

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Hana Ohnheiser

Učitelství pro mateřské školy

Problematika adaptace dětí v mateřské škole

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Olomouci 14. 6. 2019

.....

Děkuji Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za podnětné připomínky a poskytnuté konzultace během jejího zpracování. Děkuji také všem učitelkám mateřských škol za vyplnění anonymních dotazníků za účelem zpracování výsledků pro výzkum bakalářské práce. Děkuji také rodině a kolegům za jejich trpělivost a vstřícnost.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Dítě předškolního věku	8
1.1 Pojmy a definice	8
1.2 Oblasti vývoje v předškolním období	9
1.2.1 Oblast motorická.....	9
1.2.2 Oblast kognitivní	10
1.2.3 Oblast sociální a emocionální.....	11
1.3 Potřeby předškolního dítěte	11
2 Proces socializace v předškolním období.....	14
2.1 Vymezení pojmu socializace	14
2.2 Vliv rodinného prostředí na socializaci dítěte.....	16
2.2.1 Rodina a její funkce	16
2.2.2 Citová vazba dítěte.....	19
2.3 Proces socializace v předškolním věku	20
2.4 Faktory socializace v mateřské škole	22
2.4.1 Vrstevnická skupina	23
2.4.2 Sociální učení.....	25
2.4.3 Sociální role.....	25
2.4.4 Sociální atmosféra a klima	26
2.4.5 Hra.....	29
3 Adaptace	30
3.1 Význam a druhy adaptací.....	30
3.2 Adaptace dětí v mateřské škole	31
3.2.1 Rámcově vzdělávací plán předškolního vzdělávání v kontextu adaptace dětí při vstupu do mateřské školy a spolupráce s rodiči	32
3.2.2 Fáze adaptace	34
3.2.3 Faktory ovlivňující adaptaci.....	35
3.2.4 Aspekty adaptace.....	36
3.3 Maladaptace a její projevy	38
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
4. Cíl, metoda, realizace a účastníci výzkumu.....	40
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	40
4.3 Metoda výzkumu.....	41
4.4 Realizace výzkumu	41

4.5 Charakteristika výzkumu	42
5 Interpretace a vyhodnocení výzkumného souboru	44
5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek	54
5.3 Diskuse	54
5.3.1 Komparace výsledků s jinými výsledky podobně zaměřeného výzkumu	54
5.3.2 Limity práce	56
5.4 Doporučení a rady z praxe pro vstup a adaptaci dítěte v mateřské škole	57
ZÁVĚR	62
SOUHRN	64
SUMMARY	65
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	66
PŘÍLOHY	71

ÚVOD

„Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské škole“ je první a nejznámější knihou amerického spisovatele Roberta Fulghuma z roku 1988 (Fulghum, 2013).

Mateřská škola je prvním mezníkem v životě dítěte, které se dostává prvotně do společnosti cizích dětí, svých vrstevníků bez přítomnosti svých nejbližších – rodičů. Dítě se musí naučit s ostatními dětmi dělit o hračky, vycházet spolu, komunikovat, respektovat se navzájem, dodržovat dohodnutá pravidla skupiny. V rámci předškolního vzdělávání se učí dítě spolupracovat s pedagogickým i nepedagogickým personálem, respektovat je jako autoritu, nechat se vést a vzdělávat se. Dítě se začíná adaptovat na prostředí mateřské školy a postupně se začleňovat do společnosti.

Jelikož sama, jako matka jsem si zažila adaptační proces u svých vlastních dětí, zajímalo mne více, jak jiné děti prožívají adaptační proces v mateřských školách. Současně také pracuji jako učitelka v mateřské škole, tak mám možnost tento proces znát nejen jako rodič, ale také z druhé strany, ze strany učitelky. Práce učitelek v nejmladší třídě homogenně tvořené skupiny, tedy tříletých až čtyřletých dětí je velmi náročná, avšak snadněji zvládatelná ve spolupráci s rodiči. Ve prospěch věci je, pokud se s nimi dá dohodnout a domluvit se na pravidlech, jejichž pochopení a zvnitřnění dítětem je pro další fungování dítěte v kolektivu nadmíru důležité. Stává se také, že některé převážně matky se obávají o své dítě ve smyslu, jestli nebude smutné, uplakané, zda bude tesknit po rodičích, zda bude něco jíst, jestlipak včas řekne, že se mu chce jít na toaletu, atd. Někdy však vstup svého dítěte do mateřské školy matky znesnadňují tím, že samy nejsou emočně připraveny odpoutat se od svého potomka a obávají se odloučení. Proces adaptace ovlivňuje spousta proměnných, a to jak ze strany mateřské školy, tak ze strany rodiny, a v tomto prostředí se pohybuje dítě se svým osobním nastavením a charakterem. Za těchto podmínek dítě čeká spoustu nových výzev, odpoutává se od svého primárního světa a poznává svět jiný, svět dalších autorit, řádu, pravidel, nových úkolů, které musí zvládat a také svět nových prožitků a nesnáží s vrstevníky.

V teoretické části jsem se zaměřila na vysvětlení pojmů dítě předškolního věku, socializace a adaptaci. U dítěte předškolního věku se zaměřuji především na jeho emocionální a sociální vývoj, důležitost hry, uvědomění si základních potřeb dítěte pro jeho další rozvoj osobnosti. Okrajově se zmiňuji o vývoji v oblasti motoriky a kognitivních procesů. Se vstupem dítěte do mateřské školy úzce souvisí proces socializace, tedy začlenění

se do skupiny vrstevníků, respektování a dodržování dohodnutých pravidel školy, třídy a podřízení se autoritám učitelky. Aby dítě mohlo být socializováno, sehrává nejdůležitější úlohu rodina, která dává dítěti to nejzákladnější do jeho života, předkládá mu modely sociálních vztahů. Mateřská škola je v tomto dalším pomocným průvodcem v životě dítěte, vytváří podmínky pro vzdělávání dětí tak, aby se rozvíjelo všestranně a mohlo být připravené na další svůj vstup do společnosti, kterým je nástup do první třídy základní školy, která je dalším mezníkem v životě dítěte. Domnívám se, že při nástupu do jakéhokoliv školského zařízení je vždy nutná vzájemná spolupráce rodiny se školou, zvláště u těch nejmenších dětí, které se neumí verbálně projevit. Je potřeba přihlížet k individuálním potřebám každého dítěte, co je v tu chvíli pro dítě přínosné, podnětné a podpůrné. V kapitole o adaptaci se zaměřuji na druhy, faktory, aspekty, vysvětlení pojmu adaptace a projevy maladaptace. Zabývám se také adaptací v rámci Rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání.

V empirické části této bakalářské práce se prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku určené učitelkám mateřských škol zabývám především nejčastějšími projevy maladaptace u předškolních dětí ve věku od tří let, cílem bude také zjistit, na jaké úrovni probíhá spolupráce rodičů dětí s učitelkami, v případě potíží při adaptaci u dětí. Konkrétně jaké formy podpory, rady a pomoc učitelky poskytují. Zajímalo mne také, kolik mateřských škol má zpracován adaptační program/plán, neboť sama pracuji jako učitelka mateřské školy, kde není vypracován tento program a ráda bych se takový program zpracovala. Dále mě zajímalo, jaké děti mají vstup do mateřské školy snadnější, zda dítě, zda dítě usnadní adaptaci, dochází-li do mateřské školy již jeho sourozenec, nebo zda se snadněji zvládne adaptovat dítě, které pochází z více sourozenců. Zda snadnější adaptaci ovlivňuje např. pohlaví dítěte nebo jak vůbec připravují rodiče své děti na vstup do mateřské školy. Co konkrétně nabízí mateřská škola pro děti před jejich vstupem do mateřské školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě předškolního věku

1.1 Pojmy a definice

Dle pedagogického slovníku je pojem dítě definován jako jedinec, který se nachází v životní fázi od narození do období adolescence. Dětství je typický intenzivní tělesný, intelektuální, jazykový, emocionální a sociální vývoj, kterým se formuje osobnost člověka. Dětství se dělí do několika fází, pro naše potřeby se zaměříme na fázi předškolního věku (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, str. 55-56). Předškolní věk definují autoři jako vývojové období člověka, které můžeme vymezit obdobím od dovršení třetího roku do zahájení povinné školní docházky, tedy do dovršení šestého roku věku. Předškolní věk můžeme také definovat jako „věk mateřské školy“. Dítě v tomto období zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která doplňuje výchovu v rodině a připravuje dítě pro vstup do základní školy (Šmelová, Prášilová a kol., 2018, str. 31; Průcha, Walterová a Mareš, 2009, str. 228).

Období předškolního věku je obdobím výrazných změn. Postupně dochází ke zdokonalení ve všech oblastech rozvoji osobnosti dítěte. Vývoj psychomotoriky, mentální a duševní vývoj úzce souvisí s vývojem v oblasti sociální a emocionální, kdy se dítě dostává do nových rolí, a to nejen formou hry, ale je kamarádem, „žáčkem“ třídy, mateřské školy. Mateřská škola navazuje na výchovu dítěte v rodině a společně tak působí na jeho rozvoj a připravuje jej na vstup do základní školy. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, str. 148). Dítě se stává členem skupiny, v níž navazuje nové kontakty, hraje si, ale musí se přizpůsobovat pravidlům, požadavkům, která jsou na něj z okolí vystavena (Šmelová, Prášilová a kol., 2018, str. 33, 35).

Od raného věku, a především v předškolním období je pro dítě nejdůležitější činností hra, jejím prostřednictvím získává zkušenosti se světem věcí, lidí a zároveň poznává samo sebe. Do hry dítě promítá a současně rozvíjí celou svou osobnost – intelekt, vnímání, řeč, pohybové a sociální dovednosti, potřeby, emoce, tvořivost, zážitky a fantazii. (Bednářová, Šmardová, 2015). Hra je forma činnosti, která se liší od učení a práce. Hra doprovází člověka celým jeho životem, především v předškolním věku sehrává nejdůležitější roli. Je stěžejním postavením pilířem v rámci obecné i specifické edukace v mateřské škole. Hra velmi souvisí s rozvojem motoriky a kognitivních struktur. Její pestrost, spontánnost, zapojení dítěte, soustředění na ni závisí na mnoha činitelích předchozího a aktuálního vývoje. Hra má řadu

významných vlivů na člověka: poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, kreativní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický nebo terapeutický. Pojímá aktivity jednotlivce, malé i větší skupiny. Většina her má význam v sociální interakci, kde se jedinci učí formou dohodnutých a jasně formulovaných pravidel určitými konvencemi společnosti (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, 92-93).

1.2 Oblasti vývoje v předškolním období

Předškolní období je časový úsek jedince od tří do šesti let. Toto období je jedno z nejdůležitějších a nejzajímavějších období vývoje člověka. Je to doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o vnější jevy, čas, nazývajícím též „obdobím hry,“ protože hra je motivací a prostředkem výchovně-vzdělávacího procesu dítěte předškolního věku. Základem pro rozvoj dítěte je rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu jeho rozvoji osobnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 228).

1.2.1 Oblast motorická

Dítě v tomto věku vyrostne průměrně o 5-7 cm, protáhnou se mu končetiny a vyvíjí se souměrnější proporce mezi tělem a hlavou. Průměrně přibere 2-3 kg ročně (Šulová, 2004).

V oblasti motorického vývoje předškolního dítěte dochází ke zdokonalování a k růstů zkvalitnění pohybové koordinace, myšleno ve schopnosti plné sebeobsluhy. Pohyby jsou tedy přesnější, více cílené a plynulé. Dítě je schopno s vrstevníky i s dospělými napodobovat i sportovní aktivity (jízda na kole, lyžování, bruslení, některé děti i plavání). Dále se rozvíjí jemná motorika, která je značně ovlivněna probíhající osifikací ruky, která bývá ukončena kolem sedmi let. Dítě se učí zručnosti formou různých vzdělávacích aktivit, herních činností, například navlékání korálků, nácvik vázání tkaničky, modelování plastelíny, zpracování papíru (mačkání, trhání, lepení) nácvik práce s nůžkami a psacími či jinými potřebami, pomůckami. S rozvojem jemné motoriky se souvisí rozvoj kresby, od spontánního čmárání k prvotní kresbě lidské postavy – hlavonožec, který má hlavu a nohy.

1.2.2 Oblast kognitivní

Percepce neboli vnímání je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, nedokáže rozlišovat základní vztahy. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem, který je pro dítě v danou chvíli potřebný. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciacie, která je nepostradatelná pro další proces syntézy a analýzy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je nepřesné, i když se dítě učí orientovat v nejbližším okolí domova, nepřesně vnímá časové úseky – umí čas posoudit jen ve vztahu s konkrétní činností. Vnímání převládá synkretické (celistvé), je neanalytické, vjemy jsou ovládnuty egocentričností a jsou subjektivně zbarvené. Rozvoj vnímání je ovlivněn stavem analyzátoru (například zrakové, sluchové, hmatové), ale také myšlením, a hlavně vlastní zkušeností dítěte. Vnímání je aktivní, spojeno s aktivní činností a s experimentováním (Šimíčková -Čížková a kol., 2010, str. 75–77). Paměť je převážně bezděčná, mechanická, záměrná paměť se vyvíjí kolem pátého roku života dítěte. Především je paměť konkrétní, zapamatuje si konkrétní událost než slovní popis. Spíše krátkodobá, dlouhodobá paměť nastupuje mezi pátým až šestým rokem. Dlouhodobě si dítě zapamatuje citově zbarvené situace.

V předškolním období se uzavírá symbolické, předpojmové myšlení, plně se rozvíjí názorné intuitivní myšlení, které je typické pro předoperační stádium. Myšlení je dosud vázáno na to, co dítě vidí. Je stále vázáno na činnosti a aktivitu dítěte, jež chápe vztahy mezi různými ději, pokud se vztahují k jeho činnostem (Šimíčková - Čížková, 2010). Představy předškolního dítěte jsou velmi bohaté a barvité, jsou často doplňovány dětskou konfabulací, což jsou myšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé, převládá vliv fantazie na reálnou skutečnost (fantazijní přístup) a nelogické znaky (synkretismus). Zdravé vstupování dospělých napomáhá pochopit rozlišit realitu od světa fantazie. Naopak radikální zásah dospělých je nevhodný, neboť může poškodit dítěti další jeho imaginaci, související s později umělecky orientovanou osobností. V tomto období dochází k významnému procesu decentrace, při kterém se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného svět jevů nezávisí na něm. Potřebuje k tomu však opakované zkušenosti ze sociálních interakcí, ve kterých je jeho vlastní, dosud egocentrismus opravován. Jeho hra, imitace, identifikace s druhými, stále kvalitnější užívání řeči jako nástroje komunikace, působící jako klíčový činitel vývoje.

Zkvalitňování řečových dovedností v období předškolního věku a rozšiřování slovní zásoby se vyvíjí s velkými individuálními rozdíly. Dochází k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování, Převládá komunikativní složka

řeči, která je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny. Rozvíjí se také kognitivní složka řeči, neboť s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být přímo vázané na vlastní zkušenost, ale třeba jen vizuální obrázek s popisem rozvíjí dítěti představivost, stimuluje ho. Dítě dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky, potřeby. Rozvíjí se též regulační funkce řeči, užívaná k regulaci chování (Vágnerová, 2017).

Vůle dítěte je kolísavá, pro to je nezbytné dítě neustále motivovat ve spojení s konkrétním, blízkým cílem, vedoucí k uspokojení potřeb. Vůle je značně ovlivněná a stimulována kolektivem. Podmíněna situačně nebo imaginací.

1.2.3 Oblast sociální a emocionální

Předškolní dítě potřebuje projevovat aktivitu, být v kontaktu s vrstevníky. Dítě není schopno orientovat se ve vztazích, hodnotách či postojích nejbližšího okolí. Kolem čtvrtého roku pomalu ustupuje strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a cizích lidí. Zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. Rozvíjí se smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti. Začínají se rozvíjet vyšší city sociální – vztah k dospělým, vrstevníkům a vztah k sobě samému, tzv. sebecit, který je motivovaný egocentrismem. Získává nové zkušenosti, projevují radost z poznávání - city intelektuální. City estetické umožňují dítěti vnímat krásno, rozvíjí se při vnímání hudby, čtení pohádek, výtvarně-pracovních činnostech, a především ve hře. Dítě se učí chápat co je dobré a co špatné, uvědomuje si, co může a co nesmí a tím dítě získává etické citění v rámci morálky (Šimíčková -Čížková a kol., 2010)

1.3 Potřeby předškolního dítěte

Potřeba je nárokem jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život. Neuspokojování potřeb (nebo některé potřeby) vede k omezení nebo narušení výměny hodnot – jakýchkoli – což má za následek negativní citový prožitek, kterému říkáme frustrace. (Havlínová, 2000. str. 27 in Šmelová, 2004, str. 71)

Předškolní pedagog musí znát potřeby dětí a ty by měl dále respektovat a uspokojovat. Americký psycholog Abraham Harold Maslow v roce 1943 uspořádal pyramidu lidských potřeb. Základnu tvoří potřeby fyziologické (potřeba potravy, vyměšování, vody, kyslíku nebo spánku), nad nimi se nachází potřeba bezpečí (jistoty a stálosti, pořádku nebo pravidel), další vyšší úroveň představují potřeby sounáležitosti (lásky,

náklonnosti, někam patřit), na předposlední úrovni se nacházejí potřeby uznání (sebedůvěra, sebeúcta) a vrcholu pyramidy představují potřeby seberealizace (sebenaplnění). Potřeby dítěte v průběhu jednotlivých vývojových období se mění. Do popředí se se výrazněji dostávají ty potřeby, které souvisí s aktivní úlohou dítěte v sociálním prostředí – poznávání nového, sociálního kontaktu s vrstevníky i dospělými (Šmelová, 2004, str. 71-72).

Základní potřeby dle Dunovského (1999) představují celkem čtyři skupiny základních potřeb. První skupinu tvoří biologické potřeby: zajištění všech nezbytných podmínek pro dobré fungování metabolismu, vytváření podnětného prostředí, v němž dochází k rozvoji funkcí organismu zejména nervové soustavy, lokomočních aktivit v souvislosti s aktivitami psychickými, optimální posilování a rozvoj organismu, v oblasti imunologické, psychomotorické, psychosociální i potřebu komplexní preventivní péče, na níž se podílí nejen rodina, ale společnost.

