

Počáteční adaptace dítěte v mateřské škole

Diplomová práce

Studijní program:

N7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Vychovatelství

Autor práce:

Bc. Kristýna Kotková

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání diplomové práce

Počáteční adaptace dítěte v mateřské škole

Jméno a příjmení: **Bc. Kristýna Kotková**
Osobní číslo: P18000363
Studijní program: N7505 Vychovatelství
Studijní obor: Vychovatelství
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Zjistit podmínky vybraných mateřských škol pro zdárnou adaptaci dítěte.

Metody:

Analýza pedagogické dokumentace

Dotazníkové šetření

Polostrukturovaný rozhovor

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná
Čeština



Seznam odborné literatury:

Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.

Chráska, M. (2016). Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada.

Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada.

Jedlička, R. (2017). Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím. Praha: Grada.

Koťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. Praha: Grada.

Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (2006). Psychologický zrod dítěte. Praha: Triton.

Nielsen, R., & Griebel, W. (2005). Poprvé v mateřské škole. Praha: Portál.

Oprailová, E. (2016). Předškolní pedagogika. Praha: Grada.

Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce: 30. května 2019
Předpokládaný termín odevzdání: 13. prosince 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 25. června 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

30. listopadu 2020

Bc. Kristýna Kotková

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Richardu Jedličkovi, Ph.D., za jeho čas, jež mi věnoval při konzultacích, a za ochotu a cenné rady, které mi pro tvorbu diplomové práce věnoval. Dále jsem velmi vděčná všem respondentům za jejich ochotu zúčastnit se výzkumného sběru dat. Nakonec nesmím zapomenout poděkovat své rodině za její neskonalou podporu během mých studijních let.

Anotace

Diplomová práce „Počáteční adaptace dítěte v mateřské škole“ se zabývá problematikou adaptace dítěte předškolního věku a zjišťuje podmínky jeho zdárné adaptace ve vybraných mateřských školách. Text práce obsahuje teoretická východiska popisující klíčovou problematiku tématu, dále pak analýzu školních dokumentů, dotazníkové šetření mezi rodiči nově nastoupených dětí a rozhovor s ředitelkami mateřských škol, které zastupují instituci.

Teoretická část představuje vývoj dítěte předškolního věku, vymezuje pojem rodiny a její úlohy v životě dítěte, dále pojednává o mateřské škole a její funkci. V posledních dvou teoretických kapitolách se zabývá adaptací dítěte a dokumenty, které tuto problematiku v předškolním vzdělávání zahrnují. Obsahem metodické části práce je popis vybraných výzkumných metod užitých pro sběr dat, stanovení hypotéz a představení výzkumného vzorku.

Praktická část diplomové práce prezentuje výsledky výzkumu získané analýzou dokumentů, dotazníkovým šetřením a polostrukturovanými rozhovory.

Konec diplomové práce je věnován shrnutí, vyvození závěrů nad zjištěnými výsledky a také diskusi, která obsahuje doporučení vycházející z analýzy pedagogické dokumentace.

Klíčová slova

Adaptace, dítě, mateřská škola, předškolní věk, rodina.

Annotation

The diploma thesis “Initial adaptation of a child in kindergarten school” deals with the issue "adaptation of a child of pre-school age" and explores the conditions of its successful adaptation in selected kindergartens. The thesis contains theoretical background describing the key issue of this topic. Next part deals with school documents analysis, questionnaire survey among parents of newly arrived children and an interview with the headmistresses of kindergartens schools representing the institution.

The theoretical part presents the development a child of pre-school age, defines the family concept and its role in the child's life and deals with kindergarten and its function. The last two theoretical chapters deal with the adaptation of the child and documents that include this issue in pre-school education.

The content of the methodological part is a description of selected research methods used for data collection, hypothesis determination and presentation the research sample.

The practical part of the diploma thesis presents the research results obtained by document analysis, questionnaire survey and semi-structured interviews.

The end of the diploma thesis is devoted to a summary, drawing conclusions about the results and also a discussion that contains recommendations based on the analysis of pedagogical documentation.

Key words

Adaptation, child, kindergarten, pre-school age, family.

Obsah

Seznam tabulek a grafů	11
Seznam použitých zkratk	12
Úvod.....	13
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 Vývoj dítěte	15
1.1 Vývoj dítěte předškolního věku	22
1.1.1 Tělesný a motorický vývoj	23
1.1.2 Psychický vývoj a vývoj poznávacích procesů	25
1.1.3 Sociální a emoční vývoj	29
1.2 Význam dětské hry	31
2 Rodina	34
2.1 Funkce rodiny	36
2.2 Výchovný styl.....	38
2.3 Citová vazba dítěte	43
2.3.1 Fáze ve vývoji citové vazby dítěte	45
2.3.2 Separace od mateřské osoby a emancipace dítěte	46
2.4 Příprava dítěte a jeho rodičů na vstup do mateřské školy	50
3 Mateřská škola.....	54
3.1 Úloha mateřské školy	55
3.2 Vztah mateřské školy a rodiny	56
3.2.1 Komunikace mezi pedagogy a rodiči	58
4 Adaptace dítěte v mateřské škole.....	60
4.1 Adaptační proces	62
4.1.1 Usnadnění adaptačního procesu	64

4.2	Faktory ovlivňující adaptační proces.....	65
4.3	Adaptační problémy dítěte.....	66
4.4	Ukončení adaptace.....	67
5	Vybrané dokumenty k dané problematice.....	69
5.1	Školský zákon.....	69
5.2	Kurikulární dokumenty.....	70
5.2.1	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	70
5.2.2	Školní vzdělávací program.....	71
II. METODICKÁ ČÁST		
6	Výzkumný cíl	73
7	Výzkumné metody.....	73
7.1	Obsahová analýza textových dokumentů	73
7.2	Metoda sestavování dotazníku.....	74
7.2.1	Vlastní tvorba dotazníku	77
7.3	Metoda vedení rozhovoru.....	77
7.3.1	Konstruování a proces vlastního rozhovoru.....	80
8	Výzkumný vzorek a jeho charakteristika	81
III. PRAKTICKÁ ČÁST		
9	Vlastní výzkum	84
9.1	Výsledky obsahové analýzy školních vzdělávacích programů	84
9.2	Výsledky dotazníkového šetření.....	86
9.3	Vyhodnocení rozhovorů s ředitelkami mateřských škol	97
10	Shrnutí výzkumu	103
11	Diskuse a doporučení	109

11.1	Doporučení pro rodiče	109
11.2	Doporučení pro pedagogický personál	110
11.3	Doporučení pro další výzkum.....	110
12	Závěr	111
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	113
	SEZNAM PŘÍLOH.....	120

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tabulka 1: Příprava dítěte na mateřskou školu	92
Tabulka 2: Počáteční docházka dítěte	93
Tabulka 3: Potřebná doba pro adaptaci	93
Tabulka 4: Adaptační problémy dítěte	95

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví rodiče	87
Graf 2: Věk respondentů	87
Graf 3: Vzdělání rodičů	88
Graf 4: Pohlaví dítěte	89
Graf 5: Stáří dítěte	90
Graf 6: Reakce dítěte na nástup do MŠ	91
Graf 7: Počáteční společná docházka	91
Graf 8: Oblíbený předmět či hračka	94
Graf 9: Usnadnění adaptace	95
Graf 10: Pomoc rodičům během adaptace dítěte	96
Graf 11: Celkové hodnocení adaptace	97

Seznam použitých zkratk

MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
TVP	Třídní vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
CNS	Centrální nervová soustava

Úvod

Téma týkající se počáteční adaptace dítěte v mateřské škole jsem si vybrala z několika důvodů. Chtěla jsem uplatnit své znalosti z předešlého studia Učitelství pro mateřskou školu a zároveň jsem je chtěla provázat s pedagogickými a psychologickými poznatky ze stávajícího magisterského studia. Dalším důvodem byly mé zkušenosti z pedagogických praxí absolvovaných během studia, díky kterým jsem si uvědomila důležitost zdárné adaptace dítěte.

Vstup dítěte do mateřské školy znamená začátek nového období jeho života a nese s sebou mnoho změn. Tato doba a její průběh určuje, jaký vztah dítě získá ke škole, pedagogickým pracovníkům a především k dalšímu vzdělávání. Jedná se o důležitý mezník v životě dítěte i jeho rodičů. Rodiče jsou spolu s pedagogy a vrstevníky přímými aktéry socializace dítěte. Jejich vliv je v tomto období nezastupitelný. Také je v tomto období třeba věnovat náležitou pozornost kvalifikované spolupráci mezi rodiči a pedagogy. Vztah mezi nimi totiž dále ovlivňuje dítě v jeho adaptaci a celkovém přístupu k předškolnímu vzdělávání.

Úkolem diplomové práce je zjistit podmínky vybraných mateřských škol pro zdárnou adaptaci dítěte. Mateřských škol ve výzkumu je celkem deset. V Liberci se výzkumu zúčastnilo šest škol a mimo Liberec zbývající čtyři školy.

Teoretická část, ve které jsou zpracována teoretická východiska čerpaná z literárních zdrojů, popisuje základní témata týkající se práce. Těmi je v první řadě vývoj dítěte předškolního věku, rodina, mateřská škola, adaptace a dokumenty obsahující tuto problematiku.

Metodická část obsahuje přípravu pro výzkumné šetření a popis vybraných výzkumných metod. Charakterizuje analýzu textových dokumentů, metodu sestavování dotazníku a metodu vedení rozhovoru.

Praktická část prezentuje získaná data z výše zmíněných výzkumných metod. Analýza školních dokumentů zjišťovala, zda je adaptace a její proces ukotven ve Školních vzdělávacích programech daných mateřských škol. Dotazníkové šetření probíhalo mezi rodiči dětí, které čerstvě zažily počáteční adaptaci v deseti vybraných mateřských školách. Dotazníků bylo mezi rodiče distribuováno celkem sto a jejich návratnost činila úspěšných 100 %. Distribuce dotazníků mezi rodiče probíhala na konci listopadu 2019. Mezi respondenty převažovaly ženy, kterých bylo 74. Nejvíce respondentů uvádělo věk mezi 30 až 40 lety, což také odpovídá nejčastěji volenému dosaženému vzdělání rodičů. Touto odpovědí na dosažené vzdělání bylo vysokoškolské vzdělání.

Poslední výzkumnou metodou je polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor byl veden s deseti ředitelkami vybraných mateřských škol z Liberce a okolí. Rozhovory probíhaly koncem listopadu a začátkem prosince 2019. Odpovědi respondentek na otázky byly zapsány do protokolu a následně zpracovány. Všechna získaná data jsou v praktické části vyhodnocena a jsou z nich vyvozeny příslušné závěry.

Závěr práce je věnován celkovému shrnutí výsledků výzkumu. Dále také diskuzi a doporučením, která vycházejí z daného zjištění.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dítěte

První teoretická kapitola je věnována vývoji dítěte v celkovém pojetí a jeho stručnému popisu, poté navazuje na vývoj dítěte v již konkrétních obdobích. V prvních dvou podkapitolách je charakterizován psychosociální vývoj dítěte od jeho narození až do konce batolecího období. Třetí podkapitola je věnována pro práci zásadnímu vývojovému období, tedy vývoji dítěte předškolního věku. Zdárný vývoj dítěte v jednotlivých etapách je důležitý, jelikož se tyto období od sebe odvíjí a vzájemně propojují.

Vývoj dítěte je různorodý. Je ovlivněn kulturně-historickým prostředím, v němž člověk žije a které udává jeho hodnoty, normy a zvyky. Zahrnuje zisky, ale také ztráty a to nejen v průběhu stárnutí. „*Vývoj je jedním z nejuniverzálnějších procesů, kterým v průběhu života prochází všechny živé organismy.*“ (Blatný, 2016, str. 17). U lidí se jedná například o vývoj motorických a poznávacích schopností, vývoj emocí a sociálních vztahů. Zahrnuje nejen dětství, ale každou etapu lidského života. Změny probíhající ve vývoji jsou systematické a kontinuální, udržují stabilitu psychologických charakteristik. Vývojová psychologie se opírá o poznatky z dětského lékařství, pedagogické psychologie, sociální psychologie, kulturní antropologie apod. Zkoumá stabilitu a změny v těchto oblastech, které se navzájem ovlivňují.

- Biologický vývoj zahrnuje oblast tělesného růstu a zrání centrální nervové soustavy či projevy stárnutí z fyzické stránky. Je ovlivněn především genetickými dispozicemi, ale také životním stylem a životosprávou.
- Pod psychologický vývoj řadíme kognitivní, emoční a další změny, jenž ovlivňují prožívání a chování člověka.
- Sociokulturní vývoj je stavěn na společnosti, kultuře a sociální skupině, která člověka ovlivňuje a ve které žije. Důležitou součástí jsou instituce, tedy škola či práce, do níž člověk dochází a probíhá zde jeho další oblast vývoje.

Diplomová práce se zabývá především psychologickým vývojem dítěte, jenž je zkoumán od dvacátých let 20. století. Na toto téma probíhají již od této doby mnohé diskuse a

spory, jelikož mnoho vědců přispělo svými poznatky a novými teoriemi týkajícími se učení, růstu a vývoje.

Abychom si mohli představit klasické teorie týkající se nejen psychologického vývoje, musíme definovat termín osobnost. Osobnost dítěte hraje při adaptaci významnou roli. Ve vývoji osobnosti dítěte hraje klíčovou roli osobnost dospělého, který dítě vychovává. Tato osoba má pro dítě ztělesňovat to, co osobnost znamená. Také ho podporovat a inspirovat jeho osobnostní vývoj (Helus, 2009). Význam pojmu osobnost je velmi obsáhlý, a proto není možné ho definovat pouze stručným výrokem. Autoři jej vymezují rozdílně, vždy však definice obsahují ty nejpodstatnější znaky.

Drapela definuje osobnost jako: „*dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci atd.*“ (Drapela, 2011, str. 14).

Osobnost dle Gordona Allporta můžeme popsat jako „*dynamická organizace psychofyzických systémů uvnitř individua, která determinuje jeho jedinečné přizpůsobení k jeho prostředí*“ (Allport in Blatný a kol., 2010, str. 12).

Profesor Říčan vymezil 3 pojmy osobnosti, jelikož podle něj velmi podstatné rozlišit význam, ve kterém se termín osobnost používá. Prvním pojem je **hodnotící**, protože v tomto významu nacházíme slovo osobnost v běžné řeči. Člověka, který je jaksi pozoruhodný a vyniká v pozitivěch, nazýváme osobnosti v tomto významu. Druhý pojem je **psychická individualita jedince**, zde se jedná o osobitost, díky ní se člověk odlišuje od ostatních jedinců stejného věku i kultury a řeší se tak individuální rozdíly. Posledním pojmem je **osobnost jako architektura** nebo také uspořádání celku psychiky. V tomto pojetí se psychika rozčleňuje do samostatných složek majících svou funkci, jde zde také o jejich integrovanou souhru (Říčan, 2007).

Teorie celoživotního vývoje, kterým prochází každý jedinec (osobnost), se zabývají různými oblastmi vývoje. Pro příklad uvádím oblast kognice (J. Piaget) a osobnosti (S. Freud, E. H. Erikson). Tyto teorie sdílejí myšlenku, že každý člověk musí projít sérií kvalitativně odlišných stádií organizace vývoje. Tato stádia vývoje (úrovně) jsou univerzální a jejich pořadí je neměnné (Lerner in Blatný, 2010).

Psychoanalytická teorie vývoje osobnosti popisuje, že je chování člověka ve velké míře podmíněno nevědomými procesy, které existují od narození a další se vytvářejí v průběhu života. Zakladatelem této teorie je Sigmund Freud. Důraz je kladen na psychosexuální vývoj,

v němž hraje roli především vyvíjející se jedinec a jeho nejbližší (otec, matka či další vychovávající jedinec). Pro raný vývoj dítěte podle Freuda není důležité sociální prostředí, tímto výrokem se odlišuje od ostatních níže zmíněných autorů. Zásadním bodem této teorie je vývoj libida, jedná se o sexuální pud složený z více pudů, jejichž zdrojem jsou orgány, které se snaží dosáhnout uspokojení (Freud, 2000). Fáze psychosexuálního vývoje Freud popisuje pěti dynamickými stádii: orální, anální, falické, latentní a genitální. Od devadesátých let se stádia nevymezují do konkrétního věku dítěte, jelikož zrání dítěte je rychlejší než v předešlých generacích (Drapela, 1997). Blatný (2010) vývojové fáze řadí do věkových skupin: orální (novorozenec), anální (do 18. měsíce), falické (do cca 4. roku), latentní (přibližně od 5 do 12 let), genitální (od puberty). Hlavní body teorie:

- **Fyziologický determinismus** – jedinec je determinován fyziologickými silami (mají vliv na lidský život, chování a vývoj osobnosti).
- **Sexuální povaha duševní energie** – libido je psychická energie sexuální povahy, která oživuje všechny osobnostní funkce.
- **Nevědomí** – osobnost je jako ledovec. Vrchol ledovce, který vyčnívá nad hladinu je vědomí (část osobnosti, kterou si jedinec plně uvědomuje). Další vrstvou pod ní je předvědomí (myšlenky, které si člověk kdysi uvědomoval – pak je zapomněl, ale může si je znovu vybavit). Spodní vrstva ledovce je nevědomí – splet' představ.

Osobnost je dle Feuda uzavřený systém, v němž působí libido a duševní energie. V tomto systému Freud vymezuje další tři subsystemy, které jsou řízené vzájemně rozpornými principy a cíli. Jelikož jsou v osobnosti pospolu, dochází mezi nimi ke stálému sváru. Subsystemy Freud nazývá Id, Ego a Superego (Drapela, 1997). Nevědomé Id (pudová složka toužící po slasti – libido), morální Superego (Nad'já – utvořeno výchovou) jenž může být usměřováno rozumovou složkou Ego (vědomé já) (Kořa, 2018).

- **To (lat. Id)** – je pudové nevědomé hnutí, které je ovládáno slastí. Zná pouze své potřeby a nebere ohled na realitu. Je v kontaktu s tělesnými procesy v organismu a dává jim psychický výraz. Id je iracionální a jeho cílem je pouze uspokojení svých přání, bez ohledu na hodnoty.
- **Já (lat. Ego)** – je vnější a okolním světem utvořený systém psychiky, vyvinutý z Id. Ego ovlivňuje vnější svět i ostatní psychické struktury, je zprostředkovatel mezi id

a skutečností. Ego je vědomé a značí se rozumem, logickým myšlením a zdravím. Zvažuje činy i následky. Silné ego je považováno za zdravě vyvinutou osobnost, která vznikla během vývoje dítěte, vlivem jeho interakcí s vnějším světem.

- Nadjá (lat. Superego) – vychází z id, ovládá ego a z nich se pak vytváří v průběhu socializace z konfliktů dítěte a autority. Představuje pudové objekty (např. matku), dále také převzaté zvyky od rodičů a zvnitřněná omezení, zákazy a příkazy ukládané dítěti rodiči případně dalšími pro dítě významnými autoritami. Superego pro jedince nahrazuje rodiče při kontrole pudových impulsů. Superego dává možnost otevřít se vlastním agresivním impulsům (Mertová, 2012) „*Jedná se o moralizující sílu člověka, která se řídí principem dokonalosti. Jednou jeho částí je svědomí, druhou ideální ego, které usiluje o dokonalost a jehož základem byly činnosti a projevy dítěte, které rodiče pochválili. Silně rozvinutým superegem se vyznačují perfekcionisté, slabě rozvinutým pak zločinci. Vzájemné vztahy mezi id, ego, a superego jsou přímé i zprostředkované. Harmonie mezi nimi je předpokladem duševní rovnováhy.*“ (Cvekl, 1965 in Mertová, 2012).

Freud viděl v omezování projevů sexuality a agresivního pudu u dětí zdroj jejich neurotizace. Tvrdil, že „*člověk se stává neurotickým, protože nesnese míru odepření, která mu ve službách svých kulturních ideálů společnost ukládá*“ (Freud, 1998 in Kořa, 2018, str. 309). Chyba kultury a výchovy je dle Freuda to, že pudově myslícímu dítěti, které je zatím nedostatečně myslící se ukládají omezení, která vyplývají z rozumových rozhodnutí, a rozhoduje tak zralá inteligence dospělého.

Proti tvrzení S. Freuda se staví Alfred Adler, který vnímal vliv společnosti na dítě mnohem kladněji. Výchovu pojímal jako podpůrnou a sociálně produktivní, kdežto Freud na ni nahlížel jako na represivní a neurotizující. Adler na jedince nahlížel z pohledu jeho celistvého individuálního života a v kontextu jeho sociálních vztahů. Tvrdil, že důležitá tendence lidstva je tendence utvářet skupiny ve snaze žít ve společenství, a ne jako izolovaný jedinec (Kořa, 2018). Adler se tedy od Freuda v mnohém odklání a kritizuje například také jeho teorii sexuality, jako základu psychického života. Se svými kolegy Adler zakládá roku 1914 „Společnost pro individuální psychologii“. Dále se zabývá začleněním člověka do společnosti, vlivem sourozeneckého pořadí; vztahům rodinného prostředí a jejich vlivem na život jedince;

pocity méněcennosti a usilování o nadřazenost; jedinečným životním stylem jedince a jeho cílevědomostí (Nakonečný, 1998).

Jean Piaget a jeho teorie kognitivního vývoje zastává názor, že děti si utvářejí vlastní poznání na základě aktivního zkoumání prostředí okolo sebe. Biologické faktory považuje za nejdůležitější činitele vývoje, kulturní a sociální vliv může vývoj pouze zpomalit, či urychlit, ale ne změnit. Psychologii dítěte a jeho kognitivní vývoj Piaget rozděluje do úrovně senzomotorické, sémiotické či symbolické, konkrétních myšlenkových operací a formálního myšlení (Piaget, Inhelder, 2014).

Teorie psychosociálního vývoje Erika H. Eriksona se soustředí nejen na nejužší rodinu, ale klade velký důraz také na širší sociální prostředí obklopující člověka. Popisuje 8 stádií, kterými člověk prochází během celého života. Tato stádia mají přesné, dopředu dané pořadí a v každém se nachází konflikt dvou protikladů, který musí jedinec vyřešit. Konflikt nemá mít negativní dopad, naopak se jedná o zdroj růstu člověka. Zvládnutí znamená pokrok ve vývoji a nezvládnutí způsobí regresí. Těchto *osm věků člověka* se nazývá: základní důvěra vs. základní nedůvěra, autonomie vs. stud a pochyby, iniciativa vs. vina, přičinlivost vs. inferiorita, identita vs. konfuze rolí, intimita vs. izolace, generativita vs. stagnace, ego integrita vs. zoufalství (Erikson, 2002).

Všechny tyto teorie přispěly k tomu, že jsme začali lépe rozumět dětem. Pojetí vývoje dítěte se tak opírá o všechny tyto teorie a využívá poznatky z nich. Současná doba nestaví proti sobě vliv výchovy a prostředí, vývoj je chápán spíše jako výsledek vzájemného působení vlivů prostředí a vrozených charakteristik. Proto je důležité, aby nejen vychovatelé a učitelé, ale i rodiče znali základní vývojové koncepce vývoje dítěte. Jen tak se mohou kvalitně zaměřit na celkový vývoj, chování dítěte a mohou jej tak sledovat z dlouhodobé perspektivy. Za normální vývoj dítěte je chápáno, pokud dítě roste, mění se a osvojuje si dovednosti typické pro většinu dětí přibližně stejného věku a stejné kultur. Je však zapotřebí brát v potaz také další faktory. Normální vývoj je souhrnný proces změn, který se týká proporcí, neurologické struktury a celkového chování. Dále můžeme říci, že se jedná o kumulativní proces, každý aspekt růstu či vývoje stavíme na předcházející a každá nově osvojená dovednost je dalším nezbytným krokem pro získání nových schopností. Je to opakovaný proces dávání a braní mezi dítětem a jeho okolím, při němž se vzájemně ovlivňují.

Vývojové mezníky vývoje značí určité předěly ve vývoji dítěte a dávají informaci o jeho dosažených schopnostech v pohybové, sociální, kognitivní a jazykové oblasti. Tyto mezníky přicházejí v určitém pořadí a v určitém věkovém rozmezí a odvíjejí se od toho, jak se vyvíjí většina dětí určitého věku. Pokud se stane, že se nedostaví naplnění vývojového mezníku v přiměřeném časovém rozmezí, je zapotřebí dítě pozorně a systematicky sledovat. Proces vývoje neprobíhá vždy hladce a stejnoměrně, mohou se objevit malé odchylky či nepravidelnosti, běžné jsou také občasné regrese.

Stupně vývoje jsou závislé na věku dítěte, jsou chronologické. Piaget a další vědci sledovali děti různého věku a výsledkem jejich pozorování bylo stanovení průměrného věku, ve kterém si většina dětí z určité kultury osvojí vybrané dovednosti. Tento průměrný věk můžeme nazývat normou a hodnotit dle ní dětský vývoj. Norma představuje vždy pouze orientační časové období, ne věkovou hranici pro určení toho, co má dítě zvládnout. Zvládnutí schopnosti můžeme od dítěte tedy očekávat v určitém časovém rozmezí, podstatné pro hodnocení pokroku dítěte je tedy poslušnost nikoli věk. Reálný život nám ukazuje, že není žádné dítě, které by se vyvíjelo po všech stranách zcela typicky. Děti si osvojují dovednosti a jejich širokou škálu ve velmi různém časovém rozmezí, patří sem i děti, u nichž označujeme vývoj probíhající podle norem. Každé dítě je jedinečné a liší se od všech ostatních, to jest dáno geneticky, biologicky, sociálně a je ovlivněno mnoha dalšími faktory (temperament, pohlaví, prostředí) (Allen, Marotz, 2002).

- **Novorozenecké období**

Doba od porodu do 4. týdne někdy také do 6. týdne se nazývá obdobím novorozeneckým, jedná se o dobu adaptace na nové prostředí. Samotný porod je důležitým mezníkem v životě dítěte i matky. Jedná se ale také o zátěž, dítě začíná být samostatnou bytostí, pro kterou je příchod na svět velká změna v jeho způsobu života. Dítě reaguje reflexy s různým významem (přežití, orientaci, adaptaci) a vrozenými způsoby chování (vnímání okolí a reakce na něj), díky nimž dokáže žít s okolním světem. Vrozené způsoby chování nejsou oproti reflexům primárně navázány na určité podněty. Novorozence čeká dlouhodobé zrání a učení, ke kterému je geneticky připraven, prochází velkými změnami v oblasti motorické, somatické a neuropsychické (Vágnerová, 2012).

- **Kojenecké období**

Jedná se období intenzivního růstu, rozvoje motoriky a psychického vývoje. Dochází k rozvoji v pohybu, lokomoce postupuje od hlavy ke kostrči a od ramen a kyčlí k prstům na ruku a na nohu. Prolíná se zde vývoj motoriky a poznávacích procesů, Jean Piaget označuje toto období za fázi senzomotorické inteligence. Rozvoj poznávacích procesů je ovlivněn především motorikou a zrakovým vnímáním dítěte (Piaget, Inhelder, 2014). Teorie psychosociálního vývoje Erika H. Eriksona definuje kojenecké období jako budování *základní důvěry* dítěte. S budováním základní důvěry souvisí přiměřeně rychlé a láskyplné uspokojování potřeb dítěte, které dává dítěti pocit, že může svým chováním ovlivňovat okolí. Ve 4 měsících se dítě směje nahlas ve stimulační sociální interakci. Je schopno vyjádřit nespokojenost změnou výrazu, neklidem nebo křikem. V období mezi 4. a 7. měsícem dítě citlivěji reaguje na emoční odstíny v sociální interakci. Do konce 6. měsíce si dítě vyvine jasné preference pro sociální kontakt s osobami, které mu věnují nejvíce péče, a začíná projevovat úzkost v kontaktu s neznámými lidmi, obzvláště pokud je v matčině náručí. Rozvoj separační úzkosti a strachu z neznámých osob mezi 6. a 8. měsícem záleží do určité míry na kvalitě komunikace a emočních vztahů s hlavními pečujícími osobami. Mezi separační reakce patří protest, zoufalství, odpoutání (Erikson, 2002).

- **Batolectí období**

Batolectí období začíná prvním rokem a končí třetími narozeninami dítěte. Jedná se o velmi bouřlivé období, jelikož se dítě, které bylo naprosto závislé na druhých, během dvou let stalo pohyblivým se dítětem s řečovými schopnostmi a schopností základní sebeobsluhy. Pokud se opět vrátíme k vývojovým teoriím, tak se dítě v očích Freuda nachází ve fázi anální. Slast se dle něj projevuje při zadržování a uvolňování stolice, dítě si tak začíná osvojovat základní hygienické návyky. V teorii kognitivních procesů Jeana Piageta se nacházíme ve stádiu senzomotorickém, symbolickém a také začátcích předoperačního stádia. Psychosociální teorie od Eriksona označuje období batolecte jako období autonomie vs. stud.

I přesto, že v batolectím období roste potřeba samostatně fungovat, má dítě nutnou potřebu jistoty a bezpečí, kterou mu poskytují jeho nejbližší, fixace na předměty či dodržování činností. Děti jsou citlivější na změny (adaptace na prostředí, situace, činnosti). Zpočátku tohoto období je na vrcholu fixace na rodiče, vrcholí tak projevy separační úzkosti, kdy se dítě

úzkostlivě snaží držet se v blízkosti rodiče. Děti ve věku kolem dvou až tří let již krátkou separaci od nejbližší osoby zvládají lépe. Ve druhém roce si dítě začíná uvědomovat samo sebe jako entitu, která je odlišná od ostatních. Dítě se učí vědomě samo chtít, či nechtít a ovládá tak samo vlastní tělo i jeho psychické pochody. Díky rostoucí citlivosti na požadavky dospělých se u dítěte objevují první pocity studu. Pocity studu se objevují, když si dítě začne uvědomovat, že druzí reagují na jeho chování a vysílají k němu emočně zabarvená poselství. Zhruba ve stejné době se objevuje pocit pýchy. Učení nápodobou se rozšiřuje na další osoby včetně vrstevníků. Dítě již může také uplatnit svoji vůli při výběru aktivit a dalších požadavcích na druhé.

Vzhledem ke zvýšené potřebě ovládat své tělo a okolí může dítě narazit na střety s okolím, které mohou vést k frustraci či hněvu. Tyto projevy negativismu jsou běžným chováním v tomto období, proto má také přízvisko období vzdoru.

Hra zůstává v tomto období osamocená a sestává povětšinou z aktivní manipulace s dostupnými předměty. Až v průběhu třetího roku se dítě začíná zapojovat do hry s vrstevníky a učí se hraní rolí s použitím fantazie (Thorová, 2015).

1.1 Vývoj dítěte předškolního věku

Předškolním věkem můžeme nazvat období od narození až po vstup do školy. Spíše je ale třeba pojednávat o tříletém období před nástupem do školy, které s sebou přináší své významné charakteristiky, jenž toto období oddělují do etapy před ním a po něm, toto období se nazývá „*věkem mateřské školy*“ (Langemeier, Krejčířová, 2006).

Vágnerová nahlíží na dítě předškolního věku od tří do šesti až sedmi let, konec tohoto období dle ní však nezávisí pouze na fyzickém věku, ale především na míře sociálního chování. Nástup do školy je sice dán věkem, ale může se uskutečnit v rozmezí jednoho či více let. „*Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu.*“ (Vágnerová, 2012, str. 177). V poznání světa dítěti napomáhá jeho představivost, která je přizpůsobena jeho možnostem poznání. Charakteristickými znaky tohoto věku je fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, zatím pouze bez logické regulace. Stále přetrvává egocentrismus, který se odráží v dětském uvažování i komunikaci, jeho vlastní pohled mu totiž dodává jistotu. Toto iniciativní období přináší dítěti potřebu zvládat, tvořit a ukázat sobě i okolí,

že to dokáže. Jedná se o fázi, která ho připravuje na život ve společnosti, a dochází zde k přesahu rodiny a rozvoji vztahů s vrstevníky. Dítě se učí prosadit, ale také spolupracovat s ostatními ve vrstevnické skupině, což označujeme za prosociální chování (Vágnerová, 2012).

