLO 2	ČÍSLO 1
13. Vyjadřuje dítě samo své potřeby?	3	3	3	3		0	7	4	1
14. Dokáže si dítě poradit samo při konfliktu s kamarádem?	2	2	3	3	OBLAST 3,4	7			
15. Řeší dítě samostatně problémy, se kterými již má zkušenost?	1	2	2	3	OBLAST 1,2	5			
Oblast akceptování pravidel skupiny						ČÍSLO 4	ČÍSLO 3	ČÍSLO 2	ČÍSLO 1
16. Akceptuje či dodržuje dítě stanovená pravidla třídy?	2	2	3	3		0	6	2	0
17. Přizpůsobuje se dítě bez problému dennímu programu?	3	3	3	3	OBLAST 3,4	6			
					OBLAST 1,2	2			
Oblast tolerování dočasněho odloučení od rodičů						ČÍSLO 4	ČÍSLO 3	ČÍSLO 2	ČÍSLO 1
18. Dokáže se dítě, po příchodu do MŠ, odloučit od rodičů bez pláče?	3	3	4	4		2	2	0	4
19. Musí při příchodu dítěte do třídy zasahovat učitelka do procesu loučení, aby proces urychlilo?	1	1	1	1	OBLAST 3,4	4			
					OBLAST 1,2	4			
Oblast vztah k učitelce						ČÍSLO 4	ČÍSLO 3	ČÍSLO 2	ČÍSLO 1
20. Zná dítě jména učitelů v jeho třídě?	2	2	3	3		6	6	4	0
21. Zná dítě jména dětí ve třídě?	2	2	3	3					
22. Obrací se dítě na učitele, když potřebuje?	3	3	4	4	OBLAST 3,4	12			
23. Dítě není fixováno na učitelku.	4	4	4	4	OBLAST 1,2	4			
LEGENDA:									
1 - Nezvládá									
2 - Zvládá s dopomocí									
3 - Občas zvládá sám, občas s dopomocí									
4 - Zvládá sám									
					VÝSLEDEK			Sociální adaptace	
					OBLAST 3,4	57		OBLAST 3,4	43
					OBLAST 1,2	35		OBLAST 1,2	29

PŘÍLOHA P III: POZOROVACÍ ARCH DÍTĚTE K POZOROVÁNÍ TYPU ATTACHMENTU

Díleč kritéria k posouzení typu attachmentu dítěte

dle Thorové (2015)

Kritéria k pozorování chování dítěte:

Jméno dítěte:

A- Typ nejistý vyhýbavý

- Při příchodu matky dítě předstírá, že matku nevidí
- Když se matka k dítěti přibližuje, dítě utíká
- Když si matka chce dítě přitáhnout k sobě, dítě se odtahuje a nepřilne k ní
- Při příchodu či odchodu matky dítě neprojevuje žádné emoce
- Při interakci s matkou se dítě matce vyhýbá

B- Typ jistý

- Při příchodu matky dítě k matce radostně běží
- Při odchodu matky dítě reaguje nespokojeně
- V přítomnosti matky je zvědavé po svém okolí
- Při odchodu matky dítě přestane interagovat s cizí osobou
- Při příchodu i odchodu má dítě matku jako bezpečný přístav

C- Typ nejistý ambivalentní, rezistentní

- Při odchodu matky dítě působí vysoce nervózně a nespokojeně
- Dítě působí pasivně a má strach z pozorování nového prostředí, a to i v přítomnosti matky
- Při příchodu matky je dítě ambivalentní – snaží se být u ní, ale je negativistické a protivné
- Při příchodu matky se dítě snaží upoutat její pozornost např. ukázkou hračky
- Negativně reaguje při příchodu matky na její obejmutí či jiný vřelý dotek – nepřitulí se, odstrčí ji, někdy ji i bouchne

D- Typ dezorganizovaný

- Dítě je vzdorovité a zároveň vyhýbavé
- Dítě působí zmatečně – úzkost, ustrašenost, bojácnost
- Znamky agresivity
- V činnostech občas „zamrzne“, je nečinný, ustrnulý

A)
B)
C)
D)

PŘÍLOHA P IV: POZOROVACÍ ARCH MATKY K POZOROVÁNÍ TYPU ATTACHMENTU

Kritéria k pozorování chování matky:

A) Typ nejistý vyhýbavý

- Matka při shledání s dítětem reaguje bez zájmu o dítě
- Matka přerušuje emoční projevy dítěte věcnými instrukcemi

B) Typ jistý

- Matka při shledání s dítětem reaguje stejně potěšeně jako dítě
- Uspokojuje potřeby dítěte stabilně a konzistentně, vždy stejnou mírou

C) Typ nejistý ambivalentní, rezistentní

- Potřeby dítěte uspokojuje kolísavě a nekonzistentně
- Projevuje se dle svých rozhodnutí – jednou vřele, jindy ignorující či odmítavě
- Své emoce dítěti demonstruje, nepopisuje, nevysvětluje

D) Typ dezorganizovaný

- Nečitelné a matoucí chování
- Užívá proti dítěti zastrašující strategie / Působí ustrašeně

A)
B)
C)
D)