Druhou skupinu představují základní potřeby psychické, které navazují na potřeby biologické a přímo souvisejí s potřebami sociálními. Uspokojování psychických potřeb vede k rozvoji dítěte v oblasti intelektu, citů, vůle, chování, interakci s okolím, chápání sebe i ostatních, společenských hodnot i celého prostředí. Řadíme sem potřeby, které popisují známí profesori Josef Langmeier a Zdeněk Matějček, potřeby náležitého přívodu podnětů – stimulace (zvědavost dětí podporována podnětným prostředím, vzdělávací aktivity vedoucí k novým poznatkům, objevování nebo řešení problémů); smysluplnosti světa – řád (vytváření podmínky, které jsou smysluplné a funkční, prožívat pocit bezpečí, schopnost orientovat se v čase a prostoru, uspořádání dne a střídání činností vedoucí další motivaci a aktivizaci předškolních dětí); potřeby jistoty prostřednictvím citových vztahů dítě – dospělý (v mateřské škole se učitelé setkávají s dětmi, které velmi rychle přivyknou k pedagogovi, jiné ho chtějí jen pro sebe a další děti si těžko zvykají na prostředí mateřské školy a přetrvává u nich strádání a úzkost z odloučení od matky, učitelé tedy musí k dětem přistupovat individuálně a dbát na uspokojení citových potřeb dítěte); vědomí vlastní identity vytváří dítěti představu o sobě, vnímané jeho okolím, jak je hodnoceno, přijímání nebo odmítání dítěte se odráží ve formování jeho sebevědomí, proto by měl předškolní učitel vytvářet takové podmínky dítěti, ve kterých má dostatek prostoru se uplatnit, a zažít úspěch; potřeba otevřené budoucnosti (každý jedinec potřebuje mít určitou životní perspektivu, která ho dále motivuje a aktivizuje. Budoucnost bez perspektivy vede k rezignaci a apatii).

Třetí skupinu tvoří základní sociální potřeby, které souvisejí s potřebami psychickými, proto bývají označovány jako potřeby psychosociální. V životě jedince je nezbytně nutné zajistit kvalitní socializaci, která je celoživotním procesem, avšak v

předškolním období má významný vliv na celkový rozvoj dítěte. Základním a nejdůležitějším sociálním prostředím pro dítě je rodina. Sociální prostředí se s přibývajícím věkem dítěte rozšiřuje, například o prostředí mateřské školy, nové kontakty s vrstevníky. Mezi nejvýznamnější potřeby patří potřeba přijetí dítěte, lásky a bezpečí. Už v předškolním věku se dítě učí překonávat různé překážky, učí se řešit problémy, s nimiž se setkává v každodenní realitě.

Čtvrtou skupinu představují základní vývojové potřeby, které vedou k činnostem, jimiž se dítě rozvíjí, motivují k aktivitám, které prostřednictvím procesu učení realizují vnitřní možnosti jedince a vedou k posunu v jeho vývojové úrovni.

Uspokojování potřeb patří k prvořadým požadavkům péče o dítě. Je proto vždy nezbytné respektovat věkové i individuální zvláštnosti dítěte, danou situaci i samotné prostředí, v němž se dítě nachází a které je na něj působí (Šmelová, 2004, str. 72-75).

Dlouhodobé neuspokojování základních psychických potřeb může vést k psychické deprivaci, která se projevuje citovou a intelektovou nevyspělostí, nerovnoměrným vývojem jedince a poruchami jeho chování. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998 in Šmelová, 2004, str. 73). Psychická deprivace je psychický stav, který vzniká v takových životních situacích, kdy nejsou dítěti uspokojovány jeho základní psychické potřeby v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu. Zpravidla jde zpočátku o nedostatek smyslových zážitků; dítěti dále chybí pocit jistoty, bezpečí, pevného citového vztahu a s blízkou osobou, nedostává se mu lásky, přátelství; nedůvěřuje lidem, nevidí otevřenou budoucnost. Psychická deprivace se projevuje citovou a intelektovou nevyspělostí dítěte, vývojovou nerovnoměrností a poruchami chování. Nacházíme je u dětí z na podněty chudého prostředí, u dětí zanedbávaných. Vyskytuje se jak v některých rodinách, tak v některých ústavních zařízeních. Pro děti z ústavních zařízení může být řešením dobrá náhradní rodinná péče. Mírnější forma psychické deprivace se označuje jako psychická subdeprivace. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 233). Zdravé předškolní dítě se však poměrně dobře vyrovnává s přechodnými nároky a se stresem. (Langmeier, Matějček, 2011).

2 Proces socializace v předškolním období

2.1 Vymezení pojmu socializace

Socializace je nezbytná pro utváření člověka. Podle Pedagogického slovníku (2009) jde o zespolečňování, jedná se o celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se především sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem. Dítě se identifikuje nejprve s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti, v níž se pak dítě učí osamostatňovat, nalézt si své místo v síti sociálních vztahů a vytváří se tak základ vlastností jedince a jeho hodnot. Na základě toho se se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systémů, tedy dostává se do různých sociálních rolí, které nejsou zastoupeny jen v rodině, ale v jiných sociálních skupinách, do nichž se jedinec v průběhu svého života dostává – škola, vrstevníci (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, str. 267). Socializační proces můžeme také chápat jako proces humanizace člověka. Člověk se jako osobnost nerodí, člověk se osobností stává. Socializaci můžeme tedy vnímat jako proces objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh a činností. Proces socializace bývá označován také výrazy „zařazování se“, „včleňování“, „vrůstání“ do společnosti, což znamená neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů jedince v rámci sociokulturního systému, jedná se tedy o souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem (Řezáč, 1998).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí tři vývojové aspekty, které zahrnuje socializační proces:

1. vývoj sociální reaktivity – jedná se o vývoj diferencovaných, emočních vztahů k lidem z blízkého i vzdálenějšího sociálního prostředí. Plynule probíhá od narození, v předškolním období poskytuje dítěti vztahy na různých úrovních – s vrstevníky, s rodiči, prarodiči, učitelkami, širokou veřejností.
2. vývoj sociálních kontrol – znamená vývoj norem, které si jedinec postupně utváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými a které pak přijímá za své. Tyto přijaté hodnoty pak usměrňují jeho chování do společností uznávaných mezí. Jde tedy o přijetí a přijímání norem společensky žádoucího chování, kdy jde o postupný proces a o zvnitřnění sociálních norem v návaznosti především v rodinném a školském prostředí.

3. osvojení sociálních rolí – znamená osvojení takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti.

Z dalších definic můžeme socializaci osobnosti chápat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá (Helus, 2007).

Tento proces se uskutečňuje podle Heluse (2009) ve třech formách:

1. Začleňováním člověka do mezilidských vztahů – jednou ze základních potřeb člověka je potřeba prvotních sociálních kontaktů a vazeb, v začlenění do mezilidských vztahů je uspokojována tato potřeba, stejně jako potřeba společenského postavení, ocenění, člověk nachází v rámci těchto vztahů své místo, porozumění, akceptaci své osobnosti, jistoty určitého zázemí i možnost sociální opory v náročných situacích.
2. zapojováním člověka do společných činností – v zapojení člověka do společných činností se uspokojuje lidská potřeba uplatnění, realizace, společenského postavení, člověk spolu s ostatními vytváří společenství, realizuje činnosti, nachází svou pozici a roli ve společných činnostech, realizuje cíle osobní i společné.
3. integrováním člověka do společensko-kulturních poměrů – integrováním člověka do společensko-kulturních poměrů se člověk začleňuje do širší skupiny, společenství, jehož hodnoty a cíle jsou mu blízké, dochází k přizpůsobování, respektování určitých norem, zásad, zachovávání konvencí, dodržování pravidel.

Se začleněním dítěte do vrstevnické skupiny a získání určitého postavení a pozice v dětském kolektivu souvisí i vývoj schopnosti decentrace v předškolním období. Decentraci můžeme chápat, jako odvracení se od primárního zaměření na své Já, na své prožitky, své potřeby a cíle k uvědomování si citů, prožitků, psychických stavů, nálad jiného člověka a snaze pochopit je, porozumět jim (Hartl, Hartlová, 2010).

Podle Průchy (2009) je podpora schopnosti decentrace (empatie) mimořádně důležitá pro děti v předškolním věku, a právě rozvíjející se sociální kontakty a interakce v mateřské škole umožňují tuto schopnost rozvíjet. Donedávna byl rozšířen názor, že dítě předškolního věku je egocentrické a není schopné empatie, nedokáže se podívat na situaci pohledem jiného dítěte. Praktické zkušenosti s dětmi však ukazují opak, Margareta Donaldsonová se tyto protiklady pokoušela vysvětlit, dává je do souvislostí s Piagetovou teorií přechodu dítěte

od egocentrismu ke stádiu decentrace, uvádí, že chování dítěte ukotvené ve významu, mající pro něj konkrétní smysl, může být zralejší než v případě řešení neukotvených úloh.

2.2 Vliv rodinného prostředí na socializaci dítěte

Nejvýznamnějším působícím elementem pro dítě předškolního věku byla, je a bude rodina. Která poskytuje dítěti zdroj jistoty, bezpečí, zázemí, bezvýhradného přijetí a lásky (Mertin, Gillernová, 2015; Langmeier, Matějček, 2011). Musilová charakterizuje rodinu z pohledu sociologa, psychologa, pedagoga nebo ekonoma. Každé hodnocení přináší řadu rysů, které jsou ovlivněny dobou, tradicemi, společenským apolitickým zřízením (Šmelová, Prášilová 2018). „*Rodina je nejdůležitějším a nezastupitelným činitelem socializace dítěte, která je ovlivňována soužitím rodičů a všech jejich členů.*“ (Šmelová, Prášilová, 2018. str. 75). Nakonečný (1999) zdůrazňuje tři dílčí faktory, které ovlivňují proces socializace: vztah rodičů k dítěti – projevy lásky nebo lhostejnosti, přijetí či odmítání dítěte, způsob a míra kontroly způsob odměňování a trestání, soudržnost rodiny a její konstelace (úplná nebo neúplná rodina), socio-ekonomický standard.

2.2.1 Rodina a její funkce

Rodina je jednou ze základních strukturálních složek společnosti a je složkou základní, pokud jde o zajišťování péče o děti a mládež, zejména jde o vytváření prvopočátečních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu (Helus, 2007).

Kontakt dítěte se společností a kulturou realizuje rodina v rámci primární socializace. Rodina s dítětem jedná, zaujímá postoje, vytváří oporu pro jeho vývoj, zprostředkovává svou citovostí zvládnutí základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. Dítě si tím rozvíjí své vztahy k okolí k věcem a k sobě samému. Následuje sekundární socializace, v níž důležitou úlohu vedle rodiny sehrává škola. Zde se promítají pozitivní i negativní efekty rodinného působení. Rodina je základním životním prostředím dítěte, které je tak výrazným produktem rodiny. Dítě interiorizuje klima rodinného soužití, rodinné nároky a požadavky, rodinnou morálku, rodinné zájmy a cíle, styl rodinného soužití.

Současná rodina je nukleární neboli jádrová (monogamní, základní), kterou tvoří dva rodiče a děti, žijící pohromadě. Rozšířená rodina (tradiční) zahrnuje prarodiče a další příbuzné, pro děti je velmi významná při socializaci a jako příprava pro vstup do společnosti cizích lidí. Orientační rodina je ta, ve které se jedinec narodil, je vzorem při zakládání vlastní

rodiny a prokreační rodina je ta, kterou dvojice nově zakládá. Další definice vymezují rodinu prostřednictvím jejich funkcí: reprodukční, sociálně ekonomické, kulturně výchovné, sociálně psychologické a emocionální (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Kraus, Poláčková (2001) uvádí čtyři základní funkce rodiny:

1. Biologicko-reprodukční funkce má význam pro společnost, celek, tak i jedince, kteří rodinu tvoří.
2. Sociálně-ekonomická funkce představuje rodinu jako samostatnou ekonomickou jednotku a chová se jako autonomní systém. Poruchy této funkce se projevuje v hmotném nedostatku rodiny, což v současnosti bývá důsledkem nezaměstnanosti, zvyšování nákladů a zadluženosti rodiny.
3. Ochranná funkce spočívá v zajišťování životních potřeb nejen dětí, ale všech členů rodiny.
4. Sociálně-výchovná funkce je zaměřena na děti. V prostředí rodiny se vytváří citové zázemí, učí se lásce, hodnotám, zajišťuje se bezpečí, učí dítě vztahům k druhým, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti (Šmelová, Prášilová, 2018, str. 80-82).

Musilová dělí rodinu dle typologie na rodinu stabilní – úplnou nukleární jednotku, někdy i vícegenerační, kde rodiče plní řádně své povinnosti, vztahy jsou uspořádané, komunikace probíhá bez větších poruch a konfliktů. Opačným pólem je rodina nestabilní – problémová, kterou můžeme dělit na mrtvou (mimomanželské/mimo partnerské soužití, např. působení jednoho z rodičů zahraničí), rodina krizová, prožívající vnitřní dramata (nemoc, smrt, narození dítěte s postižením, rozvod), rodina difilní, kdy jeden člen propadne závislosti na drogách, hráčství. S vícero znaky nestability se považuje rodina nepřizpůsobivá (Šmelová, Prášilová a kol. 2018).

Funkce rodiny vztahující se k dítěti z pohledu Heluse (2009), aby mohla být rodina funkční musí vytvářet svému dítěti, svým dětem základní podmínky, naplňovat jejich potřeby.

1. Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Uspokojování biopsychosociálních potřeb, psychických potřeb bezpečí, pravidelného životního rytmu, lásky, přiměřeného množství a intenzity podnětů.

2. Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické přináležitosti dítěte – potřebu domova, potřebu mít svého člověka“ (matku, otce) a identifikovat se s ním. Základním pilířem pro povědomí dítěte, že patří do spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů.
3. Rodina skýtá dítěti už od neranějšího období prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými.
4. Rodina pozvolna uvádí dítě do vtahu k věcem rodinného vybavení – k domácnosti, přístrojům, předmětům hezkých a cenných.
5. Rodina určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky – tomu napomáhají vzory rodičů, případně prarodičů nebo i zkušenosti se sourozencem.
6. Rodina skrze lásky dítěte k rodičům skýtá bezprostředně působící vzory a příklady – dítě se učí vidět v druhém člověku osobnost a samo touží být osobností, napodobuje jejich jednání, vcitňuje se do nejrůznějších situací.
7. Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a rozvíjí vědomí povinností, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého a tím, že je dítě nenásilně a přirozeně zapojováno do společných činností rodinného kolektivu (hry, práce domácí, zájmy, dovolená).
8. Rodina otevírá dítěti příležitost proniknout do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji pochopit lidi různého věku, založení nebo postavení.
9. Prostřednictvím rodičů, prarodičů, sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, společnosti a světu. Dítě si tím ujasňuje svět profesí, občanské povinnosti, svět problémů a různých pokušení, kterým je třeba čelit.
10. Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, rady a pomoc.

Z hlediska funkčnosti rodin je dělíme na stabilizovaně funkční, rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy, problémovými (častou alternativou bývá rozchod), dysfunkčními (rodina selhává vlivem alkoholismus, traumatem z rozchodů rodičů a afunkčními (rodina už neplní vůči dítěti účel a ohrožuje ho).

Problematikou rodiny, tedy manželské a rodičovské nezralosti se zabývali významní čeští odborníci Zdeněk Matějček a Josef Langmeier (2011) nebo Helus (2009), Šmelová (2004).

- Rodina nezralá z hlediska věku, plnění povinností, nezralost, životních hodnot a způsobů, nezralost sociální a emocionální k dítěti, vázané na pro rodinu.
- Rodina přetížená, jejíž pracovní povinnosti jsou dominantní, vysilující, rodina je časově vytížená nad výchovou dětí a nestačí se věnovat dítěti.
- Rodina ambiciózní je taková, která svůj hlavní čas a smysl dává pro svou kariéru a dítě se posouvá na druhou kolej, je o něj perfektně postaráno skrze chůvu a soukromých škol.
- Perfekcionistická rodina má smysl pro detail a lpí na zásadách.
- Autoritářská rodina je taková rodina, která je direktivní ve způsobu či stylu výchovy k dítěti. Dítě nemá právo se svobodně vyjádřit.
- Rozmazlující rodina mívá většinou jedno dítě a bývá často úzkostné. Vše, co dítě chce, potřebuje hned teď, rodiče mu vyhoví, zařídí.
- Liberální a improvizující rodiče dávají volný průchod dětem a jejich nápadům, vyjádření slova, svoboda dětí.
- Odkládající rodina je rodina s takovým dítětem, které je neustále u prarodičů nebo na kroužcích, pobytech. Rodina potřebuje svůj volný čas pro sebe, svou práci, domácnost a nechce, aby jejich potomek zahálel. Hrozí vznik deprivativního syndromu u dítěte, který je způsoben neuspokojováním jeho citových potřeb.

Disociovaná rodina se vyznačuje narušením důležitých vztahů mezi svými členy (Šmelová, 2004, str. 92-95).