Dle Thorové (2015) dochází ke zpomalení a harmonizaci vývoje dítěte, kdy se projevuje především individuální osobnost dítěte. Předškolní období označuje za velmi význačnou etapu v celkovém vývoji člověka, jelikož spojuje vrozené dispozice s tím, co je dáno učením a výchovou, a tak se vytváří předpoklad pro další vývoj jedince. Na toto jedinečné období mnoho lidí vzpomíná, protože v nich zanechalo hluboké dojmy, dobré i ty špatné. Toto období je pro vývoj každého člověka a jeho osobnosti rozhodující.

1.1.1 Tělesný a motorický vývoj

Dítě v předškolním období dosáhlo etapy, kdy umí chodit, běhat a pohybovat se jako dospělý. Zvládá bez problému nerovný terén či chození po schodech, pády se dějí pouze zřídka. Další změny již nejsou tolik nápadné, ale přesto jsou velmi významné pro pohybovou obratnost dítěte a další vývoj jeho soběstačnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Růst probíhá pomaleji než během předchozích let, přesto přibývají na výšce a váze a jsou tak schopni intenzivnějšího tělesného pohybu. V těle rostou především dlouhé kosti a narůstá svalová hmota. V tomto věku může být ohrožena páteř dítěte a hrozí osvojení špatných pohybových stereotypů. Proto je nutné zařazení pravidelné pohybové aktivity. Předškolní děti by neměly nosit těžké předměty, jelikož jim hrozí nebezpečí kýly. Důležitý je pravidelný režim dne a jeho obsahová stránka, která by měla zahrnovat pravidelný rytmus spánku a bdění, jídla, zábavy a dostatečného odpočinku. Vzhledem k tomu, že přestavba těla je pro děti psychicky i fyzicky náročná, je důležité zajištění zdravé, pestré a vyvážené stravy (Koťátková, 2008).

Dochází zde k velmi důležitým změnám v motorickém vývoji, a to i přesto, že nejsou až tak nápadné. Celkově dochází ke zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace, hbitosti a eleganci pohybů. Motorické dovednosti se rozvíjejí na základě pohybových, díky nimž se posiluje správný růst, vývoj kloubů, kostí a svalů. Důvěra, emoční stabilita, vnitřní sebekontrola, dobrá nálada, a hlavně představa o vlastním těle, to vše je podporováno právě pohybovými aktivitami, které u dětí odbourávají stres, napětí či agresivitu. Děti nemají problém s učením se novým pohybových dovedností, jelikož nemají tak vysokou zábranu strachu, je

nutné je záměrně rozvíjet a stimulovat, to vše s ohledem na jejich individuální možnosti. Tyto změny jsou významné pro další vývoj soběstačnosti dítěte. Čtyřleté dítě má již zvládnuté nároky pro sportovní činnosti. Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě umí házet a chytat míč, lézt po žebřinách, dokáže stojet na jedné noze, skáče snožmo z vyvýšené plochy a dělá kotouly, toto je hrubá motorika. Vývoj hrubé motoriky je ovlivněn například genetickými faktory, pohybovou výchovou, individuálními zvláštnostmi, vyzrálostí mozku, duševním vývojem a dalšími (Bytešníková, 2012).

„Motorický vývoj vypovídá o schopnosti dítěte pohybovat se ovládat části svého těla.“
(Opravilová, 2003).

Jemná motorika se začíná mnohem více uplatňovat a odráží se hlavně ve hře (na písku, s modelínou, při kresbě, stavebnice atd.) a při sebeobslužných činnostech, jeho zručnost mu zařizuje soběstačnost. Umí se samo najít, obléknout se, dojít si na toaletu, to vše s pouze malou pomocí dospělého. Již se projevuje dominance převládající ruky. Pohybová samostatnost přispívá k rozvoji sebevědomí a sebeuvědomění dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pro děti předškolního věku je tělesná aktivita prostředkem, jak se zapojit do společných činností s ostatními dětmi.

Dle Dvořákové (1998) by si předškolní děti v tomto období již měly osvojit pohybové dovednosti: lokomoční, nelokomoční a manipulativní dovednosti.

- **Lokomoční dovednosti:** pohyb různými způsoby a různými směry, různé druhy lokomoce mezi překážkami a přes ně, skákání a poskakování do různých směrů a přes překážky, pohyb s partnerem ve skupině (spolupráce).
- **Nelokomoční dovednosti:** zaujmutí různé polohy těla dle pokynů, pohyb částmi těla dle pokynů (nápodoba), pohyby kolem osy svého těla (kotouly), přizpůsobit pohyb těla hudbě.
- **Manipulační dovednosti:** manipulace s náčiním a dalšími předměty (zvedat, nosit, kutálet atd.), odhad pohybu náčiní a přizpůsobení mu svého pohybu, spolupráce s ostatními při ovládnutí náčiní, využívání pomůcek v různém prostoru. (Dvořáková, 1998).

1.1.2 Psychický vývoj a vývoj poznávacích procesů

Vágnerová (2005) definuje „*psychický vývoj jako proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci v rámci celé osobnosti*“. Pro rozvoj psychických funkcí je nutností dobré fungování CNS. Pugnerová (2016) vidí za zdárným psychickým vývojem postavení úplné, funkční rodiny, která plní biologickou, ekonomickou, sociální a psychologickou funkci.

Vývoj poznávacích procesů

Dětské poznávání je v předškolním věku zaměřené především na jeho okolní nejbližší svět a pravidla, jenž dítě obklopují. Piaget pokládá tuto fázi kognitivního vývoje za období názorného a intuitivního myšlení. Jelikož myšlení dítěte v tomto věku (kolem čtyř let) ještě neobsahuje logickou stránku je zatím nepřesné a omezené. Intuitivní myšlení a předlogické uvažování se značí výběrem pouze některých informací a jejich zpracováním, které je specifické (Vágnerová, 2012). „*Dítě dělá závěry o věcech na základě názoru, vnímání a představování.*“ (Špaňhelová, 2004)

V této fázi již dítě uvažuje v celostních pojmech, které jsou založeny na podstatné podobnosti. To, co dítě usuzuje, je zatím stále vázáno na vnímané či představované, vychází tak z toho, s čím má zkušenost, oproti minulé etapě však dokáže rozčlenit názor. Prostřednicím silných citových prožitků se ve vědomí dítěte předškolního věku vytvářejí pevné dočasné spoje. Pokrok v myšlení zde je, ale dítě zatím není schopno myslet v logických krocích, opakovat si je a porovnávat. Dětské myšlení není schopno logických operací, proto jej nazýváme předoperační. Je tak stále vázáno na vlastní činnost, na kterou nahlíží svým pohledem, a je v ní egocentrické, antropomorfní, magické atd. Není to ale tak, že by dítě nedokázalo rozlišit skutečnost od imaginace, rozdílů mezi nimi si je vědomo již od tří let (Langmeier, Krejčířová, 2006).

- **Vnímání:** Předškolní dítě vnímá okolí a podněty v něm globálně, až postupem času nabývá na analytičnosti a začíná si všimnout více detailů. Ve vnímavosti u jednotlivých dětí se objevují velké rozdíly. Můžeme tedy zaznamenat převažující funkci jednoho analyzátoru. Odlišnost ovlivňují například fyziologické podmínky či výchova jedince (Wedlichová, 2010). Poznávání a seznamování se s podněty by mělo probíhat všemi

smysly. Vnímány jsou spíše předměty výrazné (barevné), které nějakým způsobem upoutaly dětskou pozornost a dále předměty, které mají vztah k jeho činnosti. Pokud se zaměříme na sluchové vnímání, dítě je schopno rozeznat různé zvuky (zpěv ptáků, zvuky apod.). V tomto období dochází také ke zostření čichového a chuťového vnímání. Vjemy dítěte jsou ovládány egocentričností a jsou subjektivně zabarvené. Vnímání je ve velké míře ovlivněno myšlením a zkušeností dítěte. Čas a prostor je zatím vnímán velmi okrajově (Šimíčková-Čížková, 2008).

- **Paměť:** Paměť dítěte se v tomto období zakládá na konkrétnosti. Zapamatování si podnětů a jevů probíhá mimovolně. Úmyslnost v zapamatování přichází až ke konci předškolního období. Zatím tedy převažuje paměť mechanická, která se opírá o vnější náhodné znaky. Pro dítě není důležitý obsah, ale např. rýmy a rytmus. Rozvoj probíhá také v paměti slovně-logické. Často opakovaný podnět dítě dovede reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí. Dítě dokáže zopakovat pohádku či příběh, který slyší (Šimíčková-Čížková, 2008).
- **Pozornost:** Tato složka je zatím nestálá, děti v předškolním věku se nedokáží soustředit dlouhou dobu na jednu věc, sedět potichu či bez pohybu. S věkem se tato schopnost zlepšuje a dítě se tak dokáže soustředit, jedná se o začátek úmyslné pozornosti. Pozornost je ovlivněna temperamentem dítěte.
- **Představivost:** Pro tento věk jsou charakteristické představivost a fantazijní představy. Děti mají rády pohádky a příběhy, které si upravují a domýšlí. Představivost je rozvíjena a projevuje se ve výtvarné činnosti dítěte a v námětových hrách (hraní určité role). Představy dítěte napomáhají popsat a vysvětlit realitu. Fantazijní představy dítěte se mohou stát natolik živé, že je dítě není schopno oddělit od vjemů a považuje je za realitu (Šimíčková-Čížková, 2008).
- **Myšlení a řeč:** *„Myšlení je poznávací proces, kterým získáváme zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejích podstatných znaků. Myšlením*

poznáváme skutečnost a také řešíme nejrůznější problémy v teorii a praxi“ (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 1998, s. 153).

Dítě se během předškolního období posouvá v oblasti myšlení. Začíná od symbolického a předpojmového myšlení (3–4 roky) a přechází na vyšší úroveň názorného konkrétního myšlení (4–8 roků). V období myšlení konkrétních operací je dítě egocentrické, lpí na svém subjektivním pohledu a jeho úsudek je zabarven jeho osobními potřebami. Dítě předškolního věku chápe stálost jednoho objektu, a to jak v čase, tak v prostoru. Pojem o stálosti více objektů najednou však zatím nemá, myšlení tedy zatím není komplexní (Vágnerová, 2000, s. 105). U předškolního dítěte se projevuje také fenomenismus. Značí se fixací na nějakou představu reality a odmítá přijmout jinou variantu. Svět je dítětem vnímán podle jeho preferencí. Pro budoucí rozvoj abstraktního myšlení a přechod do formálních myšlenkových operací, je důležité rozvíjet u dítěte jeho představivost, fantazii a kreativitu. U dítěte můžeme také pozorovat absolutismus, který se vyznačuje tím, že poznání jednoho objektu je definitivní a jednoznačně platné pro všechny. Toto myšlení popisuje Vágnerová (2000) jako jeden z projevů dětské potřeby jistoty. Mezi další znaky charakteristické pro myšlení dítěte v předškolním období patří antropomorfismus (polidšťování věcí) (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

S myšlením souvisí i **řeč**, která se v tomto období rozvíjí velkou rychlostí. Řeč je spojena nejen s mluvními orgány (zevní řeč), ale také s mozkem a jeho hemisférami (vnitřní řeč). Proto tvoří úzký vztah s kognitivními procesy a procesy myšlení. Zevní řeč je mluvená řeč, která vychází z našich mluvidel. Pojem vnitřní řeč chápeme jako uchování, pochopení a vyjádření myšlenek pomocí slov jak verbálně, tak graficky (Klenková, 2006). Dítě si aktivně osvojuje řečové dovednosti (opakovat slyšené, rozpoznávat, porozumět, používat, upozornit na sebe a prosadit se v komunikaci).

Ranný vývoj řeči závisí na:

- motorice (jemná a hrubá motorika),
- vnímání (zrakem a sluchem),
- sociálním prostředím (rodina, výchovný styl, množství podnětů)

(Bednářová, Šmardová, 2011, s. 28).

Hlavním obdobím pro osvojování a zdokonalování řeči je třetí až šestý rok. K nejrychlejšímu a nejvíce viditelnému procesu však dochází do třetího až čtvrtého roku (Lechta, 2002 in Bytešníková, 2012). Tříleté dítě opakuje slova a jeho zásoba se začíná rapidně rozšiřovat. Pro rozvoj řeči a řečových dovedností napomáhají říkanky, písničky a jednoduché pohádky, jež může dítě opakovat či upravovat. Ve čtyřech letech je dítě schopno přizpůsobit svůj způsob komunikace v závislosti na svém komunikačním partnerovi. Dítě již dokáže zvolit a přemýšlet o výběru a způsobu své komunikace – zda jedná s vrstevníky či s dospělým (Špaňhelová, 2008). Postupně se zdokonaluje řečová dovednost a aktivní slovník, řeč se pro dítě stává hlavním dorozumívacím prostředkem (Šimíčková-Čížková, 2008).

Slovní zásoba je složena především z konkrétních pojmů. Na začátku třetího roku je aktivní slovní zásoba v rozmezí 700-900 slov. Dítě užívá ve svém projevu souvětí, opakuje tři čísla, určí dvě barvy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Postupně se slovní zásoba zvyšuje a ve věku mladších předškoláku slovní zásoba činí okolo 3 000 slov, pasivní okolo 4 000 slov (Pospíšilová, 2007).

Mateřská škola aktivně podporuje rozvoj řeči během své edukační činnosti. Úkolem mateřské školy je tedy rozvíjet slovní zásobu dítěte; pečovat o spisovnou výslovnost a zřetelnost řeči; zdokonalování gramatické správnosti mluveného projevu a rozvoj souvislého vyjadřování. Hlavní cílem komunikační výchovy je vytváření komunikační kompetence. V Rámcových vzdělávacích programech komunikační kompetence znamenají dovednosti a znalosti, které si mají děti postupně osvojit, a to působením složek školní výuky (Průcha, 2011).

Oblasti rozvoje komunikačních kompetencí:

- sluchové vnímání a fonemická diferenciacce (vnímání mluvené řeči),
- zrakové vnímání (zraková diferenciacce – hledání rozdílů, rozlišování tvarů a barev),
- dechová a fonační (hlasová) cvičení – (koordinace dechu společně s hlasem a mluvou),
- motorika mluvních orgánů – (pohyblivost rtů, jazyka, čelisti a měkkého patra),
- rozvoj hrubé motoriky – (postupné ovládnání a držení těla koordinace horních a dolních končetin a rytmizaci pohybů) (Bytešníková, 2012).

Vliv na rozvoj komunikačních kompetencí nemá pouze mateřská škola, ale především spolupráce rodičů s předškolními pedagogy a dalšími odborníky (logopedy a psychology) (Bytešníková, 2012).

V dokumentu RVP PV (2018) je uveden příklad několika očekávaných výstupů, které by dítě mělo zvládat na konci předškolního vzdělávání.

- používat správně formulované věty
- samostatně vyjádřit myšlenku, otázku, odpověď
- porozumět slyšenému
- vést smysluplný dialog

Dítě by tak mělo na konci předškolního vzdělávání ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní.

1.1.3 Sociální a emoční vývoj

U tříletého dítěte je dle Mahlerové (in Šulová, 2004, str. 63) z psychologického hlediska *„dosaženo plné individuace a zrození psychologického Já.....dobře snášejí přiměřeně dlouhé separace. Jsou dostatečně identifikované s rodičovskými postavami, aby zažívaly pocit vnitřní jistoty i při vzdálení od nich.“*

V tomto věku je tedy možné tvrdit, že většina dětí je připravena na vstup do mateřské školy, jelikož je schopna se částečně odloučit od rodiny (blízké osoby). Zda je dítě zdárně napojeno na rodiče, není pro něj problém překonat frustraci z odloučení (Šulová, 2004).

Sociální vývoj jedince v předškolním období se velmi zdokonaluje, jelikož sekundární socializace poskytuje dítěti možnosti navazování vztahů s novými jedinci. Dítě se seznamuje s dětmi mladšími, staršími, opačného pohlaví a učí se je přijímat a samo si mezi nimi najít své místo. Probíhá zde tvorba nových sociálních rolí a utváření vlastního já. Dítě v nové situaci přijímá a zvyká si na jiné společenské normy a pravidla chování. Díky novým zkušenostem a pocitům se u dítěte posilují vztahy se sourozenci či prarodiči.

Socializace předškolního dítěte se koná zejména při hře, která odráží vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím. Důležitou roli již nehraje pouze rodina, ale také vrstevníci.

Největším vzorem stále zůstává rodina a její působení v primární socializaci (Langmeier, 1983). Dítě v MŠ rozvíjí schopnost spolupracovat s vrstevníky a s učitelkou. Během sekundární socializace, která probíhá v instituci jako je MŠ, se tvoří základy pro citové prožívání a chování. Je tedy velmi důležitá kvalita prostředí (rodina, MŠ) v němž dítě vyrůstá a tráví čas, modely chování obklopující dítě a míra pozornosti od jeho okolí (Šulová, 2010)

„Dítě kolem tří let si už začíná více ujasňovat své postavení mezi ostatními. Umí zaujmout větší počet rolí, umí chápat i své budoucí role. Umí si je představit ve fantazii a umí je i velmi tvořivě ztvárnit v rolových hrách či vyprávěných příbězích. V této době se učí různé vlastní i cizí role lépe chápat, ale také realizovat, a to především ve vrstevnických skupinách. Je to právě vrstevnická skupina, která poskytuje dítěti možnost trénovat jeho osobní zkušenost“ (Šulová, 2004, s. 95–96).

Emoční vývoj a citové zážitky dítěte jsou postaveny na konkrétní činnosti. V případě nezdaru či selhání v činnosti se u dítěte může objevit vztek a zlost. Čtyřleté dítě může mít stále strach z neznámého prostředí, z neznámých situací, z cizích lidí nebo z nereálných fantastických bytostí. U předškolního dítěte se začínají rozvíjet vyšší city sociální, intelektuální, estetické a etické.

- **Sociální city** se objevují ve vztahu k dospělým či vrstevníkům. Nejprve jsou důležité vztahy k rodině (láska, sympatie). Vrstevníci jsou dítětem žádáni až v předškolním období, kdy je dítě potřebuje ke své hře.
- **Intelektuální city** přichází z radosti při poznávání něčeho nového (činnost, zkušenost) Dítě během těchto citů zažívá kladné emoce.
- **Estetické city** dítě prožívá při vnímání krásna ve svém okolí. Dítě je rozvíjí během poslechu hudby či pohádky a při výtvarných činnostech. Pokud jsou činnosti pro dítě hezké a příjemné, nastávají také blažené pocity.
- **Etické city** se u dítěte formují, jakmile začne rozumět tomu, co je dobré a co špatné, co se může a co ne. Pokud je jeho konání správné, bude pochváleno, avšak pokud udělá něco špatného, dostane to najevo a zažije tak pocit viny.

Vyšší city jsou u dítěte rozvíjeny tím způsobem a mírou, jaký vzor je dítěti předkládán z pozice dospělého (především rodiče). Rozvoj vyšších citů je výsledkem sociálního učení (Šimíčková-Čížková a kol., 2008).

1.2 Význam dětské hry

Hra spočívá ve „*spontánní, improvizované činnosti, která je určena mírou vlastní zkušenosti, v jejímž rámci dítě objevuje svět a různé souvislosti v něm.*“ (Opravilová, 2004).

Dle Kotátkové (2008) se jedná o nezpochybnitelnou součást života dítěte předškolního věku, jež by měla mít své místo také v organizaci režimu dne nejen v mateřské škole. Dítě díky své bezprostřední motivaci chápe hru jako smysluplnou činnost, která mu nabízí možnost vyrovnávat se s podněty okolí a především tyto podněty samo dávat a řídit je. Dítě je během své hry činností zaujato a ve svém individuálním tempu se učí, zkouší, hledá, přemýšlí.

Hra je bránou do světa dítěte a cestou k jeho osobnosti. Ve hře dítě prolíná své prožitky, zkušenosti a zájmy. Hra dítěte souvisí se skutečností, je ovšem zabarvena dětskou představou.

Hra zastupuje v předškolním období důležitou roli. Je pro dítě naprosto přirozená a koná se již od brzkého dětství. Ve hře se nestaví pouze na pravidlech, ale uplatňujeme zde svoji intuici. Díky hře poznáváme nejen jedince kolem nás, ale také sebe (svou mysl a tělo). Při hře vznikají vztahy, hra probíhá pokaždé s někým, ať už se jedná o osobu, hračku či imaginaci. Ve hře se člověk může cítit svobodný, hra není omezena pohlavím, věkem, rasou nebo sociálním statutem. Hra má nejen funkci vzdělávací, morální, citovou a společenskou, ale také může plnit funkci terapeutickou (Valenta, 2017).

Terapii hrou můžeme brát jako terapeutický, podpůrný nástroj, díky němu může klient (dítě) i terapeut (učitel) rozšířit možnosti komunikace. Stejně tak může terapie hrou podpořit další specifické terapeutické postupy (Humpolíček, 2017).

Hra a herní aktivita je základním prostředkem učení v předškolním věku, proto je předškolní období označováno jako zlatý věk dětské hry. Mezi 3. a 4. rokem dítě dokáže fantazijně měnit předmět za odlišnou věc, a proto se v symbolickém myšlení a činnosti dítěte objevuje fantazijní symbolická hra. Díky představivosti dokáže dítě změnit význam předmětu podle toho, v jaké roli jej při hře potřebuje (Thorová, 2015). Symbolická hra dítěti umožňuje

ztotožnění a vyrovnání se s realitou, která je pro něj zatěžující. Díky hře může problémy zlehčit a nahlížet na ně jinak. Dalším typem hry v předškolním věku je tematická hra, při níž si dítě hraje na něco či někoho. Dítě si tak zkouší různé sociální role a chování. Především spontánní hra dítěte má velmi důležitou funkci a významně rozvíjí všechny oblasti dětského vývoje (Vágnerová, 2005).

Valenta (2017) popisuje hru jako specifickou aktivitu jedince, která zprostředkovává jeho adaptaci, socializaci, enkulturaci, rozvoj funkcí i poznání světa. V publikaci *Hra v terapii* rozděluje prof. Valenta hru do tohoto schématu:

- Funkční hry – jedná se především o senzomotorické funkce (pohyby těla, zvuky, uchopování), které můžeme pozorovat zejména v kojeneckém období.
- Manipulační hry – tyto hry jsou vázané na manipulaci s předměty (rovnání kostek, čmáráání tužkou), tyto hry jsou typické v první etapě batolecího období.
- Napodobovací hry – náplň těchto her je nápodoba činností lidí či zvířat (jedení lžící, štěkot psa), objevuje se koncem druhého roku a má velký význam pro rozvoj komunikace a socializace. Kolem třetího roku se napodobované samostatné prvky spojí v souvislé činnosti (péče o panenku).
- Receptivní hry – jedná se o přijímání a zpracování podnětů, které k dítěti přicházejí z okolí a pohybová aktivita je velmi nízká (prohlížení obrázků, poslech pohádek). Četnost těchto aktivit vrcholí ve čtyřech letech.
- Úlohové hry – vycházejí z předchozí skupiny her, rozvoj těchto her je mezi třetím a pátým rokem. Jedná se o fiktivní úlohy ze života dospělých, které dítě napodobuje (hra na obchod). Tyto hry se konají většinou ve skupině a rozvíjí sociální citění a psychické funkce dítěte.
- Konstruktivní hry – vychází z manipulačních her, význam však narůstá až do období školní docházky. Pro tento typ her je charakteristický cíl na konci práce, ke kterému musí dítě dojít (stavebnice, modelína atd.) (Valenta, 2017).

Hra by pro dítě měla znamenat svobodu, ve které se může svobodně projevovat a prožívat emoce. Forma projevu a prožitku však nesmí omezovat práva nikoho jiného (Šimanovský, 2007). Hra v mateřské škole nepředstavuje pouze iniciativní samostatnou hru dítěte. Hra dítě obklopuje také v podobě činností, které mateřská škola zařazuje do výchovně

vzdělávacího procesu. Jedná se například o hudební, výtvarné či pohybové činnosti jež jsou zařazovány do denního programu. Dítě se skrze tyto metody vzdělávání učí a poznává svět.

Například hudba má socioterapeutickou a terapeutickou funkci a zvyšuje míru empatie a asertivity ve skupině. Podporuje také schopnost sebeprosazení ostýchavých jedinců, a naopak koriguje jedince, kteří mají sklon k agresi a manipulaci (Šimanovský, 2007). „*Hudba zmírňuje strach a stimuluje ontogeneticky a fylogeneticky nejstarší struktury mozku. Může tak probudit a uvolnit prapůvodní impulzy tvůrčí instinkt, které vedou k novým a optimálnějším způsobům chování.*“ (Z. Mátejová – S. Mašura in Šimanovský, 2007, str. 15)

Také výtvarnou činnost (dětské kreslení), kterou dítě pokládá za hru a zábavu je možné výchovně vést tak, aby u dítěte rozvíjela nejen emocionálně-sociální rozvoj, ale také intelektuální. Můžeme vycházet z expresivního projevu a osobních zážitků dítěte, které pedagogicky hodnotíme a můžeme z nich dále vycházet v rámci poznávání, sebepoznávání či rozvoji komunikačních schopností. Na tento typ činnosti se zaměřuje *Artefiletika* „*je název pro specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a výchově.*“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019, str.12).

Klasifikace her v kontextu sociálního vývoje

Mezi prvním a druhým rokem dítě začíná projevovat zájem o partnera při hře. Vztahy při hře nejsou zatím velmi přátelské, což se mění před druhými narozeninami dítěte. Dítě se ke společníkovi začíná chovat lépe, dochází již k podávání hraček, vnímání jeden druhého a vzájemné začínající souhře. Prozatím nejde o kooperativní hru, kdy by spolu děti spolupracovaly, ale o hru paralelní. V níž jde o napodobování druhého a hraní si vedle. Společná hra, při níž si půjčují hračky a hrají stejnou hru, nadchází až na začátku předškolního věku. Za nedlouho se objevuje již hra kooperativní, během ní děti společně spolupracují, rozdělují si role a mají stejný záměr. Během hry děti zažívají spolupráci i soupeřivost, všechny herní situace je však učí (Matějček, 2005).

Schopnost spolupráce při hře, vytváření a přijímání herních pravidel, hledání kompromisu, obhajoba svých nápadů či zkoušení sociálních rolích má nezastupitelný význam nejen pro dítě předškolního věku, ale v rámci celé jeho budoucí existence (Svobodová, 2007).

2 Rodina

Druhá kapitola teoreticky vymezuje klíčový pojem rodina a její podkapitoly se věnují oblastem týkajících se rodiny, jež jsou pro dítě a jeho adaptaci stěžejní. Popisují zde funkce rodiny, výchovné styly v rodině, citovou vazbu, a především také přípravu dítěte na vstup do mateřské školy.

Pro dítě není důležité pouze biologické rodičovství, rozhodující je souhra s psychologickým rodičovstvím, které je založeno na vnitřním, psychickém a citovém přijetí dítěte (Matějček 2008).

Pod pojmem rodina si většina z nás představí naše nejbližší, vedle kterých jsme od našeho počátku vyrůstali a rosteme dodnes. Právě v rodině pobíhá prvotní společenská adaptace dítěte, v níž navazuje první citové vazby a mezilidské vztahy, toto primární prostředí, jedince obklopuje a stimuluje ho v oblasti psychické, tělesné a sociální. „*Rodina je nejstarší společenská instituce*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202).

Existuje mnoho definic, jež by tento termín popsaly, záleží na pohledu, ze kterého se na něj díváme. Pro tuto diplomovou práci je nejdůležitější pohled psychologický, pedagogický a také sociologický. Ačkoli se od sebe tyto přístupy mohou v jejich aspektech lišit, mají stále jedno společné, jedná se vždy o seskupení lidí, kteří jsou spojeni určitou vnitřní vazbou. Jedná se o primární skupinu osob v socializačním procesu, která se nás dotýká a ovlivňuje již od našeho narození, tedy v den, kdy se tato skupina stane pro jedince nejdůležitější. „*Její vznik se konvenčně klade do doby, kdy spolu dospělí začnou žít, a její zánik můžeme analogicky definovat okamžikem, kdy jejich soužití skončí úmrtím, rozvodem či rozchodem*“ (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 38).

Vzhledem k velkému množství definic, které můžeme najít v literatuře a které se zakládají na různých aspektech, jsem pro text práce vybrala pouze některé.

Hartl v Psychologickém slovníku uvádí, že rodina je „*společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí*“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 512).

Rodinu můžeme označit jako základní sociální útvar, který nese mnoho úkolů důležitých pro správné fungování nejen jedince, ale také společnosti. Má totiž významné funkce: emoční, ekonomickou, reprodukční a socializační (Jedlička, 2018, str. 311).

Vágnerová (2005, str. 30) popisuje rodinu jako malou sociální skupinu, která však velmi zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj psychiky jedince. „*Rodina dítěti individualizovaně a pro ni specifickým způsobem zprostředkovává sociokulturní zkušenost*“. Tyto zkušenosti, které jedinec získává již od počátku z prostředí rodiny, ho formují a ovlivňují jeho budoucí cestu životem a to jakým způsobem bude dítě chápat různé informace.

Rodinu tvoří zpravidla jedinci v pokrevním příbuzenství (rodiče, dítě, sourozenci) a určitém právním vztahu, který je založen na manželství. Toto jedinečné seskupení skýtá společná pravidla, emoční i sociální vazby, jednotu při dosahování společných cílů. Mezi hlavní úkoly rodiny patří zajištění citového zázemí, intimity, sociální opory a solidarity mezi členy. Jelikož právě v tomto společenství si jedinec již od počátku osvojuje morální hodnoty, začíná vnímat a přijímat vliv kultury, do které patří, a prochází velmi citlivým obdobím svého vývoje. Je proto nutné, aby si rodina uvědomila svoji nezastupitelnou funkci, která má na život jedince tak velký vliv (Jedlička, 2018, str. 312).

Psychologický slovník dělí rodinu na nukleární (zahrnuje otce, matku a děti) a rodinu širší (prarodiče, tety a strýcové, sestřenice a bratrance atd.) (Hartl, Hartlová, 2000).

V rodině zastává každý jedinec určitou roli, která se stává součástí jeho identity. Tyto role a vztahy mezi členy rodiny jsou velmi důležité, jelikož slouží dítěti jako model chování, který jedinec přijímá za normu a tyto modely později sám opakuje. Rodinné prostředí a jeho kvalita, kterou by měla zajistit celá rodina, určuje to, jakým způsobem se budou rozvíjet schopnosti a dovednosti dítěte, a které to budou. Dítě ve svých zážitcích čerpá z prvotní sociální zkušenosti „zkušenosti bazální“, již získává prostřednictvím sociálního učení právě v rodině, kde probíhá primární socializace (Vágnerová, 2005).

Rodina je tedy jak z hlediska psychologie, tak i pedagogiky nejvýznamnějším socializačním prostředím, ve kterém se vytváří individualita jedince. Mimo rodinu mají na dítě velký vliv také instituce, které dítě navštěvuje (mateřská škola, škola) a vrstevnické skupiny. Zde se jedná již o sekundární socializaci.

„*Socializace v nejširším smyslu slova znamená formování a růst osobnosti pod vlivem nejrozmanitějších vnějších podnětů, včetně těch lidských činností, které souborně nazýváme*

výchovou“ (Kot’a, 2018, str. 69). Jedná se však o velmi široký pojem, který pod sebe zahrnuje všechny vědomé i nevědomé, přírodní a společenské podněty, jež ovlivňují osobnostní vývoj jedince. Z pedagogického pohledu je socializace vnímána jako osvojování si společenských rolí, jež jedince nominují do různých společenských pozic (Kot’a, 2018).

Jelikož rostou pracovní nároky na rodiče, zvyšuje se tak čas, který musí rodiče věnovat pracovním povinnostem, a krátí se tak čas, jenž by měl být věnován dětem.