2.2.2 Citová vazba dítěte

Podle anglického psychiatra a psychoanalytika Johna Bowlbyho potřebuje dítě pro svůj harmonický rozvoj vytvářet citovou vazbu s nejméně jednou osobou, která o dítě soustavně a trvale pečuje a chrání. Tato osoba je bezpečnou citovou kladnou, na kterou se dítě vždy obrací v případě krize a nepohody a u níž vyhledává tělesnou a citovou blízkost, což ho uklidňuje a utiňuje a postupně mu dodává sílu a touhu zkoumat svět kolem sebe. Jde o teorii attachmentu neboli teorii rané citové vazby. Jde tedy o vrozenou potřebu, se kterou se dítě rodí. Úlohou dospělého je na tuto potřebu ochranu vstřícně reagovat.“ (Geuguenová, 2014, str. 85)

Mary Ainsworth uvádí prvky vazbového chování (attachment behaviour) ze strany dítěte jsou vyhledávání tělesné blízkosti pečovatele, orientování se v prostoru a věšení se na blízké objekty, emoční projevy jako pláč, křik a úsměv. Tyto projevy vyvolávají na straně

pečovatele specifickou odpověď, poskytnutí péče a bezpečí, která u dítěte odstraňuje úzkost z ohrožení a existenční (tzv. anihilační) úzkosti. Mezi takové odpovědi patří hlazení, kolébání, ohřívání, krmení, mluvení, zpívání apod. V takovém případě vzniká tzv. bezpečná vazba (secure attachment). Pokud však chování pečující osoby je vyhýbavé nebo nekonzistentní, vzniká některý z typů tzv. nejisté vazby (insecure attachment), jíž odpovídá vznik jiných strategií chování u dítěte:

- Vyhýbavá vazba (typ A) je označení pro typ vztahu vyvolaný odmítající matkou, kdy se dítě naučí nedávat najevo negativní emoce, tedy křičet nebo plakat.
- Úzkostně ambivalentní vazba (typ C) vzniká, nejsou-li reakce matky konzistentní a předpovědatelné a matka v některých situacích nereaguje; za typický příznak tohoto typu vazby je považováno, že negativní projevy dítěte jsou přehnaně intenzivní.
- Dezorganizovaná neboli dezorientovaná vazba (typ D) vzniká, je-li pečující osoba zároveň zdrojem bezpečí i zdrojem ohrožení, například týrání nebo zneužívání. Příznačnou reakcí dítěte je chronická úzkost a dezorganizace vzorců chování (Atkinson, 2003).

K různým pečujícím osobám (k otci – matce) může mít dítě různý typ vazby, přičemž pro zdravý vývoj je důležité, aby nejméně jedna z těchto vazeb byla bezpečná. Schopnost rodiče reagovat na vazbové chování dítěte a typ jeho reakcí jsou odvozovány zejména z vlastní dětské zkušenosti rodiče, takže typ vazby se se zvýšenou pravděpodobností přenáší na další generace (Guenguenová, 2014).

Příprava dítěte na vstup do mateřské školy začíná v těhotenství, nejpozději porodem, kdy se začíná vytvářet vazba mezi pečující osobou a dítětem (Chadzipanajotidisová, 2018). Úspěšnost adaptace závisí na prožitých emocionálních a sociálních zkušenostech. Naplnění vývojových a individuálních potřeb dítěte ovlivňuje proces adaptace.

2.3 Proces socializace v předškolním věku

V předškolním věku dochází k formování základních citových projevů, které jsou velmi intenzivní, krátkodobé a proměnlivé. Dítě začíná pomalu ovládat své citové projevy, dokáže být kritické k vrstevníkům i směrem k sobě, začínají hodnotit své chování, umí se litovat, zlobit se za něco samy na sebe, vytváří si tak sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. Mezi vrstevníky se projevuje schopnost spolupráce, pochopení pro

druhé (utěšit kamaráda), ale i soupeření, kdo je v čem lepší. Snaží se řešit konflikty dohodou, kompromisem, vzájemnou domluvou, omluvou.

Velmi důležitou roli sehrávají rodiče dítěte, kterému věnují veškerou svou pozornost. V této době jsou pokládány základy citového chování, prožívání a je proto velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá.

S vývojem emocí a rozvojem sociálních vztahů souvisí vývoj morálně etický. Sigmund Freud upozornil, že předškolní věk je obdobím, kdy se začíná rozvíjet superego (NADJÁ – ideální JÁ). Kolem třetího roku života má většina českých dětí interiorizovány základní sociální normy. S tím zvnitřňováním souvisí rozvoj svědomí jedince. Předškolnímu dítěti je známo, co smí a co nesmí.

Erik Homburger Erikson považuje konflikt mezi iniciativou a pocitem viny. Dětský egocentrismus neumožňuje dítěti pocítovat vlastní významnost. Dítě se musí vyrovnávat s požadavky a nároky z okolí, jimž mnohdy nerozumí a tím omezují jeho aktivitu jako nežádoucí chování. To pak v dítěti vyvolává pocit viny, od něhož se odvíjí základ lidského svědomí. Konflikt mezi vlastní aktivitou a pocitem viny rozvíjí sociální kontrolu dítěte (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Jean Piaget spojoval období před nástupem do školy s heteronomní morálkou, která je určována příkazy a zákazy jiných jedinců, tím znamená autoritu pro dítě.

V 60. letech 20. století Lawrence Kohlberg vypracoval detailně morální vývoj člověka. Předškolní období je obdobím prekonvenční, kam spadá heteronomní morálka - o tom co je správné, rozhoduje dospělý, a naivní instrumentální hédonismus, kdy dítě nějak jedná, protože očekává následek – odměnu nebo trest, jenž přichází od autority.

V procesu socializace dochází ke změnám ve třech zásadních rovinách:

- Zkvalitňuje sociální reaktivitu, která plynule probíhá od narození, v předškolním období poskytuje dítěti vztahy na různých úrovních – s vrstevníky, s rodiči, prarodiči, učitelkami, širokou veřejností.
- Dochází k sociální kontrole – přijetí a přijímání norem společensky žádoucího chování, kdy jde o postupný proces a o zvnitřnění sociálních norem v návaznosti především v rodinném a školském prostředí. Významnou rovinou je osvojování sociálních rolí, které se odehrávají v rodině i mimo ni (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V předškolním období má pro dítě velký význam kolektiv vrstevníků, který ho rozvíjí v řeči, myšlení, motorice, hře, spolupráce. V předškolním věku bývá konstatován nerovnoměrný vývoj, hyperaktivita, hypoaktivita, zvýšená afektivita. Někdy nastává opožděný vývoj řeči, motoriky, děti se déle učí novým činnostem, sociálním návykům, což ztěžuje adaptaci do mateřské školy. Bývají vnímané sociálním okolím, jako těžkopádné, nešikovné, a někdy i hloupé. Objevují se problémy se sebeobsluhou (neumí se obléci nebo se oblékají špatně), proto bývá někdy docházka do mateřské školy po dohodě s učitelkami upravena, na některé dny, dopoledne, případně je odsunuta. (Pugnerová, Kvintová, 2016)

Jak už bylo několikrát řečeno, předškolní období je jednou z nejvýznamnějších etap v sociálním vývoji dítěte, neznamena pouze přípravu na školní prostředí, ale, jak uvádí Matějček, jedná se o přípravu na celý další život, vzorce navazování sociálních vztahů a interakce, jaké přijme v tomto období, budou dítě provázet neustále, stejně tak jeho vlastní systém sociálních kontrol, hodnotové orientace, i osvojené sociální role. Je uváděno opět několik etap rané fáze socializace. Řezáč (1998) uvádí Alanovo členění na tři fáze:

1. postupná identifikace dítěte s matkou (cca do 2 let) - v tomto období vidí základy utváření stability vztahů k jiným lidem, pokládají se základy vlastního sebeuvědomování a sebeobrazu skrze nazírání matky dítěte.
2. osamostatňování – vztah k matce se mění ze vztahu závislosti na vztah uvědomované vzájemnosti, roste autonomie dítěte, začíná se vytvářet systém hodnot, mravních rysů, objevují se pocity studu, viny. U dítěte začíná mít výraznější postavení otec a další blízké osoby.
3. pronikání dítěte do širších sociálních vztahů – dítě začíná navazovat nové kontakty, má potřebu těchto nových interakcí, zároveň s tím přijímá nové role a musí se jim přizpůsobit, adaptovat se.

2.4 Faktory socializace v mateřské škole

Řezáč (1998) uvádí terminologicky i časově odlišné vymezení rané socializace:

1. elementární socializace (1. rok) - je charakterizována naprostou závislostí na dospělých osobách.
2. rodinná socializace (2. - 3. rok) - dítě nadále setrvává převážně ve společnosti dospělých, k nimž má hlubší citovou vazbu, pro pozitivní vývoj jsou v tomto období důležité pocity lásky a bezpečí, které dítě prožívá.

3. veřejná socializace (po 4. roce) - dítě začíná vyhledávat a potřebovat styk s dětmi stejného věku. V rámci institucí navazují děti sociální vazby s vrstevníky, učitelkami a dalšími lidmi.

Z těchto vymezení vyplývá, že v předškolním období zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje socializaci dítěte, rodinné prostředí. Dítě začíná ovšem projevovat stále větší zájem o společnost druhých dětí, začíná být postupně schopné s nimi spolupracovat. Zde se projevuje i význam instituce mateřské školy, která je schopná kontakt s vrstevnickou skupinou ve velké míře zajistit a zároveň působit i výchovným a vzdělávacím směrem.

Socializace však není pouze socializací vnějších projevů chování, ale úzce souvisí s vnitřním prožíváním dítěte, je tedy základem pro celý jeho emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem vlastního sebepojetí. (Hoskovcová, 2006).

Podle Zdeňka Heluse (2007) je vývoj kognitivních procesů a schopností jedním z hlavních zdrojů diferencovanějšího a zároveň komplexnějšího průběhu interakce dítěte s prostředím. Dítě začíná stále různoroději reagovat na sociální podněty, „asimilovat“ je do vnitřních poznávacích schémat a zároveň aktivněji zasahovat do svého věcného prostředí, dochází k autoregulaci činnosti a chování. K těmto procesům napomáhá učení a jeho stále složitější formy.

2.4.1 Vrstevnická skupina

Zásadní význam mateřské školy pro vývoj dítěte je právě v procesu socializace, období předškolního věku je etapou, kdy má dítě potřebu osamostatňovat se od nejbližšího rodinného kruhu a navazovat vztahy s širším okolím, a především dětmi stejného věku, svými vrstevníky. Pod pojmem vrstevníci mám na mysli děti předškolního věku, tedy cca od 3 do 6 let, protože z hlediska duševního vývoje může být tříleté dítě na stejné úrovni jako dítě šestileté a samozřejmě naopak. Do chvíle vstupu do mateřské školy mělo dítě sociální kontakty a zkušenosti s navazováním vztahů a interakcemi převážně s dospělými, a to zejména blízkými dospělými, „jeho“ lidmi. Nyní se dostává do stádia, kdy přichází nová zkušenost – dlouhodobější a intenzivnější pobyt ve skupině vrstevníků, jejíž normy je třeba přijmout a zaujmout v ní určitou pozici.

Vrstevníci se podle Hoskovcové (2013) stávají od předškolního věku cílovou skupinou sociálního vývoje dítěte, z tohoto okruhu si dítě později volí své přátele,

spolupracovníky, partnera atd.). Kontakt s vrstevníky umožňuje především vznik prosociálních postojů, díky němu jsou položeny základy vlastností, které následně umožňují osobnosti zařadit se do širší lidské společnosti – společná hra a činnost, spolupráce, soucit, společně trávený volný čas, zábava, humor. Rozvíjí se schopnost sdílení pozitivních emocí. Vrstevnická skupina může dítě naučit řešit konflikty, spolupráci, pomáhá odpoutávat se od dětského egocentrismu, učí všem druhům prosociálního chování (Hoskovcová, 2013). Vrstevnická skupina v mateřské škole se vyznačuje interakcí, komunikací a organizací, a to ve smyslu, že jedinci ve skupině jsou navzájem mezi sebou ve vztazích, komunikují spolu a jejich vztahy se vyznačují určitou strukturou vzájemně uspořádaných pozic a rolí. Skupina má pro jedince nesporně velký význam. Řezáč (1998) tento význam charakterizuje v těchto bodech:

- zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí
- mají formativní vliv, podílejí se na dotváření sociálních rysů osobnosti
- ovlivňují individuální výkonnost
- posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho důležité sociální potřeby:
 1. potřebu sounáležitosti
 2. potřebu být akceptován
 3. potřebu získat uznání
 4. potřebu seberealizace

Je zřejmé, že význam sociální skupiny má vliv na uspokojení základních potřeb, jak je popisuje i Matějček, jedinec od skupiny očekává sociální bezpečí, jistotu, ochranu, i sociální podporu v dosažení svých individuálních cílů. Dítě předškolního věku se vymaňuje z jedné sociální skupiny (rodiny), která mu zajišťuje uspokojení základních potřeb, poskytuje mu ochranu a pocit bezpečí a jistoty, toto uspokojování očekává i od vrstevnické skupiny v mateřské škole. Podle Tiny Bruceové (1996) je jedním z nejdůležitějších požadavků pro úspěšný kontakt dítěte s jinými dětmi, schopnost vycházet s lidmi obecně. To představuje umění nevzdávat se svých myšlenek a názorů, jednat o nich, přizpůsobovat je, pokud to situace vyžaduje, a podílet se o ně s ostatními.

Dítě musí rozvíjet tyto schopnosti, aby dokázalo vycházet s ostatními dětmi: umět si zajistit vstup do skupiny, chovat se přátelsky k vrstevníkům a umět je podporovat, řešit konflikty přiměřeným způsobem a projevovat cit a takt (Bruceová, 1996).

2.4.2 Sociální učení

Sociální učení je základní psychologický mechanismus procesu socializace, Řezáč (1998) pojem učení definuje jako vnitřní organizovaný proces, závislý na nervové soustavě, v jehož důsledku dochází ke změně v množství, míry určitosti, stupně uspořádanosti psychických obsahů a zároveň i ke změně forem chování a jednání. Učení je doprovodným jevem všech aktivit. Sociální učení pak definuje jako osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci. Produktem sociálního učení jsou tedy sociální role, postoje, hodnoty nebo ideály.

Sociální učení probíhá v několika formách. Jednou z nejjednodušších forem je zpevnování (posilování). To znamená, že chování nebo jednání je posíleno, upevněno podnětem sociální povahy, který může být kladný (kladné zpevnění) nebo záporný (negativní zpevnění). Podněty představují různé projevy akceptace okolím, reakce okolí na projevy jedince, které jsou jím vnímány jako příjemné (potvrzení správnosti, akceptace, přitakávání, odměna atd.) nebo jako nepříjemné (potvrzení nesprávnosti, kárání, ignorace, odmítnutí, agrese, tresty). Kladné zpevnění by mělo zvyšovat výskyt daného projevu, negativní naopak snižovat.

Pro formu sociálního učení je užíváno i pojmu modifikace chování, což znamená, že je posilováno chování, které je žádoucí, nežádoucí projevy jsou přehlíženy. Tak dochází k posilování spojení, které vedou k žádoucím projevům chování, a k utlumování a vyhasínání spojů vedoucích k nežádoucím projevům. Další formou sociálního učení je imitace neboli nápodoba. Tato forma znamená, že jedinec přebírá, napodobuje způsoby a vzorce chování jiné osoby (modelu), který je za toto chování odměněn, pokud ovšem má podobné nebo shodné cíle a potřeby. Nápodoba je tedy vždy výběrová, dítě si vybírá určité projevy a prvky chování modely, které souhlasí s jeho potřebami a cíli. Současně s procesem imitačního učení v předškolním věku probíhá i proces identifikace s určitým sociálním modelem. Obě tyto formy učení mají mnoho společných rys, dítě opět napodobuje, přejímá chování modelu, který je ovšem přijímán jako celek, výběrovost se zde týká pouze modelu (Řezáč, 1998).

2.4.3 Sociální role

Sociální učení prostřednictvím imitace a identifikace a hravé aktivity úzce souvisí s osvojováním sociálních rolí, jako významným aspektem procesu socializace. Sociální roli můžeme charakterizovat jako takové vzorce chování a postoje, které jsou od jedince

očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví nebo společenskému postavení. Role je do značné míry dána sociální situací, ve které se jedinec nachází. Podle Řezáče (1998) některé situace obsahují vzor, model chování, některé vyžadují tvořivou, originální reakci. Vzhledem k tomu, že v předškolním období je proces socializace nejdynamičtější, dítě rozvíjí svou sociální reaktivitu, sociální kontroly a zároveň si osvojuje nové sociální role, což představuje značně vysokou zátěž. Do nástupu do mateřské školy zastává z největší míry roli potomka, nedochází k výraznému překrývání rolí, v sociální skupině rodiny má své jasné postavení, svou sociální pozici (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Rodina jako malá sociální skupina má své normy, svá pravidla, své rituály, systém hodnot, který je nastaven od narození dítěte. V průběhu socializačního procesu v mateřské škole je dítě nuceno si najednou osvojit další role a ujasnit si své místo ve skupině. Dítě se stává „předškolákem“, dítětem, které musí přijmout pravidla nastavená v celé mateřské škole i v jednotlivých třídách, přijímá roli vychovávaného a vzdělávaného jedince, je nuceno akceptovat autoritu učitelky a dalších dospělých v mateřské škole. Dále se stává také členem třídy jako vrstevnické skupiny, navazuje nové kontakty, hledá si své místo ve skupině.

Sledovat proces osvojování rolí lze nejlépe při nejvýznamnější aktivitě předškolního věku, při hře. Je patrná obliba některých dětí u spoluhráčů, podřízené postavení nebo vedoucí postavení, které děti zaujímají, způsob řešení konfliktů, prosazování svého cíle, závislost atd. Dochází dále k diferenciaci role ženské a mužské, která se právě v předškolním věku objevuje. Dítě přejímá v zájmech a postojích převládající mužské nebo ženské chování, dává přednost jiným druhům hraček, her, oblečení. V tomto aspektu je důležitý také vztah dítěte ke svému otci nebo matce, kteří představují vzor, model tohoto chování. Pro dítě předškolního věku mají stále ještě prioritní význam rodiče, vztahy s vrstevníky jsou ještě nahodilé, přelétavé, netrývají dlouho. Přesto pro ně má vliv vrstevníků nesporně velký význam, jen v jejich společnosti se může dítě naučit způsobům chování, které pro něj bude později důležité – pomáhat slabším, vést ostatní i podřít se, soupeřit, spolupracovat, řešit konflikty, dělat kompromisy atd.