Rodiče jsou často unaveni či řeší různé problémy, což ovlivňuje kvalitu stráveného času s dětmi, jehož mnohdy není dostatečné množství. Chybí tak budování pevného vztahu mezi rodičem a dítětem, který je tak pro vývoj jedince zásadní. Zvláště pak v situacích, kdy jsou zaměřeni na kariéru oba rodiče, a dítě se tak stává samostatnou jednotkou. V této situaci by si rodiče měli uvědomit, že potřeby dítěte jsou na prvním místě (Vágnerová, 2005).

2.1 Funkce rodiny

Funkce rodiny můžeme chápat jako poslání či úkol, který by toto jedinečné společenství mělo plnit, aby tak zajistilo co nejkvalitnější naplnění potřeb celé rodiny a všech jejích členů. Můžeme také říci, že se jedná o určitá očekávání, která může jedinec očekávat od rodiny. Tato očekávání mohou být společenská, výchovná či vzdělávací.

Pohled na vymezení funkce rodiny se mění v návaznosti na společenské změny a proměnu kulturních faktorů, které ovlivňují postavení rodiny ve společnosti i její interní vztahy. Existuje tak mnoho pohledů popisujících funkce rodiny. Veselá a kol. (2005, s. 19) vymezuje základní funkce rodiny takto: reprodukční, ekonomickou, výchovnou, socializační a ochrannou.

Nejprve bych se zaměřila na funkci ochranou či pečovatelskou. Tato funkce by měla uspokojovat jedincovy potřeby, které dle Maslowa začínají u fyziologických a postupně se zvyšují až k osobní seberealizaci. Tato funkce by se měla postarat o zajištění potřebného rodinného zázemí, o naplňování citových a sociálních vazeb a potřebnou péči o dítě. Je nutné myslet na to, že pro uspokojení jakýchkoliv vyšších potřeb jedince je zapotřebí naplnit potřeby, které se v žebříčku nacházejí hierarchicky níže. Podle Maslowovy pyramidy je nutno naplnit potřeby fyziologické, abychom mohli naplnit potřeby psychologické.

Další vymezení funkcí rodiny můžeme najít ve *Vývojové psychologii* od Langmaiera a Krejčířové (2006, str. 183–186), kde jsou popsány takto:

- **Reprodukční** – tato funkce by měla zabezpečit udržení života počtím a porozením nového člověka. I přes to, že se může uplatnit mimo rodinu, v rodině nabývá svůj plný význam: nejde jen o to přivést dítě na svět, ale také mu zabezpečit potřebné podmínky pro život a další jeho vývoj.
- **Ekonomická** – rodina by měla všechny svoje členy dokázat zabezpečit a poskytnout jim tak životní jistotu. Tato jistota je důležitá pro běžný chod a fungování rodiny. Ekonomická funkce také do určité míry určuje společenské postavení rodiny.
- **Emocionální** – hlavní podstatou emocionální funkce je uspokojování citových potřeb jedince. Právě ten způsob, jakým jsou dítěti projeveny city ze strany rodiny, se stane základem pro citové prožívání dítěte po zbytek jeho života. Emocionalita je důležitá pro dítě i dospělého a zajišťuje harmonický život rodiny i pocit celkového uspokojení a životního naplnění pro všechny její členy.
- **Socializační** – dítě nejprve prochází primární socializací v rodině, která ho poté doprovází a směřuje k další socializaci. Prostřednictvím rodinných vztahů se dítě učí sociální komunikaci a vytváří si svůj hodnotový žebříček. Rodina by měla být pro jedince pevnou základnou, která poskytuje bezpečí, oporu a porozumění.
- **Výchovná** – výchovné funkce rodiny spočívá v uspokojování a kultivaci potřeb dítěte. K tvorbě kvalitních a intenzivních citových vazeb rodičů s dětmi a rodičů vzájemně. Základ tvoří vztahy mezi všemi členy a celkový životní styl rodiny. Rodiče by měli jít svému dítěti a dalším členům rodiny příkladem ve svém chování a jednání a být jejich vzorem (Langmajer, Krejčířová, 2006).

Pokud rodina tyto funkce plní a potřeby všech členů jsou dostatečně naplněny, můžeme tvrdit, že se jedná o rodinu funkční. Širší typologii rodiny podle funkčnosti uvádí Helus (2007, s. 152–153):

- Rodiny stabilizovaně funkční jsou ty, které spolehlivě zajišťují svým dětem kvalitní podmínky pro socializaci.
- Funkční rodiny s přechodnými, více či méně závažnými problémy, jedná se o nejvíce rozšířenou skupinu. Jelikož je zcela běžné, že každá rodina se potýká s určitými

problémy. Tento typ rodiny však zvládá tyto problémy vyřešit bez významnějších psychických nebo jiných následků.

- Problémová rodina neznamena, že má rodina problémy, ale že problémy ovlivňují naplnění jejích funkcí. Členové rodiny se mnohdy ocitají v krizi a hrozí rozpad rodiny. Může to vyřešit dočasný rozchod, přičemž se současně hledá způsob, jak problémy řešit.
- O dysfunkční rodině mluvíme v tom případě, pokud je vývoj dítěte opravdu ohrožen. Funkce rodiny jsou dlouhodobě narušeny (např. rodina, kde je jeden rodič alkoholik).
- V rodině afunkční již vůbec nedochází k naplňování žádné z funkcí, kterou by měla plnit. Dochází tak k závažnému ohrožení všestranného vývoje dítěte. Nápravu již nezvládne rodina sama a musí přistoupit odborník.

Dle Střelce (1992) by rodina měla zajišťovat všem jejím členům:

- bezvýhradnou akceptaci jejich lidské existence,
- ochraňující prostředí (hmotné i sociální),
- zajištění životních potřeb,
- vzájemnou podporu,
- východisko a zprostředkující článek při pronikání do makrosociálního prostředí.

2.2 Výchovný styl

Výchovný styl, který je užíván rodinou při výchově jedince, zásadně ovlivňuje celkový zdravý vývoj jedince. Jeho hodnoty, postoje, názory a celkový náhled na svět během jeho života, je postaven právě na tom, v jakém výchovném stylu je dotyčný vychováván a jak na něj vychovávající působí.

Styl výchovy můžeme definovat jako způsob nejen záměrného, ale také spontánního chování rodiče k dítěti, které má specifické postupy a metody. Toto chování je ovlivňování jeho formou a kvalitou emočního vztahu k dítěti. Odráží se zde také způsob komunikace mezi dítětem a rodičem, velikost požadavků kladených na dítě a způsob tohoto kladení a kontroly (Čáp, Mareš, 2007).

Jelikož výchovný styl je součástí výchovy jedince, je zde zapotřebí definovat tento termín. Výchovou se dle Jedličky (2018, str. 311) rozumí: „*soustavné, systematické a cílevědomé působení na jedince či skupinu, které je zaměřeno na kultivaci prožívání, zvládnutí seberegulačních mechanismů, osvojení si dovedností, znalostí, kulturních hodnot a adaptivních způsobů chování.*“

Výchova jedince probíhá tehdy, pokud působíme na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Dnešní doba se více než dříve zaměřuje na individualitu jedince, výchova tak spočívá především v rozvoji jeho osobnosti. Velkou roli při způsobu výchovy v rodině sehrává generační přenos. Rodiče na děti aplikují takovou výchovu, kterou sami zažili a ve které byli vychováni svými rodiči. Životní styl rodiny je tedy určující pro výchovu jedince, zrcadlí se v něm vztah rodičů a jejich osobní vlastnosti, zkušenosti a zážitky, které hrají roli při výběru výchovného stylu, který zvolí pro své dítě. Rodiče by měli mít stále na paměti, že výběrem výchovného stylu a zvolením přístupu, jímž se rozhodnou dítě vychovat, určují cestu nejen svým dětem, ale ve velké míře také svým vnoučatům.

Způsob výchovy je ovlivněn mnoha faktory: prostředím, ve kterém rodina žije, životním stylem rodiny, sociokulturními i ekonomickými podmínkami. Výchovou chápeme jako celkovou interakci, která probíhá mezi rodiči a dítětem. Během ní se využívá různých výchovných prostředků, postupů a metod, které zpětně ovlivňují chování dospělého i dítěte (Čáp, 1996).

Druhy výchovných stylů vymezuje mnoho autorů, jejich typologické vymezení se však mírně liší. Lewin (1936) in Opravilová (2016, str. 181) popisuje výchovný styl: autoritativní (dominantní), liberální (svobodný) a demokratický (spolupracující).

Matějček (1992) in Opravilová (2016, str. 181) je rozlišuje podle citového vztahu rodičů k dítěti:

- zavrhování dítěte, zanedbaná výchova, lhostejnost,
- perfekcionalistická, úzkostná výchova,
- okouzlenost dítětem, rozmazlující výchova, hyperprotekce či protekce.

Nejčastější typy výchovného působení uvádí doc. Jedlička v publikaci *Pedagogická psychologie pro učitele*. Jelikož výchovný styl, ve kterém je dítě vychováno, ovlivňuje

chování dítěte v instituci, je nutné, aby jej pedagog uměl diagnostikovat, a mohl tak pracovat s dítětem v souladu s jeho specifickými potřebami a podporovat ho ve zdravém vývoji.

Výchovné působení:

- hyperprotektivní (příliš ochraňující až rozmazlující),
- autoritářské (direktivní).

Tyto dva druhy působení jsou manipulativní, jde o laskavou či přísnou nadřazenost dospělých, kdy rodič lépe než dítě a kdokoli jiný ví, co je pro dítě nejlepší. Dle Winnicottova konceptu holdingu se jedná o těsné až svírající držení, v němž dítě nemá možnost volnosti a jeho iniciativa je potlačena.

- demokratické
- liberální (velmi uvolněné)

Tato poslední dvě působení jsou charakteristická partnerstvím mezi rodiči a dětmi. Rodiče volící tento styl zohledňují zájmy a emoční potřeby dítěte, jeho samostatnou aktivitu a podporují jeho sebeprosazení. Tyto dva typy se od sebe liší pouze mírou, kterou rodič klade na dítě ve směru přizpůsobení se požadavkům okolí a sebeukáznění (Jedlička, 2018).

Všechny zmíněné výchovné styly jsou podrobněji vymezeny níže, toto vymezení definuje jejich charakteristické rysy.

➤ **Autoritářský (autoritativní, direktivní) styl výchovy**

Výchova je založena na bezmezné poslušnosti, plnění příkazů a dodržení zákazů, tento způsob nezohledňuje individualitu dítěte. Pro děti bývá tato výchova velmi stresující. Dítě nemá prostor pro vlastní vyjádření názoru, jelikož se čeká, že jeho názor bude v souladu s názorem rodičů. Není zde tedy prostor pro vlastní názor, komunikaci ani pro seberealizaci. Rodiče jsou často velmi chladní, milují své dítě, ale láska je podmíněna naplněním očekávání.

Dítě se pod takovýmto působením může stát agresivním. Chce být středem pozornosti a pokud není, upoutává pozornost různými prostředky. Forma strhnutí pozornosti a toho, jak si vykompenzovat podřízenost, která mu byla v rodině automaticky přiřazena, je šikana druhých. Pokud se dítě nestane středem pozornosti ve svém okolí, může se stát naopak bojácným, úzkostným, nezřídka i plačtivým. Tudíž se jedná o komplex méněcennosti či komplex nadřazenosti.

Co se týká komunikace a názorů, je dítě vnitřně omezeno. Jelikož se ho ve výchově v rodině nikdo na jeho názor neptal, či bylo jeho názory opovrhováno, dítě svůj názor později postrádá.

➤ **Liberální (svobodný) výchovný styl**

Jedná se o přesný opak autoritativního přístupu. Tento styl nemá nastaveny žádné hranice, chybějí zde pravidla a řád. Děti si dělají vše, co samy uváží za vhodné. Pokud pravidla vzniknou, jsou nahodilá, nejasná a především nejsou závazná. Děti si je spíše určují samy, čímž mají automatický pocit nadřazenosti. Liberální rodiče mají rádi a chtějí volnost, stejně to tedy chtějí pro své děti. Rodiče na dítě nekladou požadavky a jsou přesprávně tolerantní k jejich chování, které neomezují, jejich vedení lze často vnímat až jako nezáměr. Děti, které jsou bez těchto hranic a pravidel, mívají pocity samoty a opuštěnosti, jelikož nemají nikoho, o koho by se mohly opřít a kdo by tu pro ně naplnil byl. Problém nastává tehdy, pokud dítě odchází z liberální výchovy a setkává se s pravidly okolního světa, s nimiž si neumí poradit. Bývá nejisté a zmatené především ve chvíli, kdy je postaveno před řešením, které je v rozporu s jeho názory. Nejistota může vyvolat pocit, že chce být dítě středem pozornosti, což se může vyvinout až v ubližování ostatním. Dítě se poté stává panovačným, jelikož si chce získat postavení, které mu náleželo v liberální rodině (Rogge, 2010).

➤ **Demokratický (spolupracující) výchovný styl**

Toto působení stanovuje srozumitelná pravidla a je vyváženo odměnami i případnými tresty. Rodiče a jejich děti jsou do určité míry partneři, přičemž si rodiče ponechávají statut přirozené autority. Přístup rodičů je empatický a je založen na pevné a bezpečné citové vazbě.

Pravidla a hranice, jsou vytvořeny společně a platí pro všechny. Postupně se mohou rozšiřovat a přizpůsobovat podle zájmu všech. Pravidla, která jsou daná a platí, udržují děti v jistotě, tudíž ví, kam až lze zajít. Hranice musí být vymezeny srozumitelně a jasně, to vše za přítomnosti dítěte. Důležitý nástroj tohoto přístupu je vysvětlování, osobní příklad a podpora. I zde platí, že to, co je vhodné pro jedno dítě, nemusí být dobré pro ostatní (Rogge, 2010). Rodiny s demokratickým stylem výchovy dávají prostor diskusím s dětmi a mohou tak dobře vědět o přáních a potřebách svých dětí. Znájí jejich osobnost a mohou je tak lépe chápat. Tento přístup v sobě zahrnuje důvěru jeden v druhého. Děti vychovávané v tomto stylu mají nejvyšší předpoklady pro spokojený a vyrovnaný osobní život, fungování ve škole a v jiných oblastech.

Mezi výchovné styly, které mohou negativně ovlivnit vývoj dítěte, patří například výchova příliš úzkostná, protektivní či hyperprotektivní. Tento typ rodičů se o své děti strachuje v extrémní míře, snaží se jim vše ulehčit, či je naopak příliš přetěžují. Jedinci se v důsledku různých neúspěchů mohou stávat citově labilní. Hyperprotektivní výchova vychovává děti, které jsou nesamostatné, pasivní, ale mají pocit vlastní důležitosti. Perfekcionistická výchova je charakteristická snahou rodičů po dokonalosti dítěte. Často je to kompenzace rodičovského neúspěchu. V protektivní výchově rodiče pomáhají dítěti k dosažení toho, co sami považují za výhodné a významné, dítě neprojevuje velkou míru vlastní iniciativy (Wedlichová, 2008).

Výchovné styly užívané v rodině a jejich dělení můžeme tedy vnímat podle toho, jak rodiče při jejich jednání užívají příkazy či pozitivní emotivitu. Nelze přesně tvrdit, že rodina užívá pouze jeden určitý výchovný styl, často se tyto styly propojují vzájemně. Je však zřejmé, že výchovné působení razantně ovlivňuje sociální vývoj dítěte a styl výchovy jde později vidět na dětech v mateřské škole (Lacinová, 2008). Nemůžeme si vyložit autoritářský přístup pouze jako styl, ve kterém se objevují pouze příkazy, a naopak demokratický přístup jako styl, kde je vše možné. Rozdíl ve stylu výchovy je dle toho, jak rodič vymezí pravidla a hranice chování. Ty by rodiče neměli tvořit pro děti, ale s dětmi. Pokud jsou hranice a pravidla pevně dána, děti mají pocit bezpečí, pokud ne, cítí se nejisté a úzkostné.

Volba výchovného stylu je tedy založena na tom, jak má dospělý založen emoční vztah k dítěti. Pokud je vztah kladný, rodič respektuje to, jaké dítě je, jeho chování a umí adekvátně reagovat na jeho projevy chování. Povzbuzuje ho slovem, ale i dotekem, naslouchá dítěti a vytváří prostor pro vzájemnou komunikaci. Pokud je však emoční vztah k dítěti záporný, jsou pozitivní projevy zcela vynechány, či se objevují v mizivé míře. Společný čas je naplněn pouze, pokud si jej dítě vynucuje nebo se jedná o velmi krátký interval. Rodič tráví raději svůj volný čas bez dítěte. Výkon dítěte tento rodič považuje za samozřejmost, nešetří výtka. Dospělí jsou lhostejní k problémům dítěte, v malé míře ho podporují a chválí (Mertin, 2011).

Každé dítě potřebuje mít nastaven určitý řád a výchova by tak neměla mít pouze jeden pól. Měla by být vyrovnaná a dítě by tedy nemělo zažívat pouze zákazy či chválu. Vychovatelé (rodiče, učitelé) musí být jednotní ve svých názorech. Jedině tak se může lidská osobnost dostatečně vyvíjet.

Každé dítě je odlišné a každé má svoji individualitu. Je od narození svébytnou osobností s individuálními charakteristikami, které je nutno vnímat (Matějček, 1989).

2.3 Citová vazba dítěte

Pro tuto kvalifikační práci a především pro počáteční adaptaci dítěte je velmi důležité popsat přimknutí dítěte a citovou vazbou, která je mezi dítětem a jeho rodinou, především hlavní pečující osobou.

„Mateřská osoba je pro novorozence prvním a nejdůležitějším tvorem, s nímž se dostává do vztahu. Tento vztah je nejranějším vzorem lidských interakcí.“ (Jedlička, 2018, str. 315). Tento velmi úzký vztah si dítě tvoří s matkou (mateřskou osobou) již v prenatálním období a poté jej dále rozvíjí v průběhu svého vývoje. Způsob navazování této vazby a její průběh zásadně ovlivňuje průběh života jedince. Citová vazba na rodiče je také základem prvotní a všeobecné adaptace dítěte na prostředí. Rodina by měla pro dítě znamenat základní citovou jistotu a bezpečné útočiště. Citové a společenské vazby dítěte se do dvou let dále rozšiřují, zpřesňují a dítě dospívá k představě rodiny a domova (Matějček, 2013).

„Citový vztah dítěte k „jeho“ lidem (úmyslně neříkám jenom „k matce“, protože takovou osobou může být otec, babička či kdokoliv jiný, kdo se k dítěti mateřsky chová) se zakládá nikoliv na tom, že tito lidé mu působí nějakou příjemnost (krmení), nýbrž že mu zajišťují bezpečí a jistoty.“ (Matějček, 2008, str. 14).

Mateřská osoba, která je uspokojující dává dítěti základní jistotu tzv. bazální pocit bezpečí. Erik H. Erikson toto období popisuje, jako základní důvěru proti základní nedůvěře. Bowlbyho teorie objektivních vztahů se zaměřuje na citové přilnutí k matce, které je základních východiskem pro umění navazovat uspokojující intimní vazby.

Tento jedinečný citový vztah k mateřské osobě dítě rozvíjí především mezi 7. a 8. měsícem života. V této době dítě dychtí po matce a její náklonnosti, má strach z cizích lidí a již dává najevo svoji oblibu pro jím vybrané jedince. V této době jsou intelektové schopnosti na takové úrovni, že dítě již rozlišuje známé a neznáme osoby kolem sebe. Známé tváře pro dítě znamenají bezpečí a neznámé budí strach (Matějček, 2008).

Vztah mezi matkou a dítětem tvoří základní pilíř pro jedincovy další sociální vztahy a jeho narušení negativně ovlivňuje jeho další vývoj. Právě matka je zprostředkovatel světa okolo a člověkem, který uspokojuje jedincovy potřeby. Úloha otce je odlišná od role matky, je přesto nezastupitelná a tvoří součást vývoje a výchovy dítěte. Otec je pro dítě autorita a příklad mužské

role, předává jiné znalosti a učí ho jiným dovednostem než matka. Právě na základě vztahu mezi otcem a matkou si dítě vytváří určitý model partnerského vztahu, jenž bude ovlivňovat jeho vlastní partnerský život (Špaňhelová, 2004). Oba rodiče jsou pro dítě nezastupitelný a významný vzor, který jedinci zprostředkovává „...komplementární model chování dvou pohlavních pólů zastoupených v přírodě“ (Šulová, 2010, s. 136).

John Bowlby popisuje citovou vazbu jako emoční pouto, které je trvalé a je charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu (Bowlby, 2010). Bowlby v 50. letech 20. století vytvořil teorii přimknutí/připoutání a dokládal, jak je důležitá spolehlivá emoční základna pro zdravý vývoj jedince. Na základě jeho pozorování je také potvrzena důležitost emoční vazby mezi dítětem a matkou a význam bezpečného citového ukotvení (secure base), které vzniká při správné péči. Vytvořil také teorii bazálního bezpečí, která říká: „Zkušenost malého dítěte s povzbuzující, podporující a spolupracující matkou a o něco později s otcem mu dává pocit vlastní hodnoty, víru v užitečnost druhých lidí a příznivý model, podle něhož bude navazovat budoucí vztahy. Tato zkušenost mu umožní s důvěrou prozkoumávat své prostředí a účinně s ním zacházet, čímž si posílí jeho kompetence.“ (Bowlby, 2010, str. 323).

Na výzkum a práce Bowlbyho navázala psychologka Mary Ainsworthová, která podle kvality péče a citové interakce mezi jedincem a pečující osobou popsala 3 druhy emočního připoutání (attachementu). Připoutání se určuje z vypořádaného chování dítěte v různých situacích – v přítomnosti matky, po jejím odchodu, po příchodu cizí osoby a po návratu matky. Na základě těchto pozorování Ainsworthová rozlišila typy citové vazby/připoutání (Jedlička, 2018). Na tuto teorii připoutání se odvolávají autoři různých novodobých terapeutických metod.

Typy emočního připoutání podle projevů dítěte při odloučení a opětovném setkání s matkou dle Mary Ainsworthové:

- **Typ A – děti nejistě připoutané, vyhýbavé:** dětem se nedostává velká míra zájmu a jejich potřeby nejsou plně naplněny. Jsou pasivní a dokáží se na krátký čas přimknout k jiné osobě, která o ně jeví zájem.
- **Typ B – děti bezpečně připoutané:** jedná se o jedince s bezpečnou vazbou, emočně stabilní a optimistické. Matka je pro dítě bezpečná základna, nebojí se podnikat vzdálené kroky. Po odchodu matky bylo dítě úzkostné a při návratu běželo ihned k ní.

- **Typ C – nejistě připoutané, ambivalentní:** tyto děti mají nepravidelnou péči a trpí pocitem nejistoty, což se projevuje prudkými změnami emocí. Děti lpějí na matce, po návratu matky se objevuje ambivalentní jednání (radost vs. zlost). Jedná se o nekonzistentně jednající matky.

Později byl definován další typ připoutání, přišly s ním psycholožky Main a Solomon.

- **Typ D – dezorganizovaný/dezorientovaný:** tuto skupinu naplňují děti v raném dětství deprimované, týrané a zneužívané. Nejsou schopny emoční vazby a empatického vcítění. Lze u nich určit poruchy v sebepojetí a sociálním začlenění již v dětství (Jedlička, 2018, str. 172–173).

„Poruchy ve vztahu mezi kojencem a matkou v prvních měsících života spojené se zanedbáváním a frustracemi, mohou způsobit poškození ve smyslu defektu, emotivity, zvýšené dráždivosti, nestability, sklonu k depresím a navíc neschopnosti navázat přátelství důvěřovat druhým a prožívat lásku“ (Jedlička, 2018, str. 318). Karen Horneyová popisuje, že namísto základní důvěry sám v sebe a v ostatní, si dítě vytvoří základní úzkost, kterou charakterizuje jako pocit izolace a bezmoci vůči potenciálně nepřátelskému světu. Erik H. Ericsson zdůrazňoval důležitost láskyplné mateřské péče o kojence a jaké negativní následky má pro psychosociální vývoj jedince nedostatečná péče či zanedbávání jeho emočních potřeb (Jedlička, 2018).

2.3.1 Fáze ve vývoji citové vazby dítěte

- **Fáze 1 – Orientace a signály s omezeným rozpoznáváním postavy:** dítě rozlišuje osoby především čichovými a sluchovými podněty, tato fáze trvá od narození do osmi až dvanácti týdnů. Osoby ve svém okolí sleduje očima, natahuje za nimi ruce, iniciuje kontakt úsměvem a žvatláním. Po prvních dvanácti týdnech se přátelské reakce na osobu zvyšují.
- **Fáze 2 – Orientace a signály zaměřené k jedné rozeznávané postavě (nebo k několika):** dítě je přátelské ke všem osobám, ale chování k mateřské osobě se stává

mnohem výraznější než k ostatním. Reakce na zrakové podněty se zvyšuje. Tato fáze trvá do půl roku nebo i déle.

- **Fáze 3 – Udržování blízkosti k rozeznávané postavě prostřednictvím lokomoce a signálů:** dítě začíná rozlišovat své chování k různým lidem. Cizí lidé vzbuzují v dítěti opatrnost, známější si vybírá jako další vazební osoby. Citová vazba k mateřské osobě je stále nejsilnější a výrazná. Citová vazba k matce je jasně viditelná. Fáze začíná mezi šestým a sedmým měsícem věku dítěte a pokračuje celý druhý a třetí rok. U dětí, kterým chyběl kontakt s mateřskou osobou, se tato fáze prodlouží a následuje i po třetím roce.
- **Fáze 4 - Utváření partnerství korigovaného k cíli:** v této fázi začíná být mateřská osoba nezávislým objektem. Dítě si na tuto skutečnost postupně zvyká a tím, že pozoruje chování matky, si začíná uvědomovat, čím je nejspíše její chování ovlivňováno. Zkouší se vžít do jejího chování a prožívání. Na základě toho přizpůsobuje své vlastní chování a takto mezi dvojicí vzniká nový složitější vztah, tedy partnerství. Fáze nastává u každého dítěte v jiný čas, nejčastěji kolem třetích narozenin.

Nelze přesně určit, v jaké fázi vzniká citové připoutání. Je pouze jasné, že v první fázi k připoutání nedochází a ve třetí je dítě již připoutáno. Tudíž záleží na průběhu a okolnostech, které spočívají ve druhé fázi (Bowlby, 2010, str. 233–234).

2.3.2 Separace od mateřské osoby a emancipace dítěte

Dětská psychoanalytička Anna Freudová a její poznatky ukazují na to, že vynucené odloučení od matek vyvolává u kojenců a batolat známky silné separační úzkosti, frustrace a při delším pobytu mimo rodinu také emoční deprivace. Separační úzkost jako taková se však v životě dítěte začíná zcela přirozeně objevovat a projevovat kolem 7. měsíce.

Sigmund Freud popsal Oidipovský komplex, tento pojem je možné vysvětlit takto: vzniká při odstavování dítěte od matky a poté, když dítě začíná žárlit na otce se kterým se musí rozdělit o matčinu přízeň. Příkladem je tedy, že otec nastupuje do hry jako důležitá postava, která má také nárok na matku. Tento mezník je pro batole významnou událostí a situace jej tlačí do odloučení (separace).

Americký pediatr René Spitz popisuje reakci na odloučení od matky. Míra bouřlivosti z odloučení je závislá na tom, jak silné citové spojení je mezi dítětem a matkou. Také závisí na tom, jak moc bylo dítě doposud izolované od okolního sociálního okolí. Již dítě v batolecím věku by mělo být schopno unést zklamání z toho, že jeho rodiče spolu sdílí vztah, kteréhož není součástí. „*Spitzův popis deprese, vyvolané traumatickým přerušáním emoční vazby mezi matkou a dítětem, vedl k reformě nemocniční a ústavní péče*“ (Jedlička, 2018, str. 320)

Podle R. Spitze projde dítě v prvním roce třemi stadii:

1. stadium preobjektální (narození až 3.měsíc) – dítě nerozlišuje vztahy k osobám. Dokáže poznat matku či blízkou osobu podle hlasu, doteků i obličeje, ale jde spíše o to, že ji často vidí a cítí. První úsměv a vyšší stupeň sociální zralosti přichází kolem 3. měsíce (odlišuje oči, nos, ústa). Dítě si tak nastavilo trvalý vztah k lidskému obličeji, na nějž reaguje, který vede k prohlubování komunikace s okolím;

2. stadium předběžného objektu (3.- 8. měsíc) – dítě odpovídá a reaguje na výrazy obličeje. Poznává svoji matku či osoby blízké, směje se na sebe v zrcadle (nepoznává se). Pozoruje okolí a napodobuje viděné výrazy tváře a pohyby.

3. stadium objektu (6. až 8. měsíc. – 12. měsíc) - matka představuje v citovém životě dítěte nenahraditelnou pozici a funkci, kterou nelze posuzovat pouze podle kladné odezvy dítěte, ale zejména podle negativních reakcí při odloučení.

Jestliže si dítě vytvoří k matce (mateřské osobě) specifický vztah a z nějakého důvodu dojde k jeho poruše, dochází podle Spitze k anaklitické depresi, tj. deprese, která je založena na ztrátě pouta k osobě, která doposud uspokojovala sebezáchovné potřeby dítěte.

Z výzkumů vyplývá, že kolem 7. měsíce života dítěte, vzniká specifický vztah k jedné osobě (mateřské osobě). Kojenci do 7 měsíců neprokazují protest vůči náhradní pečující osobě, berou ji jako náhradu za mateřskou osobu. Znakem etapy specifického pouta jsou negativní emoce úzkosti a strachu. V tomto období se projevuje nejen separační úzkost, ale také strach z cizích osob (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Prvotní separace od matky by neměly probíhat velmi často a neměly by být příliš dlouhé. Pokud se toto dodrží, měly by je děti ve věku dvou až tří let na nějaký čas bez problému zvládnout. Dítě se tak naučí tolerovat a přijímat prodlení, které nastává mezi jeho potřebou a následným uspokojením. Vytváří se fantazijní obraz matky, která mu v případě nejistoty či ohrožení poskytne vždy pomoc a podporu, toto je základ pro úspěšnou emancipaci dítěte. Pro úspěšnost tohoto pochodu napomáhají přechodové objekty (hračky, velmi blízké a důvěrné předměty), které dítěti v době, kdy se cítí nejistě, poskytují útěchu, zábavu a jistotu (Jedlička, 2018).

Střídání těchto fází je základním kamenem pro zdravý vývoj dítěte. Postupné odloučení neprobíhá pouze na straně dítěte, ale i na straně matky: aby se dítě mohlo vyvíjet, je zapotřebí, aby se od něho matka separovala, což pro ni bývá někdy obtížné. Matka a dítě by se měly ve správný čas naučit nebýt na sobě citově závislí. Odpoutání je důležitým vývojovým mezníkem batolecího období a je podmíněno stabilní citovou vazbou, kterou si dítě k matce vytvořilo a prožilo. Vztah matky a dítěte by měl být vřelý, otevřený, naplněný komunikací a pozitivním ovlivňováním dětského chování. I v předškolním období zůstává matka v roli pečující a ochraňující osoby a nadále slouží dítěti jako zdroj jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2010).

Separovanost definuje Mahlerová jako potřebu dítěte o vynoření se ze symbiotického propojení s matkou. Odloučení probíhá během individuace, která separaci provází. Individuace vychází z úspěchů, které přináší nástup vlastních individuálních charakteristik dítěte. Jedná se tedy o separačně individuální proces: „*Ustavení pocitu oddělenosti od matky a ve vztahu ke světu reality zvláště vzhledem ke zkušenosti vlastního těla a k hlavnímu představiteli světa, jak jej dítě prožívá – primárnímu objektu lásky.*“ Ke zdárnosti odpoutání napomáhá navozování citových vztahů s jinými blízkými osobami (otcem), které jedinci nabídnou zase jiné postoje a vzorce chování (Mahlerová, 2006, str. 17–18).

Tento vývoj jedince dělí Mahlerová do tří fází, ve kterých si vývojová linka drží bazálního vztahu matky (pečující osoby) a dítěte, tento vztah označuje za symbiotický proces.

- **Autistická fáze**

První fáze ve vývoji trvá první dva měsíce života. Jedinec nerozlišuje matku ani okolní prostředí od sebe, není schopen rozlišit vlastní emoční prvky od pocitů navozených chováním matky. Centrem pozornosti se zde stávají pouze dětské (vlastní) potřeby a jejich uspokojení.

Na konci této fáze si dítě začíná uvědomovat odlišnost sebe a matky – matku zde pojímá jako objekt, pomocí kterého dochází k uspokojování svých potřeb.

- **Symbiotická fáze**

Začíná kolem druhého měsíce života dítěte, zde se již vytváří symbiotický vztah mezi matkou a dítětem. Dítě nerozlišuje sebe a matku, ale dokáže rozlišit sebe a matku od okolí. Dítě je na matce plně závislé a matka je zástupce procesu uspokojování jeho vlastních potřeb, žijí v symbiotickém vztahu. Pokud je tento vztah uspokojující, může jedincovo ego přejít k dalšímu vývojovému kroku a začíná se tak rozvíjet dětské sebepojetí. Konec této fáze se vyznačuje matkou jako nezaměnitelným objektem – stává se pevnou figurou v životě dítěte.

- **Separáčně-individuační fáze**

Jedná se o čtvrtý a pátý měsíc života, kdy začíná hlavní proces odpoutávání dítěte od matky a vzniká tak jeho vlastní identita. Separace a individuace probíhá dle Mahlerové v několika po sobě jdoucích a na sebe navzájem závislých krocích. Označuje je jako subfáze separace a individuace:

Subfáze diferenciacce: dítě odlišuje matku a sebe, snaží se vymezit vůči matce. Přichází efekt, kdy dítě kontroluje matčiny výrazy a exprese, otáčí se za matkou a sleduje reakce matky před vlastní činností. Konec této subfáze je charakteristický nástupem úzkosti z cizích lidí v osmém měsíci.

Subfáze praktikování: je rozdělena do dvou stádií (rané a vrcholné). V raném stádiu dítě zkouší své oddálení od matky (lezením, plazením, batolením se apod.). Zkouší tak praktickou separaci – vzdálení se matce (pečujícími osobám). Stále se však vrací pro tzv. emoční dobití. Vrcholné stádium nabízí dítěti postavit se na vlastní nohy bez opory matky, může se tak od ní dostat dál do nového prostoru.

Subfáze znovusbližování: fáze od 16. do 24. měsíce života dítěte, jež je dle autorky nejdůležitější pro proces separace a individuace. Toto období nese zlomové body pro rozvoj osobnosti, může zde dojít k obrovským zvrátům. Mahlerová a její kolektiv rozdělily tuto subfázi do tří navazujících kroků: počínající sblížování, krize sblížování a individuální zvládnutí těchto krizí. Cílem je vyřešení krizí a ustanovení osobnostních charakteristik, díky kterým je dítě schopno postoupit do závěrečné fáze – separace/individuace. Ve sblížovací fázi jedinec

poznává svoji narůstající nezávislost na matce, stále jsou zde však známky závislosti na matce. Proto se i ve své nově nalezené autonomii vrací k matce.

Subfáze ustálení individuality a počátky emocionální stálosti: fáze od 24. do 36. měsíce se rozvíjí objektivní stálost, v níž u dítěte dochází k zvnitřnění dobrého a pozitivního obrazu matky (pečující osoby). Dítě o matce ví i v její nepřítomnosti, užívá vnitřního obrazu matky, který si utvářelo v předchozích fázích. Podle Mahlerové je důležité zdárně projít předchozími fázemi, aby dítě bylo schopno začít utvářet a rozvíjet svoji vlastní identitu a individualitu, rozvíjet objektivní stálost a na základě těchto efektů potom jednat více nezávisle. Takto se poté dále rozvíjí autonomie a ego jedince (Mahlerová, 2006).

Úspěšná separace a emancipace dítěte je tedy základním předpokladem pro zvládnutí nadcházejících životních situací, které ho v životě čekají. Jednou z těchto situací, ve které se projeví jistota citové vazby s mateřskou osobou a separačně-individuační proces, je nástup do mateřské školy.

2.4 Příprava dítěte a jeho rodičů na vstup do mateřské školy

To, jak rodiče psychicky připraví dítě na novou etapu jeho života, hraje v procesu adaptace důležitou roli. Míra přípravy samozřejmě závisí na věku dítěte, jeho dovednostech a sociální zralosti.

Kdy je tedy dítě zralé pro vstup do mateřské školy? Mnoho charakteristik nelze dohledat, ovšem Matějček (2005, str. 135) uvádí, že dítě je zralé pro mateřskou školu pokud: *„umí běhat, skákat, jezdit na trojkolce. Dovede zacházet s tužkou, má zájem o knížky a soustředí se na jednoduchá vyprávění.“* Před nástupem je zapotřebí prožít období vzdoru, které probíhá kolem věku dvou let. Ve třech letech by dítě mělo být schopno vyjádřit své potřeby a přání, mluvit ve větách, chápat a plnit jednoduché pokyny. Ve chvíli, kdy dítě nastupuje do mateřské školy, nemělo by nosit plenu, mělo by se zvládnout samo obléct, umět si umýt a utřít ruce a pít z hrnečku (Matějček, 2005). Je třeba jinak připravit sotva tříleté dítě a jinak předškoláka. Stále aktuální je otázka, jaký věk je vhodný pro nástup dítěte do MŠ – zda to jsou tři roky, čtyři nebo dokonce už od dvou let, což je v dnešní době mezi rodiči velmi vítáno a využívají velmi rádi

toho, že některé mateřské školy vzdělávání dětí od dvou let nabízí. Dle vývojové psychologie je ale zcela jasné, že dvouleté dítě není připraveno pro každodenní institucionální výchovu.

Pokud rodič dává své dítě do mateřské školy, měl by být přesvědčen o správnosti svého rozhodnutí a pokud tomu tak není, dítě tuto skutečnost lehce vycítí a nastává tak začátek problémů, které ztíží proces adaptace. Především matky by se měly vyrovnat se skutečností, že s dítětem nebudou trávit všechny svůj čas a že své dítě dávají do péče jiné osoby a dělí se tak o vztah k dítěti. Musí se ztotožnit s tím, že dítě se musí osamostatnit, a rodiče by mu v této nové situaci měli být především silnou oporou. Ti ale mohou vnímat mateřskou školu různě, což záleží na jejich vlastní zkušenosti s touto institucí. Například mohou u rodičů převládat vzpomínky na nepříjemné věci, které museli jako děti sami prožít (nucení do jídla a spánku, hromadné odchody na toaletu atd.). Další jsou rodiče, kteří spoléhají na to, že mateřská škola je od toho, aby dohnala a doplnila to, co oni sami ve výchově zameškali. Jsou ale také rodiče, kteří mají pozitivní očekávání toho, jak se jejich dítě zapojí do kolektivu ostatních, jaký bude jeho rozvoj, co nového se naučí. Současní rodiče mají tedy na jednu stranu strach o své dítě a na druhou stranu jsou pozitivně naladěni. Jejich ladění ovlivňuje osobní či zprostředkovaná zkušenost (Svobodová a kol., 2010).

Důležitá je také volba mateřské školy, rodiče si musí uvědomit, že docházka do mateřské školy je každodenní, a tak by měli zohlednit vzdálenost do zařízení, kterou budou se svým dítětem každý den absolvovat. Měli by si také předem zjistit, jak daná mateřská škola pracuje, aby to co nejvíce vyhovovalo potřebám, schopnostem a charakteru jejich dítěte. Pro výběr mateřské školy je důležité určit zralost dítěte. Pokud je to možné, rodiče by měli s dítětem před nástupem do MŠ navštěvovat například mateřské centrum, kde může rodič poznat, jakým způsobem se dítě chová a zapojuje do dětského kolektivu. Tato zkušenost pak může pozitivně ovlivnit rozhodnutí rodiče, do jaké MŠ dítě přihlásí, či zda je na vstup již zralé. Při výběru MŠ hraje také roli, zda dítě potřebuje nějaké speciální výchovné zacházení. Pokud se jedná o dítě se speciální vzdělávací potřebou, je samozřejmé, že výběr MŠ musí splňovat různá kritéria, která budou naplňovat harmonický vývoj dítěte.

Před zahájením nástupu do MŠ by rodiče měli trénovat s dítětem odloučení, aby si zvyklo na nepřítomnost rodičů a následné shledání. Rodiče musí s dítětem komunikovat a vysvětlit mu, proč tam bude chodit, jaké aktivity ho tam čekají a kdy bude ze školy vyzvednuto. Dítě by mělo tyto skutečnosti vědět, aby bylo na situace připravené. Než dítě nastoupí, mělo by

znát školní prostředí a být zvyklé na styk s vrstevníky. Rodiče musí vědět, že až začne plná docházka, je důležité, aby dítě co nejméně přerušovalo svůj pobyt v zařízení, a dále by se měli zcela vyvarovat srovnávání s jinými dětmi a dlouhému srdceryvnému loučení v šatně. V domácím prostředí je dobré nastavit a dodržovat určitý opakující se režim, který bude dítě dodržovat také v mateřské škole. Dítě by mělo mít svoji oblíbenou hračku, která mu pomůže zvládnout emoce v náročných situacích a zprostředkuje pocit bezpečí. Rodiče by měli být tolerantní k neobvyklým projevům v chování dítěte především v době během adaptace, ale i před ní (Koťátková, 2014).

Rodiče, jejichž dítě nastupuje do mateřské školy, by se měli ztotožnit s těmito znaky:

- připustit samostatnost,
- dochvilnost,
- spolupráce,
- ochota k rozhovoru,
- samostatnost,
- začlenění se do skupiny rodičů,
- důvěra v pedagogickou práci učitelek (Niesel, Gribel, 2005).

Koťátková (2014, str. 91) ve své knize popisuje *Doporučující desatero pro rodiče*. Tedy to, na co by se rodiče měli zaměřit, aby nástup dítěte do mateřské školy nebyl traumatizující událostí pro dítě, ale ani pro jeho rodiče:

1. **Chodit s dítětem mezi děti** (i pokud má dítě sourozence, vztahy s vrstevníky, otevřená zahrada mateřské školy).
2. **Nechat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka** (sociální otužování, nové prostředí s jinými pravidly).
3. **Zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy** (důslednost a ocenění i drobných výsledků – při jídle, uklízení, oblékání).
4. **Rozvrhnout čas tak, abychom na dítě nespěchali a mohlo věci udělat samo** (začít s činnostmi dříve a vyvarovat se tlaku a spěchu na dítě, zvládne to samo, pokud má čas).

5. **Udělat si čas na každodenní společnou chvíli** (společně hrát hry, číst si, podněcovat dítě ke slovnímu vyjadřování).
6. **Udělat si čas na čtenou pohádku** (rozšiřovat slovní zásobu, soustředění se na poslech, logiku děje).
7. **Během dne využívat možností ke komunikaci** (dávat dítěti prostor, nechat ho mluvit a poslouchat ho).
8. **Reagovat na úspěchy i nevhodné chování dítěte** – krátce a srozumitelně oceňovat, co se mu daří a povzbuzovat ho při neúspěchu. Umět jasně odmítnout nevhodné chování a vysvětlit proč.
9. **Vyvarovat se výhrůžek týkajících se MŠ** (nestrašit novým prostředím, novými lidmi).
10. **Reálně popisovat MŠ** (neidealizujeme dítěti MŠ, aby nebylo zklamané).

Rodiče by tedy měli své dítě na vstup do mateřské školy více či méně připravit. Mělo by být připravené nejen psychicky, ale také aby splňovalo podmínky MŠ pro přijetí dítěte. Tyto podmínky se mohou v různých MŠ lišit, společný požadavek ovšem je zvládnutí základních hygienických sebeobslužných návyků. Pokud rodič, učitel či lékař váhá nad zralostí dítěte, je dobré nástup nějaký čas odložit, pokud se nejedná o povinný předškolní rok docházky dítěte do MŠ.

3 Mateřská škola

Mateřskou školou se rozumí školské zařízení, které navazuje na výchovu dětí v rodině a ve spolupráci s ní zajišťuje všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 148).

Současná mateřská škola klade mnohem větší důraz na dítě jako individualitu a jeho individuální potřeby (vzdělávací, citové a sociální). Tento zlom nastal po roce 1989, kdy MŠ změnilы svůj tehdejší omezený přístup k dětem a zaměřily se na rozvoj individuální osobnosti a na vztahy dětí ve skupině.

O mateřských školách se jedná v „Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT.“

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. Vzdělávání je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních“. Specifika ve vývoji dítěte musí být plně respektována (RVP PV, 2018, str. 6–7).

Mateřské školy a jejich činnost vychází z nejdůležitějšího dokumentu, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, nejnovější aktualizované vydání v roce 2018. O tomto dokumentu pojednává 5. kapitola diplomové práce.

Organizační dělení mateřské školy je rozděleno podle tříd, které mohou být věkově homogenní (stejně), či věkově heterogenní (smíšené). Ve třídách je také možné začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jedná se tak o třídy integrované (RVP PV, 2004, str. 7).

Mateřská škola má dítěti napomáhat při odloučení od rodiny. Pomoci s tím, aby dítě dokázalo existovat i mimo domov, ve společnosti jiných lidí a svých vrstevníků. Pro dítě znamená MŠ nové prostředí, nové situace, nové zkušenosti. On i jeho vrstevníci dostávají stejnou míru pozornosti a jsou pozorováni dospělými, kteří sledují jejich chování a jednání. Kladou na ně také různé nároky, na které jedinec nemusel být zvyklý.

3.1 Úloha mateřské školy

Mateřská škola je instituce, v níž se děti setkávají se svými vrstevníky a dalšími lidmi, se kterými dítě navazuje nové vztahy a začíná s nimi komunikovat samo za sebe. Toto nové prostředí, v němž si dítě začíná samo osvojovat jeho dovednosti a návyky (např. návyky hygienické, společenské, tolerance k druhým atd.) Dítě zde začíná mnohem více rozvíjet svůj intelekt a řečový vývoj, který se stále zdokonaluje. Vytvářejí se zde také již předpoklady učební činnosti, zatím má sice charakter hry, ale jejím úkolem je příprava dítěte na vyučování ve škole.

Úlohou mateřské školy není pouze jen doplňovat, rozšiřovat a podporovat rodinnou výchovu. Termín doplnění rodinné výchovy znamená, že dítěti instituce nabídne a ukazuje takové chování, které ve své rodině například nemůže vidět, nikdy jej nezažilo, a tak mu není vlastní (ohleduplnost, schopnost řešit konflikty, otevřenou komunikaci, emočně pozitivní vztahy apod.). Proto mu mateřská škola může nabídnout příležitost setkat se s různorodostí společnosti, ve které žije, a zprostředkovává nové zážitky a zkušenosti (Syslová, 2012, s. 72).

Silnou stránkou mateřské školy jsou zkušenosti a znalosti týkající se vedení dětí pro osvojení účelných návyků (hygiena, oblékání, udržení pořádku). Mateřská škola může mít také terapeutickou funkci. Dítě se nachází ve společnosti druhých dětí, jejichž hra a hračky ho lákají. Toto podnětné prostředí nabízí, že i úzkostný a nepřízpůsobivý jedinec se může postupně „sociálně otužovat“ v kolektivu ostatních dětí (Matějček, 2013).

Tato instituce má za úkol také podporovat činnosti dětí specifickými metodami a formami práce, zajišťovat dostatek přiměřených a mnohostranných podnětů pro harmonický rozvoj a poskytovat odbornou péči pro dítě (RVP PV, 2018). Celková péče o dítě má být pro něj obohacujícím denním programem. Čas, který dítě v MŠ tráví, a není ho málo, by měl být pro dítě radostný a spojený vždy s příjemnou zkušeností. Zkušenosti mají totiž velký význam pro další institucionální vzdělávání a rozvoj jedince.

Mateřská škola se podílí na rozvoji osobnosti dítěte po stránce fyzické, psychické i duševní. Učí dítě porozumět světu kolem něj, poznávat a osvojovat si společenské normy a podněcuje dítě naučit se žít ve společnosti druhých lidí. Dítě zde také poznává svou vlastní osobnost na základě zkušenosti a odhaluje své možnosti, schopnosti. Učitelé jej stále motivují k dalšímu učení a činnostem. Probíhá zde proces sociálního učení. Nejdůležitější je však vždy

respektovat osobnost dítěte, přizpůsobit se jeho tempu vývoje a individuálním potřebám, také zajistit, aby se cítilo spokojené a v bezpečí (Kotátková, 2014).

Zde uvádím funkce, které by mateřská škola jako instituce zajišťující předškolní vzdělávání měla plnit:

- **pečovatelská funkce** – péče o děti, vést děti k péči o zdraví,
- **vzdělávací funkce** – rozvoj dítěte, podporuje jeho učení, poznání a další vzdělávání,
- **socializační funkce** – činitel sekundární socializace,
- **integrační funkce** – vytváří základy klíčových kompetencí, tvoří předpoklady pro celoživotní vzdělávání a podporuje budoucí pozici dítěte ve společnosti,
- **personalizační funkce** – rozvíjí u dítěte jeho individualitu a samostatnost

(Šmelová, 2006, s. 119).

3.2 Vztah mateřské školy a rodiny

Vybudování vztahu mezi mateřskou školou a rodinou je náročný, ale důležitý proces. To, jaký vztah tato dvojice utvoří, ovlivňuje a provází dítě v celém období předškolního vzdělávání. Podepisuje se také na chování a jednání pedagogů a rodičů. Pro kvalitní vzdělávání je nutné, aby v tomto vztahu probíhala vzájemná spolupráce. Měli by si mezi sebou vyměňovat informace o dítěti, které potřebuje znát nejen pedagog, ale také rodič. Rodiče v každém případě zajímá, jak se dítěti daří a co se s ním děje ve chvílích, kdy nejsou přítomni. Pedagogové potřebují znát informace o dítěti, jelikož jim pomohou při plánování co nejlepší vzdělávací nabídky. Z dobré spolupráce vyplývá pozitivum, které se nachází ve sjednocení výchovného působení na dítě.

Spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou popisuje Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů v § 1 odst. 1: Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právnickými osobami s cílem

*vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.*¹

Vytvořit kvalitní vztah je velmi důležité pro adaptační proces. Mateřská škola by měla s adaptací pomoci nejen dítěti, ale také rodičům, kteří vstupují stejně jako dítě do nové role. Tato pomoc však může být užitečná pouze tehdy, je-li vztah k mateřské škole kladný a rodiče mají důvěru v instituci. V budování vztahu se odráží také vliv zkušeností, které si rodiče nesou z minulosti. Pokud jsou tyto zkušenosti záporné, není ihned lehké vybudovat kvalitní vztah (Šmelová, 2014). Mateřská škola by proto měla ukázat zájem a připravit podmínky pro vybudování otevřeného partnerského vztahu s rodiči. Základ tohoto vztahu spočívá ve vzájemné důvěře, respektu a utváření pocitu sounáležitosti rodiny se školou (Havlíková, 2000).

Pedagog by měl přijmout rodiče jako své partnery, které bude respektovat, poradí se s nimi a společně tak mohou konzultovat své názory a vzájemně se podílet na výchově a vzdělávání dítěte. Také podmínky RVP PV předpokládají vzájemnou důvěru a ochotu spolupracovat. Instituce by se měla snažit pochopit a podpořit potřeby dítěte i rodiny. Škola musí však akceptovat soukromí rodiny a diskrétnost svěřených informací. Dále také nabídnout rodičům spolupráci a začlenění se do činností mateřské školy. Se stejně vysokým úsilím by měla také rodina podporovat a respektovat mateřskou školu, pedagogy v ní a jejich jednání a případné žádosti či potřeby (Smolíková, 2004). Rodiče by tedy měli brát pedagogy jako odborníky na výchovu a vzdělávání a učitelé by měli respektovat a zohledňovat zkušenosti rodičů s výchovou vlastních dětí. Vztah mezi nimi by měl být založený na sdílení poznatků, vědomostí a zkušeností, vzájemného naslouchání a spolupráce, jedině tak mohou dosáhnout společného cíle (Rabušicová, 2004).

Dle Rabušicové rozeznáváme 2 druhy partnerství mezi rodiči a mateřskou školou:

- výchovné partnerství – rodiče jednájí v zájmu o dítě, jeho výchovu, vzdělávání a péči,
- sociální partnerství – rodiče utvářejí vztah se školou v rámci jejího rozvoje (Rabušicová, 2004, str. 35).

¹ Vyhláška č. 14/2005 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Spolupráce s mateřskou školou většinou probíhá buď formálně či neformálně. Tyto způsoby jsou však v každé MŠ naplňovány odlišně. Důležitá je informovanost rodičů, která by měla začít již před samotným nástupem dítěte. Na této schůzce by měl rodič dostat dostatek informací o tom, jak mateřská škola funguje a jakým způsobem v ní probíhá vzdělávání.

Další informace jsou rodičům předávány prostřednictvím nástěnky v prostorách mateřské školy, letáků, školního časopisu či příspěvku na webových stránkách MŠ. Informační funkci také nabízejí konzultační hodiny pedagogů nebo dotazníkové šetření, které zprostředkovává zkvalitnění výchovného programu (Horká, Syslová, 2011).

Mateřské školy často organizují různé akce pro rodiče a děti, prostřednictvím nich se snaží o navázání a budování společného vztahu a zapojení rodičů. Během akcí se utváří nejen vztah ale také pozitivní zážitky všech účastníků. Tyto akce tvoří například společné výlety, tvořivé dílny, školní slavnosti, besídky atd. (Svobodová, 2010).

3.2.1 Komunikace mezi pedagogy a rodiči

Ve výše zmíněném vztahu a spolupráci mezi institucí a rodinou hraje velkou roli jejich vzájemná komunikace.

Dle Rabušicové (2004, str. 71) je termín komunikace vymezen takto: „*jedná se o proces předávání informací mezi dvěma či více subjekty*“. Každé jednání, které probíhá mezi dvěma a více lidmi, považuje tedy za prvek komunikace. Projev komunikace je buď verbální či neverbální. Rozdíl mezi těmito dvěma druhy komunikace je, že verbální komunikace je uskutečněna za pomoci slov a je vždy doprovázena neverbální komunikací. Neverbální komunikace se může uskutečňovat samostatně, tedy bez verbální komunikace. Mezi mimoslovní sdělování patří: výraz obličeje, dotek, postoj, pohyb, gesta, pohledy, „tón“ řeči (Klenková, 2000).

Komunikace je velmi významná pro předškolní vzdělávání a vztah mezi rodinou a školou, jelikož to, jak probíhá, se odráží na chování, prožívání a procesu adaptace dítěte. Aby vše probíhalo v pořádku, měla by být komunikace založena na základě přátelské atmosféry a důvěry jeden v druhého. Zvolené jednání dítě u dospělých vidí a ztotožní se s ním. Je poté vůči škole i učiteli pozitivně naladěno. Stejně tak rodiče dítěte jsou mnohem lépe naladěni a

zažívají psychickou pohodu, pokud jsou dostatečně informováni o svém dítěti, během své nepřítomnosti. Kořátková (2008, str. 79) k tomuto dodává: *Informace od učitelek o chování dětí během dne jsou důležité, protože naprostá většina dětí, které se obtížně s rodičem loučí, jsou brzy po jeho odchodu aktivní a neprojevují se uzavřeně a lítostivě.* (Kořátková, 2008, str. 79).

Kladný vztah, přátelská atmosféra a důvěra tvořící bezproblémovou komunikaci jsou přínosné nejen pro dítě a jeho rodiče, ale také pro učitele. Pokud v něm tento vztah a komunikace fungují, mohou si navzájem vyměňovat své poznatky a získané informace, díky kterým je možné dítěti poskytnout co nejvhodnější přístup, metody a formy vzdělávání nebo také řešit případné problémy dítěte.

V mateřské škole probíhají dvě formy komunikace (Lažová, 2013):

- **přímá komunikace** (např. rodičovské schůzky, konzultační hodiny, telefonáty),
- **nepřímá komunikace** (např. nástěnky, web, dotazníky, SMS zprávy).

4 Adaptace dítěte v mateřské škole

V této kapitole se zabývám termínem adaptace. Přesněji tedy adaptací dítěte, které nastoupilo poprvé do mateřské školy a zažívá tak novou etapu svého života. V podkapitolách popisují adaptační proces, faktory ovlivňující adaptaci a dalšími specifika, která s sebou tato problematika nese.

Definice adaptace dle Koláře (2012, str. 11) znamená „*přizpůsobení se organismu podmínkám, ve kterých existuje v biologickém i sociálním smyslu. Jedná se o proces, při němž se organismus přizpůsobuje podmínkám daného prostředí a získává (vytváří si) nové vlastnosti zvyšující jeho životaschopnost v daném prostředí*“.

Průcha (1995, str. 15) vymezuje adaptaci sociální jakožto „*přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám*“. Tato práce pojednává o počáteční adaptaci dítěte v mateřské škole, tedy o procesu přizpůsobení (přivyknutí si) dítěte na nové prostředí, osoby a podmínky v nové etapě jeho života.

Událost, jakou je vstup dítěte do mateřské školy, je velmi silnou záležitostí nejen pro dítě, ale také pro jeho rodiče, pro které se mnohdy jedná o jejich první zkušenost s touto institucí, a tak jsou plni obav i očekávání, zda jejich dítě zvládne tuto změnu a co tato situace přinese. Pro rodinu je to moment, kdy dítě poprvé opouští domov na určitou část dne a vstupuje do cizího prostředí, poznává nové lidi a zvyká si na nový režim. Toto všechno poprvé samo za sebe.

Výraz „nástup dítěte do mateřské školy“ se v minulosti často spojoval s pojmem „zralost pro mateřskou školu“. Dítě se dříve považovalo za zralé (způsobilé) na vstup, pokud zvládalo udržování tělesné čistoty, reagovalo na podněty ve skupině ostatních dětí a bylo schopné samostatně fungovat bez opory matky. Současná doba spíše užívá termín připravenost pro mateřskou školu. Dítě, které je připravené na vstup do MŠ, by tak mělo být schopné odloučení se od rodičů, akceptování výchovy od jiné autority a přijmutí nových pravidel.

Jedná se o velký zlom a změnu v životě dítěte, a tak se toto přivykání, které by mělo být co nejvíce postupné, mnohdy neobejde bez emocí a případných nesnází (Niesel, Griebel 2005).

Vstup do mateřské školy je pro většinu dětí náročný a každé dítě se s touto změnou vyrovnává odlišně. Děti především chtějí a potřebují cítit bezpečí a jistotu, na kterou jsou zvyklé, proto zpočátku nechtějí opouštět své rodinné prostředí a nahrazovat ho novým prozatím neznámým místem. Vyrovnání se s touto změnou probíhá různě. Mnoho dětí se v první reakci uzavře do sebe a čerpá ze svých vnitřních zdrojů. Často to vypadá, že se dítě lehce vývojově vrací zpátky. Jakmile však prvotní boj sám se sebou a s novou situací překoná, vše se vrátí k normálu a opět spěje kupředu. Jiné děti jsou se změnou vyrovnány vcelku rychle a tato nová situace jim nečiní žádné problémy.

Reakce dítěte na přerušení kontaktů s rodinou Říčan rozděluje do tří stádií:

1. **Stádium protestů** – nepřestávající pláč dítěte, dožaduje se přítomnosti rodiče, nechce navazovat komunikaci a odmítá hračky a jakoukoli hru.
2. **Stádium zoufalství** – přestávají nářky dítěte, stále je uzavřené, ale začíná komunikovat, přijme hračku, kterou má při sobě a pozoruje s ní okolí.
3. **Stádium odpoutání od matky** – dítě navázalo pozornost na náhradní osobu, jeho chování a komunikace se podobá normálu, dítě si začíná bezstarostně hrát (Říčan In Koťátková, 2008).

Často je důležité to, co dítě jako křehká bytost potřebuje. Potřebuje dostatek času na to, aby samo poznalo, že MŠ je také bezpečné místo, kde se může cítit příjemně a strávit tu zábavný a zajímavý čas, který jakmile uplyne, vrátí se opět domů (Vávrová, 2011).

Neopomenutelná role během adaptace spočívá ve hře. Právě hra dítěte a jeho herní aktivita umožňuje dítěti prozkoumávání, poznávání, řešení, rozvíjení představivosti a fantazie. Dítě se během hry, která probíhá spontánně, seberealizuje na základě vlastní volby, svých možností a daných podmínek.

Koťátková (2008, str. 146) popisuje hru jako: „...*prostor k relaxaci, radosti, uvolnění od únavy a stresu, možností nabývat nových sil a očistit se od obav a nejistot*“. Úroveň dětské hry nám také prozradí sociální vyspělost dítěte. Batolecí období zahrnuje hru paralelní, v níž dítě dokáže napodobovat ostatní, ale nehraje si společně s nimi. Předškolní období se již vyznačuje spoluprací s ostatními, hra má již sociální význam (Skorunková, 2013). Hra dítěte tedy v každém období odráží různé vývojové možnosti a zkušenosti dítěte a také je nápomocná učitelkám v oblasti rozpoznání osobnosti dítěte a původu sociálního prostředí, ze kterého dítě

přichází. Herní činnost dítěte je diagnostickým nástrojem pro učitelky a východiskem individuálního přístupu k dítěti (Horká, Syslová, 2011).

4.1 Adaptační proces

Adaptační proces je u každého dítěte velmi individuální. Každé dítě je na něj jinak připraveno, vybaveno a celý průběh se tedy může v řadě případů lišit.

Velmi důležitou roli během adaptace hraje doba a frekvence pobytu dítěte v MŠ. Její stanovení závisí na psychickém stavu a potřebách jedince, které jsou v tomto období na prvním místě. Dítě by mělo zpočátku trávit v MŠ pouze několik hodin a ty první by měly být nejlépe za účasti rodiče. Doba, kterou dítě v novém prostředí tráví, by se měla postupně navyšovat. Frekvence by měl být pravidelná, aby si dítě mohlo zvyknout na nový režim. Doba, kterou dítě potřebuje na svoji adaptaci, závisí na jeho vlastnostech a schopnosti přizpůsobit se podmínkám mimo rodinu. Dítě doposud nebylo odloučeno od rodiny v takové míře jako nyní, a proto se jeho náklonnost k mateřské škole musí teprve vybudovat. Během této doby se mohou objevit problémy jako například vyostřené reakce dítěte. Reaguje pláčem, vztekem a mohou se objevit psychosomatické potíže. To vše může patřit do adaptačního procesu a jeho nesnází, které s sebou tato změna přináší. Proces adaptace mnohdy také znesnadňují špatné vztahy mezi rodiči či příliš starostlivé matky. Problémy nevycházejí pouze z rodiny, můžou přijít také ze strany instituce. Dítěti a rodině se například nedostává porozumění ze strany učitelky, dítě má problém s vrstevníky, či hraje roli negativní zkušenost z mateřské školy (Bacus, 2004).

Každý rodič i učitel si přeje, aby byl adaptační proces úspěšný a dítě se zdárně začlenilo do kolektivu. Vzhledem k tomu, že na dítě má v MŠ největší vliv pedagog, úspěšnost adaptace závisí ve velké míře právě na něm a na jeho osobnostních a profesních kvalitách. Svým přístupem, který má být profesionální a lidský, může pomoci dítěti překonat prvotní nesnáze. Pedagogův úkol je vytvořit příjemnou a vstřícnou atmosféru, nabízet dítěti dostatek podnětů pro jeho rozvoj, respektovat jeho individuální možnosti a posilovat jeho sebevědomí, pomáhat dítěti a vést ho k navazování vztahů s vrstevníky, vzájemné spolupráci a toleranci v nové sociální skupině.

Stále je nutné myslet na to, že během adaptace dochází u dítěte ke konfliktu v jeho základních potřebách. Proto potřebuje oporu dospělého, aby cítilo naplnění své potřeby jistoty,

bezpečí a nové potřeby budování sociálních kontaktů, zařazení a akceptace. Pokud probíhá adaptace zdárně, dítě postupně nalézá jistotu a pocit bezpečí v tomto novém prostředí a sociálních vztazích.