2.4.4 Sociální atmosféra a klima

Sociální atmosféru a klima definuje Kolláriková (2001) jako emocionální naladěnost, ve které se spojují nálady lidí, jejich duševní prožívání, vztahy jednoho k druhému, k práci, k obklopujícím událostem. (Řezáč, 1998). Pojem atmosféra vyjadřuje podle Řezáče situační

(situačně podmíněné) emoční naladění. V literatuře se setkáváme s rozlišením atmosféry a klimatu. Atmosféra je chápána jako krátkodobé, situační naladění citů spojených se vzájemnými vztahy ve skupině, klima jako totéž naladění ve skupině, které je relativně trvalé, stabilizované, a stává se příznačným rysem života konkrétní skupiny (Řezáč, 1998)

Mezi hlavní determinanty klimatu třídy patří:

1. zvláštnosti konkrétní školy (tradice, normy)
2. zvláštnosti způsobu vzdělávání
3. zvláštnosti osobnosti učitele a vztahů v učitelském kolektivu
4. specifika jednotlivých tříd (rozmanitost rodinného zázemí jednotlivých dětí)
5. individuální zvláštnosti osobností jednotlivých dětí

Příznivé, vstřícné klima je jednou ze základních podmínek kvalitní a tvůrčí práce, v mateřské škole je tato podmínka téměř nezbytností pro zdárné uskutečňování vzdělávacího procesu, vzhledem k vývojovým specifikům učení a socializace dětí předškolního věku. V mateřské škole neovlivňují sociální klima pouze učitel a děti v jednotlivých třídách, dochází zde k mnohem užším vazbám i k ostatním dospělým v MŠ, kuchařkám, uklízečkám, dalším pracovníkům školy, je zde mnohem silnější vliv rodičů jednotlivých dětí. Dítě předškolního věku má velkou potřebu jistoty a bezpečí, uspokojení této potřeby je možné pouze v prostředí a atmosféře klidu, pohody, atmosféře, která dítě neohrožuje. Kolláriková (2001) uvádí, že pouze v takovém prostředí může u dítěte předškolního věku probíhat proces učení. Pokud se dítě necítí bezpečně, je tento proces narušen a dítě může začít zaostávat ve svém psychickém vývoji.

Přechod z rodinného prostředí do širší společnosti je tedy pro dítě velmi důležitým krokem v procesu socializace, rozvoj a úroveň jeho sociálních dovedností a schopností je dána zejména vzory a příklady, které jsou mu poskytovány. V případě, že třídní nebo školní klima bude plné konfliktů, pokud dospělí účastníci nebudou řešit své spory adekvátně, nebudou schopni spolu vycházet, nemůžeme chtít po dětech, aby byly schopny přejímat žádoucí způsoby interakce mezi sebou, ke spolupráci je můžeme vést hlavně příkladem spolupráce mezi dospělými. Školní klima podle Syslové ovlivňuje celá řada faktorů, které dělí na vnější a vnitřní:

Vnější faktory: celospolečenské klima, mikroklima obce, sociokulturní prostředí nebo rodičovská veřejnost.

Vnitřní faktory: personální složení, vztahy mezi účastníky vzdělávání, styl řízení MŠ a vytváření podmínek pro práci, koncepce práce školy jasná pravidla chodu školy či dobrý informační systém (Syslová, 2011).

Školní klima ovlivňuje samozřejmě i klima v jednotlivých třídách, a naopak. V rámci tříd má výrazný vliv osobnost učitelky. Kořátková (2014) uvádí mezi důležité osobnostní kvality učitelky zejména ochotu komunikovat, schopnost mít rád děti a citově se angažovat (přijímat dětské vnímání světa, být dětem oporou, zajímat se o projevy dítěte, pomáhat dítěti podle jeho potřeb, cítit se mezi dětmi dobře, umět se vcítit, být naladěna na soužití s dětmi, být dítěti partnerem a průvodcem), schopnost a ochota spolupracovat, schopnost pedagogické reflexe (Kořátková, 2014).

Podobným způsobem charakterizuje i sociálně psychologické dovednosti učitelky Ilona Gillernová (2015):

- a) akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů
- b) autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům
- c) empatie k jednotlivým dětem i k celé skupině, rodičům, kolegyním
- d) naslouchání
- e) odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních
- f) orientace na konkrétní situace
- g) podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí
- h) porozumění neverbálním projevům jedince
- ch) respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí
- i) rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování
- j) umění chválit
- k) zpětná vazba v sociálních vztazích l) zvládání konfliktních situací (Mertin-Gillernová, 2003)

K dalšímu faktoru, který napomáhá pozitivní atmosféře ve třídě a k rozvíjení kvalitních vztahů, patří nastavení a dodržování pravidel. Pravidla by měla být formulována společně s dětmi a důsledně dodržována. Naproti tomu jsou i faktory, které pozitivní klima ohrožují, a to je zejména časté zařazování soutěživých her místo kooperativních, a používání odměn a trestů místo zpětné vazby. Význam a důležitost pozitivního sociálního klimatu v mateřské škole je zřejmá i z faktu, že se tímto faktorem zabývají všechny vzdělávací programy i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v kapitole Psychosociální podmínky.

2.4.5 Hra

Dominantní formou činnosti dítěte předškolního věku je hra, která zároveň hraje významnou roli v socializačním procesu dítěte. V mateřské škole je to právě hra, při které dochází k nejvýraznějším kontaktům s ostatními dětmi, děti v ní mají příležitost vyzkoušet si svůj postoj, své řešení situace, své postavení „nanečisto“, dochází k interakci, komunikaci, sociálnímu učení. Právě předškolní věk bývá označován jako „věk hry“. Hra je základní potřeba dítěte a v předškolním období by tato potřeba měla být maximálně uspokojována, je hlavním prostředkem učení, optimálního vývoje jak psychického, tak sociálního. Existuje velké množství definic hry, od realizace nadbytečné energie, přípravu na budoucnost, zpracování minulých emocí, prostředku pro zbavení se frustrace, odpočinku a relaxování, způsobu „promýšlení“ obtížné situace, po uspokojení. Většinou bývá charakterizována jako činnost, která je vykonávána jenom proto, že je libá a přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle.

U různých autorů nalezneme také celou řadu klasifikací her, Langmeier uvádí dva teoretické pohledy podle Flitnera:

1. Hra má svůj smysl, protože napomáhá rozumnému a účelnému životu, vede k osvojení užitečných dovedností, k zotavení, obnově sil, překonání sociálních nároků.
2. hra má smysl sama o sobě, je jednou ze základních potřeb člověka a nepotřebuje žádný jiný smysl, hra souvisí se svobodou člověka a s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pro každou vývojovou fázi jsou typické hravé aktivity, které odpovídají stupni dosaženého vývoje a dál je rozvíjí. Za první formu samostatné hry považuje Kořátková (2005) experimentaci, tedy manipulaci s předměty, kdy dochází k rozvoji motoriky, poznávání vlastností věcí a odlišení „Já“ a „NeJá“. Vyspělejší variantou jsou pak funkční hry, kolem třetího roku začínají převažovat hry fikční (hry „na něco“, úlohové, námětové), kde děti napodobují lidi a jevy kolem sebe, činnosti, které vykonávají. Dítě přebírá z reality pouze skutečnosti, které zná, a tak, jak tyto skutečnosti zná, další aspekty si upravuje podle vlastní představy. Dítě se dokáže převtělít do člověka, zvířete, věci atd. a striktně dodržovat přijatou roli, v této roli je dokonce schopno překonat vlastní dosud dosažené limity. Na konci předškolního období pak roste obliba her konstruktivních, které vyžadují již určité prvky plánování. Herní aktivity od 2 do 7 let jsou obvykle symbolické, často se jedná o jakousi nápodobu světa dospělých (Kořátková, 2005).

Z hlediska procesu socializace je důležitý vývoj od her samostatných k hrám paralelním, tj. děti si hrají „vedle sebe“, až po hry společné (se shodou tématu), kompetitivní (soutěživé) a kooperativní (s osobitým podílem na přidělené roli). Různí autoři řadí tyto fáze do různých období vývoje, Kořátková (2005) uvádí, že dítě přechází z hry paralelní ke hře kooperativní kolem čtvrtého roku. Děti jsou schopné společné hry kolem 4. roku, postupně i začíná mít hra formu kooperativní, co se týká kompetitivní hry, zde záleží výrazně na způsobu výchovy jednotlivých dětí. Soutěživost není přirozenou vlastností dítěte, je to projev, který je dítěti fixován od počátku vývoje jeho okolím („Kdo bude první?“). Vyhrát je potřebou dospělých, kteří ji přenášejí na děti, úkolem mateřské školy je tento směr nepodporovat a zaměřit se více na podporu rozvoje her kooperativních než soutěživých. Pokud má dítě potřebu soutěžit, je třeba ho vést k tomu, aby soutěžilo samo se sebou, ne se svými vrstevníky. Sociální typy her (společná, kooperativní, kompetitivní) směřují dále k nástupu her s pravidly, která jsou významným prostředkem socializace (Kořátková, 2005).

3 Adaptace

3.1 Význam a druhy adaptací

Adaptaci můžeme definovat v několika rovinách dle významu jednotlivých oborů. Obecně adaptace znamená proces přizpůsobení se něčemu, tedy obecnou vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, v nichž existují. V biologické rovině hovoříme o evolučním přizpůsobení se organismu měnícím se životním podmínkám, jehož výsledkem je přežití. Jde o základní vlastnost živé hmoty, celkovou schopnost organismu či jeho jednotlivých orgánů přizpůsobit se vnějším, dříve neobvyklým podmínkám. V lékařském smyslu se mluví o vyrovnanosti (homeostáze). Homeostatické mechanismy tlumí výkyvy vnitřního a vnějšího prostředí. Ve vývojově-psychologickém smyslu pak pojem můžeme chápat jako přizpůsobování chování, vnímání, myšlení a postojů. V sociologii chápeme adaptaci jako proces přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám, žádoucímu sociálnímu konceptu. Jestliže se jedinec nedokázal přizpůsobit, nebo je-li jeho přizpůsobování se kontraproduktivní, hovoříme o maladaptaci, kdy se jedná o „selhání adaptace,“ nekonstruktivní adaptaci (Průcha, Walter, Mareš, 2009, str. 11-12).

V psychologii Hartl a Hartlová (2010) definují proces adaptace v termínech adjustace, akomodace a asimilace. Adjustací rozumíme vpravování se do nových životních

situací, jako je vstup do mateřské, základní, střední, vyšší nebo vysoké školy, vstup do zaměstnání. V tomto případě je rozhodující aktivita člověka, kterou vynaloží, aby překonal předchozí formy chování. Pokud určitý vjem už nemůžeme zařadit do stávajících schémat (asimilace), musí člověk dosavadní schémata pozměnit anebo vytvořit nová čili přizpůsobit svůj vnitřek měnícímu se vnějšímu světu, pak hovoříme o akomodaci. Pojem akomodace má rovněž význam sociologický, kdy hovoříme o přizpůsobení se jedince, skupiny nebo i národa. Sociální akomodace je tedy změna činností, při níž se organismus přizpůsobuje požadavkům vnějšího sociálního prostředí. V psychologii znamená změnu kognitivních schémat jedince, která vede k jejich lepší shodě s realitou. Je to jeden z procesů adaptace (Průcha, Walter, Mareš, 2009, str. 15).

Asimilace představuje aktivní činnost, jíž si jedinec přizpůsobuje prostředí, znamená rovněž přizpůsobení nové zkušenosti svému schématu. Asimilace má svou stránku fyziologickou, biologickou, psychologickou i sociální. V psychologii představuje jev, kdy nově vnímané a pozorované objekty jsou upravovány v souvislosti s již dříve získanými a osvojenými poznatky. Podle Piageta jde o zapojení nové zkušenosti, do již existující struktury. Asimilace je rovněž sociální proces postupného splývání rozdílných etnických, sociálních nebo kulturních skupin, přičemž jedna přejímá rysy skupiny druhé (Hartl, Hartlová, 2010).

3.2 Adaptace dětí v mateřské škole

Dítěti, které bylo zvyklé na rodinné prostředí, se mění vstupem do mateřské školy celá jeho situace. Předškolní dítě se musí přizpůsobit mnoha novým okolnostem (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993):

1. Zvyknout si na nepřítomnost rodičů.

Klíčová osoba dospělého, resp. rodiče, je nahrazena pedagogickým pracovníkem, jenž mu v této chvíli poskytuje podporu a pomoc, potřebu bezpečí a sociální oporu.

2. Skupina dětí předškolního věku.

V běžné mateřské škole je ve třídě zhruba 24 dětí. Vznikají nové vztahy, kamarádství, situace, ale i konflikty, které se dítě pomocí pedagoga a vrstevníků učí řešit.

3. Denní řád, denní režim třídy.

Přesný harmonogram činností zahrnuje ranní spontánní činnosti, dopolední řízené herní činnosti, zhruba hodinový pobyt venku, odpolední odpočinek a odpolední herní činnost.

4. Stravování.

Stolování, sebeobslužné činnosti, pitný režim a samotné jídlo.

5. Pravidla ve třídě.

Pravidla pro hraní s hračkami, pro převlékání, stolování, výtvarné a pohybové činnosti, komunitní kruhy a jiné.

6. Prostor třídy.

Dětský nábytek, osvětlení, velké prostory, společná koupelna, šatna, hry a hračky.

Je zřejmé, že vstup do mateřské školy je pro dítě významným mezníkem v jeho životě a zároveň představuje vysokou zátěž, kterou dítě musí zvládnout. Jde o stresující situaci, kdy záleží na mnoha faktorech, jakým způsobem a jak úspěšně proces adaptace proběhne, jak dítě tuto situaci zvládne, v jakém časovém období a s jakými projevy (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993).

Překonání strachu dítěte z odloučení od rodičů patří mezi nejčastější problémy v mateřských školách. Na začátku školního roku se pedagogové nejčastěji setkávají s pláčem, steskem a smutkem dítěte po mamince nebo tatínkovi, s postupem času a pomocí nejrůznějších technik (hry, spolupráce s rodinou) však i tyto nesnáze překonávají. Úspěšná adaptace tak potřebuje svůj čas a ten je u každého dítěte jiný. Je třeba si uvědomit, jak velkou zátěž to pro dítě znamená a s kolika novými věcmi, jevy i lidmi se dítě musí seznámit, poznat je, akceptovat a přizpůsobit se jim. Je nutné, aby se dítě vyrovnalo s novými požadavky, které jsou na něj kladeny, navíc v prostředí, které je pro něj nové a liší se od důvěrně známého rodinného prostředí. Je třeba pochopit, že v procesu adaptace dochází vlastně ke konfliktu základních potřeb – potřeby jistoty a bezpečí a potřeby nových sociálních kontaktů, zařazení, akceptace. V průběhu adaptace v rámci všech dílčích procesů dítě postupně nachází jistotu a pocit bezpečí v novém prostředí a sociálních vztazích (Matějček, 2010).

3.2.1 Rámcově vzdělávací plán předškolního vzdělávání v kontextu adaptace dětí při vstupu do mateřské školy a spolupráce s rodiči

Na proces adaptace z hlediska vymezení cílů práce s dětmi zmiňuje Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který mimo jiné uvádí, že mateřská škola má respektovat přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování do nového sociálního prostředí. Dítě má mít možnost dosáhnout postupně relativní citové samostatnosti prostřednictvím činností, které mu umožní samostatné vyjadřování, vystupování a

obhajování vlastních názorů, rozhodování a sebehodnocení. Má se seznamovat se společenskými normami, s pravidly chování k ostatním lidem, poznávat pravidla společenského soužití a podílet se na jejich vytváření. Je samozřejmě na každé mateřské škole, jak realizaci těchto cílů uchopí.

V současnosti má poměrně velké množství mateřských škol nějakou formu adaptačního programu, pomocí něhož se snaží minimalizovat možné obtíže v procesu adaptace. Často tyto adaptační programy probíhají ještě v době před vlastním vstupem dítěte do mateřské školy. Účelem takového programu je usnadnění přechodu dítěte z domácího prostředí do školního. Během pár týdnů (záleží, jak toto mají školy nastavené) mohou děti společně s rodiči navštěvovat výuku, seznámit se s prostory školy a s pedagogy. Některé školy mají zavedeny kluby pro rodiče s dětmi, které v následujícím roce budou školu navštěvovat. Děti se mohou také společně s rodiči zúčastnit některých akcí školy (maškarní bál, divadlo, dílny). Do určité míry se těmito aktivitami snižuje nejistota a obavy, dítě pak již nepřichází do mateřské školy jako do naprosto cizího prostředí. Tuto praxi však nerealizují všechny mateřské školy a rovněž míra spolupráce s rodinou je nevymahatelný faktor. Zahraniční výzkum kolektivu autorů McIntyre & kol. (2007) mimo jiné uvádí, že jedním z důvodů, proč se rodiče nezapojují do dění ve školce, je socioekonomický status rodiny jako rizikový faktor. Rodiče z těchto ohrožených skupin se méně zajímají o adaptační proces dítěte, necítí se být partnery ve vzdělávání svého dítěte a zažívají i další omezení vycházející z jejich vztahu k systému.

Prostředí rodiny, z něhož děti přicházejí do mateřské školy, se v mnohém liší, ať v ekonomickém zázemí rodiny, počtem dětí v rodině, ve vzdělání rodičů nebo kulturnosti rodinného prostředí. Proto je nutné dobře zmapovat prostředí dítěte, které získáme v rámci spolupráce s rodinou. Mateřská škola se spolupodílí na výchově a rozvoji dětí, což vyžaduje velmi dobrou spolupráci rodiny a školy, aby mohly eliminovat případné negativní vlivy a řešit další možnosti (Šmelová, 2004).

Spoluúčast rodičů se zaměstnanci mateřské školy na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:

- je oboustranná důvěra, otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota partnersky spolupracovat;
- učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, snaží se jim porozumět a vyhovět;

- rodiče se podílí na dění v mateřské škole, účastní se různých programů, besed, školních akcí, mohou být aktivní na společné tvorbě školního vzdělávacího programu předškolního vzdělávání;
- učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení a domlouvají se na společném postupu při další výchově a vzdělávání;
- zaměstnanci školy chrání svou mlčenlivostí soukromí rodiny a zachovávají tak diskrétnost, jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi;
- mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě, nabízí rodičům poradenský servis i osvětu v otázkách předškolního vzdělávání (RVP PV, 2017).