Jaké změny přináší adaptace a s čím vším se musí dítě během adaptačního procesu vyrovnat a co přijmout:

- Odloučení od rodičů.
- Vytvoření nové vazby na jinou dospělou osobu a přijetí učitelky jako nové autority, přijetí odlišného stylu vedení.
- Navazování nových vztahů s vrstevníky a přijímání norem a hodnot vrstevnické skupiny.
- Přijímání nových pravidel a omezení.
- Zvykání si na to, že většina činností je prováděna společně, nutnost součinnosti, zvnitřnění pocitu sounáležitosti.
- Poznání nového prostředí (umístění hraček, místa pro oblékání, mytí, stolování, spaní atd.).
- Přijetí nového režimu a denního rytmu.
- Společné stravování, nové pokrmy atd.
- Požadavky na samostatnost dítěte.
- Naplnit očekávání rodičů a učitelky.

Můžeme vidět, že množství nároků a změn, se kterými se dítě musí v počátcích docházky vyrovnat, není málo. Celý adaptační proces je pro dítě složitý a náročný, proto by rodič i pedagog měl zohledňovat různé reakce dítěte, délku přizpůsobování a individuální potřeby dítěte. Niesel a Gribel (2005, str. 51–54) popisují reakci dítěte při nástupu do MŠ. Rozdělují tři období podle způsobu chování, které můžeme vidět u dítěte v prvních dnech, týdnech či měsících:

➤ **Orientování (první dny)**

Děti jsou pozorovateli a sledují děj ve třídě. Činností se spíše neúčastní, nedokáže zatím ještě respektovat pravidla, nejsou schopné se rozdělit o hračku.

➤ **Snaha o začlenění (trvá několik týdnů)**

Již se objevuje paralelní hra a děti si začínají hrát vedle sebe. Dochází k postupnému sbližování s vrstevnickou skupinou, navazování kontaktu nejprve s jednotlivými dětmi. Po čtyřech týdnech nelze vidět výrazné rozdíly v chování ve skupině.

➤ **Přivykání (trvá první měsíce)**

Děti se již bez problému zapojují do skupinového dění a činností. Vytváří si vlastní okruh přátel, přijímají daná pravidla skupiny a akceptují je. Již chtějí a dokážou vyjádřit své požadavky a přání.

4.1.1 Usnadnění adaptačního procesu

Usnadnit průběh adaptačního procesu je především na rodičích a mateřské škole. Tyto dva činitelé mají za úkol rozpoznat projevy dítěte ve vzniklé situaci, porozumět jim a umět na ně správně reagovat, aby dítěti adaptaci co nejvíce usnadnili.

Mateřské školy pracují podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Podle něj by MŠ měly respektovat přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování do nového sociálního prostředí. Jsou různé formy, jak mateřská škola může pomoci s usnadněním adaptace dítěte. Dnešní MŠ často nabízí adaptační program, který by měl zajistit hladký průběh procesu adaptace, v nabídce jsou také dny otevřených dveří, schůzky s rodiči, krátké pobyty dětí společně s rodiči v prostředí mateřské školy, seznámení se s prostředím i učiteli, společné aktivity pro rodiče s dětmi, kde má dítě možnost poznat učitelky a děti. Dítě pak nastupuje do prostředí, které po něj není zcela neznáme.

Rodina zde sehrává svoji roli mnohem dříve než MŠ, jak jsem již popisovala v předchozí kapitole *2.4. Příprava dítěte a jeho rodiče na vstup do mateřské školy*. Jejím úkolem je tedy připravit dítě na nástup již v domácím prostředí. Nelhat a nestrašit dítě mateřskou školou, vést jej k samostatnosti v oblékání, hygieně, stravování atd. Během docházky dítěte již neprotahovat loučení, ale také na něj nezapomínat. Rodič by měl projevit dítěti oporu a zájem o jeho nové zážitky a zkušenosti.

Vstup do MŠ lze tedy usnadnit těmito způsoby: zařazení dítěte do třídy, kde má dítě kamaráda nebo sourozence; umožnění přítomnosti rodiče ve třídě; dítě si může nosit svoji

hračku či předmět z domova; možnost mít své vlastní nádobí; přítomnost obou učitelek po celou dobu na počátku docházky; nepoužívat nátlak a nucení do činností; nabídnout možnost být pozorovatelem; nabídnout dítěti láskyplnou oporu (mazlení, přitulení, pohlázení).

4.2 Faktory ovlivňující adaptační proces

Adaptace dítěte na mateřskou školu může být ovlivněna několika faktory, které mohou mít pozitivní či negativní vliv. Faktory rozdělují na vnitřní a vnější.

Vnitřní faktory (individuální vybavenost dítěte):

1. **percepční flexibilita** – Každý jedinec oplývá individuální mírou percepčních dovedností (vnímáním okolní reality). Díky percepční flexibilitě (pružnosti) se dítě dokáže přizpůsobit a pochopit změny ve vnímaném prostředí. To je jedním ze základních faktorů úspěšné adaptace.
2. **kognitivní (poznávací) faktor** – Úzce souvisí s percepcí, poznávací soustava jedince je přizpůsobivá a jejím úkolem je uspořádání informací získaných zkušeností z okolního světa a okolního prostředí (Kašpárková, 2006).
3. **emoční (energetický) faktor** – Vliv má kladný emoční prožitek, jenž napomáhá dítěti reagovat na změnu, přijmout ji. Energizuje adaptační proces a je jeho motivačním činitelem.
4. **volní faktor** – Adaptace je ovlivněna svobodnou volbou jednání, stanovením vlastních kritérií, jimiž se dítě řídí, a je podmíněna jeho cílevědomostí.
5. **sociální (charakterově-morální) faktor** – Jedinec navazuje dlouhodobé i krátkodobé sociální vazby. Pokud je průběh vytváření vazeb zdárný, vyznačuje se citlivostí vůči druhým lidem a ohleduplností ke způsobu adaptace (Hrbáčková, 2006).

Vnější faktory (okolí působící na dítě):

- **věcné prostředí** – Toto prostředí zahrnuje materiální podmínky v MŠ (prostory, prostorové uspořádání, nábytek, nářadí, hygienické zařízení, vybavení pro odpočinek dětí, vybavení hračkami atd.

- **sociální prostředí** – Dítě ovlivňuje vrstevnická skupina v MŠ, osobnost a profesní kvalita učitelek ve třídě a další personál mateřské školy, to, jak se dítě v tomto prostředí a ve společnosti těchto osob cítí, a jakou má s nimi zkušenost.
- **kvalita rodinného prostředí a příprava dítěte** – To, jak rodina dítě připraví na vstup do mateřské školy, zásadně ovlivňuje adaptační proces. Také výchovný styl užívaný v rodině a vztahy rodičů se přímo odráží na úspěšnosti adaptace (Koťátková, 2008).

4.3 Adaptační problémy dítěte

Jak již bylo mnohokrát zmíněno, nástup dítěte do mateřské školy je velký mezník v životě dítěte. Jedná se o individuální proces, který probíhá u každého dítěte v jiných mezích, je podmíněn různými faktory a s různou úspěšností. U některých dětí se během adaptačního procesu objevují adaptační problémy. Tyto problémy přichází jako reakce na vzniklou situaci a pokud se s dítětem správně pracuje, po vyřešení vnitřní krize dítěte opět ustávají. Těchto problémů vzniklých náhlou změnou je mnoho a při jejich řešení záleží vždy na individualitě každého dítěte, na přístupu rodičů a na prostředí mateřské školy. Nejčastěji se uvádí tyto problémy: ranní pláč, psychosomatické problémy a děti „vydírající“ své rodiče.

- **Ranní pláč**

Nejčastějším problémem bývá dětský pláč, dítě je nejisté a necítí se bezpečně v nové situaci. Pláčem se snaží vybojovat jinou variantu. Aby nemuselo ráno vstávat a odcházet z domu, podřizovat se režimu mateřské školy a nové autoritě. Rodiče by neměli dětem dávat na výběr, odchod do MŠ by měli dítěti sdělovat jako fakt, a přesto je ubezpečit, že je to v pořádku. Září je typické „hromadným pláčem“ v mateřské škole, kdy nové děti pláčou a postupně se k nim přidávají další, nakonec pak bez důvodu pláče naráz několik dětí. Rodiče by na toto období měli být připraveni, aby nepodlehli panice, jelikož svým neklidem zvyšují nejistotu dítěte. Učitelky by měly rodiče ujistit, že se jedná o obvyklou věc, která se dá v pořádku zvládnout (Kramulová, 2011).

- **Psychosomatické problémy**

Tyto problémy nebývají v adaptačním období velmi časté, ale přeci se objevují. Můžeme sem zařadit bolesti hlavy a břicha, zvracení, průjem, ale třeba i horečku bez zjevné příčiny. Dítě,

kteře se špatně vyrovnává s novou situací a změnou ve svém životě, si tyto problémy vyvolá nevědomky samo, aby na sebe upoutalo pozornost rodičů. Spouštěčem psychosomatických problémů je obvykle strach nebo úzkost. Dítě může během adaptace prožívat separační úzkost (úzkost z odloučení od matky), která se přenáší právě do psychosomatických potíží. Pro ukončení těchto problémů je třeba péče rodiče i učitele. Dítě musí zjistit, že se nemusí bát, a je třeba ho ubezpečit o návratu rodiče, sdělit mu dobu, vyzvednutí a tu dodržet. Pokud problémy přetrvávají delší dobu bez zlepšení, je nutno kontaktovat dětského psychologa (Bacus, 2003).

- **Malý tyran**

Někteří rodiče chtějí své děti až přehnaně uchránit před zkušeností a reakcí na nové prostředí, a tak vše podřizují dítěti. Dítě poté ví, že stačí na rodiče lehce zapůsobit (pláč, vztek, vzdor) a rodič vymyslí a přijde s jinou variantou, než je docházka do MŠ (prarodiče, dovolené atd.) Rodič se tak poddává tomu, co chce dítě. Takovéto děti mohou být nešťastné a chybí jim naplnění základní potřeby bezpečí. Dítě vnímá sebe samého jako manipulátora a jako silnějšího, než jsou sami rodiče. Tyto děti v rodičích obtížně hledají pocit bezpečí, pevný postoj a orientaci, jelikož je chápou jako slabší článek. Rodič je tak vydírán svým dítětem, které s ním manipuluje.

4.4 Ukončení adaptace

Chvilé, kdy je adaptace dítěte ukončena, nelze přesně určit a specifikovat. Je však nejpravděpodobnější předpoklad, že dítě ukončilo období adaptace, pokud dosáhlo těchto mezníků:

- Dokáže se zapojit do skupinového dění, najde si ve školce vlastní přátele.
- Dítě si dokáže hrát se stejně starými dětmi a umí se s nimi dohodnout.
- Dochází do mateřské školy rádo, cítí se zde dobře, je klidné a v pohodě.
- Dokáže vyjádřit své požadavky, přichází s vlastními nápady a dokáže řešit problémy.
- Přijímá denní program, zná a dokáže dodržovat pravidla skupiny.
- Odloučení a opuštění rodiče mu nedělá žádné problémy.
- Zná jména učitelek a dětí a komunikuje s nimi (Niels, Griebel, 2005).

Stále se velmi řeší otázka věku dítěte a jeho role při adaptaci. Výzkum Nielsové a Griebla ukázal, že tázaní pedagogové ve větší míře nepovažují věk dítěte za rozhodující faktor. Ti, jež vidí věk dítěte jako rozhodující, tvrdí že: „*Tříleté děti potřebují na přivyknutí dobu mezi 4 a 8 týdnů, čtyřleté 3 až 6 týdnů a pětileté 2 až 4 týdny.*“ (Niesel, Griebl, 2005, s. 42). Tato otázka věku dítěte a jeho vlivu na adaptaci je tedy opět individuální záležitostí a měli bychom výsledky s ní spojované brát především orientačně.

Z těchto kapitol týkajících se adaptace dítěte je naprosto zřejmé, že nástup dítěte do MŠ je pro dítě zlomovým okamžikem. Představuje pro dítě řadu změn a také určitou zátěž, kterou dítě musí zvládnout i přesto, že se jedná často o stresující událost. Celý proces adaptace je závislý na jeho ovlivňujících faktorech, na tom, jakým způsobem a jak úspěšně proces adaptace a v jakém časovém období proběhne a s jakými projevy dítě tuto situace zvládne. Během celého procesu je zapotřebí hledat a nacházet prostředky, kterými tuto změnu v životě dítěte co nejvíce ulehčíme a pomůžeme mu ji překonat.

5 Vybrané dokumenty k dané problematice

V poslední kapitole teoretické části představuji státní a školské dokumenty, které se týkají tématu diplomové práce, tedy adaptace dítěte v mateřské škole. Na dokumenty lze nahlížet ze dvou hledisek, školský zákon zahrnuje právní hledisko a vzdělávací programy školské hledisko. Tyto dokumenty je zapotřebí představit, protože v nich jsou zakotvena specifika, která se prolínají celou diplomovou prací.

5.1 Školský zákon

Jedná se o zákon upravující předškolní vzdělávání: „Zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Výše zmíněný zákon upravuje, předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Určuje podmínky, za kterých se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.²

Předškolnímu vzdělávání se věnuje § 33–35, v nichž je uveden cíl, organizace, povinnosti a plnění předškolního vzdělávání, zahrnuje také individuální vzdělávání dítěte. Pojednává například o přijetí dítěte, o němž rozhoduje podle školského zákona ředitel mateřské školy. Ředitel stanovuje zkušební dobu pobytu dítěte v mateřské škole, jež nesmí překročit tři měsíce. Jestliže během této doby dojde k závažným adaptačním problémům dítěte, jež by ohrožovaly zdraví dítěte či narušovaly vztahy v dětské skupině, je nutné vzniklou situaci řešit. Způsobem konzultace s lékařem či poradenským zařízením, poté je možné na základě jejich doporučení docházku dítěte ukončit (Školský zákon č. 561/2004 Sb., 2019).

² Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

5.2 Kurikulární dokumenty

Průcha kurikulum charakterizuje jako „*obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících*“ (1995, str. 106).

Opravilová definuje kurikulum z pedagogického hlediska: „*jedná se o pohyb, který doprovází vývoj dítěte*“. Popisuje jej jako cestu, která dítě vede k získávání zkušeností a zahrnuje v sobě procesy, prostředky i podmínky k dosažení cíle a jeho následnou realizaci a hodnocení (Opravilová, 1998, str. 12).

Kurikulární dokumenty stojí na státní a školní úrovni. Pod státní úrovní nalezneme: Národní program vzdělávání (Bílá kniha) a Rámcové vzdělávací programy. Bílá kniha utváří státní strategii v oblasti vzdělávání. Formuje východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které udávají směr pro vývoj vzdělávací soustavy. Rámcové vzdělávací programy nesou závazné rámce pro různé etapy vzdělávání (předškolní, základní, střední). Další úroveň jsou školní, tu zastupují Školní vzdělávací programy, podle nichž je uskutečňováno vzdělávání na jednotlivých školách. Z těchto školních programů jsou poté tvořeny konkrétní Třídní vzdělávací programy (RVP PV, 2018).

Pro účely diplomové práce jsem studovala níže představené dokumenty, tedy Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a Školní vzdělávací programy vybraných mateřských škol.

5.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Jedná se o základní kurikulární dokument institucionální předškolní výchovy a vzdělávání vycházející z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílé knihy). V RVP PV jsou zahrnuty cíle, obsah, prostředky a podmínky vzdělávání a způsob hodnocení jeho výsledků. Také udává psychosociální podmínky, které jsou pro adaptaci dítěte jednou z hlavních priorit. Mateřská škola a předškolní vzdělávání by mělo nově přichozímu dítěti poskytnout možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci (Smolíková, 2004, s. 30).

RVP PV zohledňuje veškeré individuální potřeby a možnosti dítěte v oblasti citové, sociální i vzdělávací. Přístupy a metody práce se specializují na rozvoj osobnosti dítěte, ale také

rozvívá vzájemné vztahy v dětské skupině. Cíle vzdělávání jsou v dokumentu definované z hlediska záměrů pedagoga a z hlediska výstupů dítěte. Hlavními záměry RVP PV je rozvoj dítěte v jeho učení a poznání, osvojování si společenských hodnot a získání samostatnosti a osobnostních postojů. Dalšími cíli jsou záměry pedagoga v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně–kulturní a environmentální. Získané poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje dítěte v těchto oblastech vytváří náplň klíčových kompetencí (Smolíková, 2004).

Vzdělávací obsah RVP PV se dělí na 5 vzdělávacích oblastí:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Pedagog by měl nabízet dítěti takovou vzdělávací nabídku, v níž se všechny oblasti propojují a vytváří tak podmínky pro přirozené a efektivní učení.

Vzdělávací nabídka, která obsahuje tyto oblasti, se dále rozvíjí do očekávaných výstupů. Ty můžeme popsat jako předpokládané výsledky dítěte, kterých by mělo dítě na konci předškolního období dosáhnout. Konkretizované očekávané výstupy jsou popsány v samostatném dokumentu, v němž jsou výstupy zpřesněny a pro pedagogy tento dokument znamená usnadnění tvorby vzdělávací nabídky. Jeho obsahem je i desatero pro rodiče dětí předškolního věku, ve kterém jsou charakterizovány základní požadavky na dítě v tomto období. Toto desatero dovedností vychází z propojení rodinné a institucionální výchovy a přispívá ke sjednocení jejich cílů (Smolíková, 2004).

5.2.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program je dokument, podle kterého by mělo probíhat vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Každá mateřská škola má povinnost vytvořit jej na základě RVP PV a dalších právních předpisů. Vytvořený ŠVP je veřejný dokument, jenž charakterizuje

zaměření konkrétní mateřské školy, průběh vzdělávání, jeho realizaci a hodnocení (Smolíková, 2004).

Za ŠVP zodpovídá ředitel(ka) mateřské školy. Jeho tvorba by však měla probíhat za účasti všech pedagogických i nepedagogických pracovníků dané mateřské školy. Kvalitní program je zpracováván navíc ve spolupráci s rodiči a dětmi (Bečvářová, 2003).

Z tohoto výsledného dokumentu dále pedagogický personál zpracovává třídní vzdělávací program. Tvorba třídních vzdělávacích programů je v kompetenci učitelek konkrétní třídy. Tyto programy jsou zpracovány rámcově na celý školní rok. Detailně se poté rozpracovávají na jednotlivé části roku do integrovaných bloků a tematických celků, jež zohledňují skladbu dětského kolektivu (Koťátková, 2008).

Školní vzdělávací program by měl obsahovat 6 hlavních částí. V první části se nachází identifikační údaje o škole (název, zřizovatel, adresa, ředitel školy). Další část obsahuje obecnou charakteristiku školy (velikost, počet tříd, historii). Ve třetí části najdeme podmínky vzdělávání (vybavení školy, životospráva, spolupráce s rodiči). Poté by měla následovat organizace vzdělávání (vnitřní podmínky školy) a konečné dvě části jsou zaměřeny na charakteristiku vzdělávacího programu a vzdělávací obsah (RVP PV, 2018).

II. METODICKÁ ČÁST

6 Výzkumný cíl

Pro dosažení výzkumného cíle je třeba sběr dat, která mi dopomohou k jeho zjištění. Hlavní cíl práce je zjistit podmínky vybraných mateřských škol pro zdárnou adaptaci dítěte a dále také zjištění, jak probíhá proces adaptace dítěte na prostředí mateřské školy z pohledu rodičů. Dílčím cílem je analyzovat ŠVP vybraných mateřských škol a oblast adaptačního období v nich zakotvenou.

7 Výzkumné metody

Metody, které budou užity ve vlastním výzkumu a díky nimž bude probíhat sběr dat, jsou popsány v následujících podkapitolách. Zvolila jsem kvantitativní výzkum, pod který se řadí metoda dotazníkového šetření a kvalitativní výzkum, kde jsem užila metodu polostrukturovaného rozhovoru a obsahovou analýzu textů.

Kerlinger (1972) in Chráska uvádí definici výzkumu jako: „*Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.*“

7.1 Obsahová analýza textových dokumentů

První metodou ve vlastním výzkumu je obsahová analýza textových dokumentů. Jedná se o kvalitativní analýzu textu, jež rozebírá a vykládá význam a smysl textu v jeho kontextu (Švec, 2009).

Pro začátek jsem studovala a analyzovala texty v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, jelikož se jedná o dokument, podle kterého všechny mateřské školy tvoří své vlastní školské dokumenty. Rozbor tohoto textu definoval, jaké jsou cíle a možnosti

naplnění očekávaných výstupů, které usnadňují adaptaci dítěte v mateřské škole. V návaznosti na tato zjištění jsem poté procházela a analyzovala Školní vzdělávací programy deseti vybraných mateřských škol a jejich obsahu týkajícího se adaptace dítěte. V praktické části uvádím získaná zjištění a vyhodnocuji, zda jsou školní vzdělávací programy v souladu s Rámcových vzdělávacím programem.

7.2 Metoda sestavování dotazníku

Dotazník, jak již plyne z tohoto slova, souvisí s dotazováním a otázkami. Jedná se o způsob, kdy můžeme klást písemné otázky a zpět získat písemné odpovědi. Peter Gavora pokládá dotazník za nejvíce frekventovanou metodu, při níž zjišťujeme údaje. Frekventovanost je tak velká, jelikož si mnozí myslí, že dotazník se velmi lehce konstruuje (Gavora, 2000).

Dotazník je považován za ekonomický výzkumný nástroj, díky kterému lze získat velké množství informací za relativně krátký čas. I přesto je nutné pracovat s ním racionálně a systematicky. Jedná se tedy o metodu, při které hromadně získáváme údaje o velkém počtu respondentů. Terminologie dotazníku se týká slova respondent, jímž se nazývá osoba vyplňující dotazník. Prvky, které obsahuje dotazník nazýváme otázkami, někdy se také označují jako položky.

Dle Chráska je dotazník definován jako: „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Otázky se vztahují k vnitřním či vnějším jevům (Chráska, 2007, str. 163).

V každém kvalitně zkonstruovaném dotazníku je jasně stanoven cíl, který je základní podmínkou každého výzkumu. Pokud cíl není dobře promyšlen a jasně stanoven, bude tím narušena celá koncepce dotazníku (v obsahu, formě položek, struktuře, grafické podobě). Dotazník musí obsahovat promyšlenou strukturu a skládá se většinou ze tří částí. Hned na začátku je vstupní část, která představí autora, vysvětluje cíl dotazníku a udává význam respondentových odpovědí. Obsahuje také pokyny pro vyplňování dotazníku.

Druhá část již obsahuje vlastní otázky. Zpočátku pokládáme otázky lehčí, abychom ihned na začátku respondenta neodradili. Doprostřed už zařazujeme těžší, méně zajímavé

otázky. Ke konci si již můžeme položit otázky, které mají důvěrnější charakter. Na úplném konci bychom měli poděkovat respondentovi za jeho spolupráci (Gavora, 2000).

Pro vypsání nejdůležitějších požadavků ke tvorbě dotazníku použijeme výklad z Chrásky (2007). Zde jsou shrnuta všechna pravidla, zásady a požadavky, jež musíme dodržovat při tvorbě každé položky v dotazníku a během sestavování dotazníku jako celku.

- Jasná, srozumitelná a stručná formulace položek, tak aby jim respondent rozuměl (přizpůsobit se těm, komu je dotazník určen).
- Položky je nutné formulovat jednoznačně, aby například nedošlo k pochopení jiným způsobem.
- V dotazníku zjišťujeme jen nezbytné informace, které nemůžeme zjistit jiným způsobem.
- Dotazníkové položky nesmějí být návodné a sugestivní. Nesmějí respondentovi napovídat, jak na ně má odpovědět.
- Za úspěšným dotazníkovým šetřením vždy stojí respondentova ochota spolupracovat. Ochotu můžeme zvýšit motivací v úvodní části, kde vysvětlujeme smysl šetření. Ochota spolupráce závisí tom, zda jsou položky náročné či zajímavé.
- Dotazník musí mít vždy uvedeny jasné pokyny pro jeho zpracování.
- Při konstruování dotazníku dbáme na to, aby údaje, jež získáme, bylo možné dobře třídit a zpracovat.
- Při řazení položek dbáme na vhodnou strukturu dotazníkových položek. Položky se řadí od nejlehčích, které jsou ihned na začátku, a nejdůležitější položky jsou umísťovány do středu dotazníku. (Chráska, 2007)

Hypotézy

„*Hypotéza je vědecký předpoklad*“ (Gavora, 2010). Hypotéza vzniká na základě vědecké teorie a na základě osobní zkušenosti výzkumníka. Hypotézou můžeme označit pouze takový předpoklad, který vychází z poznatků, jež jsou o jevu známy, či z praktických zkušeností výzkumníka. Teoretické poznatky a praktické zkušenosti musíme díky výzkumu

potvrdit či vyvrátit (Gavora, 2010). Níže uvedené hypotézy jsou definovány pro dotazníkové šetření.

H1: Rodiče s vyšším vzděláním připravují své děti na vstup do MŠ ve větší míře.

H2: Čím je dítě starší, tím menší má problémy s adaptací.

H3: U dětí mezi druhým a třetím rokem se vyskytují závažnější adaptační problémy než u dětí v jiné věkové kategorii.

H4: Většina dětí se těší na nástup do mateřské školy.

H5: Zpočátku dochází děti do mateřské školy pouze na několik hodin denně (3 až 4 hodiny).

H6: Všem rodičům bylo na počátku adaptace nabídnuto docházet do třídy společně s dítětem.

H7: Děti se adaptují na prostředí mateřské školy během jednoho měsíce.

H8: Rodiče připravují děti na nástup do mateřské školy nejčastěji tak, že si doma o mateřské škole povídají.

H9: Rodiče své děti na nástup do mateřské školy nepřipravují.

H10: Mateřská škola nabídla všem dětem možnost donést si svoji oblíbenou hračku.

H11: U poloviny dětí se během nástupu do MŠ nevyskytly žádné adaptační problémy.

H12: Nejčastějším adaptačním problémem dítěte je pláč a zvýšená vzdorovitost.

H13: Učitelky ve velké míře usnadňují dítěti adaptaci na prostředí mateřské školy.

H14: Mateřské školy pomohly rodičům odbornou radou při adaptaci dítěte.

H15: Nástup dítěte do mateřské školy hodnotí rodiče nejčastěji jako zcela či částečně úspěšný.

7.2.1 Vlastní tvorba dotazníku

Dotazník byl anonymní a směřoval ke 100 rodičům z deseti náhodně vybraných mateřských škol v Liberci a okolí. Byl určen pouze pro rodiče, jejichž dítě nastoupilo v září 2019 poprvé do mateřské školy. Cílem bylo zjistit, jak probíhala počáteční adaptace dítěte, které se nachází v novém prostředí a odlišné sociální skupině, než na kterou bylo doposud zvyklé. Také zjišťuje, jak mateřská škola z pohledu rodiče pomáhá s adaptačním procesem a jaké nabízí podmínky pro zdárnou adaptaci dítěte.

Před tvorbou dotazníku jsem nejprve vymezila cíl a hypotézy, na jejichž základě jsem poté konstruovala dotazníkové položky, které byly uzavřené a polouzavřené. Ve vstupní části dotazníku jsem se jako autor představila a seznámila respondenty s cílem, který s sebou dotazník nese. Následovaly otázky ke zjištění obecných informací o respondentovi. Další části se již týkaly pohlaví, věku dítěte a především zjištění týkajících se přípravy dítěte na vstup do mateřské školy, průběhu adaptace dítěte, případných adaptačních problémů či působení pedagogického personálu během probíhající adaptace.

Jakmile jsem dotazník zkonstruovala, ověřila jsem jeho funkčnost předběžným výzkumem v univerzitní mateřské škole. Po vyhodnocení těchto prvotních dat jsem dotazník upravila a osobně zanesla do deseti vybraných mateřských škol v Liberci a okolí. Respondenti byli učitelkou vždy tázáni, zda chtějí anonymně vyplnit dotazník. Sběr těchto dat probíhal na konci listopadu v roce 2019. Návratnost dotazníku činila 100 %, což mile překvapilo nejen mě osobně, ale i paní učitelky.

Vyhodnocená data z dotazníků jsou prezentována v praktické části diplomové práce, kde jsou také porovnávána s výsledky rozhovorů s ředitelkami. Dotazníková data byla zpracována manuálně v počítačovém programu Excel. Výsledky jsou zaznamenány v tabulkách a grafech, jež jsou vždy doprovázeny slovním výkladem.

7.3 Metoda vedení rozhovoru

Interview Chráska definuje jako metodu pro shromažďování dat o pedagogické realitě, jež spočívá v přímé verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Výraz je

složen z anglického *inter*, což překládáme jako *mezi*, a *view* znamená *pohled* či *názor*. Někdy se také používá český obsahově širší termín rozhovor. Častěji je ale užíván termín interview, protože ne každý rozhovor můžeme označit za interview (Chráška, 2007).

Dle Gavory (2010) je interview: „*metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.*“ Pozitivem u této metody je, že můžeme sledovat vnější reakce respondenta a dle nich vést průběh kladení otázek, pronikneme tak blíže do jeho motivů či postojů.

Metoda interview je založena na interpersonálním kontaktu mezi výzkumníkem a respondentem. Úspěch výzkumu je tedy závislý na navození přátelského vztahu a příjemné, uvolněné atmosféry, toto nazýváme termínem *raport*. Pokud by raport nebyl navázán, je možné, že respondent může výzkumníka odmítnout a přestat s ním spolupracovat. S úspěchem výzkumu také souvisí prostředí, ve kterém se interview koná. Toto místo by mělo být klidné a izolované od ostatních osob, aby respondent mohl odpovídat dle svého názoru bez nežádoucích reakcí. Přesto by však mělo být kulturní, aby navodilo vzájemnou důvěru.

V interview se používají tři druhy otázek a to uzavřené, polouzavřené a otevřené. Jelikož je tato metoda celkem volná a pružná, převažují otázky otevřené. Během průběhu je také možné, aby výzkumník otázku přeformuloval, pokud tak uzná v situaci za vhodné (Gavora, 2010).

Samotné druhy interview se rozdělují podle toho, jak moc výzkumník proces dotazování řídí, rozlišuje tedy strukturované interview, nestrukturované interview a polostrukturované interview.

Ve strukturovaném interview výzkumník postupuje podle přesně připraveného textu, otázky i jejich pořadí je přesně určeno a připraveno. K otázkám už tazatel nepřidává žádný vlastní komentář, pouze klade otázky a zapisuje odpovědi. Velmi důsledné strukturované interview se může podobat dotazníku, jenž vypisuje tazatel.

Pokud zvolíme nestrukturované interview, tak se nejvíce přiblížíme přirozené komunikaci mezi lidmi. Tazatel samozřejmě ví, jaké informace potřebuje získat, ale celý průběh závisí pouze na jeho konání. Výhodou tohoto typu je, že lze lépe navázat kontakt mezi tazatelem a respondentem. Nevýhodou může být, že každý respondent odpovídá za jiných podmínek.

Polostrukturované interview je kompromis mezi výše zmíněnými dvěma druhy. Respondent má možnost reagovat na několik různých odpovědí, ke kterým dodává vysvětlení a zdůvodní je.

Chráska (2007) ve své publikaci *Metody pedagogického výzkumu* vymezuje nejdůležitější pravidla po realizaci interview.

- Průběh interview by se měl konat vždy pouze za vhodné situace s dostatečným časovým prostorem a v přirozeném prostředí. Neměly by u něj asistovat osoby, jichž se netýká.
- Interview vždy začínáme nejjobecnějšími otázkami, abychom respondenta uvedli do problematiky.
- Během interview musíme čelit působení psychologických faktorů, které mohou ovlivnit výsledky negativně.
- Pro motivaci respondenta a spolupráci s ním je důležité navázat kvalitní raport. Tazatel by měl projevovat zájem o odpovědi a být k nim taktní. Vliv na výsledky interview má i vzhled tazatele a jeho osobnostní charakteristiky.
- Přesné zaznamenávání průběhu rozhovoru je velmi významné. Písemný záznam se provádí přímo během interview nebo po jeho skončení. Pro záznam můžeme také použít technické prostředky (Chráska, 2007, str. 177).