3.2.2 Fáze adaptace

Adaptace probíhá v určitých fázích. Tyto fáze mohou proběhnout zkráceně nebo dokonce skrytě. V literatuře můžeme najít různé názory na průběh a fáze sociální adaptace. Podle německých psychologek Haefele a Wolf-Filsinger (1993) se adaptační fáze vzájemně prolínají a probíhají velice individuálně. Připouštějí možnost, že u velmi adaptabilních dětí některé fáze proběhnou velmi slabě nebo dokonce vůbec. Projevy v chování pod vlivem procesu adaptace mívají i svůj odraz v domácím prostředí:

První období je *orientační*. Zpravidla probíhá v prvním týdnu, popřípadě několika týdny. Děti zpovzdálí pozorují dění ve třídě, sledují řád dne a zpracovávají nové informace. Navenek působí zdrženlivě a nepřístupně. Snaží se prozkoumat třídu, poznat, jaké hračky si mohou půjčit, kde se mohou schovat. Jedním z poznávacích rysů bývá, že děti mluví velmi potichu nebo nemluví vůbec.

Ve druhém období se dítě učí *sebeprosazovat*. Děti se již se vším novým seznámily, ví, jak vše ve školce funguje. Již přichází potřeba se prosadit, ukázat, kdo jsou, učinit otisk sebe sama v prostředí. Míra intenzity záleží samozřejmě na charakteru dítěte. Často o sobě dlouze vypráví, snaží se upoutat. Bývá velmi společensky aktivní, napodobuje jiné děti. Pokud jsou ve třídě starší děti, cítí ohrožení své role ze strany nováčků. Často se strhnou hádky a rozepře, do kterých zapojují pedagogy. Děti se v této fázi snaží najít své místo ve třídě. Krize v mateřské škole se projevuje i doma, děti jsou náladové a nevyrovnané, potřebují cítit v rodině bezpečí a oporu.

Třetí fáze adaptace dětí v mateřské škole je *období zvláštních opatření*. Ve třídě ustávají hádky a spory. Nováčci zjistili, jaké je mezi dětmi rozdělení rolí a snaží se upoutat ty, kteří mají vliv na skupinu. Snahou nových dětí je se kamarádit s oblíbenými dětmi a tím pomyslně zvednout svoji hodnotu. Zanedbávají celou skupinu a soustředují se na jedince, nepokouší se navázat kontakty s ostatními dětmi. Děti doma působí unaveně a vyčerpaně, mnohdy se zdají být duchem nepřítomné.

Posledním obdobím je samotné *období ukončení adaptace* dětí v mateřské škole a začlenění se mezi vrstevníky. Po zhruba měsíci si děti našly své místo, našly si své kamarády. Spřátelily se také s paní učitelkou. Vše jim je známé, ví přesně, kdejaká hračka má místo. Začlenění do skupiny je ukončeno (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993).

Kořátková (2014) se ve své knize *Dítě a mateřská škola* rovněž zabývá problematikou přizpůsobování dětí na prostředí mimo rodinu a shodně s Vágnerovou (2015) uvádí tři stádia, která probíhají během dne v mateřské škole v období rané adaptace:

1. Stádium protestu – dítě pláče, nekomunikuje, straní se lidí i hraček.
2. Stádium zoufalství – dítě již občas přijme hračku, občas komunikuje, pozoruje okolí.
3. Stádium odpoutání od matky – pozornost dítěte zaujímá „náhradní osoba“, která komunikuje a hraje si (většinou je to pedagog nebo kamarád).

Autorky souhlasí s faktem, že se etapy zkracují a prolínají a délka trvání adaptace v mateřské škole je čistě individuální.

Další pohled na adaptační proces nabízejí ve svém výzkumu autoři Lam a Pollard (2006), kteří jej rozdělují do tří fází – fáze preliminární, laminární a postliminární. Preliminární fáze je procesem počátečního „oddělení“ se od pečující osoby a postupného seznamování s novou sociální rolí a prostředím mateřské školy. Fáze laminární neboli období „proměny“, kdy dítě není ještě zcela integrováno do nové sociální role, ale za pomoci pedagogů, vrstevníků a různých postupů (např. hry, zájmové činnosti, rituály a techniky) je uváděno do této role a seznamováno s chodem mateřské školy. Třetí fází je fáze „začlenění“, která se vyznačuje konečným přijetím do kolektivu a uzavíráním adaptačního procesu (Lam, Pollard, 2006).

3.2.3 Faktory ovlivňující adaptaci

O úspěšné adaptaci rozhoduje komplex různých faktorů. Tyto faktory mohou adaptaci buď usnadňovat, nebo komplikovat. Faktory můžeme rozdělit do dvou velkých

skupin, a to do vnějších a vnitřních. Mezi vnější řadíme prostředí třídy celkově. Jde jak o třídu z hlediska fyzikálního, tak z hlediska sociálního. Pokud mluvíme o věcném prostředí, musíme si uvědomit, na co vše se musí dítě adaptovat a co by mohlo adaptaci znesnadňovat. Jako příklady můžeme uvést nevhodné osvětlení, mísení denního a umělého světla, ergonomicky nevyhovující školní nábytek, pracovní pomůcky, nevhodné architektonické členění prostor, estetické kvality prostředí, obtížná orientace v prostoru a další. (Řezáč, 2011) Pokud mluvíme o sociálním prostředí, velkou důležitost má věková smíšenost třídy. Kořátková (2014) je zastáncem názoru, že děti, které přicházejí do heterogenní skupiny dětí (věkově smíšené) se snadněji adaptují na prostředí než děti, které vstoupily do homogenní (věkově stejnorodé) třídy. Podobný názor zastává i Jeřábková (1993), která heterogenní třídu považuje za nutný předpoklad úspěšné práce (Jeřábková, 1993; Řezáč, 2011; Kořátková, 2014).

Kořátková (2014) uvádí, že důležitým faktorem je také empatická osobnost a profesní způsobilost pedagoga. Učitelka, která ví, co dělat v případě potíží s adaptací, pláčem, agresí a jinými projevy, může dát dítěti pocit bezpečí, které potřebuje. Opora v dospělém, který dítěti rozumí a kterého zajímá, dokáže dát dítěti jistotu, díky které se jim těžkosti překonávají snadněji.

Dalším vnějším faktorem je připravenost dítěte z rodinného prostředí. Pokud není dítě včasné připravováno na odloučení, může dojít až k separační úzkostné poruše, která se projevuje nejčastěji odloučením od matky (Vymětal, 2004).

Otázkou je, jakým způsobem a kdy dítě začít připravovat na přechod z rodiny do mateřské školy. Kořátková (2014) doporučuje rodičům, aby dítě informovali zhruba půl roku předem. Také doporučuje, co by rodiče mohli dělat, aby usnadnili vstup do mateřské školy. Ve stručnosti jde o přípravu samostatnosti, chvilková odloučení (např. hlídání), navštěvování kolektivu dětí, především vyhýbání se vychvalování školky nebo naopak vyhrožování větou: „Počkej, až budeš ve školce!“

Hlavním vnitřním faktorem je osobnost dítěte. Úzkostné děti mohou mít se změnou prostředí větší potíže než děti „pohodové“. Ovšem není to pravidlem. (Kořátková, 2014)

3.2.4 Aspekty adaptace

Percepční aspekt adaptace

K prvním faktorům limitujícím průběh adaptace je úroveň percepčních dovedností dítěte. To, jak dítě vnímá prostředí v mateřské škole, se bude odrážet v jeho chování. V

percepční oblasti máte dojít k distorzi, rigiditě, nebo percepční obraně. Percepční distorze znamená, že dítě vnímá skutečnost zkresleně. Toto zkreslené vidění dítě vnímá jako reálné, protože nemá zpětnou vazbu. Percepční rigidita znamená nedostatečnou flexibilitu ve vnímání skutečnosti. Ve chvíli, kdy může být ohrožena stabilita „já“, dochází k tzv. percepční obraně. V praxi to znamená, že jsou informace „přepřacovány“ tak, že příčiny vidíme jinde, a ne v nás samotných. (Řezáč, 2011)

Kognitivní aspekt adaptace

Kognitivním aspektem rozumíme nejen zpracování informací, ale i způsob a proces chápání dítěte. Podle Jeana Piageta (2014) si dítě vytváří vlastní schéma světa, kdy se snaží nové skutečnosti do něj zařadit tak, aby do sebe zapadaly. Pokud jsou v rozporu, dojde k „revizi schématu“ a dítě tak změní svůj pohled na svět.

Emoční aspekt adaptace

Emoce a city jsou při adaptaci důležitou součástí. Díky emotivnímu prožitku má dítě potřebu na změnu reagovat, zároveň city energizují adaptační děje. Pokud má dítě kladné city ke změně, neztrácí motivaci pro adaptační děj. Úroveň zralosti citového prožívání je jedním z limitů průběhu adaptace (Řezáč, 2011)

Behaviorální aspekt adaptace

Pro to, aby bylo dítě schopno vyrovnat se co nejlépe s novou sociální situací, je třeba osvojení určitých dynamických stereotypů chování. Je třeba, aby dítě chápalo smysl určitých sociálních dovedností a jejich hodnotu. Nežádoucím jevem je tedy zautomatizování způsobů chování, aniž by došlo ke zvnitřnění hodnot, jež představují.

Hlavní roli zde hraje rozpor či soulad mezi vnitřním záměrem a vnějším chováním. Stává se, že často vznikne rozpor mezi tím, co dítě míní a jak to navenek působí. I když to není záměrem, může přinést dítěti spoustu problémů.

Sociální aspekt adaptace

Dítě, které právě vstupuje do nového sociálního prostředí, musí najít své místo a způsob, jak se ve skupině prosadit, ale i podřídít. Ve třídě může dojít k rozporu mezi hodnotami uznávanými v rodině a mezi hodnotami ve třídě. Proto velmi záleží na spolupráci školy s rodinou, aby byla tato „propast“ mezi prostředími co nejmenší.

3.3 Maladaptace a její projevy

Pokud proces adaptace, tedy přizpůsobení, neprobíhá optimálně, dochází k nesprávnému nebo nedostatečnému přizpůsobení se nové situaci, podmínkám, sociálnímu prostředí, hovoříme o maladaptaci – nepřizpůsobení se společnosti, sociálním podmínkám, a maladjustaci – neadekvátní přizpůsobení se nové sociální roli. (Hartl, Hartlová, 2010).

Projevem špatné adaptace je použití nesprávných adaptačních mechanismů, přizpůsobovacích technik, což se následně projevuje v chování a reakcích dítěte. Použití určité přizpůsobovací techniky v daném okamžiku může být přiměřené nebo nepřiměřené, krátkodobým nebo dlouhodobým nevhodným užíváním přizpůsobovacích operací vznikají abnormální reakce, poruchy chování, někdy i abnormity osobnosti. Naopak správnou, přiměřenou volbou přizpůsobovacích technik může jedinec dosáhnout optimálního přizpůsobení. Lze říci, že normální chování znamená vhodné užívání přizpůsobovacích technik. (Kohoutek, 2009)

Při vstupu do mateřské školy se dítě dostává do vysoce náročné, pro některé děti až stresové situace, která může v dítěti vyvolat dětské strachy až separační úzkost, je významně ovlivněna citovou vazbou mezi pečujícím rodičem a temperamentem dítěte. Rozbíhají se procesy asimilace a akomodace, dítě si snaží uchovat vlastní integritu, reaguje a projevuje se na základě použití svých osobitých přizpůsobovacích technik.

Maladaptivní projevy lze rozdělit do několika skupin. Podle Řezáče (2011) existují čtyři skupiny těchto projevů:

1. Boj – zahrnuje soutěživost, dominanci, agresí, útok, šikanu, intriky, ničení věcí, vzdor, rivalitu.
2. Únik – zahrnuje ztrátu sebedůvěry i důvěry v ostatní, únik do fantazie, submisivitu, hraní role, emoční labilitu, snění, střídání nálad.
3. Hledání opory – zahrnuje hledání pseudo-opory, závislost na dospělém, vyhýbání se kontaktu s vrstevníky, obavy z neúspěchu, vyhýbání se kolektivním aktivitám.
4. Rezignace – zahrnuje apatii, únavu, ztrátu prestiže, bezvýhradný souhlas s autoritou.

Podobné projevy uvádí Kohoutek (2009), který jmenuje v první řadě agresí a únik, dále udává získávání pozornosti, identifikaci, substituci, racionalizaci, projekci, izolaci, pasivní negativismus, regresi, represi, fantazii. Mezi hlavní typy mechanismů reagování patří: - agrese - útok, násilí, nadávky - hostilita - nepřátelství - únik - vyhýbání se, snění -

regrese - typ úniku, kdy se jedinec projevuje jako by byl v nižším vývojovém stádiu - izolace - uzavírání se do sebe - potlačení - obranná reakce, kdy si jedinec nepřipouští prožívání něčeho nepříjemného - racionalizace - obrana spočívá v nepřiznání si toho, co je pro jedince ponižující - verbalizace - obranný mechanismus, jedinec slovy vyjadřuje postoje a pocity, které ovšem není schopen skutečně prožít - projekce - jedinec přepisuje své prožitky ostatním - introjekce - nekritické přijímání vlivů z okolí - kompenzace - stanovení náhradního cíle za zdánlivě nedosažitelný - manipulativní obranné mechanismy - strategie a taktiky používané pro dosažení vlastních cílů.

Hoskovcová a Petřů Kicková (2014) uvedly konkrétní projevy dítěte při špatném průběhu adaptace:

- nechce vstoupit do třídy;
- pláče, když má opustit rodiče;
- pláče bezdůvodně během dne;
- vzteká se, když má rodiče opustit;
- drží se pevně rodiče, odmítá ho pustit;
- opětovně se dotazuje na rodiče, ujišťuje se, že rodič přijde;
- drží se stranou ostatních dětí;
- vybere si místo, které nechce opustit;
- odmítá kontakt s dětmi i dospělými (fyzický, verbální);
- vyhledává přítomnost „známého“ člověka (sourozence, kamaráda);
- vyhledává přítomnost učitelky (odmítá ji pustit);
- předvádí se, snaží se svým projevem vyvolat smích ostatních dětí;
- žaluje, upozorňuje ostatní děti na pravidla, snaží se zalíbit učitelce;
- napodobuje chování starších „oblíbených“ dětí;
- je agresivní vůči ostatním dětem (bije je, štípá, kouše);
- odmítá přijmout pravidla, uklízet hračky, přizpůsobit se režimu třídy;
- hraje si samostatně, negativně reaguje na zásahy ostatních dětí;
- při hře vyžaduje přítomnost učitelky;
- nedokáže projevovat své přání nebo potřebu;
- odmítá jíst samostatně (nejí vůbec nebo se nechává krmit);
- často vynechává docházku;
- somatické projevy – bolí ho břicho, hlava, je mu špatně, pokašlává;
- projevuje se pod svou věkovou úroveň (Hoskovcová, Petřů Kicková, 2014, str. 8-12).

Proces adaptace je ukončen, když se dítě plně zapojuje do skupinového dění, má v mateřské škole kamarády, cítí se dobře. Je tedy sociálně integrován. Ve skupině dětí si dokáže hrát a dohodnout se, akceptuje pravidla skupiny. Umí samostatně řešit problémy. Má jistotu a chodí do mateřské školy rádo. Dokáže se odloučit od rodičů, zná jména učitelek a dětí (Pugnerová, 2016).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Cíl, metoda, realizace a účastníci výzkumu

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, které maladaptivní projevy se nejčastěji objevují u dětí při vstupu do mateřské školy a v případě jejich výskytu, jak mateřská škola prostřednictvím svých pedagogů pracuje na jejich eliminaci, jak je v tomto ohledu intenzivní komunikace s rodiči. Zda jsou pedagogové schopni rozpoznat, příčiny těchto obtíží. Zajímalo mne rovněž, zda a jakou formu podpory při snižování maladaptivních obtíží poskytují mateřské školy, např., zda mají zkušenosti se zpracováním a užíváním adaptačního plánu/programu, za účelem preventivně minimalizovat adaptační obtíže.

Odpovědi na otázky, které jsem si pokládala, jsem zjišťovala prostřednictvím nestandardizovaného kvantitativního výzkumu.

Níže uvádím konkrétní cílové otázky:

1. Jaké jsou nejčastější projevy maladaptace dětí u vstupu do mateřské školy?
2. Které maladaptivní projevy dítěte při vstupu do mateřské školy jsou pro učitelky nejobtížněji řešitelné?
3. Jaký je nejčastější způsob seznámení dítěte s mateřskou školou (prvotní informace o mateřské škole) před vstupem do mateřské školy?
4. Má každá mateřská škola vypracován adaptační program?

4.3 Metoda výzkumu

Pro výzkum jsem si vybrala kvantitativní formu, a to konkrétně formu anonymního nestandardizovaného dotazníku. Použila jsem dotazník vlastní konstrukce, který jsem sestavila na základě svých zkušeností jako rodič a jako učitelka mateřské školy. Dotazník obsahuje 22 otázek, z toho jedna otázka je otevřená a ve 12 otázkách je možnost uvést jinou odpověď, než se nabízí.

Součástí dotazníků je obecný popis výzkumného souboru, ve kterém se získávají základní obecné informace o respondentech. Otázkami zjišťuji základní parametry respondentů - pohlaví, odbornou kvalifikaci a praxi, typ mateřské školy, kde pracují. Následně mne také zajímá jaké je jejich uspořádání třídy z hlediska věku dětí a kolik dětí navštěvuje třídu. Další otázky směřovaly ke konkrétním cílům předmětu zjišťování – nejčastější projevy adaptačních potíží dětí při vstupu do mateřské školy, jejich nejobtížněji řešitelné adaptivní potíže, způsoby řešení potíží, faktory mající možný vliv na adaptační potíže.

Dotazník je anonymní a je součástí přílohy této práce. Interpretace a vyhodnocení otázek je uvedeno v dalších kapitolách této práce.

4.4 Realizace výzkumu

Původně měl výzkum proběhnout jen v mateřských školách Moravskoslezského kraje, později se ukázalo, že výzkumný vzorek by byl malý, jelikož ne každý oslovený subjekt se do šetření zapojil. Proto jsem okruh respondentů rozšířila i za hranice kraje, do dalších Ústeckého, Jihomoravského, Olomouckého a Prahu.

Šetření mezi pedagogy mateřských škol proběhlo v měsíci únoru – dubnu 2019. Dotazníky byly vytvořeny prostřednictvím elektronického programu „Moje Survio“, a byly předány elektronickou emailovou formou emailem na adresu jednotlivých mateřských škol, vedených v rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dotazník byl dále rozšířen prostřednictvím sociální sítě Facebook, konkrétně mezi skupinu Předškoláci.cz, odkud byla zpětná vazba nejefektivnější. Celkem bylo osloveno 85 mateřských škol. Osloveny byly ředitelky a učitelky mateřských škol. Celkem vrácených vyplněných dotazníků bylo 100. Program „Moje Survio“ nejen sbírá data, ale i je vyhodnocuje v tabulkách i grafech. V následujících kapitolách tabulky.

4.5 Charakteristika výzkumu

Prvních šest otázek popisuje obecně výzkumný soubor, týká se charakteristiky respondentů z hlediska jejich pohlaví, kvalifikace a praxe učitele. Další otázky se vážou na konkrétní typ výuky mateřské školy, na které respondent – pedagog působí, jaké je uspořádání třídy z hlediska věku a kolik dětí je ve třídě mateřské škole, kde respondent – pedagog vzdělává.

Ve 100 % případů byly mezi respondenty ženy.

Tabulka č. 1 Charakteristika výzkumného souboru dle pohlaví

Pohlaví respondentů	Responzí	Podíl
Ženy	100	100 %
Muži	0	0 %
Celkem	100	100 %

Učitelky mateřských škol nejčastěji absolvovaly střední pedagogickou školu a následně si doplnili vysokoškolské vzdělání, převážně bakalářské.

Tabulka č. 2 Charakteristika respondentů z hlediska odborné kvalifikace

Pedagogická kvalifikace	Responzí	Podíl
Střední pedagogická škola	45	45 %
Vyšší škola odborná	11	11 %
Bakalářské vysokoškolské	26	26 %
Magisterské vysokoškolské	18	18 %
Jiné	0	0 %
Celkem	100	100 %

Nejvíce učitelek z výzkumného vzorku uvedlo, že mají praxi v mateřské škole do 5 let. Téměř stejné procento dotázaných uvedlo praxi nad 20 let.

Tabulka č. 3 Charakteristika respondentů z hlediska délky pedagogické praxe

Délka praxe	Responzí	Podíl
Do 5 let	27	27 %
Do 10 let	21	21 %
Do 15 let	17	17 %
Do 20 let	9	9 %
Nad 20 let	26	26 %
Celkem	100	100 %

Převážná většina učitelek z výzkumného vzorku uvedla, že je zaměstnána ve státních mateřských školách.

Tabulka č. 4 Charakteristika typu výuky mateřské školy, ve které respondent pracuje

Typ mateřské školy	Responzí	Podíl
Státní	90	90 %
Soukromá	5	5 %
Montessori	1	1 %
Waldorfská	1	1 %
Lesní	0	0 %
Jiná	3	3 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: Při odpovědi „jiná“ respondenti odpověděli mateřská škola speciální.

Přestože učitelky pracují ve státních mateřských školách, bylo pro mne překvapením, že z hlediska třídního uspořádání dětí z hlediska věku převažuje homogenní uspořádání dětí ve třídě.

Tabulka č. 5 Charakteristika uspořádání třídy z hlediska věku dětí

Třída	Responzí	Podíl
Věkově homogenní	57	57 %
Věkově heterogenní	43	43 %
Celkem	100	100 %

Dalším faktem vyplývajícím z šetření bylo, že převažovaly třídy, ve kterých je počet dětí do 28.

Tabulka č. 6 Charakteristika počtu dětí ve třídě

Počet dětí ve třídě	Responzí	Podíl
Do 15	11	11 %
Do 24	34	34 %
Do 28	53	53 %
Jiný	2	2 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „jiný“ odpověděli dvě respondentky, že dětí je zapsáno 28, ale prakticky navštěvuje třídu 25 dětí.

5 Interpretace a vyhodnocení výzkumného souboru

V dotazníku jsem se ptala na nejčastější projevy adaptačních potíží dětí při vstupu do mateřské školy, kdy respondenti měli volit jen jedinou možnost odpovědi. Jsem si vědoma toho, že v mnoha případech a dotazování se není jediná odpověď, která zrcadlí tak jak se věci dějí v praxi, avšak tímto postupem jsem se chtěla vyhnout škálování a zároveň zjistit priority a preference respondentů.

Prvním zjištěním přímo souvisejícím s cíli šetření bylo zjištění, že nejčastějším, resp. markantním projevem adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy je pláč a stesk po rodičích.

Tabulka č. 7 Nejčastější projevy adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy

Projevy adaptačních potíží u dětí při vstupu do MŠ	Responzí	Podíl
Pláč a stesk po rodičích	93	93 %
Odtažené chování	0	0 %
Úzkost a nejistota	1	1 %
Vzteky	0	0 %
Nepřátelství vůči dětem	0	0 %
Nepřátelství vůči dospělým	0	0 %
Odmítání pravidel třídy, přizpůsobení se režimu	4	4 %

Unavitelnost	0	0 %
Jiné	2	2 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „Jiné“ uvedla jedna respondentka, že některé děti mají více adaptačních projevů najednou, což předpokládám rovněž, avšak mým záměrem bylo spíše zjistit, který z projevů je markantní. Druhá respondentka zmínila nepřipravenost rodičů, což není adekvátní odpověď.

Na otázku, jaký projev maladaptace dítěte, považují učitelky za nejobtížněji řešitelný, odpovídaly rozdílně. Za nejobtížněji řešitelný projev maladaptace dětí při vstupu do mateřské školy považují učitelky na prvním místě somatické projevy, hned na druhém místě agresi vůči dětem, pak na třetím místě uvádějí, že děti nedokáží vyjádřit svá přání a své potřeby. 17 respondentek uvedlo odmítání spolupráce. Podle toho, jak respondentky odpovídaly, je zřejmé, že se somatickými projevy si nejméně ví rady, což je logické, neboť tyto potíže jsou řešitelné resortem zdravotnictví.

Tabulka č. 8 Nejobtížněji řešitelný projev maladaptace dítěte při vstupu mateřské školy

Nejobtížněji řešitelný projev maladaptace dítěte při vstupu	Responzí	Podíl
Agrese vůči dětem	27	27 %
Somatické projevy (bolest břicha, hlavy)	28	28 %
Odmítání spolupráce	17	17 %
Nedokáže vyjádřit svá přání, potřebu	23	23 %
Regresivní chování (enuréza)	4	4 %
Jiné	1	1 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: Respondentka, která uvedla do možnosti odpovědi „Jiné“, čímž je „hraní divadla“ na rodiče a učitelku. Pochopení této odpovědi vyžaduje podrobnější znalost kontextu.

Jako nejčastější projev dítěte při loučení s rodičem považují učitelky pláč a křik, následně v podobném zastoupení prodloužené loučení (se smutkem) a rozloučení pozitivním gestem.

Tabulka č. 9 Charakteristika způsobu projevu dítěte při odloučení s rodičem

Způsob projevu dítěte při odloučení s rodičem	Responzí	Podíl
Pláče, křičí	42	42 %
Prodloužené loučení, smutek	27	27 %
Rozloučení gestem (úsměv, pusa, „placák“)	26	26 %
Jiné	5	5 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „Jiné“ respondentky uvedly, že nezáleží, zda je dítě zadaptované, ale spíše na výchově v rodině. Další odpověděly, že se v jejich třídě vyskytují všechny tři varianty, a pak, že rozloučení je bez problému, v pohodě. Některé děti hrají divadlo s rodiči.

Haefele a Wolf-Filsinger (1993) ve své knize „Každý začátek v mateřské škole je těžký“ uvádí, že adaptace dítěte v mateřské škole obvykle trvá jeden měsíc. Jsem názoru a vycházím ze své praxe, že obvykle adaptace trvá déle, resp. do dvou měsíců, avšak u některých dětí je individuální a záleží na mnoha aspektech (například atmosféře, vztazích v rodině, osobnosti dítěte, jeho zdraví). Z dotazníku na otázku týkající se doby, za kterou by se dítě mělo úspěšně zadaptovat v mateřské škole, respondentky převážně uvedly, že dítě je schopno se adaptovat do dvou měsíců. Variantu „do 1 měsíce“, uvedlo méně učitelek než učitelek, které si myslí, že adaptování se může probíhat až do 6 měsíců.

Tabulka č. 10 Úspěšně dokončena doba adaptace dítěte v mateřské škole

Úspěšně dokončena doba adaptace dětí v mateřské škole	Responzí	Podíl
Do 1 měsíce	18	18 %
Do 2 měsíců	38	38 %
Do 6 měsíců	28	28 %
Jiné	16	16 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „Jiné“ se učitelky shodovaly, že děti se různě dlouho adaptují a adaptace dětí je velmi individuální, obvykle se zadaptují do 3 měsíců. Jsou také děti, které

jsou na začátku bez problémů a po 14 dnech začnou plakat. U některých dětí trvá adaptace jen týden až dva. Učitelky neopomínají zmínit i situaci, když dítě onemocní, tak pak znovu probíhá adaptace. Jsou i děti, které mají obtíže s adaptací a jejich délka adaptace se prodlouží i na rok.

V mateřské škole, kde jsem zaměstnána, probíhá v den zápisu dětí do mateřské školy rovněž den otevřených dveří, pravidelně co 14 dní se provozuje klub pro děti s rodiči, kde se seznamují s prostředím školy, s pravidly, přístupem učitelky a aktivitami i činnostmi řízenými učitelkou. Rodiče s dětmi, které navštěvují tento klub, se po domluvě mohou účastnit všech školních akcí. Jsou i takové děti, které se s prostředím školy seznamují skrze doprovázení svého staršího sourozence do třídy. Je možné po domluvě s rodičem, aby si mladší sourozenec chvíli ve třídě pohrál s ostatními dětmi. Zajímalo mě, zda podobná praxe, či jiná probíhá i jinde. Doprovázení sourozence do mateřské školy uváděly respondenty nejčastěji, poté uváděly účastnění se na školních akcích.

Tabulka č. 11 Nejčastější formy seznamování dětí s mateřskou školou před jejím vstupem

Nejčastější formy seznamování dětí s mateřskou školou	Responzí	Podíl
Pravidelné kluby	15	15 %
Školní akce (dílňičky, zahradní, slavnost, focení, divadlo, karneval)	30	30 %
Doprovázení staršího sourozence do mateřské školy	44	44 %
Jiné	11	11 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „Jiné“ se mnohdy respondenty shodovaly a uváděly všechny tři možnosti odpovědi. Jiné napsaly:

Den otevřených dveří, individuální návštěvy na zahradě v době pobytu dětí venku, návštěvy ve třídě – dle časové možnosti rodičů, doprovázení sourozence. “

„U nás mají možnost navštívit MŠ na před nástupem třeba na půl hodiny, pohrát si s dětmi, okouknout prostředí.“

„Adaptační týden před zahájením školního roku, spol. akce, čtvrtěční odpoledne v MŠ.“

„Někteří chodí s rodiči na adaptaci – ranní, či odpolední hry.“

„Nevím, před nástupem je neznám.“

„Adaptační docházka s rodičem.“

„Adaptační dny v dané MŠ v rámci adaptačního programu.“

„Žádné.“

Předchozí znalost prostředí mateřské školy může mít pozitivní vliv na lepší adaptaci. Podle respondentů tato zkušenost pozitivně ovlivnila adaptaci v polovině případů. Ve čtvrtině případů tato zkušenost vliv neměla. 4 respondentky uvedly, že nerealizují žádné programy či aktivity dětí s rodiči před vstupem dětí do mateřské školy.

Tabulka č. 12 Vliv adaptace dětí na mateřskou školu, které se s ní dříve seznámily s prostředím mateřské školy

Předchozí znalost prostředí mateřské školy a její vliv na adaptaci.	Responzí	Podíl
Ano, usnadnilo.	52	52 %
Nemělo to vliv na adaptaci.	25	25 %
Nelze posoudit.	19	19 %
Tyto programy nerealizujeme.	4	4 %
Celkem	100	100 %

Polovina (51%) respondentek uvedla, že v případě výskytu maladaptivních obtíží u dětí je nejčastější formou eliminace vzájemná spolupráce učitelek s rodiči, menší polovina respondentek 43% upřednostňuje empatický k dítěti. Jedna respondentka uvedla jako jinou možnost eliminace dodržování rituálu.

Tabulka č. 13 Nejúčinnější forma eliminace maladaptivních obtíží u dětí

Nejúčinnější forma eliminace maladaptivních obtíží u dětí	Responzí	Podíl
Vzájemná spolupráce s rodiči (pravidelná sdělování, konzultace)	51	51 %
Empatický přístup k dítěti	43	43 %
Konzultace s kolegy	1	1 %
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	2	2 %
Jiné	3	3 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: Odpovědi v možnosti „Jiné“ napsaly respondentky:

„Citlivý a pozitivní přístup obou pedagogů, dodržování stejných rituálů, eliminování pláče u dětí.“

„Vše, co bylo uvedeno výše.“

Adaptační plán/program mateřské školy, který je nápomocný v odstranění případných maladaptivních projevů dítěte při jeho vstupu do mateřské školy, překvapivě nemá zpracováno více jak polovina mateřských škol. 44 % jej zpracován má.

Tabulka č. 14 Realizace zpracování adaptačního plánu/programu v konkrétní mateřské škole

Realizace zpracování adaptačního plánu mateřské školy	Responzí	Podíl
Ano	44	44 %
Ne	56	56 %
Celkem	100	100 %

Pokud není v mateřské škole zpracován Adaptační plán/program mateřské školy, 43% učitelek odpovědělo, že by jej uvítalo. 20 % učitelek neví, jestli by tento program uvítalo.

Tabulka č. 15 Zájem učitelek o adaptační program mateřské školy

Zájem o zpracování adaptačního plánu mateřské školy	Responzí	Podíl
Ano	43	43 %
Ne	37	37 %
Nevím	20	20 %
Celkem	100	100 %

Respondentky se z poloviny shodly, že dětem může k usnadnění adaptace pomoci, jestliže si sebou do mateřské školy vezmou svou oblíbenou věc, např. plyšovou hračku.

Tabulka č. 16 Usnadnění adaptace dětí při vstupu do mateřské školy

Usnadnění adaptace dětí při vstupu do mateřské školy	Responzí	Podíl
Krátkodobé doprovázení dítěte rodičem	23	23 %
Děti si nosí oblíbenou věc, plyšovou hračku	50	50 %
Přítomnost sourozence nebo kamaráda ve třídě	15	15 %
Rodič aplikuje jiné přístupy doporučené učitelkami	9	9 %
Jiné	3	3 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědích respondentek na odpověď „Jiné“ bylo uvedeno, že adaptaci může usnadnit – dle individuality dítěte, kombinace možností. Průběžná spolupráce s rodičem.

V 17. otázce měly respondentky možnost otevřené odpovědi, a to v případě, že uvedly v předchozí otázce odpověď „Rodič aplikuje jiné přístupy doporučené učitelkami.“ Níže uvádím některé u nich:

„Podporování dítěte k vytvoření si důvěry k novému prostředí – komunikace, sdílení prožitků, krátké formy loučení už v šatně a plynulé předání dítěte učitelce na třídě, důslednost ve výchově – skloubení požadavků na dítě s požadavky v MŠ (hygienu, stolování, úklid hraček ad.).““

„Rodiče dítěti o MŠ vypráví, snaží se mu ji „ukázat v pozitivním světle“ - budeš si tam hrát, poznáš nové kamarády atd. Z mé zkušenosti ale toto nemá na adaptaci dítěte vliv a stejně poté při příchodu do MŠ křičí a pláče, jakmile si uvědomí, že matka odejde a zůstane tam samo.“

„Neprodlužovat loučení s dětmi, tedy rozloučit se a odejít.“

„Hovořit s dítětem, připravit ho na další den v MŠ.“

„Postupná adaptace – dle situace.“

„Zvykat dítě na odloučení ještě před nástupem do MŠ, dávat první dny dítě jen na krátkou chvíli, nevysvětlovat široce, dlouho se neloučit v šatně, určit dítěti pravidla (já jdu do práce, ty do školky, když nebudeš plakat, přijdu dřív, když jsi byl šikovný, ve čtvrtek si uděláme den jen pro sebe apod.).“

„Nechávat dítě v MŠ na kratší dobu např. 2 hodiny denně a postupně dobu pobytu v MŠ prodlužovat.“

„Rodič prodlužuje loučení s dítětem, nekomunikace a neřešitelnost problémů.“

„Dodržovat adaptační program.“

„Každé dítě jinak. Někomu prospěje rodič ve třídě, někomu rychle rozloučení a pravidelná docházka, hračka.“

Za nejčastější příčinu maladaptivních projevů u dítěte při vstupu do mateřské školy považují učitelky prioritně osobnost dítěte, ve 37 %, a vzápětí následuje nepřipravenost dítěte vlivem přístupu vychovávajících osob, a to ve 33 %.