7.3.1 Konstruování a proces vlastního rozhovoru

Pro diplomovou práci jsem zvolila polostrukturovaný typ rozhovoru, jelikož mi přišel své nabídky nejvhodnější. Rozhovor probíhal s 10 ředitelkami mateřských škol v Liberci a okolí a v těchto MŠ jsem také uskutečnila dotazníkové šetření. Paní ředitelky jsem si vybrala proto, že mi přišly nejvíce kompetentní k tomu, aby mi podaly odpovědi na mé výzkumné otázky. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem každá z vybraných mateřských škol zajišťuje zdárnou adaptaci dítěte, jež do mateřské školy nastoupilo poprvé. Dále mě také zajímalo, v jaké míře jsou do tohoto procesu zapojeni rodiče, jelikož z RVP PV vydaného MŠMT vyplývá, že mezi rodinou a školou by měla probíhat spolupráce (RVP PV, 2018, str. 34).

Polouzavřené otázky, které jsem měla připravené v protokolu k rozhovoru, jsem vymezila v návaznosti na výzkumnou otázku „*Jakým způsobem probíhá počáteční adaptace dítěte na mateřskou školu?*“ a na další otázky vycházející z oblastí týkajících se tématu. Nejprve jsem provedla předběžný výzkum v univerzitní mateřské škole, kde jsem se tázala paní ředitelky na mnou připravené otázky, a na konci rozhovoru jsem od ní dostala cenné rady, podle kterých jsem otázky upravila. Pořadí otázek jsem zvolila od obecných, neproblematických až po otázky, kde bylo třeba vyjádřit osobní názor či hodnocení.

Samotnému uskutečnění rozhovoru vždy předcházela telefonická či e-mailová domluva s konkrétní paní ředitelkou, kdy jsme se dohodly na schůzce v prostorách mateřské školy. Během úvodu jsem se znovu představila a obeznámila paní ředitelky nejen s tématem své diplomové práce, ale především s cílem a náplní rozhovoru. Snažila jsem se vždy o navození a udržení příjemné atmosféry, která při všech rozhovorech panovala. Připravené otázky jsem případně doplňovala dalšími otázkami, které vyplynuly z odpovědí. Celý rozhovor jsem si heslovitě zaznamenávala do svého protokolu. Tyto rozhovory probíhaly během konce listopadu a začátku prosince 2019.

Výzkumná zjištění z těchto rozhovorů jsou dále zpracována v praktické části práce, kde jsou analyzována a jsou z nich vymezeny závěry. Jejich části jsou také porovnávány s výsledky z dotazníkového šetření, kterého se účastnili rodiče dětí z těchto konkrétních mateřských škol.

8 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Výzkumný vzorek pro dotazníkové šetření tvořilo 100 respondentů, jednalo se o 74 žen a 26 mužů. Hlavním důvodem předpokládaného nepoměru matek a otců, kteří odvádějí své děti do mateřské školy, je dle mého názoru a následného potvrzení mé domněnky ředitelkami to, že mnoho maminek je na mateřské nebo rodičovské dovolené s dalším dítětem, či mají pro to více přizpůsobenou pracovní dobu než tatínkové.

Rozhovory jsem vedla s ředitelkami 10 vybraných mateřských škol z Liberce a okolí. Ředitelky jsem oslovila z toho důvodu, že mi díky svému postavení a bohatým zkušenostem z oboru připadaly jako nejvíce kompetentní pro získávání potřebných dat, což se mi po provedení všech rozhovorů potvrdilo.

Obsahovou analýzu Školních vzdělávacích programů jsem prováděla se svolením ředitelek mateřských škol.

Níže bych ráda stručně představila 10 vybraných mateřských škol, ve kterých probíhal výzkum týkající se počáteční adaptace dítěte. Názvy mateřských škol jsou nahrazeny písmeny z důvodu zachování anonymity.

Mateřská škola (A)

Mateřská škola (A), se nachází v Liberci a jejím zřizovatelem je město Liberec. Mateřská škola má k dispozici velkou zahradu s velkým vyžitím pro děti. V mateřské škole jsou 4 třídy celkem pro 107 dětí. Ve třídě Zajíčků a ve třídě Slůňat jsou děti od 3 do 5 let, ve třídě Tygříků a Medvídků jsou děti od 5 do 7 let.

Mateřská škola (B)

Mateřská škola (B) je zřizována městem Liberec. Je zaměřena na estetickou a mravní výchovu a veškerá činnost směřuje především k vytvoření rodinné atmosféry. Kapacita mateřské školy je 73 dětí a jedná se o školu trojtřídní. Děti jsou podle věku řazeny do jednotlivých skupin (červené, modré a žluté). Rodiče dětí mají do mateřské školy přístup po celý den. MŠ nabízí pro rodiče s dětmi (včetně absolventů) víkendové akce a mnoho dalšího.

Mateřská škola (C)

Další liberecká mateřská škola (C) se nachází na sídlišti. Zřizovatelem je opět město Liberec. Škola stojí v panelové zástavbě, má kolem sebe ale velkou zahradu. Najdeme zde celkem 4 třídy, jejichž kapacita je 26 dětí, z toho tři třídy jsou věkově smíšené. Názvy těchto tříd jsou Kořata, Sluníčka a Broučci. Nachází se zde také speciální třída Hvězdičky, tuto třídu navštěvuje 12 dětí.

Mateřská škola (D)

Mateřská škola (D) se nachází v Liberci v lokalitě Horní Hanychov, zřizovatelem je město Liberec. Umístění MŠ umožňuje zařazovat do vzdělávacího programu celou řadu přírodních i sportovních aktivit. Zázemí školy se nachází ve vile s kapacitou pro 60 dětí, třídy jsou homogenní. Budova má okolo sebe zahradu s pískovišti, houpačkami a herními prvky. Je využívána ve všech ročních obdobích k sezónním činnostem a sportovním aktivitám.

Mateřská škola (E)

Mateřská škola (E) je jedinou soukromou mateřskou školou ve výzkumu, jejím zřizovatelem je tedy fyzická osoba. Nachází se v krásné historické části Liberce. Kapacita mateřské školy je 50 dětí a najdeme zde 3 třídy. Suterén je vybaven 2 třídami. V prvním patře je umístěna jedna třída. Pro děti jsou tu vybudovány dvě herny, jídelna, velký sál na pohybové aktivity a logopedická učebna. Budova má vlastní zahradu s herními a výukovými prvky.

Mateřská škola (F)

Mateřská škola (F) sídlí v klidné lokalitě, jejím zřizovatelem je obec. Je situována do dvou budov, které jsou v bezprostřední blízkosti. Jsou zde celkem 3 oddělení: Broučci (2 až 4 roky), Mravenci (4 až 5 let) a Sluníčka (předškoláci). Broučci a Mravenci jsou na budově propojené se školní jídelnou a základní školou 1. stupně a větší Sluníčka se nacházejí v nově zrekonstruovaném podkroví původní mateřské školy v budově poblíž. Obě budovy mají zahradu s mnoha herními prvky. Okolí MŠ nabízí rozlehlou přírodu.

Mateřská škola (G)

Tato mateřská škola (G) se nachází na okraji Jablonce nad Nisou. Zřizovatelem je město Jablonec n. N. Mateřská škola má 3 třídy a její kapacita je 60 dětí. V prvním podlaží je jedna třída, kam dochází 24 dětí. V dalším poschodí se nachází ředitelna a prostory horních tříd B

a C, které jsou vzájemně spojené. V těchto třídách je zapsáno 36 dětí. Třídy jsou smíšené, tedy děti od 2,5 do 7 let. Zahrada školy je velká, přesto MŠ využívá blízké lesy. Mateřská škola aplikuje metodu Marie Montessori.

Mateřská škola (H)

Mateřská škola (H) sídlí na okraji Turnova, jenž je jejím zřizovatelem. Kapacita školy je mezi 21 a 50 dětmi, v budově se nachází dvě oddělení. Budova školy je obklopena novou zahradou v přírodním stylu, na zahradě najdeme velké dětské hřiště. MŠ má také možnost přístupu na hřiště s pevným povrchem pro míčové hry a na zahrádku se záhonky. Tato mateřská škola aplikuje waldorfskou metodu výchovy a vzdělávání.

Mateřská škola (CH)

Mateřská škola (CH) se nachází v obci nedaleko Liberce, tato obec mateřskou školu také zřizuje. V budově školy najdeme 2 třídy s terasou, která vede přímo na školní zahradu určenou pro pobyt dětí. Třídy jsou věkově rozdělené, tedy homogenní. Třída Sýkorek čítá 28 dětí a třídu Vrabčáků navštěvuje 20 převážně předškolních dětí. Mateřská škola má zahradu vybavenou herními prvky a je umístěna nedaleko lesa ve velmi pěkném prostředí.

Mateřská škola (I)

Poslední mateřskou školu (I) najdeme v malém městě blízko Liberce. Toto město mateřskou školu zřizuje. Škola má kapacitu 98 dětí. Budova školy je dvoupatrová a obsahuje školní kuchyň, kancelář ředitelky školy, šatny pro děti, ložnice k odpočinku dětí, třídy pro výtvarné i hudební činnosti, velkou hernu pro pohybové aktivity a čtyři třídy – Kuřátka, Sluníčka, Kytíčky. Čtvrtá třída Berušek je speciální, pro děti s narušenou komunikační schopností. Přijímány jsou děti od 3 do 7 let. Škola má kolem sebe terasy, které vedou na školní zahradu.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

9 Vlastní výzkum

První částí vlastního výzkumu je obsahová analýza školních vzdělávacích programů vybraných mateřských škol, ve které jsem se zajímala o to, zda je adaptace dítěte a její průběh v těchto dokumentech zaznamenán. A zda tedy v této oblasti navazují na státní dokument *Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání*, který vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a dle nějž mají být vzdělávací programy vypracovávány.

Ve druhé části vlastního šetření vyhodnocuji dotazníkové šetření, ve kterém se dotazuji 100 rodičů, jejichž děti nastoupily poprvé do mateřské školy. Cílem dotazníku bylo zjistit, jak rodiče připravují své dítě na nástup do mateřské školy, jak celkově probíhala adaptace dítěte a hodnotí podmínky pro jeho zdárnou adaptaci zajišťované vybranou mateřskou školou. Výsledky dotazníkového šetření jsou prezentovány v grafech a tabulkách se slovním komentářem. Grafy byly zvoleny koláčové a pruhové.

Poslední část vlastního výzkumu spočívala v polostrukturovaném rozhovoru s ředitelkami 10 vybraných mateřských škol z Liberce a okolí. Cílem rozhovoru bylo nejen zjistit podmínky vybraných mateřských škol pro zdárnou adaptaci dítěte, ale také to, jak jsou samy děti připraveny na vstup do mateřské školy a jakou roli zde zastupují rodiče dětí. Vyhodnocení těchto rozhovorů je souhrnně prezentováno v podkapitole níže.

9.1 Výsledky obsahové analýzy školních vzdělávacích programů

Obsahová analýza 10 školních vzdělávacích programů z vybraných mateřských škol, měla za cíl zjistit, zda má mateřská škola ukotven proces adaptace ve svém školském dokumentu, nebo je adaptace zpracována v samostatném dokumentu (adaptační program), podle kterého postupují při nástupu nově příchozích dětí. Dále také zjišťuje, zda dokument koresponduje se zněním této problematiky v *Rámcovém vzdělávacím programu*. Analýzu těchto programů jsem prováděla po souhlasu ředitelek mateřských škol.

Školní vzdělávací programy, které jsem měla možnost prostudovat, obsahovaly problematiku adaptace ve více částech dokumentu. Dle mého názoru je však adaptace obsahově

pojata skromně a velmi obecně. Vzhledem k tomu, že 9 z 10 mateřských škol nemá vypracovaný adaptační program, bych předpokládala, že bude adaptace mnohem více podrobně popsána ve školním vzdělávacím programu.

Pro výsledky analýzy zde uvádím souhrn shodujícího se obsahu ve všech školních vzdělávacích programech. V těchto dokumentech se obsah týkající adaptace nachází v kapitolách: organizace vzdělávání, charakteristice psychosociálních podmínek vzdělávání a ve spoluúčasti rodiny a školy. Postupy týkající se adaptace tedy přivykání si můžeme najít také ve vzdělávacích cílech a integrovaných blocích, které jsou obsahem počátku školního roku.

Kapitola organizace vzdělávání vymezuje, že adaptace nově příchozích dětí probíhá vždy individuálně, a to podle potřeb dětí, požadavků rodičů a možností školy. Díky věnované individuální péči se děti na nové prostředí lépe adaptují. V psychosociálních podmínkách vzdělávání se například uvádí, že nově příchozím dětem je umožněna postupná adaptace na nové prostředí i nové situace, přičemž se srozumitelně a citlivě tvoří a zohledňují pravidla soužití v tomto kolektivu a prostředí. Aby byly psychosociální podmínky zdárně zajištěny, je třeba, aby se na jejich zajišťování podíleli všichni zaměstnanci mateřské školy. Spoluúčast rodičů je důležitou kapitolou každého ŠVP, jelikož rodina z velké části ovlivňuje adaptaci dítěte, a proto v této části najdeme tuto problematiku, a to převážně v těchto formulacích. Adaptace nově příchozích dětí by měla být podpořena ze strany rodičů, klade se důraz na spolupráci mateřské školy s rodiči. Škola by také měla akceptovat potřeby a přání rodičů. Velkou roli hraje jednotné působení rodiny a školy v tomto období. Rodiče by měli s učitelkami naplánovat průběh dětského přivykání si na změnu dle individuality jedince. Společně by se tak měli domluvit na postupu celé adaptace, která probíhá buď za přítomnosti rodiče v mateřské škole, nebo pobýváním dítěte ve třídě v kratších časových úsecích, které jsou postupně prodlužovány, to záleží na podmínkách nabízených konkrétní mateřskou školou. Integrované bloky obsahují adaptaci v měsíci září někdy také ještě v říjnu. Jejich součástí je zařazovat do vzdělávací nabídky činnosti, které dítěti umožní seznámit se s novým prostředím, kolektivem, režimem a pravidly, která by se měly vytvářet dohromady s dětmi. Vzdělávací nabídka se také zaměřuje na to, aby dítě získalo jistotu v kolektivu a navázalo vztah a důvěru k učitelce.

Samostatný dokument, tedy adaptační program, měla vypracovaný pouze jedna mateřská škola. Jeho obsah je strukturován pro první měsíc od vstupu do mateřské školy, přičemž průměrná očekávaná doba pro adaptaci je kolem dvou měsíců. V obsahu tohoto adaptačního

programu jsou uvedeny postupy, které by měly minimalizovat adaptační problémy, podmínky zajišťované mateřskou školou a správné kroky ze strany rodičů. Předpokládá se aktivní pozice rodičů při průběhu adaptace (komunikace s dítětem i školou, příprava na školu ...). Dle tohoto programu je adaptační období velmi individuální a každé dítě tak prochází adaptačními fázemi různě dlouho. Proto si mateřská škola zakládá a věří v klidný a trpělivý přístup, přátelské vystupování a respektující vztah mezi trojúhelníkem v němž se nachází dítě, rodiče a škola.

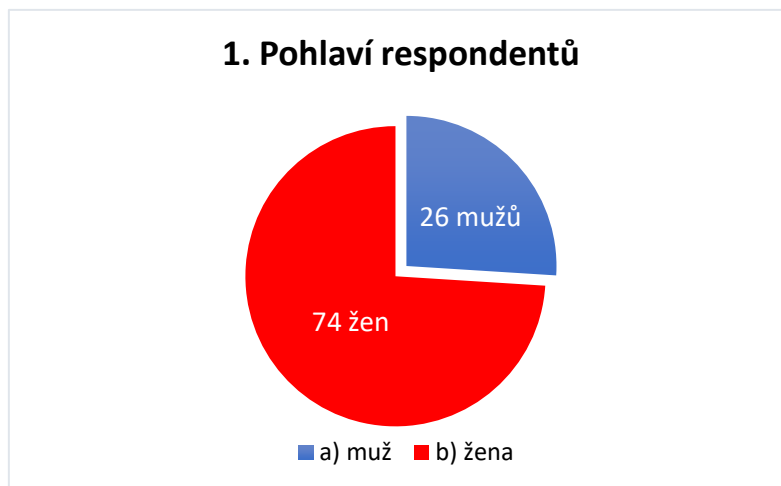
Všechny analyzované školní vzdělávací programy obsahují alespoň stručné vymezení týkající se adaptace a adaptačního režimu. Tyto části korespondují s vymezením problematiky v Rámcovém vzdělávacím programu. Dle mého názoru by školní vzdělávací programy mateřských škol měly být obsahově bohatší na tuto problematiku, či by měly mít zpracován samostatný adaptační program.

9.2 Výsledky dotazníkového šetření

V této podkapitole jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, jehož respondenty byli rodiče nově příchozích dětí do mateřské školy. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak z pohledu rodiče probíhala adaptace jejich dítěte, jaké byly připraveny podmínky pro zdárnou adaptaci a zda byla úspěšná či nikoliv.

Pohlaví respondentů

První otázka v dotazníku se týkala genderového rozdělení rodičů, kteří vyplňovali dotazník. Předpokládala jsem, že dotazník budou vyplňovat především ženy, což se potvrdilo. Větší počet respondentů byl zastoupen ženami, a to v počtu 74 matek a 26 otců. Můžeme se dle toho tedy domnívat, že většinou se o docházku dětí starají matky. Důvodem může být, že jsou doma s dalším dítětem na mateřské nebo rodičovské dovolené, či mají zaměstnání s vhodnější pracovní dobou, která jim umožňuje doprovázet dítě do MŠ.

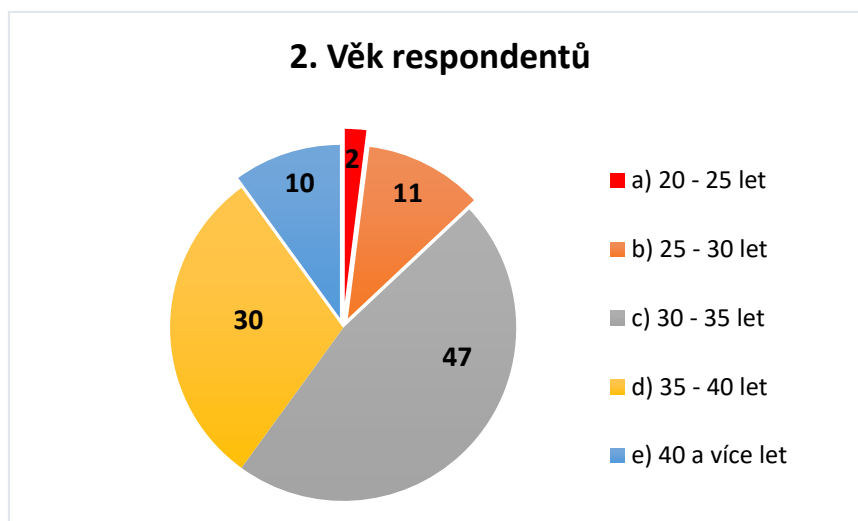


Graf 1: Pohlaví rodiče

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Věk respondentů

Věková kategorie a četnost jejího obsazení je zaznamenána v koláčovém grafu. Nejmenší zastoupení měla kategorie rodičů do 25 let, kteří byli pouze 2 a v grafu jsou vyznačeni červenou barvou. Nejhojnější zastoupení rodičů bylo ve věkové kategorii od 30 do 35 let, těch bylo 47 a v grafu jsou vyznačeni šedou barvou. Tento výsledek odpovídá dalšímu zjištění v otázce č. 3, týkající se dosaženého vzdělání rodičů, která je položena níže. Můžeme se tedy domnívat, že rodiče mají děti až po dokončení vysokoškolského studia či se jedná o jejich další dítě.

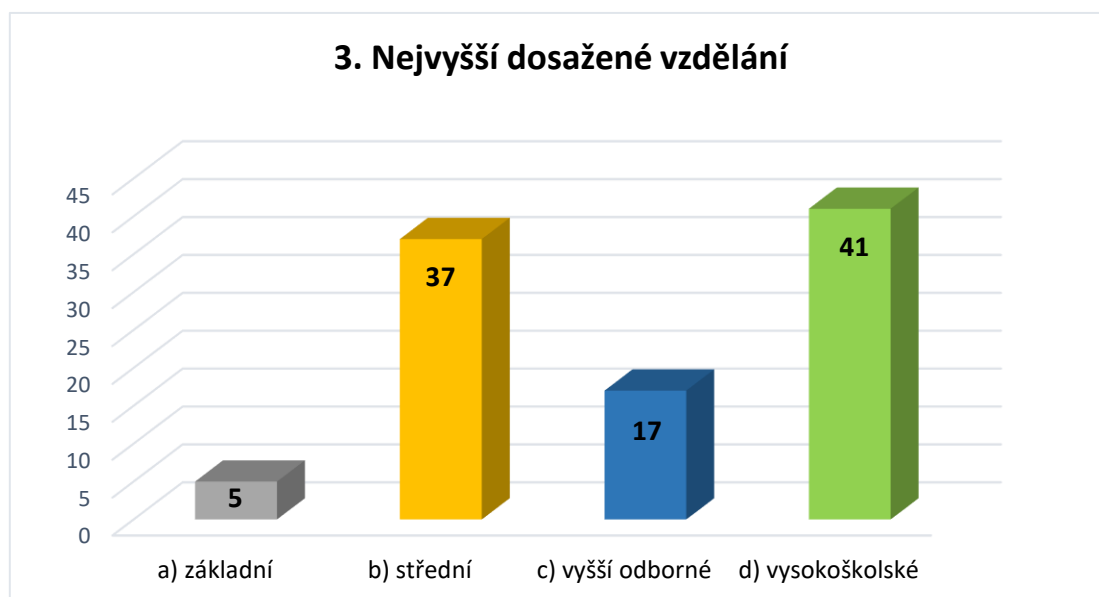


Graf 2: Věk respondentů

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

Další položka dotazníku se týkala vzdělání rodičů, kteří docházeli s dětmi do mateřské školy. Nejméně respondentů mělo dokončeno pouze základní vzdělání. Nejvíce respondentů v počtu 41 vybralo možnost vysokoškolského vzdělání a hned za ním střední vzdělání, které mělo 37 respondentů. Dotaz na vzdělání byl zvolen z důvodu zjištění, zda více vzdělaní rodiče přikládají procesu adaptace větší míru pozornosti. Tato skutečnost se ve výsledcích šetření nepotvrdila. Rodiče kladou stejnou péči v procesu adaptace bez ohledu na své dosažené vzdělání.

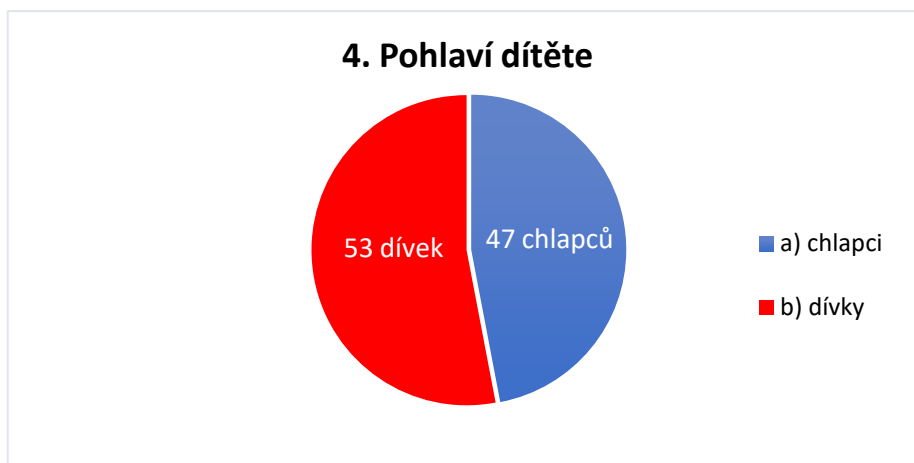


Graf 3: Vzdělání rodičů

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní výzkum)

Pohlaví dítěte

Pohlaví mezi dětmi bylo v dotazníkovém šetření zastoupeno celkem vyrovnaně. Jednalo o 53 dívek, jež jsou v koláčovém grafu vyznačeny červenou barvou a 47 chlapců, kteří jsou vyznačeni modrou barvou. Tento výsledek je zcela náhodný, jelikož dotazník vyplňovali pouze rodiče nově přichozích dětí, kteří souhlasili s vyplněním. I přesto statistické šetření, které probíhalo v Libereckém kraji, dokládá, že zastoupení přichozích dívek bylo 52,5 % a podíl chlapců činil 47,5 %. Můžeme tedy i tak tvrdit, že genderově byla pohlaví celkem vyvážená, ani jedno z nich tedy výrazně nepřevyšovalo.



Graf 4: Pohlaví dítěte

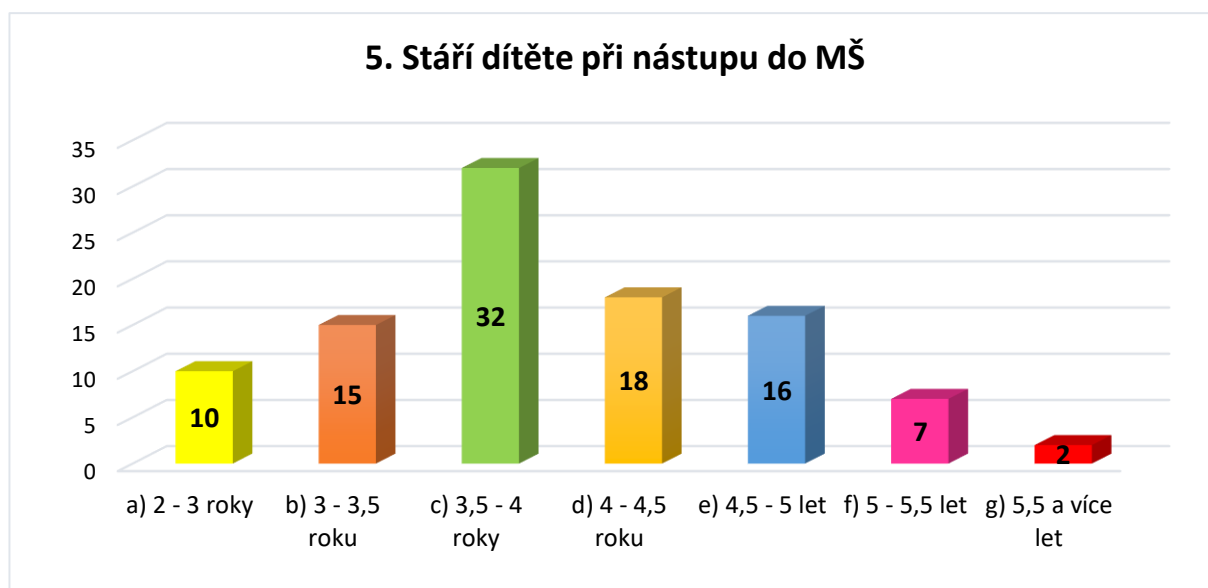
Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní výzkum)

Stáří dítěte při nástupu do mateřské školy

Sloupcový graf na ose X udává věkové kategorie dětí a na ose Y četnost odpovědí. Nejpočetnější kategorii zastupují děti, které nastupují ve věku 3,5 až 4 let. A svojí četností tak převyšuje ostatní kategorie. Další skupiny mají podobnou četnost jedinců, jedná se o děti ve věku 4 až 4,5 roku, které jsou znázorněny oranžovou barvou a děti od 4,5 do 5 let (modrá barva). Podobná četnost je zastoupena dětmi v kategorii 3 až 3,5 let.

Pro porovnání uvádím výsledky statistického šetření v MŠ libereckého kraje, jež mapuje věk dětí nastupujících poprvé do MŠ. Statistický úřad uvádí jako nejpočetněji zastoupenou kategorii děti ve věku pěti let (29,9 %), poté čtyřleté (26,6 %) a další děti tříleté (24,6 %). Nejméně příchodících dětí mapují ve věku mladší tři let a šestiletých.³

³ Školy a školská zařízení - školní rok 2018/2019. Český statistický úřad [online]. [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/a-predskolni-vzdelavani-materske-skoly-a-pripravne-tridy-zakladnich-skol>



Graf 5: Stáří dítěte

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Jak se dítě těšilo do mateřské školy

Otázka, zda se dítě těšilo na vstup do mateřské školy, je šestou položkou dotazníkového šetření a její výsledky jsou prezentovány koláčovým grafem. Rodiče dětí měli na výběr ze čtyř možností. Nejčastěji volenou odpovědí, bylo, že se děti do mateřské školy těšily. V grafu můžeme vidět tuto odpověď pod zelenou barvou s počtem 71 odpovědí. Druhá nejvíce volená odpověď je v grafu vyznačena červenou barvou a udává počet dětí, které měly strach a do mateřské školy se bály. Těchto dětí se ve vzorku objevilo 12. Podobný počet dětí se nachází v kategorii „ne, netěšilo se“. Zbylých 6 rodičů vybralo možnost „nevím“.

I přesto, že se celkem 23 dětí bálo či se netěšilo na vstup do MŠ, jejich adaptace nakonec dle názoru rodičů dopadla zcela či částečně úspěšně, což je skvělý výsledek.

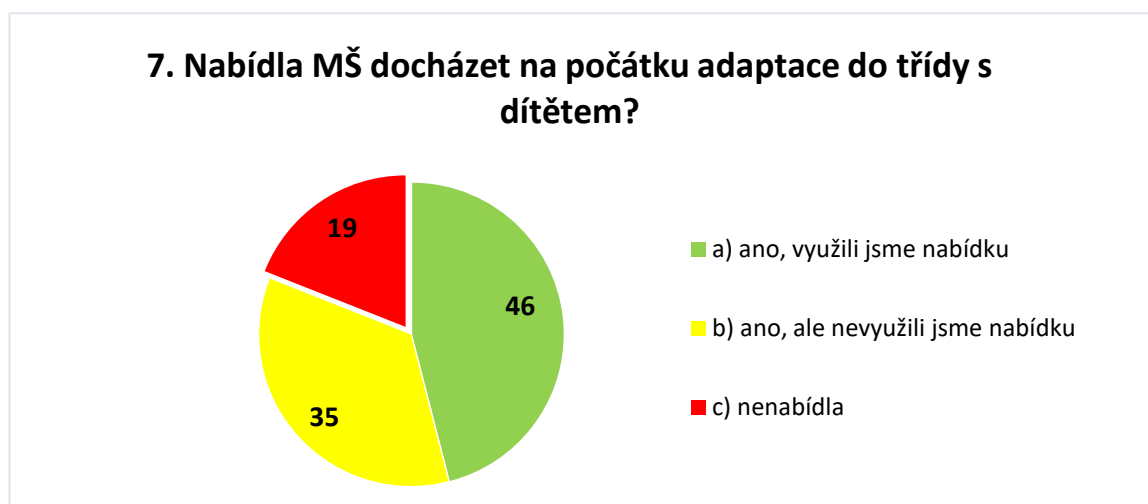


Graf 6: Reakce dítěte na nástup do MŠ

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Docházení do třídy společně s dítětem

Koláčový graf znázorňuje odpovědi na dotazníkovou položku číslo sedm, v níž jsem se rodičů tázala, zda jim mateřská škola nabídla možnost docházet v počátcích adaptace do třídy společně s dítětem. Otázka byla uzavřená a respondenti si mohli vybrat ze tří odpovědí. Rodičů, kteří dostali tuto nabídku a využili ji, bylo 46 (v grafu mají zelenou barvu). Další odpovědi, kterou vybralo 35 rodičů, bylo, že dostali nabídku docházky, ale nevyužili ji. Zbýlých 19 rodičů uvedlo, že tuto nabídku nedostali. Všechny ředitelky však v pozdějším rozhovoru uvedly, že tato možnost je rodičům nabídnuta.