Tabulka č. 17 Příčina maladaptivních projevů u dítěte při vstupu do mateřské školy (MŠ)

Příčina maladaptivních projevů u dítěte při vstupu do MŠ	Responzí	Podíl
Osobnost dítěte (temperament, charakter)	37	37 %
Nezralost dítěte (opožděný neuropsychický vývoj)	19	19 %
Zátěžové situace v rodinném prostředí (stěhování, rozvod, nemoc nebo smrt blízkého, narození sourozence, špatné sociální podmínky)	5	5 %
Nepřipravenost dítěte (přístup vychovávajících osob)	33	33 %
Vada, postižení (např. poruchy pozornosti a hyperaktivity, poruchy autistického spektra nebo psychiatrická zátěž)	1	1 %
Jiné	5	5 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: Odpovědi učitelek na, které uvedly odpověď „Jiné“ níže cituji:

„Změna rodinného prostředí a přítomnosti rodičů za neznámé prostředí s neznámými lidmi.“

„Je rozdíl u dětí, které nastoupí do mateřské školy, ve věku 3 roky a 1 měsíc a dítě ve 3 letech a 10 měsících. Čím mladší dítě tím na běžnou mateřskou školu je nezralé, záleží však také na výchově v rodině.“

„Nesprávná příprava dítěte rodiči na danou změnu.“

„Kombinace tří možných odpovědí – osobnost dítěte, nepřipravenost rodinou a nezralost dítěte, potažmo rodičů.“

„Strach z neznámého.“

Dále v této otázce měly respondentky možnost otevřené odpovědi, a to v případě, že uvedly v předchozí otázce odpověď: *„Rodič aplikuje jiné přístupy doporučené učitelkami.“* Níže uvádím některé z nich:

„Podporování dítěte k vytvoření si důvěry k novému prostředí – komunikace, sdílení prožitků, krátké formy loučení už v šatně a plynulé předání dítěte učitelce na třídu, důslednost ve výchově – skloubení požadavků na dítě s požadavky v MŠ (hygiena, stolování, úklid hraček ad.).“

„Rodiče dítěti o MŠ vypráví, snaží se mu ji „ukázat v pozitivním světle“ - budeš si tam hrát, poznáš nové kamarády atd. Z mé zkušenosti ale toto nemá na adaptaci dítěte vliv a stejně poté při příchodu do MŠ křičí a pláče, jakmile si uvědomí, že matka odejde a zůstane tam samo.“

„Neprodlužovat loučení s dětmi, tedy rozloučit se a odejít.“

„Hovořit s dítětem, připravit ho na další den v MŠ.“

„Postupná adaptace – dle situace - zvykat dítě na odloučení ještě před nástupem do MŠ, dávat první dny dítě jen na krátkou chvíli, nevysvětlovat široce, dlouho se neloučit v šatně, určit dítěti pravidla (já jdu do práce, ty do školky, když nebudeš plakat, přijdu dřív, když jsi byl šikovný, ve čtvrtek si uděláme den jen pro sebe apod.).“

„Nechávat dítě v MŠ na kratší dobu např. 2 hodiny denně a postupně dobu pobytu v MŠ prodlužovat.“

„Rodič prodlužuje loučení s dítětem, nekomunikace a neřešitelnost problémů.“

„Dodržovat adaptační program.“

„Každé dítě jinak. Někomu prospěje rodič ve třídě, někomu rychle rozloučení a pravidelná docházka, hračka.“

Podle dalšího zkoumání většina rodičů s učitelkami mateřské školy spolupracuje a společně řeší adaptační potíže svých dětí. Menší část učitelek s rodiči spolupracuje, ale potíže řeší učitelky samy.

Tabulka č. 18 Spolupráce pedagogů mateřské školy s rodiči při adaptačních potížích dítěte

Spolupráce pedagogů s rodiči při adaptačních potížích dítěte	Responzí	Podíl
Ano, vše konzultujeme a společně řešíme.	89	89 %
Ano, rodiče informuji o situaci, ale řeším ji sama.	11	11 %
Ne, rodiče nespolupracují.	0	0 %
Jiné	0	0 %
Celkem	100	100 %

Většina učitelek také odpovídala, že se často setkává se sdělením rodičů, že jejich dítě je doma v pohodě, je až moc živé a diví se, že v mateřské škole je naopak spíše uzavřené, nekomunikuje, nechce si hrát.

Tabulka č. 19 Sdělení informací rodiči o chování dítěte doma a v mateřské škole (diametrálně rozdílné chování – doma je živé, ve školce výrazně zdrženlivé)

Sdělení informací rodiči o chování dítěte doma a v mateřské škole (rozdílné chování doma vs. v MŠ)	Responzí	Podíl
Ano, setkávám se s tím zřídka.	21	21 %
Ano, setkávám se s tím často.	77	77 %
Ne, nesetkávám se s tím.	2	2 %
Celkem	100	100 %

V další oblasti zkoumání větší polovina respondentek nedokáže posoudit vliv pohlaví na maladaptivní projevy při vstupu do mateřské školy. Třetina respondentek tvrdí, že chlapci mají častější maladaptivní projevy při vstupu do mateřské školy než dívky.

Tabulka č. 20 Vliv pohlaví dítěte na maladaptivní projevy při vstupu do mateřské školy

Vliv pohlaví dítěte na maladaptivní projevy	Responzí	Podíl
Dívky	8	8 %
Chlapci	38	38 %
Nemohu posoudit	54	54 %
Celkem	100	100 %

Podle respondentek děti, které mají více sourozenců v rodině, zvládají adaptaci v mateřské škole lépe, alespoň takto odpověděla větší polovina učitelek. Cca čtvrtina učitelek nedokázala vliv této skutečnosti posoudit.

Tabulka č. 21 Vliv počtu sourozenců na adaptaci v mateřské škole

Vliv počtu sourozenců na adaptaci v mateřské škole	Responzí	Podíl
Ano	59	59 %
Ne	14	14 %
Nemohu posoudit	27	27 %
Celkem	100	100

5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Nejmarkantnějším projevem adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy je pláč a stesk po rodičích.
2. Nejobtížněji řešitelnými maladaptivními projevy dítěte při vstupu do mateřské školy jsou pro učitelky somatické potíže a agrese dítěte vůči dětem.
3. Nejčastějším způsobem seznámení dítěte s mateřskou školou před vstupem do mateřské školy je doprovázení staršího sourozence do jeho třídy.
4. Jen polovina mateřských škol má vypracován adaptační program/plán.
5. V mateřských školách, kde nemají zpracován adaptační program, mateřské školy by jej uvítaly.

5.3 Diskuse

5.3.1 Komparace výsledků s jinými výsledky podobně zaměřeného výzkumu

V obecných parametrech se výzkumný vzorek ve srovnání se vzorkem autorů Faltýnková (2015) a Rousová (2014) lišil minimálně, zejména v oblasti kvalifikace a délky praxe učitelek vždy převažovalo středoškolské vzdělání, dále následovalo vysokoškolské. Překvapujícím zjištěním bylo pro mne, že 13 % ve výzkumu Faltýnkové učitelek uvedlo nepedagogické vzdělání.

Délka praxe učitelek se u autorek s mým výzkumem rovněž shoduje, převažující délka praxe je nad 20 let, pak praxe do 5 let. V mém vzorku byl počet učitelek, s praxí nad 20 let a do 5 let téměř shodný, kdežto ve výzkumu autorek byl rozptýl vyšší až o 30%. Následovaly otázky, které se týkaly typu mateřské školy a věkového uspořádání dětí ve třídě. Zde se naše vzorky shodovaly, převažovala mateřská škola státní klasická nad školami ostatními. Přičemž v mém zjištění uvedly respondenty státní mateřskou školu v 90 %, v jiných to bylo jen 51 % nebo 48 %, jako další typy v jejich pracích byly uvedeny Daltonská, soukromá nebo zdravá mateřská škola. Výsledky se shodují i v uspořádání třídy z hlediska věku. Zjistila jsem, že z hlediska věku všechny výzkumy potvrzují převažující heterogenní uskupení dětí ve třídě. V mém výzkumu vyšlo rozložení dle věku následovně 57 % heterogenní, 43 homogenní. V dalších výzkumech byly rozptýly větší, avšak ve výsledku vyšly obdobně 87% heterogenní, 13 % homogenní a 77% heterogenní a 23% homogenní.

Další otázky, na které učitelky odpovídaly souvisely s problematikou adaptace dětí v mateřské škole.

Vliv na dítě má zejména rodina, záleží, jak ta dítě připraví. Haefele a Filsinger (1993). Při svém výzkumu ohledně otázky informování rodičů před vstupem dítěte do mateřské školy zjistily, že ty děti, jejichž rodiče, kteří své dítě připravovali na vstup do mateřské školy na základě předchozího studia odborné literatury, mají vstup do mateřské školy ulehčen. Zde se mi potvrzuje, že pokud rodič je připraven, je zralý, neprojevuje úzkostnost a nepřenáší své nejistoty na dítě, má jeho dítě potenciál snadnější adaptace v mateřské škole.

Struktura rodiny z hlediska počtu členů může a nemusí mít vliv, přestože v mém výzkumu respondentky odpověděly, že snadněji se adaptují děti z více početných rodin u Haefela a Filsingera (1993) se výzkum liší. Na problematiku adaptace tedy není možné z tohoto pohledu pouze tak snadno nahlížet. Počet dětí v rodině není rozhodujícím faktorem. Výše uvedené autorky uvádějí, že naopak děti, mající sourozence procházejí počáteční adaptací s většími obtížemi než jedináčci. Záleží na tom, zda nové dítě má sourozence staršího nebo mladšího. Rodiče jedináčků se snaží s dítěti nahradit chybějící sourozence a tím dříve a intenzivněji navázat kontakty s vrstevníky. Děti rodičů, kteří věnují svým dětem dostatek času tím, že si s nimi hrají, neřeší jen nejnnutnější věci jako zajištění péče o dítě, jsou lépe připraveny na novou životní situaci. Pokud rodiče nedají dětem možnost samostatně objevovat své okolí i s určitými malými riziky, nevyvine se u dětí žádná důvěra ve vlastní schopnosti. Také nedůsledné výchovné jednání rodičů vede k většímu zatížení při vstupu do mateřské školy. Dítě rodičů, kteří nastoupí do zaměstnání na plný úvazek a dítě je tak celodenně bez rodičů v mateřské škole, se bude hůře adaptovat a bude mít více potíží.

Učitelky byly dále dotazovány, zda spolupracují s rodiči při adaptačních problémech dítěte. Shodně s autorkami Faltýnkovou (2015) a Rousovou (2014) vychází velmi podobné výsledky a většina dotazovaných respondentů uvádělo, že ano. V mém případě 89 % respondentek odpovědělo, že vše společně konzultují s rodiči a následně problémy i řeší. V současné době se však objevují i takoví rodiče, kteří jsou o situaci dítěte a jeho potížích informováni, ale řešení zůstává na učitelkách.

Další otázkou jsem zjišťovala, jaká je pro učitelky mateřských škol nejúčinnější forma řešení eliminace maladaptivních potíží. Polovina učitelek odpověděla, že za nejúčinnější formu řešení maladaptivních potíží považuje spolupráci s rodiči, což je pozitivní výsledek.

Oblast spolupráce s rodiči se promítá i v otázce č. 19, kde jsem se dotazovala, zda jsou učitelky informovány, že se dítě chová jinak doma než ve škole (děti vykazují diametrálně rozdílné chování – doma je živé, ve školce výrazně zdrženlivé). Učitelky v 77

% odpověděly, že se s tímto setkávají často a v 21 % zřídka. Podobné výsledky uvádí Faltýnkové (2015), kdy necelých 63 % respondentů uvedlo, že se s rozdíly setkávají často, 37 % uvedlo, že se setkávají pouze občas. Z těchto zjištění vyvozují pozitivní fakt, že ve většině učitelky a rodiče spolu komunikují a sdělují si důležité informace o dětech.

Pro usnadnění adaptace dětí při nástupu do mateřské školy, v rámci spolupráce s rodiči a mateřskou školou, v mém výzkumu učitelky uvedly v 50 % jako efektivní, když si děti nosí svou oblíbenou věc nebo plyšovou hračku z domu. Krátkodobou přítomnost rodiče s dítětem ve třídě nebo kratší docházku dítěte v prvních dnech uvedlo 23 % učitelek. Přítomnost sourozence či kamaráda z jiné třídy bylo jen v 15 %. Naproti tomu výzkum Rousové (2014) uvádí zjištění, že nejvíce dětem pomáhá podobnou měrou právě přítomnost sourozence nebo známého kamaráda a vlastní hračka z domu, a pak následuje dřívější seznámení s mateřskou školou.

Nejčastější projevy adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy: V 93 % jsem zjistila, že se objevuje pláč a stesk po rodičích. Autorka Rousová (2014) uvádí, že je pláč a stesk až na druhém místě. Podle autorky je na prvním místě odmítání kontaktu s dětmi i dospělými, na dalším, třetím místě, jsou somatické projevy. V mém výzkumu vyšly somatické potíže jako nejhůře zvládatelné učitelkami.

Adaptační období má obvykle trvání jeden měsíc. Na tom se shodují autoři Haefele a Filsinger (1993), Faltýnková (2015) a Rousová (2014). V mém zjištění se však výsledky s těmito autory neshodují. Učitelky ve 38 % odpověděly, že do dvou měsíců je dítě zadaptováno, a 28 % učitelek se shodlo, že dítě je adaptováno do půl roku.

5.3.2 Limity práce

Vzorek zkoumaných respondentů zahrnoval pouze respondenty ženského pohlaví. Nepodařil se získat žádný vzorek muže. Důvodem je nízká zaměstnanost mužů zejména kvůli nedostatečným financím. Možnými důvody jsou i problematika profesního růstu a především převažující ženské roli ve školství. Původně byl výzkum zaměřen jen na Moravskoslezský kraj, avšak pro nedostatečný počet vzorku byl rozšířen do dalších krajů, čímž výzkum byl obohacen svou šířkou rozložení v rámci ČR.

Do výzkumu jsem nezařazovala děti mladší tří let, chtěla jsem se zaměřit na, v současné době, stále majoritní skupinu dětí vstupujících do mateřských škol.

Učitelky většinou řeší až příznaky projevů dětí. Projevy jako pláč, agrese, uzavřenost jsou, jak výzkumy ukázaly projevy adaptačních obtíží. Tyto projevy zpočátku považujeme

v mateřské škole jako zvykání si na novou situaci, ve které se dítě ocitá. Očekáváme, že tyto potíže časem přejdou, a že si dítě zvykne a novému prostředí se přizpůsobí. Avšak limitující vnímám skutečnost, že ne vždy jsme schopni rozpoznat, co se konkrétně v životě dítěte děje. Příčinami mohou být i hlubší problémy, které mají jádro v komplikovaných rodinných vztazích a v tom, co se v rodině děje. Učitelky v takových případech často nemají možnost do těchto komplikovanějších problémů proniknout a hledat společně s rodiči řešení, protože rodič nemusí vždy komunikovat (domácí násilí, syndrom CAN, apod.).

Jsem si rovněž vědoma toho, že velmi limitující v mé práci bylo, především v okruhu otázek, které se věnovaly rozboru maladaptivních projevů při vstupu do mateřské školy to, že jsem nepoužila škálování. Tím pádem výsledný obraz získaných výsledků se nevěnoval rozložení maladaptivních problémů v mateřské škole, ale pouze těm projevům a problémům, které byly z hlediska hodnoty výsledků výsledky s nejvyšší a nejnižší hodnotou. I samotné učitelky měly o to těžší rozhodování, protože musely uvést jen jednu jedinou možnost, i když samy tušily, že s problémem, který uvádí jako nejdůležitější, souvisí i další přidružené problémy jako např. pláč a stesk není jen jediný projev maladaptivních obtíží, doprovází jej pak také nekomunikace s učiteli a vrstevníky apod. Často však respondentky využívaly odpovědi „Jiné,“ kde se rozepsaly dle své potřeby.

5.4 Doporučení a rady z praxe pro vstup a adaptaci dítěte v mateřské škole

Přibalit dítěti oblíbenou věc či hračku, nejlépe plyšovou hračku, která je pro něj jakousi existencí pevného bodu, známé osoby nebo předmětu v cizí situaci zmenšuje nejistotu a případný strach z neznámého prostředí. Proto mohou nově příchozí děti, které jsou zařazeny do 1. třídy mateřské školy nejen po dobu adaptačního období (cca 1 měsíc), ale po celý školní rok s sebou do školky nosit svou nejmilejší hračku z domova.

Používat stejné rituály. Vodit dítě do mateřské školy vždy ve stejný čas a vyzvedávat je, pokud možno ve stejnou hodinu. Používejte konkrétní údaje o tom, kdy je vyzvednete – po obědě, po svačině – nejen obecně jako brzy, za chvíli, po práci apod.

Rozloučit se krátce. Loučení dlouze neprotahovat! Někdy loučení představuje větší problém pro matku než pro dítě, proto dítě zbytečně nestresovat. Rodiče si ujasní to, jak se k pobytu svého dítěte ve školce staví. Pokud rodiče mají obavy z odloučení od dítěte a nejsou skutečně přesvědčeni, že dítě do mateřské školy chtějí dát, tak raději ať jej tam nedávají. Dítě velmi dobře vycítí strach nejbližší osoby, a pokud se rodič nezbaví své úzkosti, nemůže pak zbavit

dítě jeho úzkosti. Případně se v rodině může dohodnout, že dítě bude do mateřské školy vodit ten, kdo s tím má menší problém.

Rodiče musí být citliví a trpěliví. Vhodné je si vyprávět o tom, co dítě v době pobytu v mateřské škole dělalo a co nového se naučilo. Rodiče ujistí dítě, že je do mateřské školy neodkládají. Vysvětlí mu, že ho mají rádi a že nechodí do školy proto, že na něj nemají čas, nebo že s ním nechtějí být doma. Každý má svět povinností – rodiče práci, dítě školu.

Komunikace s učitelkami je velmi důležitá. Možná se rodič dozví, že když ze školky po nervy drásající scéně odejdete, vaše plačící dítě se rázem uklidní a jde si spokojeně hrát.

Potomka za zvládnutý pobyt ve škole pochválit. Pozitivně je motivovat.

Rodiče neříkají doma dítěti, že chápou, jaké to muselo být strašné, vydržet takovou dobu bez maminky. Naopak rodiče vyzdvihnou jeho pěkné zážitky, zahrají si s ním hru, kterou se ve škole naučilo. Zeptají se svého dítěte, s kým a na co si hrálo, jak se mu to líbilo, jak řešilo případné konflikty či situace.

- Umožnit přítomnost rodičů s dítětem první dny po nástupu do mateřské školy.
- Prodlužovat délku pobytu dítěte v mateřské škole postupně.
- Využít adaptační plán – jasně stanovená organizace docházky.

Individuální přístup

Každé dítě zvládá situaci jinak a každé potřebuje něco jiného. Učitel musí k dítěti přistupovat s empatií, využívat intuici a vyzkoušet, co na které dítě platí. Některému dítěti pomůže, když ho necháme v klidu, jiné potřebuje zapojit do činnosti.