Graf 7: Počáteční společná docházka

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Příprava dítěte pro vstup do mateřské školy

V dotazníkové otázce číslo osm: „Připravovali jste své dítě na vstup do mateřské školy, pokud ano, jak?“ byla nejčastěji vybrána odpověď: *Povídali jsme si doma o mateřské škole*. Další velmi početnou odpovědí bylo, že dítě před nástupem do mateřské školy již navštěvovalo dětský klub nebo koutek. Návštěva mateřské školy již před nástupem byla volena v podobné četnosti jako odpověď „*ne, nepřipravovali*“. Minimum odpovědí, které vidíme v tabulce, byly v položce „*Jiné (doplňte)*“, rodiče tak doplnily 3 další položky. Položky jsou srovnány dle četností.

Pokud se zaměříme na děti, které rodiče nepřipravovali, můžeme pochybovat o úspěšnosti adaptace či odhadovat adaptační problémy. Tuto domněnku však vyvrátily konečné výsledky, u většiny těchto dětí probíhala adaptace úspěšně.

Tabulka 1: Příprava dítěte na mateřskou školu

povídali jsme si doma o mateřské škole	52
dítě navštěvovalo před nástupem dětský klub, koutek apod.	29
dítě navštívilo MŠ již před nástupem	20
ne, nepřipravovali	19
dítě docházelo do jeslí	6
starší sourozenec v MŠ	2
soukromá MŠ	2

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Počáteční docházka dítěte do mateřské školy

V této položce, která se týká počáteční docházky dítěte do mateřské školy, rodiče uváděli dobu, kterou dítě v mateřské škole zpočátku adaptačního období trávilo. Získaná data můžeme vidět v tabulce, jsou seřazena dle četnosti odpovědí. Nejvíce dětí, tedy 36, zpočátku docházelo na celé dopoledne (5 a více hodin). Přímo celodenní pobyt zpočátku adaptace strávilo v MŠ 33 dětí. Děti, které navštěvovaly mateřskou školu pouze na několik hodin denně, bylo celkem 28. Tyto tři možnosti byly rodiči vybrány v celkem podobném počtu. Poslední možnost docházky na jednu až dvě hodiny denně vybrali pouze 3 rodiče. Tyto děti měly obdobný adaptační

problém, kterým byly pláč a občasná vzdorovitost. Celodenní pobyt dítěte v MŠ ihned na počátku adaptace přisuzují pracovnímu vytížení rodičů, kteří si nemohou dovolit postupné docházení dítěte, jež je pro něj zpočátku nejpřirozenější.

Tabulka 2: Počáteční docházka dítěte

dopoledne (5 a více hodin)	36
celodenní pobyt	33
pouze několik hodin (3 až 4 hodiny)	28
jen 1 až 2 hodiny	3

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Potřebná doba pro adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy

Díky získaným datům můžeme tvrdit, že většina dětí potřebuje pro zdárnou adaptaci na prostředí mateřské školy kolem jednoho měsíce, což odpovídá teoretickým východiskům a psychosociálnímu vývoji jedince. Rodiče sedmnácti dětí uvedli, že byl dostačující pouze týden. Naopak dobu dvou a více měsíců uvedli pouze čtyři rodiče. U těchto dětí se objevilo více adaptačních problémů než u ostatních.

Tato oblast je však velmi individuální a nedá se tak určit, co je v normě a co již nikoli. Záleží zde na mnoha faktorech a individualitě jedince, jež ovlivňuje celkový proces adaptace.

Tabulka 3: Potřebná doba pro adaptaci

2 až 3 týdny	40
1 měsíc	39
Týden	17
2 a více měsíců	4

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Hračka či jiný oblíbený předmět

V dotazníkové otázce č. 11: *Bylo Vašemu dítěti nabídnuto nosit do třídy jeho milou hračku nebo jiný oblíbený předmět?* většina rodičů zvolila odpověď „ano“. Pouze jedenáct rodičů uvedlo, že jejich dítěti nebylo nabídnuto nosit si svou oblíbenou hračku či jiný předmět.

Těchto 11 rodičů se seskupilo ze všech deseti MŠ výzkumného šetření, proto nelze přesně vysvětlit individuálně volené negativní odpovědi. Všechny ředitelky, které se účastnily pozdějšího rozhovoru, nabízejí v jejich MŠ nošení oblíbeného předmětu.



Graf 8: Oblíbený předmět či hračka

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Adaptační problémy u dětí

Adaptační problémy vyskytující se u vybraného vzorku dětí jsou prezentovány v tabulce a jsou seřazeny podle četnosti výskytu. Každý rodič mohl vybrat více možností.

Žádné adaptační problémy se dle rodičů neobjevily u 41 dětí. Druhou nejvíce volenou položkou je pláč dítěte, který se objevil u 37 dětí. V počtu 17 odpovědí byla vybrána také zvýšená vzdorovitost u dítěte. U 7 dětí se vyskytly bolesti břicha či hlavy. Další problémy jako zvýšená tělesná teplota, pomočování se ve dne a znečištění se stolicí se objevilo u dalších 6 dětí.

Pláč patří mezi nejčastější a nejběžnější adaptační problém, který se u dětí při vstupu do MŠ objevuje, nejedná se však o závažný problém. Zvýšená vzdorovitost, se kterou se setkal další celkem hojný počet rodičů, je také problém, jenž se často v tomto období objevuje. Pokud se však s dítětem během adaptačního procesu v hodně komunikuje a „pracuje“ se s ním, toto chování postupně vymizí. Jako nejtěžší problém se v šetření ukázala zvýšená tělesná teplota, pomočování se ve dne a pokálení se, tyto psychosomatické potíže se objevily celkem u 6 dětí. Když jsem se v konečném výsledku zaměřila na adaptační proces těchto dětí a co mu předcházelo, zjistila jsem, že se jednalo o děti více než 4leté, které byly připravovány na MŠ.

Ve výsledku se i přes adaptační problémy, se kterými se tyto děti potýkaly a které nejspíše vyplývaly z nejrůznějších příčin, podařilo dle rodičů úspěšně zvládnout adaptaci na MŠ.

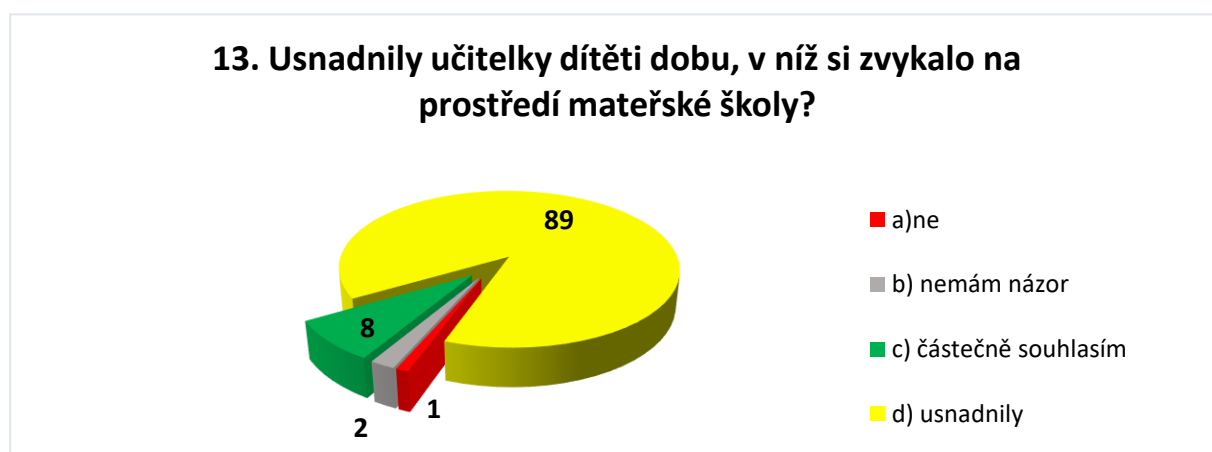
Tabulka 4: Adaptační problémy dítěte

ne, nevyskytly	41
Pláč	37
zvýšená vzdorovitost	17
bolesti břicha či hlavy	7
zvýšená tělesná teplota	2
pomočování se ve dne	2
znečištění se stolicí	2
Nevolnost	0
dítě odmotalo mluvit	0
Zvracení	0
Jiné:	0

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Pomoc dítěti během adaptace z pohledu rodičů

Učitelky dle názoru rodičů ve vysoké míře usnadnily adaptační období jejich dětem, toto uvedlo 89 rodičů, jak můžeme vidět v koláčovém grafu (žlutý výsek). S tímto tvrzením částečně souhlasilo 8 rodičů, zbylí tři respondenti zvolili možnost „nemám názor“ a „ne“.

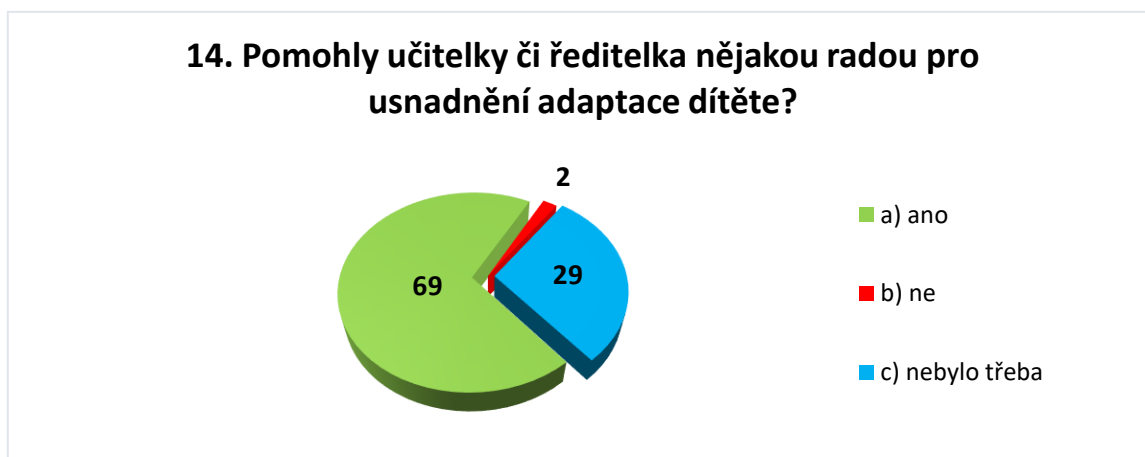


Graf 9: Usnadnění adaptace

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Pomoc rodičům během adaptace dítěte ze strany učitelek či ředitelky

Koláčový graf znázorňuje pomoc rodičům v období adaptace. Rodiče uváděli, zda jim paní ředitelka či paní učitelky pomohly při adaptaci jejich dítěte nějakou radou. Výšeč se zelenou barvou znázorňuje rodiče, kterým pomohla pedagogická rada pro lepší adaptaci, těchto rodičů bylo 69. Další početnou kategorií jsou rodiče, kteří vybrali možnost „nebylo třeba“, v grafu jsou vyznačeni modrou barvou. Pouze dva rodiče uvedli, že jim pedagogický personál nepomohl.



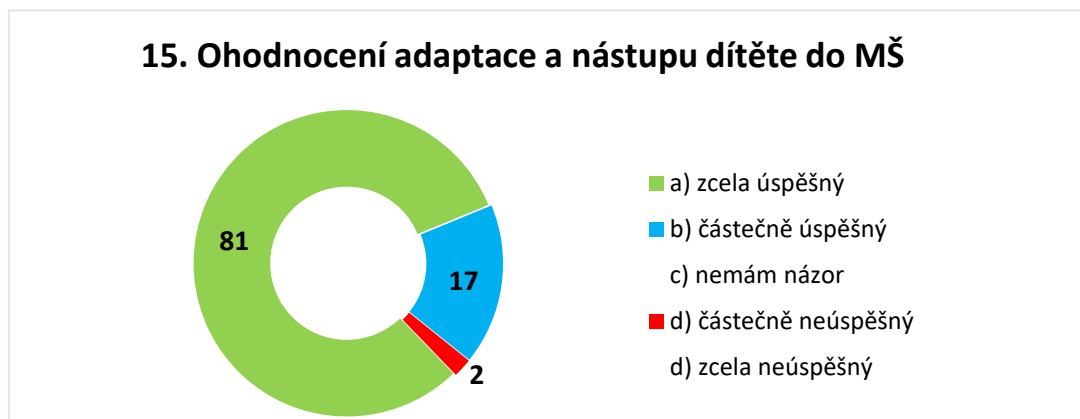
Graf 10: Pomoc rodičům během adaptace dítěte

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní výzkum)

Hodnocení adaptace a nástupu dítěte do mateřské školy

Poslední otázka v dotazníkovém šetření se týkala ohodnocení adaptace dítěte na prostředí mateřské školy a celkový nástup do ní z pohledu rodiče. V nejvyšší četnosti byla vybrána odpověď, že adaptace dítěte byla zcela úspěšná, tuto možnost vybralo 81 rodičů. Další rodiče hodnotili adaptaci svých 17 dětí jako částečně úspěšnou a poslední 2 rodiče shledali adaptaci svých dětí jako částečně neúspěšnou. Odpověď „nemám názor“ a „zcela neúspěšný“ se neobjevila.

15. Ohodnocení adaptace a nástupu dítěte do MŠ



Graf 11: Celkové hodnocení adaptace

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní výzkum)

9.3 Vyhodnocení rozhovorů s ředitelkami mateřských škol

Vyhodnocení rozhovorů, které jsem vedla ředitelkami mateřských škol, níže prezentuji jako celkové shrnutí, ke kterému jsem došla na základě kategorizace dat a jejich následnému zpracování až po tyto vyvozené závěry. Protokol rozhovoru, který byl použit, je možné vidět v příloze diplomové práce.

Pro lepší přehlednost zde uvádím otázky, jež určovaly kategorie. Následně k nim je doplněn vyvozený závěr z toho, co respondentky odpověděly. Vzhledem k tomu, že se respondentky ve výpovědích často opakovaly či se doplňovaly, pojala jsem vyhodnocení touto formou.

1. Jakým způsobem zajišťuje mateřská škola podmínky pro zdárnou adaptaci nově příchozích dětí?

Na první otázku, respondentky uváděly tyto podmínky, jež mateřské školy zajišťují. Všechny dotazované mateřské školy nabízejí akci otevřených dveří. Tato akce umožňuje rodičům a dětem seznámit se s prostředím mateřské školy s jejími prostory, se vzdělávacím obsahem, s personálem atd. Děti mají možnost být tento den součástí kolektivu a probíhá zde tak prvotní adaptace na nové prostředí. První dojem je pro dítě velmi důležitý, jelikož z velké

míry určí, zda se dítě na nástup do mateřské školy bude těšit a zda jeho adaptace bude probíhat úspěšně.

Dále mateřské školy pořádají informativní schůzku pro rodiče během letních měsíců. Na tuto schůzku docházejí pouze rodiče bez dětí. Učitelky předávají rodičům informace o tom, jak by měli své děti připravit na vstup do MŠ, seznamují je s režimem prvních dnů a rodiče mají možnost se dotazovat na to, co je zajímavá.

Všechny mateřské školy nabízejí možnost první návštěvy školy s rodičem. Jelikož prostředí a kolektiv je pro dítě neznámé, přítomnost rodiče tak navozuje u dítěte klid a bezpečí. Dvě mateřské školy nabízejí tuto společnou docházku po dobu celého jednoho týdne.

Jako důležitou podmínku pro zdárnou adaptaci dítěte uvádí všechny respondentky postupné navyšování času stráveného ve školce. Tento čas doporučují prodlužovat po dobu 14 dní. Délka pobytu ve školce se odvíjí od naladění dítěte a jeho individuálních potřeb. Nejčastěji se jedná o intervaly např. hodinu či dvě, do svačiny, do oběda. Až po několika prožitých dnech v MŠ by zde děti měly strávit i čas po obědě, který je vyhrazen pro spánek. Zkušenost respondentek je taková, že málokteré dítě dochází během svého adaptačního období v těchto postupných intervalech. Jelikož mnozí rodiče nemají možnost si tento režim dovolit vzhledem k jejich práci.

Průběžná komunikace s rodiči je velmi důležitá, nejen pro zdárnou adaptaci dítěte, ale také pro úspěšnost celého předškolního vzdělávání. Celkový vztah mezi rodiči a mateřskou školou by měl být založený na vzájemné důvěře, toleranci a vstřícnosti. Tento vztah se vždy odráží na chování, prožívání a činnosti dítěte v rámci instituce.

Pro zdárnou adaptaci je zapotřebí neustálé budování vztahů mezi dětmi. Učit je kooperaci, vzájemné toleranci, sounáležitosti a dalším psychosociálním principům, které si děti osvojí a provází je na jejich dalších životních cestách.

V odpovědích byl samozřejmě zmíněn také individuální přístup k dítěti. Přizpůsobení a zohledňování individuálních a specifických potřeb jedince v co největší možné míře. Přestože je to v tak velkém počtu dětí velmi obtížné, každý pedagog by se o něj měl snažit.

2. Je dětem během adaptace umožněno nosit si svůj oblíbený předmět či hračku?

Tato otázka byla položena z toho důvodu, jelikož hračka pro dítě v během adaptačního období znamená velmi mnoho. Jedná se o přechodový objekt, který dítěti připomíná domov, tedy lásku, jistotu a bezpečí ve chvílích, kdy je v novém prostředí a nových situacích. Hračka dítěte také napomáhá překlenout odloučení od života a režimu v jakém se nacházelo před nástupem do MŠ.

Všechny dotazované mateřské školy umožňují nosit dětem své oblíbené hračky. Vždy se ale musí jednat o měkkou hračku, z důvodu bezpečnosti. Dále také hračky nesmějí vydávat žádný zvuk, aby nerušily. V počátcích adaptace ho děti mohou mít stále při sobě, ale většina dětí ho podle respondentek sama odkládá, jelikož jim překáží při činnosti. Po období, kdy děti přestávají vyžadovat přítomnost své hračky, jsou předměty ukládány na jim vyhrazené místo, kde na děti čekají. Poté si ho děti berou k sobě na spaní, jelikož jim dodává potřebný klid a bezpečí.

3. Nabízí Vaše mateřská škola adaptační plán? Pokud ano, zajímají se o něj rodiče?

Jak jsem již zmiňovala pouze jedna mateřská škola má rozpracovaný adaptační program jako zvláštní dokument. Zbylých devět respondentek odpovědělo, že adaptaci a její podmínky mají obsaženou ve svých ŠVP a poté dále rozpracovanou v TVP. Paní ředitelky také uvedly, že aniž by měla mateřská škola zpracován adaptační program, adaptaci dětí a adaptační problémy řeší vždy u každého dítěte individuálně. Poté se obracely k otázce č. 1 a podmínkám, které zajišťují pro zdárnou adaptaci dětí. Zájem rodičů o průběh adaptace a její postup je dle respondentek velký.

4. Usnadňují rodiče svým dětem adaptaci na prostředí mateřské školy?

Respondentky se shodují, že většina rodičů se snaží usnadnit proces přizpůsobení se dítěte na mateřskou školu. Jelikož sami cítí změnu, která přichází do jejich života. Rodiče se tedy snaží připravit své děti na nástup do mateřské školy různými způsoby již dopředu a během samotné adaptace jsou dětem potřebnou oporou. Toto se samozřejmě neděje ve 100 % případech, ale naštěstí se jedná o velkou část rodičů, kteří se o takovou podporu snaží. V tomto tedy spočívá největší usnadnění z pozice rodičů. Zbývající rodiče, kteří svým dětem v tomto období

nedopřejí podporu, přípravu a svoji pozornost, poté do mateřské školy přivádějí uplakané a rozrušené děti, kterým adaptace trvá mnohem déle a je pro ně o to náročnější. Děti jsou tedy velmi ovlivněny tím, jakou přípravou před nástupem i během docházky procházejí. Jak rodiče o školce s dítětem mluví, jak se k ní staví atd.

5. Mají rodiče zájem o pedagogické rady ohledně usnadnění adaptace svého dítěte?

Otázka č. 5 byla zaměřena na pomoc a rady poskytované rodičům. Tázala jsem se respondentek, zda mají rodiče nově příchozích dětí zájem o to, aby jim pedagogický personál poskytl radu či pomoc týkající se usnadnění docházky dítěte a nejen toho. Všechny odpovědi se shodovaly v tom, že se jedná celkem o velkou míru tohoto zájmu. Mnoho rodičů, především těch, kteří dávají do MŠ své první dítě, se hlásí o pomoc či radu od zkušených učitelek. Ty již dobře ví, jak na kterou situaci či chování úspěšně reagovat, a poskytují tak oporu rodičům, kteří rady a tipy přijímají a snaží se podle nich s dítětem jednat.

Další jsou rodiče, kteří mají již zkušenosti se starším dítětem, které navštěvovalo MŠ, i ti se však rádi poradí s personálem, pokud cítí potřebu. Samozřejmě se objevuje také typ rodičů, kteří rady a pomoc, dle jejich názoru nepotřebují a nechtějí. I přes to, že by se to v jejich situaci mnohdy nabízelo.

6. Mají rodiče zájem účastnit se výchovného programu?

Cílem této otázky bylo zjištění, v jaké míře mají rodiče dětí zájem být součástí výchovného programu. Výchovným program je zde myšlena forma spolupráce a účasti mezi rodičem, dítětem a školou. Spolupráce mateřské školy a rodiny totiž velmi ovlivňuje průběh adaptace dítěte a celkový postoj dítěte k předškolnímu vzdělávání.

Ředitelky uvedly, že rodiče mají možnost vyzkoušet si aktivní účast ve výchovném procesu, nesmí do něj však zasahovat. Mohou také přednést své návrhy, co se výchovného programu týká. Toto se ale dle výpovědí respondentek stává velmi zřídka. Všechny dotazované mateřské školy vítají veškerou spolupráci s rodinou. Rodiče jsou zváni na mnohé akce pořádané školou a ve velké míře se jich účastní (dílny pro děti s rodiči, besedy, diskuse, schůzky atd.)

7. Objevují se během adaptace dítěte nějaké problémy ze strany rodičů?

Některé problémy ze strany rodičů, se kterými se respondentky setkávají, mohou ovlivnit adaptační proces dítěte. Pokud to lze, je zapotřebí rodiče o problému informovat, aby konání a chování rodiče neškodilo zdárné adaptaci dítěte.

Respondentky se shodují, že velmi častým problémem je přeceňování svého dítěte, rodiče si idealizují své dítě (jeho výkony, schopnosti) a nepřijímají pohled okolí. Problém také nastává, pokud jsou si rodiče ve výchově dítěte nejistí. Na těchto dětech je to dobře poznat a je mnohem složitější s nimi začít pracovat. Další problém jsou pozdní či nepravidelné příchody do MŠ. Rodiče vodí dítě do MŠ pokaždé v jiný čas, často také později, než je dovoleno. Rodiče tak narušují režim MŠ a jejich dítě si pak těžce vytvoří režim, na který by si mělo zvykat. Dalším celkem častým problémem jsou příliš ochranné matky, které se o dítě přehnaně bojí, nechťejí se s dítětem při loučení odloučit. To má poté za následek vystrašené, nesamostatné dítě, které čeká na příchod maminky po celou dobu s vnitřním stresem. Je třeba dítě podpořit, být mu vzorem a neprodulžovat zbytečně loučení. Těchto ochranných matek je pouze pár, ale každá respondentka se s takovou maminkou již potkala.

Problémy vždy nastávají pouze, pokud rodiče nerespektují rady pedagogů. Rodiče by měli vždy myslet na to, že se jejich chování a konání odráží na biopsychosociálním vývoji jejich dítěte

8. Doporučení pro rodiče, jak připravit dítě pro nástup do mateřské školy?

Nejdůležitější podmínkou pro zdárnou adaptaci je podle všech tázaných respondentek samostatnost. Všechny deset ředitelky se shodlo, že by rodiče měli pracovat na postupném osamostatnění dítěte ještě před nástupem do MŠ. Dítě by se mělo podle slov jedné respondentky „*sociálně otužovat*“, aby bylo zvyklé být samo za sebe ve skupině ostatních a nečinilo mu to žádnou újmu. Mezi další důležitá doporučení patří základní návyky, sebeobsluha, samostatnost (zkoušet sám). K tomuto je zapotřebí děti vést, aby při nástupu do prvního institucionálního zařízení probíhalo vše co nejvíc zdárně a přirozeně. Také je důležité nezapomenout na procvičování řečových dovedností dítěte, zkoušet a učit se reagovat na pokyn a jeho vykonání, zavést doma určitá pravidla, která se dodržují. Především ale poskytovat dítěti jistotu a bezpečí, vyjadřovat mu podporu a motivovat ho. Rodiče by si dle respondentek měli především najít čas, čas který věnují pouze svým dětem a tak je mohou rozvíjet v tom nejširším pojetí.

9. Mají děti, které nastupují poprvé do MŠ zvládnuté základní návyky nutné pro zdárnou adaptaci?

Odpovědi byly opravdu velmi shodné. Respondentky se shodují, že se jedná o velmi individuální záležitost a nedá se to určit takto plošně. Přeci jen všechny ihned dodaly, že když děti nastupují poprvé do MŠ, tak téměř v 90 % případů nemají zvládnuté základní návyky, jež jsou důležité pro zdárnou adaptaci. Respondentky uvádí, že se postupně míra zvládnutí návyku zhoršuje, nejspíše tím, že rodiče dnešní doby neustále spěchají. Spěchají sami za něčím, spěchají na dítě a nedopřejí mu tak dostatečné množství času na zvládnutí a dokončení úkonů, kterými se tyto návyky snaží osvojit. Dítě si je osvojí snadno svým konáním a opakováním, pokud ho však rodič v rámci úspory času nezastaví a nedokončí to za něj, či ho raději rovnou např. neoblékne bez toho, aby dal prostor samotnému dítěti.

10. V kolika letech je dítě způsobilé k bezproblémovému nástupu do MŠ?

Určit způsobilost dítěte pro nástup do mateřské školy je dle respondentek celkově velmi individuální. Záleží na mnoha faktorech, které ovlivňují připravenost dítěte. Ideální věk však vidí od 3 až 3,5 let, v tomto věku je dítě již schopno samostatně fungovat a jeho psychika je vyzrálá pro tuto změnu. Právě v tomto věku probíhá, dle výpovědí ředitelek, adaptace u dětí velmi zdařile a děti se adaptují za kratší čas než děti mladší tří let.

Nedá se však tvrdit, že každé dítě je způsobilé pro vstup až od hranice tří let. Některé děti jsou již ve svých 2,5 letech velmi samostatné a psychicky připravené na životní změnu, jakou je pro ně vstup do MŠ. Těchto dětí je ale dle respondentek stále velmi málo a připravenost v tomto nízkém věku je ojedinělá. Proto doporučují, aby se dítě všestranně rozvíjelo v rodině alespoň do 3 let a mohlo být po boku své matky, která je pro něj v tomto období stále nenahraditelná.

10 Shrnutí výzkumu

V této kapitole prezentuji nejdůležitější zjištění vycházející z výzkumu. Ten spočíval ve zjištěních týkajících se adaptačního procesu a podmínek jeho úspěšnosti. K získaným poznatkům, které níže prezentuji, mi dopomohla metoda obsahové analýzy, dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru.

Analýza textových dokumentů měla za cíl zjistit, jak je adaptace a její proces zakotven v kurikulárních dokumentech týkajících se předškolního vzdělávání. Kurikulární dokumenty jsou popsány v 5. kapitole diplomové práce. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je základní dokument institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku, jenž definuje podmínky a požadavky předškolního vzdělávání.

Po prostudování tohoto dokumentu a jeho analýze jsem zjistila, že adaptace a její proces je obsažen v několika kapitolách a podkapitolách (povinnosti učitele mateřské školy, vzdělávací oblasti, podmínky předškolního vzdělávání). Všechny mateřské školy musí mít vytvořen svůj vlastní Školní vzdělávací program. Tento dokument vždy vychází z RVP PV a charakterizuje podmínky vzdělávání v dané mateřské škole.

Díky analýze ŠVP vybraných mateřských škol jsem zjistila, že obsah týkající se adaptace koresponduje s RVP PV a navazuje na něj. Školní vzdělávací programy obsahují adaptační téma v těchto kapitolách: organizace vzdělávání, charakteristika psychosociálních podmínek vzdělávání a ve spoluúčasti rodiny a školy. Postupy týkající se adaptačního procesu můžeme najít také ve vzdělávacích cílech a integrovaných blocích, které jsou obsahem počátku školního roku.

Zjištění v této oblasti však ukázalo, že pouze 1 z 10 mateřských škol má navíc zpracovaný adaptační program (samostatný dokument) pro usnadnění adaptace dítěte na počátku jeho docházky. Zbylé mateřské školy mají téma adaptace obsaženo pouze ve zmíněných částech svého ŠVP. Tyto části nejsou nijak detailně rozpracovány.

Dotazníkové šetření se konalo mezi rodiči dětí, které právě prošly počáteční adaptací v mateřské škole. Tímto šetřením jsem zjistila, jak probíhá příprava dítěte na vstup do MŠ, jak probíhal adaptační proces, jakou roli zde hraje mateřská škola atd.

Níže znovu uvádím hypotézy, které jsem si vymezila na začátku výzkumu a nyní je podle výsledků ověřuji.

Prezentace výsledků hypotéz dotazníků:

H1: Rodiče s vyšším vzděláním připravují své děti na vstup do MŠ ve větší míře.

- Hypotéza č. 1 se nepotvrdila. Zjištěná data ukazují, že vyšší vzdělání rodičů neznamená větší přípravu dítěte na vstup dítěte do MŠ.

H2: Čím je dítě starší, tím menší má problémy s adaptací.

- Tato hypotéza se nepotvrdila, jelikož výsledky výzkumu ukázaly, že u několika starších dětí se objevily závažnější adaptační problémy než u dětí výrazně mladších. Jedná se tedy o velmi individuální záležitost.

H3: U dětí mezi druhým a třetím rokem se vyskytují závažnější adaptační problémy než u dětí v jiné věkové kategorii.

- Děti v této věkové kategorii bylo ve výzkumu 10 ze 100. Jejich rodiče uvedli jako adaptační problém nejčastěji pláč či zvýšenou vzdorovitost. Proto se tato hypotéza nepotvrdila, jelikož u dětí v jiné věkové kategorii se objevilo např. znečištění se stolicí.

H4: Většina dětí se těší na nástup do mateřské školy.

- Hypotéza č. 4 se potvrdila, jelikož 71 rodičů ze 100 uvedlo, že se dítě do MŠ těšilo.

H5: Zpočátku dochází děti do mateřské školy pouze na několik hodin denně (3 až 4 hodiny).

- Rodiče dětí ve 36 případech uvedli, že dítě zpočátku docházelo do MŠ na celé dopoledne tedy (5 a více hodin). Dalších 33 dětí docházelo na celý den a 28 dětí strávilo v mateřské škole 3 až 4 hodiny denně. Hypotéza se tedy nepotvrdila.

H6: Všem rodičům bylo na počátku adaptace nabídnuto docházet do MŠ s dítětem.

- Tato hypotéza byla vyvrácena, jelikož 19 respondentů uvedlo, že jim MŠ tuto možnost nenabídla. Zbylým 81 respondentům byla tato možnost nabídnuta.

H7: Děti se nejčastěji adaptují na prostředí mateřské školy během měsíce.

- Hypotéza č. 7 se výzkumem potvrdila, 79 dětí potřebovalo na adaptaci přibližně jeden měsíc.

H8: Rodiče připravují děti na nástup do mateřské školy nejčastěji tím, že si doma o mateřské škole povídají.

- Rodiče zvolili v nejpočetnějším měřítku možnost přípravy: *povídali jsme si doma o mateřské škole*. Proto můžeme hypotézu potvrdit.

H9: Rodiče své děti na nástup do mateřské školy nepřipravují.

- Hypotéza č. 9 nebyla potvrzena. Děti, které nebyly nijak připraveny na vstup do MŠ, bylo pouze 19 z 81.

H10: Mateřská škola nabídla všem dětem možnost donést si svoji oblíbenou hračku.

- I přesto, že 89 rodičů uvedlo, že MŠ nabídla dítěti nosit si svoji oblíbenou hračku či předmět, tuto hypotézu musím vyvrátit. Zbylých 11 rodičů odpovědělo, že nabídku nedostali.

H11: U poloviny dětí se během nástupu do MŠ nevyskytly žádné adaptační problémy.

- Hypotéza č. 11 se nepotvrdila, přesto však 41 respondentů zvolilo tuto odpověď (nevyskytly se žádné problémy).

H12: Nejčastějším adaptačním problémem dítěte je pláč a zvýšená vzdorovitost.

- Tuto hypotézu je možné jednoznačně potvrdit. Pláč byl nejčastěji voleným adaptačním problémem u dětí, ihned po něm následovala zvýšená vzdorovitost. Tímto zjištěním se potvrdilo také teoretické východisko z literárního zdroje, které označuje pláč dítěte jako nejběžnější jev během adaptace.

H13: Učitelky ve velké míře usnadňují dítěti adaptaci na prostředí mateřské školy.

- Hypotézu č. 13 získaná data potvrdila. Respondenti uvedli, že učitelka během adaptace pomohla dítěti a usnadnila mu tak proces přizpůsobení se v 89 případech.

H14: Mateřské školy pomohly rodičům odbornou radou při adaptaci dítěte.

- Rodičům dětí se dostalo pomoci od pedagogického personálu v 69 případech a dalších 29 rodičů pomoc nepotřebovalo. Hypotézu tak můžeme potvrdit.

H15: Nástup dítěte do mateřské školy hodnotí rodiče nejčastěji jako zcela, či částečně úspěšný.

- Poslední hypotéza byla také potvrzena. Děti 98 dotazovaných rodičů se zadaptovaly na prostředí a celkově mateřskou školu zcela či částečně úspěšně.

Dotazníkové šetření tedy zmapovalo, jak probíhala adaptace 100 různých dětí, které poprvé nastoupily do MŠ. Musíme brát v potaz, že respondenty byli rodiče dětí. Tudíž se jedná o odpovědi, které jsou pouze názory rodičů a jsou tak subjektivně zabarveny. Tato zjištění jsou tedy platná pouze pro tento výzkum. Výzkumné šetření zjistilo následující poznatky.

Vzdělání a věk rodičů nemá vliv na úspěšnost adaptace. Nejvíce dětí nastupuje do mateřské školy ve věku 3,5 až 4 let. Většina dětí se na vstup do MŠ těší, ta část dětí, které se nástupu bály, zvládly adaptaci i tak úspěšně. Co se týká počáteční docházky rodiče s dítětem, tak ji rodiče ve skoro polovině případů využívají. Tato skutečnost je pro dítě velmi podstatná, jelikož mu během prvních dní zprostředkovávají pocit bezpečí v novém prostředí. Rodiče své děti připravují na nástup do mateřské školy, aby jim tak ulehčili náročnou situaci. Tato příprava probíhá nejčastěji formou povídání si o mateřské škole, navštěvování dětské skupiny či klubu a samotné navštívení konkrétní mateřské školy před nástupem. Docházka dětí během adaptace se ukázala jako velmi silná. Rodiče dávají své děti na počátku adaptace do mateřské školy nejčastěji na celé dopoledne či celodenní pobyt. Dobu potřebnou pro adaptaci dítěte můžeme ze zjištění určit na jeden měsíc. Mateřské školy dětem nabízejí nosit do MŠ svůj oblíbený předmět či hračku. Dítě se tak díky ní může cítit mnohem bezpečněji a připomíná mu rodinné prostředí. Adaptační problémy se nevyskytly u přibližně poloviny dětí. Zbylé děti se v největší míře potýkaly s pláčem či vzdorovitostí. Závažnější problémy se objevily u 6 dětí, které i přes tyto nesnáze zvládly adaptaci úspěšně projít. Učitelky dle rodičů ve velké míře usnadňovaly adaptační proces dětí, ale také nabízely pomoc rodičům.

Úspěšnost adaptace dětí byla potvrzena u 98 dětí, což značí mnohé. Například to, že i přes počáteční nelibost k MŠ, adaptační problémy, žádnou přípravu na nástup atd. je dítě schopno zdárné adaptace. Záleží zde ovšem na mnoha faktorech, které ovlivňují tyto skutečnosti. Adaptace a její proces je velmi individuální u každého dítěte. Nedají se tak přesně vymezit její hranice a průběh podle určitého měřítka.

Polostrukturované rozhovory byly vedeny s ředitelkami vybraných mateřských škol. Mým cílem během těchto rozhovorů bylo zjistit, jak se staví mateřská škola k adaptačnímu procesu dítěte a jaké podmínky jsou stěžejní pro zdárnou adaptaci dítěte v mateřské škole. Tyto rozhovory přinesly níže shrnutá zjištění, která zastupují pohled instituce předškolního vzdělávání.

Dotazované ředitelky z mateřských škol pojednávají o těchto podmínkách, které mají vliv na adaptační proces dítěte a zdárné ukončení adaptace. Dítě by před nástupem do MŠ mělo instituci navštívit, aby se seznámilo s novým prostředím a jeho účastníky. Rodiče by se měli informovat o chodu mateřské školy, aby mohli dítě připravit na to, co ho čeká. Na počátku docházky by si rodič měl vyhradit čas, aby mohl s dítětem navštívit MŠ a strávit v ní prvních několik hodin společně s dítětem. Další podmínkou pro zdárnou adaptaci dítěte je dle respondentek postupné zvyšování času stráveného v MŠ. Dítě má tak možnost postupného, přirozeného vplynutí do nového prostředí. Důležitou roli během adaptace hraje vztah rodičů a mateřské školy, který je třeba stále budovat a dbát na vzájemnou komunikaci.

Rodiče dětí se dle názoru ředitelek snaží o usnadnění jejich adaptace a mají zájem o pedagogické rady a pomoc, které by mohly pomoci. Vstup do mateřské školy je náročnou změnou pro dítě i jeho rodiče. Mohou tak přicházet různé problémy ze strany rodičů. Respondentky se shodují, že velmi častým problémem je přeceňování svého dítěte, rodiče si idealizují své dítě (jeho výkony, schopnosti) a nepřijímají pohled okolí. Dalším problémem jsou příliš ochranné matky, které se o dítě přehnaně bojí a nechtějí se od dítěte odloučit. Tyto a další problémy je třeba vyřešit dříve, než začnou ovlivňovat samotné dítě a jeho adaptační proces.

Mezi podmínky zdárné adaptace patří dle ředitelek připravenost dítěte. Připravenost vidí respondentky především v samostatnosti dítěte. Rodiče by dítě měli vést k samostatnosti a sociálnímu otužování již mnohem dříve, než nastoupí poprvé do MŠ. Doporučení kladou respondentky také v oblasti zvládnutí základních návyků, pokynů a sebeobsluhy. Pro dítě, které

prochází adaptací, je však nejvíce potřeba zajistit pocit jistoty a bezpečí, vyjadřovat mu podporu a motivovat ho. Tato doporučení vychází z mnohaletých zkušeností respondentek v tomto oboru.

11 Diskuse a doporučení

V diskusi bych se ráda věnovala některým zjištěním, která vycházejí z výzkumného šetření.

Například **rozdílnost odpovědí** na stejné otázky. Stejně otázky, které se objevily jak v dotazníkovém šetření, tak v rozhovoru pro ředitelky, byly zodpovězeny odlišně. Jednalo se například o otázky týkající se počáteční docházky rodiče s dítětem, či nabídky donášení oblíbeného předmětu dítěte do MŠ. Ředitelky potvrzují, že obě tyto nabídky jsou učitelkami zprostředkovány všem rodičům a dětem. Někteří rodiče však uváděli, že tuto možnost jim nikdo nesdělil. Tuto skutečnost si můžeme vysvětlit komunikačním šumem mezi rodinou a školou, či nepřítomností jednoho z rodičů.

Dalším diskutabilním tématem je možná **stylizace respondentů** v obou výzkumných metodách. Vzhledem k tomu, že se jedná o fyzické osoby, je jejich popis skutečnosti ovlivněn subjektivním názorem. Proto musíme brát výsledky výzkumu s přihlédnutím na tuto skutečnost. Může se stávat například to, že rodiče mají pocit a tendenci prezentovat sami sebe a své dítě v ideálním pohledu. Tento výsledek pak neodpovídá skutečnému stavu. Stejně tak ředitelky mateřských škol se mohou stylizovat do jiné role a jejich odpovědi mohou být odkloněny od reality v důsledku zvyšování jejich vlastního ega či udržení vážnosti jejich pozice.

11.1 Doporučení pro rodiče

Doporučení pro rodiče tkví jednoznačně v přípravě a podpoře dítěte. Rodiče by měli dle výzkumného zjištění věnovat více času rozvoji samostatnosti u dítěte a jeho fungování bez vždy přítomné rodičovské pomoci. Měli by také před nástupem a během něj vyjádřit svému dítěti dostatečnou podporu. Jako poslední doporučení pro rodiče bych chtěla zmínit, že by se neměli ostýchat ptát se nejen na adaptaci svého dítěte a obracet se tak více na pedagogický personál. Rady, které od učitelek dostanou, mohou ve velké míře usnadnit adaptaci jejich dítěte.

11.2 Doporučení pro pedagogický personál

V oblasti mateřských škol a pedagogického personálu bych doporučovala rozšířit obsah adaptace a její problematiky ve školních dokumentech. Nejen tedy korespondovat s RVP PV, ale také dále rozvinout podmínky, průběh či pomoc dítěti při jeho počáteční adaptaci. Pokud problematika není v dostatečné míře obsahem ŠVP, měla by mít mateřská škola zpracovaný adaptační program jako samostatný dokument. Tento dokument by tak usnadnil adaptační období nejen dítěti a učitelkám, ale také rodičům, kteří by do něj mohli nahlédnout a seznámili se tak mnohem důkladněji s touto problematikou. Nemusela by tak vzniknout ani nedorozumění, jako nevědomost rodičů o nabídkách, které usnadňují adaptační proces dítěte.

11.3 Doporučení pro další výzkum

Pro další výzkum v této oblasti by bylo zajímavé zaměřit se na tuto problematiku v rámci celého jednoho kraje či všech krajů až po republikový výzkum. Popřípadě provést výzkumné šetření s větším vzorkem respondentů. Výsledky takového výzkumu by se mohly kategorizovat. Získaná data by se využila pro zpracování metodiky pro zdárnou adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy.

12 Závěr

Adaptace dítěte v mateřské škole je zásadním momentem v jeho životě. Období počáteční docházky do mateřské školy a následná adaptace během něj je bezesporu náročným okamžikem v životě dítěte i jeho rodičů. Celá rodina se musí vyrovnat se změnami, které s sebou tento milník nese. Tyto změny mohou být různého charakteru a přeci jen je lepší se na ně určitou mírou připravit. Pokud budou rodiče i dítě na toto období dobře vybaveni, adaptace dítěte v mateřské škole nebude stresujícím okamžikem. Dítě během ní získá vztah k mateřské škole, k pedagogickým pracovníkům a dalšímu vzdělávání. Vstup dítěte do mateřské školy je základem socializačního procesu. Významnou roli v tomto procesu zastupují vychovatelé dítěte, tedy rodiče a pedagogové, v další řadě také vrstevníci dítěte, se kterými navazuje sociální vztahy.

Diplomová práce mapuje adaptaci dítěte v mateřské škole z pohledu rodičů a ředitelek vybraných mateřských škol. Hlavním cílem práce bylo zjistit podmínky vybraných mateřských škol pro zdárnou adaptaci dítěte. Dílčí cíle zjišťovaly, jak probíhal adaptační proces dítěte a jeho příprava. Hlavní cíl výzkumu byl naplněn díky odpovědím ředitelek a rodičů. Nejdůležitější podmínkou pro zdárnou adaptaci dítěte v mateřské škole byla shledána kvalitní příprava jedince před nástupem, vztah a komunikace rodiny se školou a celkový individuální přístup k dítěti.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola popisuje vývoj dítěte od narození až po předškolní věk, který je vymezen z pohledu biopsychosociálního. Dále je zde popsán význam dětské hry v předškolním období, jež je ve vývoji dítěte nezastupitelná. Ve druhé kapitole se zaměřuji na význam rodiny a její funkce. Také jsou zde vymezeny výchovné styly a jejich specifika, problematika citové vazby jedince a jeho příprava na vstup do MŠ. Třetí část je věnována mateřské škole a její úloze v životě dítěte. Její podkapitoly se zaměřují na důležitost budování vztahu a komunikace mezi rodinou a školou, která zásadně ovlivňuje adaptaci dítěte. Ve čtvrté kapitole se zabývám stěžejní adaptací dítěte a jejímu procesu. Popisují zde možnosti jeho usnadnění či faktory, které jej ovlivňují. Adaptace dítěte s sebou nese často různé nesnáze, proto jsou v práci popsány nejčastější adaptační problémy. Poslední teoretická kapitola představuje dokumenty, které pojednávají o předškolním vzdělávání a adaptaci dítěte v něm.

Metodologická část práce obsahuje vymezení výzkumného cíle, metodiku výzkumu a popis vybraných výzkumných metod, kterými byla obsahová analýza textů, dotazníkové šetření a polostrukturovaný rozhovor. Dále jsou vymezeny výzkumné hypotézy k dotazníkovému šetření a jeho vlastní tvorba. Ta obsahovala vymezení cílů, hypotéz a předběžný výzkum. Další podkapitola se věnuje konstruování rozhovoru, v níž jsem opět vymežila cíl výzkumu, zohlednila předběžný výzkum a popsala konstruování vlastního polostrukturovaného rozhovoru. Poslední kapitola metodické části charakterizuje výzkumný vzorek.

Praktická část se věnuje prezentaci výsledků výzkumu. Obsahová analýza školních vzdělávacích programů přinesla zjištění, že tyto dokumenty obsahují problematiku adaptace a korespondují tak s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Přičemž ale míra obsahu týkajícího se adaptace je značně malá a tato problematika by si zasloužila větší rozpracování. Výzkumné šetření prokázalo, že rodiče ve vybraném vzorku své děti na vstup do MŠ připravují ve více než polovině případů. V přípravě na MŠ dopřávají dítěti dostatek sociálních kontaktů, podávají mu informace o mateřské škole a seznamují ho s jejím prostředím ještě před zahájením docházky. Učitelky dle názoru rodičů usnadňují adaptaci dítěte a nabízejí pomocné rady také jim samotným. Ředitelky mateřských škol se ve vysoké míře shodují na podmínkách zdárné adaptace dítěte v mateřské škole. Za osvědčené způsoby zdárné adaptace uvádí postupné přivykání si na režim mateřské školy, postupnou docházku v prodlužujících se časových intervalech a přítomnost rodiče ve třídě během prvních dní. Důležitou podmínkou je dle jejich názoru připravenost v pohledu samostatnosti dítěte. Jedná se však o velmi specifickou problematiku, ve které hraje roli individualita dítěte.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Bibliografické zdroje

ALLEN, K., MAROTZ, L., 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-614-4.

BACUS, A., 2003. *Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let: dva nejdůležitější roky života, vývoj, výchova a potřeby dítěte, řeč a vyjadřování, hračky a hry*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-743-4

BACUS, A., 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 174. ISBN 80-7178-862-7.

BEČVÁŘOVÁ, Z., 2003. *Současná MŠ a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7

BLATNÝ, M., 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.

BOWLBY, J., 2010. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-670-4.

BOWLBY, J., 2012. *Odloučení: kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0076-5.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 9788024730080.

ČÁP, J., 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M., 1998. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. vyd. Praha: H & H. ISBN 80-86022-36-6.

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

DRAPELA, V., 2011. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0040-6.

ERIKSON, E., 2002. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha: Argo. ISBN 80-7203-380-8.

- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2004. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X
- HAVLÍNOVÁ, M., et al., 2000. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-383-8
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HORKÁ, H., SYSLOVÁ, Z., 2011. *Studie k předškolní pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5467-7.
- HRBÁČKOVÁ, K., 2006. *Aspekty konstruktivismu ve vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc. ISBN 80-244-1258-6.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.
- JEDLIČKA, R., 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.
- KAŠPÁRKOVÁ, S., 2006. *Od epistemologických východisek k teoriím učení: různé úhly pohledu*. In: NEZVALOVÁ, D., *Konstruktivismus a jeho aplikace*. 1. vyd. Olomouc. ISBN 80-244-1258-6.
- KLENKOVÁ, J., 2000. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-91-5.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 9788024711102.
- KOLÁŘ, Z., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

- KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KREJČOVÁ, V., POCHE KARGEROVÁ, J., SYSLOVÁ, Z., 2015. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LANGMEIER, J., 1983. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 1. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0098-9.
- LAŽOVÁ, L., 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.
- MAHLER, M., PINE, F., BERGMAN, A., 2006. *Psychologický zrod dítěte*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-722-4.
- MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Z., 2008. *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MATĚJČEK, Z., 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
- MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-739-8.
- MERTIN, V. 2011. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-857-9.
- NAKONEČNÝ, M., 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.
- NEZVALOVÁ, D., 2006. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1258-6.

- NIESEL, R., GRIEBEL, W., 2005. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.
- OPRAVILOVÁ, E., 2003. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-847-3.
- OPRAVILOVÁ, E., 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V., 1998. *Kurikulum předškolní výchovy: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-267-x.
- PIAGET, J., INHELDER, B., 2014. *Psychologie dítěte*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788026206910.
- POSPÍŠILOVÁ, Z., 2007. *Hrajeme si s básničkou*. Praha: Grada, Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1709-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4731-810.
- PUGNEROVÁ, M., KVINTOVÁ, J., 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.
- RABUŠICOVÁ, M., et al., 2004. *Škola a (versus) rodina*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- ROGGE, J., 2010. *Rodiče určují hranice*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-806-7.
- ŘÍČAN, P., 2007. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. 5. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SKORUNKOVÁ, R., 2013. *Základy vývojové psychologie*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-253-9.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S.. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0876-1.
- SMOLÍKOVÁ, K., et al., 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5.

SVOBODOVÁ, E., 2007. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-39-8.

SVOBODOVÁ, E., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Z., 2012. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788026201830.

ŠIMANOVSKÝ, Z., 2007. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-339-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠMELOVÁ, E., 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, E., 2014. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 9788024442174.

ŠPAŇHELOVÁ, I., 2004. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1187-9.

ŠPAŇHELOVÁ, I., 2008. *Průvodce dětským světem*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1907-8.

THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol., 2017. *Hra v terapii*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1190-7.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2010. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

WEDLICHOVÁ, I., 2008. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7414-096-9.

WEDLICHOVÁ, I., 2010. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-320-5.

Internetové zdroje:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OD 1. LEDNA 2018* [online]. 2018 [cit. 2020-06-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Školy a školská zařízení – školní rok 2018/2019. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/a-predskolni-vzdelavani-materske-skoly-a-pripravne-tridy-zakladnich-skol>

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2020-06-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pro rodiče nově nastoupených dětí	121
Příloha 2: Vzorový protokol rozhovoru s ředitelkou mateřské školy	124

Příloha I: Dotazník pro rodiče nově nastoupených dětí

1. Pohlaví respondenta?

- a) muž
- b) žena

2. Váš věk?

- a) 20 – 25 let
- b) 25 – 30 let
- c) 30 – 35 let
- d) 35 – 40 let
- e) 40 a více let

3. Nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) základní
- b) střední
- c) vyšší odborné
- d) vysokoškolské

4. Pohlaví Vašeho dítěte?

- a) chlapec
- b) dívka

5. Jak staré je Vaše dítě?

- a) 2–3 roky
- b) 3–3,5 roku
- c) 3,5–4 roky
- d) 4–4,5 roku
- e) 4,5–5 let
- f) 5–5,5 let
- g) 5,5 a více let

6. Těšilo se Vaše dítě do mateřské školy?

- a) Ano.
- b) Ne.
- c) Bálo se.
- d) Nevím.

7. Nabídla Vám mateřská škola během prvních dní možnost docházet do třídy společně s dítětem?

- a) Ano, ale nevyužili jsme nabídku.
- b) Ano, využili jsme nabídku.
- c) Ne.

8. Přípravovali jste své dítě na vstup do mateřské školy, pokud ano, jak? (Možno zvolit více variant.)

- a) Ne, nepřipravovali.
- b) Povíдали jsme si doma o mateřské škole.
- c) Dítě navštívilo mateřskou školu již před nástupem.
- d) Dítě navštěvovalo před nástupem dětský klub, koutek apod.
- e) Jiné (prosím doplňte):

9. Vaše dítě zpočátku docházelo do mateřské školy na:

- a) Celodenní pobyt.
- b) Dopoledne (5 a více hodin).
- c) Pouze několik hodin (3 až 4 hodiny).
- d) Jen 1 až 2 hodiny.

10. Jak dlouhá byla doba, kterou Vaše dítě potřebovalo na přizpůsobení se?

- a) 1 týden
- b) 2 až 3 týdny
- c) 1 měsíc
- d) 2 a více měsíců

11. Bylo Vašemu dítěti nabídnuto nosit do třídy jeho milou hračku nebo jiný oblíbený předmět?

- a) Ano.
- b) Ne.

12. Vyskytly se během nástupu do mateřské školy u Vašeho dítěte nějaké problémy? Pokud ano, jaké. (možno zvolit více variant)

- a) Ne, nevyskytly.
- b) Zvýšená vzdorovitost.
- c) Pláč.
- d) Bolesti břicha či hlavy.
- e) Nevolnost.
- f) Zvýšená tělesná teplota.
- g) Pomočování se ve dne.
- h) Znečištění se stolicí.
- ch) Dítě odmítalo mluvit.
- i) Zvracení.
- j) Jiné (doplňte): _____

13. Usnadnily podle Vás učitelky Vašemu dítěti dobu, v níž si zvykalo na prostředí mateřské školy?

- a) Ne.
- b) Nemám názor.
- c) Částečně souhlasím.
- d) Usnadnily.

14. Pomohly Vám učitelky či ředitelka nějakou radou, jak usnadnit Vašemu dítěti nástup do mateřské školy?

- a) Ano.
- b) Ne.
- c) Nebylo třeba.

15. Ohodnotili byste přizpůsobení se a nástup do mateřské školy jako úspěšný?

- a) Zcela úspěšný.
- b) Částečně úspěšný.
- c) Nemám názor.
- d) Částečně neúspěšný.
- e) Zcela neúspěšný.

Příloha 2: Vzorový protokol rozhovoru s ředitelkou mateřské školy

Respondent: paní ředitelka z MŠ (A)

Tazatel: Kristýna Lemfeldová

Datum konání rozhovoru: 20. 11. 2019

Místo konání: ředitelna mateřské školy

Záznamová technika: diktafon

Tazatel: Jakým způsobem Vaše mateřská škola zajišťuje podmínky pro zdárnou adaptaci nově příchozích dětí?

Respondent: Ve školním řádu i ve školních vzdělávacím programu je avizováno, jak to v mateřské škole děláme. Každý rok vždycky v červnu, když jsou přijímány nové děti, od září máme schůzku s novými rodiči, kde vlastně vysvětluji, jak ten proces přijímání probíhá. Děti ty nejmenší, které jdou rovnou z rodin, nemají ještě vůbec žádné sociální zkušenosti, tak těm rodičům nabízíme, aby docházely zpočátku pouze na pár hodin, omezenou dobu a mohou být na počáteční půl hodinky nebo hodinku společně s dítětem, podle toho, jak dítě reaguje. Přičemž ale chceme, aby se rodiče postupně s dětmi rozloučili a dítě zůstalo v mateřské škole samotné a zvykalo si na to, že tam ten rodič nebude pořád. Pokud je ale individuální problém, tak tam rodiče dítěte zůstat můžou.

Adaptace probíhá tak, že první den děti docházejí do 10 hodin podle toho, jak reagují a jak se zapojují, dává paní učitelka vědět rodičům a domlouvají se jak dál. U někoho je adaptace tak rychlá, že skutečně už druhý den zůstává také na vycházku, u někoho zase pouze do 10 hodin. je to prostě velmi individuální. Proces adaptace trvá tak přibližně 14 dní je to i s ohledem na to, jak rodiče potřebují z jejich pracovních důvodů, máme i rodiče, kteří přijdou a řeknou, že jejich dítě musí být ve školce celých 8 hodin, a tak to prostě musí proplakat. Ale z naší strany to nastavujeme tak, aby to bylo postupné. Takže teda ten průběh je, že jsou děti první den do 10 hodin, druhý den buď do 10 hodin nebo do půl dvanácté, takže přes vycházku a před obědem domů. Další den už s obědem, to se nechává na dva dny a postupně se přidává potom i ten odpolední spánek. Většinou se to dělá tak, že chodí první týden do oběda nebo s obědem a od nového týdne už zkoušejí na to spinkání, takže během těch čtrnácti dnů se vyzkouší

všechny ty činnosti. Největší problém nastávají při přechodových činnostech, takže dokud si děti hrají volně s hračkami, je to v pořádku, když se ale začíná uklízet a jde se na svačinu, nastává první emocionální konflikt, protože jim najednou dojde že se děje něco jiného, než jsou zvyklé doma. Některé děti mají problém s jedením a nevezmou si třeba měsíc žádné jídlo. Také spinkání je pro ně nezvyklé, a tak si na něj musejí zvykat déle, že jsou v jiném prostředí, že se mohou i tady cítit v bezpečí. To je asi všechno k tomuhle.

Tazatel: Mohla bych se Vás ještě zeptat? Rodiče mohou s dětmi navštívit školku ještě před nástupem?

Respondent: Podle individuální dohody můžou, ale spíš jim nabízím, aby se přišli podívat a pohrát si na zahradu, aby se spřátelily s dětmi a učitelkami, ale v tom srpnu to bývá třeba složitější. Ale jsou rodiče, které si vyčlení ten týden v tom září a stačí jim ta adaptace, jak ji děláme.

Tazatel: Další otázka zní, zda je dětem během adaptačního období umožněno nosit si svůj oblíbený předmět či hračku?

Respondent: Určitě, děti si můžou nosit hračky na spinkání, takže chceme, aby to bylo něco měkkého, ne příliš velkého něco, co se dá vyprat. Nepovolujeme hračky tvrdé, většinou si ale nosí plyšáka či polštářky.

Tazatel: A přes den je mohou mít u sebe?

Respondent: Mohou je mít přes celý ten den, ale snažíme se postupně těmto hračkám vyčlenit místo, kde na nás budou čekat, protože mi se jdeme něco hezkého učit. Aby je to vlastně nerozptylovalo při nějaké činnosti. Můžou si s nimi hrát a pak si je vzít do postýlky, ale když jdeme jíst, učit se, tak se na nás pouze dívají.

Tazatel: Děkuji za Vaši odpověď. Nabízí Vaše mateřská škola tedy adaptační plán? Pokud ano, zajímají se o něj rodiče nově příchozích dětí?

Respondent: Ano a je to přesně to, co jsem vlastně říkala v té první otázce.

Tazatel: A rodiče se zajímají o to, jak ten proces bude probíhat?

Respondent: Určitě se zajímají a já jim to vlastně vše dopředu na té naší schůzce říkám. Takže ty všechny informace mají už dopředu.

Tazatel: Dobře děkuji a usnadňuji podle Vás rodiče svým dětem adaptaci na prostředí mateřské školy?

Respondent: No, rodiče od nás dostávají hned na začátku informační dopis, takový jako návod, jak mají s dítětem v podstatě během těch prázdnin jednat a jak s ním jednat nemají, aby ho školkou nestrašili. Tyhle informace dostávají teda bohužel v písemné formě, mám zkušenost, že mnohdy mi tento dopis vrací, ale je to velmi individuální určitě, hodně záleží na intelektové úrovni rodiny. Ty děti z toho méně podnětného prostředí nemají podporu moc doma. Tam to je naopak formou negativní toho strašení školkou.

Tazatel: Děkuji. Dále bych se ráda zeptala, zda mají rodiče zájem o pedagogické rady ohledně usnadnění adaptace svého dítěte ve škole?

Respondent: Já na té informativní schůzce rodičům říkám, aby prostě hodně komunikovali s paní učitelkou a pokud prostě budou mít něco, co by s ní chtěli probrat nebo poradit, tak ať se s ní domluví a domluvili si čas mimo přímou práci s dětmi. Protože paní učitelka prostě nemůže ve dveřích řešit problémy jeho dítěte. Pokud někdo má zájem něco řešit, může určitě si domluvit schůzku.

Tazatel: A děje se tak?

Respondent: Děje se to, zrovna letos se s námi maminka radila o své holčičce, co sem chodí už měsíc, ale že vůbec nic nejí a všechno jídlo odmítá. Tak jsme udělali poradu s paní učitelkou a poté jsme si pozvali rodiče a začali jsme situaci řešit, abychom ji nějak napravili. Společně s rodiči jsme tedy vymysleli, jak by náprava mohla probíhat.

Tazatel: Mají rodiče zájem aktivně se účastnit výchovného programu pro děti ve škole?

Respondent: Děláme dílničky v každé třídě pro rodiče a na ty opravdu skoro všichni rádi docházejí. Někteří jsou i takový, že nám nabízejí různé akce, ke kterým mají osobní přístup. Takže částečně ano. Samozřejmě, pokud by někdo měl návrhy pro různé inovace, rádi ho vyslechneme, ale to se moc často nestává.

Tazatel: Objevují se nějaké problémy ze strany rodičů? Takové, které by ovlivnily adaptaci dítěte, stává se to?

Respondent: No, těžko obecně říci. Máme problém s tím, že rodiče posílají pro malé dítě na vyzvednutí sourozence a my tak rodiče nevidíme a dítě například ze sourozence nemá takovou radost. Obecně problémy, které máme, jsou spíše hospodářské, takže co se týká adaptace, problémy nejsou. Pokud máme problém z naší strany, tak si zveme rodiče.

Tazatel: Co byste doporučila rodičům předtím, než jejich dítě nastoupí do mateřské školy? (Pro to, aby adaptace proběhla úspěšně.)

Respondent: Určitě bych doporučila, aby ty maminky ten poslední rok od těch dvou do těch tří let, pokud teda chtějí dát dítě do školky, aby i ten denní režim života dítěte přizpůsobily režimu, jak to chodí ve školce. Tím myslím, ráno, aby se samo zkoušelo oblékat, samo zkusilo nasnídat, poté dělat společné aktivity. Potom, aby šli na alespoň 2 hodiny ven, pak teda klasický oběd, aby dítě zkusilo jíst samo. Vařit zdravě a pestře, aby nemělo problém ve školce a nechávat dítě si po obědě odpočinout, aby si na to zvykly. To by moc pomohlo. Poslední taková věc, která je důležitá pro jejich bezpečnost, naučit se důsledně reagovat na pokyny i doma i venku a být jako rodič velmi důsledný. Naučit se především být samostatný, zvládnout samoobsluhu.

Tazatel: K tomu já se právě dostávám v této otázce. Mají tedy děti, které poprvé nastupují do mateřské školy, již zvládnuté základní návyky nutné pro zdárnou adaptaci?

Respondent: Je to strašně individuální, jsou děti, které jsou moc šikovné a vše zvládají bez problému, jelikož jsou k tomu vedené od rodičů. A jsou to zpravidla děti, které mají staršího sourozence. Problém je pak u těch dětí z toho sociálně nepodnětného prostředí, tam je to velký problém. Tam je třeba opravdu vysvětlit, že dítě musí nastoupit bez plínek a je třeba je to doma odnaučit. Opravdu je to velmi individuální.

Tazatel: Polední otázka je tedy: V kolika letech je podle Vašeho názoru dítě způsobilé k bezproblémovému nástupu do mateřské školy tak, aby škola byla schopna umožnit zdárnou adaptaci?

Respondent: Opět jsme u toho, to je strašně individuální. Může to být opravdu různé. Lepší adaptace je u tříletých holčiček, ty tříletí kluci potřebují více času. Takže já si myslím, že ty tři roky jsou dobrá hranice, děti si ještě sice hrají vedle sebe, ale poté si spolu začínají sociálně fungovat a reagovat na sebe. Ten nástup v těch třech letech je dobrý, hranici dvou let beru jako špatnou.

Tazatel: Mockrát Vám děkuji za Vaši ochotu!