Komunikační kartičky

V adaptační fázi je nezbytné, aby dítě mohlo vyjádřit své základní potřeby. Využít lze komunikační kartičky určené pro děti s autismem.

Předmět z domova

Dítě si do MŠ přinese hračku, knížku, nebo jakýkoliv oblíbený předmět z domova.

Patron

Navrhujeme, aby se někdo ze třídy stal patronem dítěte s maladaptivními potížemi. Vhodným patronem je dítě, které již mateřskou školu dobře zná – v minulém školním roce ji navštěvoval, zná třídu i učitelky, a chce tuto "funkci" vykonávat. Můžeme stanovit i více patronů.

Komunikace prostřednictvím maňáska

Při ostychu dítěte v prvních dnech lze využít maňáska nebo hračku jako prostředníka pro navázání kontaktu mezi učitelkou a dítětem.

Rituály

Pravidelné rituály navozují pocit jistoty a bezpečí. Například zamávat rodičům z okna při odchodu, pověsit na nástěnku svůj obrázek po příchodu do třídy, přivítání s paní učitelkou.

Pravidelný denní režim

Opakující činnosti, které probíhají každý den – ranní kruh, pohybové aktivity, čtení pohádky před spaním a jiné. Důležité jsou jasně signalizované úseky v organizaci dne a dostatek klidných chvil.

Graficky zpracovaný denní režim

Program dne můžeme graficky zpracovat na velký list papíru nebo nástěnku či tabuli pomocí piktogramů pro hru, cvičení, svačiny, pobyt venku, spaní, odchod domů. Každé ráno se s dětmi ve třídě povídá, co nás v den čeká, jaké činnosti a aktivity budou děti vykonávat. To přispívá k pocitu bezpečí těch dětí, které jsou si nejisté a úzkostné. Když je dítěti smutno v průběhu dne, ukáže se mu na obrázku, ve které fázi denního režimu se nachází, aby vědělo, co bude aktuálně následovat a kdy půjde domů. K osvětlení denního režimu, může se využít i báseň o denním režimu.

Pravidla mateřské školy

Pomocí obrázků zpracovat, co se v mateřské škole smí a co ne. Ideálně domlouvat pravidla společně s dětmi. Jde o bezpečnost dětí, vzájemné respektování, ohleduplnost. Pravidla jsou zkoncipována dle Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání a Školního vzdělávacího programu.

Stejná paní učitelka

K pocitu bezpečí dítěte může mateřská škola přispět tím, že zpočátku ve třídě se nebudou příliš střídát paní učitelky. Je-li to tedy možné, je ideální hledat cesty v organizaci a personálním řešení (v prvních 14 dnech adaptace by měly mít ranní službu vždy stejná učitelka, takže dítě nebude překvapené ze střídání osob při příchodu do MŠ). Stejně tak i při odpoledním odpočinku (spánku) je vhodné, aby alespoň na začátku děti ukládala a budila stejná paní učitelka. Nejlepším řešením by bylo, kdyby obě učitelky byly po celou směnu společně u dětí po celý den pro první dva týdny.

Stejně místo u stolu

Ve fázi adaptace jsou pro dítě důležité i zdánlivé drobnosti. Pocit bezpečí můžeme v dítěti podpořit i přidělením stabilního místa u stolu.

Dobrovolnost

Dítě do ničeho nenutit, pokud se nechce zapojit do činností, nechat ho, ať se jen dívá.

Pochvala, odměna

Dítě častěji potřebuje slyšet pochvalu, potvrzení, že danou věc dělá správně (mnohdy jen napodobuje ostatní, ale nerozumí instrukcím). Dítě chválíme pro ně srozumitelným způsobem.

Vhodné činnosti

Zařadíme do programu aktivity, které nejsou závislé na jazyku. Tanec, pohybové činnosti, poslech hudby, malování a jiné. Předem zhodnotíme, jaká slova a vyjádření použijeme pro zadání činnosti, zda bude třeba je doplnit názornou ukázkou, aby děti mohly porozumět.

Zapojení rodičů

Rodiče můžeme zapojit do programu mateřské školy a uspořádat oslavu při zahájení školního roku, společnou snídani nebo jinou společnou akci.

Rodič na telefonu

Domluvit možnost spojit se telefonicky s rodiči, kteří dítě mohou uklidnit, povzbudit ho a vysvětlit, čemu nerozumí.

Úkol, služba

Můžeme dítě požádat o předání vzkazu jiné paní učitelce (zajistíme, aby bylo při úkolu úspěšné), o srovnání hraček v policice nebo cokoliv jiného. Dítě si připadá důležité a někdy mu to pomůže rozehnat stesk a trochu se zapojit do činností ve třídě.

Rady pro rodiče – co by nikdy neměli dělat:

- Buďte důslední a nenechte se obměkčit. Když už jednou rozhodnete, že půjde dítě do školy, nedejte se přemluvit a trvejte na svém!
- "Nestrašte své dítě školou": "*Počkej, ve školce ti ukážou*" a za problémy s přivykáním je v žádném případě netrestejte.
- Nepřiznávejte, že je vám také smutno a že se vám stýská. Když zvládnete své emoce, dítě je zvládne také.
- Netvrďte dítěti cestou do školy, že jdete na procházku, k lékaři... a nepodávejte dětem nepravdivé informace o tom, v kolik hodin je přijedete vyzvednout.
- Neopakujte dítěti pořád dokola, že má být hodné.
- Pokud mateřská škola má zpracovaná adaptační plán/program potřebné informace mohou rodiče získat na jejich webových stránkách nebo v informačním letáčku, který je součástí přílohy této práce.
- Všechny pracovnice MŠ (pedagogové i provozní personál) mají k dětem, zvláště k nově přijatým, empatický, klidný a trpělivý přístup.
- Paní učitelky přihlíží vždy k individuálním potřebám každého dítěte a svým profesionálním přístupem jsou připraveny pomoci rodičům dětí, podat potřebné informace, případně poradit, co by pro vaše dítě bylo v rámci snadné adaptace nejvhodnější.
- Záleží však jen na rodičích, zda využijí některé z možností adaptačního programu mateřské školy, neboť oni nejlépe znají své dítě.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se věnuje problematice adaptace dětí v mateřské škole, zpravidla jde o děti ve věku tří let, nevěnuji se dětem dvouletým. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou.

Teoretická část této práce seznamuje s pojmy a pojetím dítěte předškolního věku. Nahlížím na důležitost rodinného vývoje, prvotních vazeb, které ovlivňují vztahování se dítěte v budoucnu k prostředí světa, ke společnosti. Pak dávám prostor tématu socializace, zejména se zabývám první širší (mimo rodinu) socializací dítěte v novém prostředí, v prostředí vrstevníků, prostředí neznámém, kdy se dítě setkává i s novou autoritou v podobě učitelek mateřské školy. Zabývám pojmy adaptace a také její neúspěšné podoby – maladaptace.

Jednoznačně prvotní vzor pro fungování jedince ve společnosti je rodina, kde jsou představeny základní modely, které si dítě osvojuje. Rodiče mají možnost využít mnoho zdrojů, které je ve svých kompetencích mohou obohatit, mnoho rodičů tohoto také využívá (literatura, internet, přednášky). Ne všichni se v tomto ohledu zajímají o nové zkušenosti, a proto je zde důležitá i role mateřské školy, aby rodiče podporovala, dávala jim informace vhodné k posilování jejich vlastních rodičovských kompetencí. Spolupráce rodičů s mateřskou školou je stěžejní. Mateřská škola má kvalifikované profesionály a záleží pouze na vedení mateřské školy a každé učitelce, jaké vyvine úsilí při spolupráci, popř. vytváří způsoby, jak jednotlivé obtíže (v našem případě adaptační) zvládat. Např. vytvoří materiál (adaptační program), realizuje akce, při kterých rodina a mateřská škola mají možnost se sbližovat a díky tomu spolu lépe komunikovat.

Výše uvedených tezí se dotýkám v praktické části, kde jsem hledala, jak právě tyto potřeby jsou dětem zajišťovány. Zda jsou učitelkami brány na vědomí, a zda jsou reflektovány. Jaké jsou formy spolupráce mateřské školy s rodiči a jak jsou naplňovány, co chybí, čeho je nedostatek. Zajímalo mě, jaké jsou zkušenosti jiných učitelek, abych je mohla srovnat se svými. Svou práci jsem rovněž srovnávala s jinými výzkumy, které se zabývaly stejnými nebo podobnými otázkami. V mnoha případech výsledky jiných potvrdily zjištění mé. V ojedinělých případech se výsledky lišily v minimálním rozsahu.

Zjistila jsem, že s problematikou adaptace se potýkají pedagogové obdobně, jen někteří vidí problémy a jejich řešení někdy jinak. Např. při zvládání adaptačních problémů část pedagožek vidí prioritu ve spolupráci s rodinou, jiná část spíše využívá svého empatického přístupu a je věří, že je schopna si s problémy poradit sama. Za nejmarkantnější

adaptační obtíže dětí při vstupu do mateřské školy je považován pláč a stesk po rodičích. Čtvrtina učitelek se shodla, že nejobtížněji řešitelné maladaptivní projevy dítěte při vstupu do mateřské školy jsou somatické potíže a agrese dětí vůči svým vrstevníkům. Nejčastějším způsobem seznámení dítěte s mateřskou školou před vstupem do mateřské školy je doprovázení staršího sourozence do jeho třídy a seznámení se tak i s učitelkami. Dále jsem zjistila, že polovina učitelek v mateřských školách, kde pracují, nemají zpracován adaptační program/plán mateřské školy pro děti, které prvně vstupují do jejich mateřské školy, ale většina těch, co jej nemají, by jej uvítali.

Přílohou bakalářské práce je 10 dobrých rad rodičům, adaptační program mateřské školy, konkrétní doporučení z praxe, jak pomoci dětem při adaptaci a nakonec dotazník, který byl páteří výzkumu.

Díky této práci jsem mohla poznat, že sdílené problémy se nejeví tak složité a myslím, že i do budoucna je vhodné řešit takové i další problémy s pedagogy napříč zařízeními. Vzájemně je to obohacující.

SOUHRN

Klíčová slova: dítě předškolního věku, mateřská škola, potřeby dítěte, rodina, deprivace, problematika adaptace, maladaptace, socializace, vrstevnická skupina, hra, vývoj osobnosti.

Obsahem této bakalářské práce je zmapování projevů dítěte, a jejich reakce na nové situace související se vstupem dítěte do mateřské školy. Tyto projevy chování jsou součástí adaptačního procesu dítěte.

Teoretická část zahrnuje různé definice a pojmy související s adaptací v mateřské škole, uvádí zdravě zvládnutou socializaci jako zásadní úkol v životě dítěte, poskytuje mnohostranný pohled na dítě předškolního věku z hlediska vývoje emocionálního, sociálního, vývoje kognitivních procesů a motoriky, nezbytnou úlohu rodičů (rodiny) jako základnu pro socializaci dítěte, ale také rodinu jako článek, který spolupracuje se školským zařízením.

Praktická část práce, prostřednictvím průzkumu mezi učitelkami mateřských škol, se věnuje problematice výskytu a zvladatelnosti konkrétních maladaptivních projevů dětí, možných způsobů řešení a předcházení těmto projevům a nastavení podmínek dobré adaptace. Výsledky výzkumu jsem podrobila srovnání s jinými podobnými výzkumy a nad výsledky jsem rozvedla diskusi. V praktické části rovněž uvádím limity práce. Domnívám se, že mnohá zjištění podala relevantní odpovědi v oblasti problematiky výskytu maladaptivních potíží dětí, které do mateřské školy nastupují.

SUMMARY

Key words: pre-school child, kindergarten, child's needs, family, deprivation, adaptation issues, maladaptation, socialization, peer group, game, personality development.

The aim of the bachelor thesis is to map the child's behaviour in terms of emotional reaction to new situations related to the child's entry into kindergarten. These manifestations are part of the child's adaptation process.

The theoretical part includes various definitions and concepts related to adaptation in kindergarten, mentions well-managed socialization as a vital task in the child's life, provides a multifaceted view of a pre-school child in terms of emotional, social, cognitive and motor development, the necessary role of parents (family) as a basis for the child's socialization, but also a family as link that cooperates with the school facility.

The practical part of the thesis, through a survey among kindergarten teachers, deals with the occurrence and manageability of specific maladaptive behaviours of children, possible ways of solving and preventing these manifestations and setting conditions for good adaptation. I compared the results of the research with other similar researches in discussion. In the practical part I also mention the limits of the work. I believe that many of the findings have given relevant answers to the issue of the occurrence of maladaptive problems of children entering kindergarten.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literární zdroje

- ALDORT, N. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Vyd. 1. Praha: Práh, 2010. 227 s. ISBN 978-80-7252-287-3.
- ALLEN, K. E. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-055-0.
- ATKINSON, R. L. *Psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-862-7.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Brno: Edika, 2015. 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
- DEISLER, H. *Každodenní problémy v mateřské škole: Pomoc pro učitele a rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-010-3.
- ESSA, E. *Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011. 300 s. ISBN 978-80-251-2928-9.
- FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2013. 190 s. ISBN 978-80-275-0831-6.
- GARDOŠOVÁ, J. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- GUEGUENOVÁ, C. *Cesta ke šťastnému dětství. Empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Vyd. 1. Paris: Éditions Robert Laffont, S. A., 2014. 279 s. ISBN 978-80-87950-03-6.
- GRIEBEL, W., NIESEL, R. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 104 s. ISBN 80-7178-989-5.
- HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1993. 58 s. ISBN 80-8528-57-7.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HOSKOVCOVÁ, S., PETRŮ KICKOVÁ, P. *Adaptace na mateřskou školu*. Informatorium. 2013, XX., č. 7, s. 12-14. ISSN 1210-7506.
- HOSKOVCOVÁ, S., PETRŮ KICKOVÁ, P. *Adaptace na mateřskou školu...krok druhý*. Informatorium. 2014, XXI., č. 5, s. 12-13. ISSN 1210-7506.
- HOSKOVCOVÁ, S., PETRŮ KICKOVÁ, P. *Adaptace na mateřskou školu aneb Co jsme pozorovali u dětí*. Informatorium. 2014, XXI., č. 8, s. 12-14. ISSN 1210-7506.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1993, 231 s. ISBN 80-210-0830-X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. s. ISBN 807178-585-7.
- KOLAŘÍK, M. a kol. *Manuál pro psaní diplomových prací na katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Vyd. 4. Olomouc: FF UP, 2017. 77 s.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hra a soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., SYSLOVÁ, Z. *Individualizace v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 182 s. ISBN 978-80-262.0812-9.
- LAM, M. S. & POLLARD, A. (2006). *A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten*. Early Years: An International Research Journal, 26 (2), s. 123-141.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., doplň. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9

- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 6. Praha: Portál 2013. 108 s. ISBN 978-80-262-0853-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2010. 184 s. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Vyd. 3. Praha: Avicenum, 2017. 353 s. ISBN 978-80-7429-797-7.
- McINTYRE, L. L., ECKERT, T. L., FIESE, B. H., DiGENNARO, F. D. & WILDENGER, L. K. (2007). *Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement*. *Early Childhood Education Journal*, 35 (1), s. 83-88.
- MERTIN, V, GILERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelé mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. 232 s. ISBN 978-80-262-0977-5.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 1. Brno: Pedagogická fakulta MU, Katedra speciální pedagogiky, 2008. ISBN 978-80-210-3977-3.
- PIAGET, J., BÄRBEL, I. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2014. 144 s. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUGNEROVÁ, M., KVINTOVÁ, J. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. 296 s. ISBN 978-80-247-5452-9.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SMÉKAL, V. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Barrister, 2002, 264 s. ISBN 80-859-4783-8.
- SVOBODOVÁ, E.: *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 3. Olomouc: UP, 2010. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠMELOVÁ, E. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. 165 s. ISBN 978-80-244-4217-4.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – teorie a praxe I*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A. SOURALOVÁ, E. et al. *Pre-school education in the kontext of curriculum*. Olomouc: Palacký University, 2012. 244 s. ISBN 978-80-244-3370-7.

ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. A KOL. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2018. 232 s. ISSN 978-80262-1302-4.

ŠULOVÁ, L. *Děti nastupují do mateřské školy*. Informatorium 3 - 8, č. 7. 2004. 5 s. ISBN 1210-7506.

ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2004. 76 s. ISBN 80-204-1187-9.

ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Vyd. 1. Praha: Karolinum 2003. 471 s. ISBN 80-246-07522.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 353 s. ISBN 80-718-4317-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2017. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí: Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 181 s. ISBN 80-7178-830-9.

Online zdroje

KOHOUTEK, Rudolf. *Adaptační způsoby chování a prožívání*. Psychologie v teorii a praxi [online]. 2018 [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/aspekty-a-koncepce-procesuprizpuosobovani-cloveka>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). [online]. 2017 [cit. 2018-05-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>

Adaptace dítěte v mateřské škole [online]. 2018 [cit.2018-12-16]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/adaptace-ditete-v-ms>

Adaptační plán v mateřské škole[online]. 2018 [cit.2018-12-16]. Dostupné z:
http://www.mestysmarsovice.cz/assets/File.ashx?id_org=9197&id_dokumenty=1799

Příprava projektu adaptace dětí c mateřské škole [online]. 2019 [cit.2019-04-20]. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/1986/JAK-SI-PRIPRAVIT-PROJEKT-ADAPTACE-DITETE-V-MS.html/>

Týdenní vzdělávací plán [online]. 2019 [cit.2019-04-20]. Dostupné z:
https://wiki.rvp.cz/User:Michaela_Gondekova/Vitame_vas_ve_skolce_-_tydenni_plan
FALTÝNKOVÁ, M. *Adaptace dětí předškolního věku při nástupu do mateřské školy*. [online]. [cit. 2018-10-23] Brno, 2014. Bakalářská práce. Masaryková univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc. Dostupné z: file:///D:/Bakalářka/Bakalarska_prace_Faltynkova_5xyk7.pdf

RAUSOVÁ, K. *Adaptace dětí předškolního věku při nástupu do mateřské školy*. [online]. [cit. 2018-10-23]. Brno, 2015. Bakalářská práce. Masaryková univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Tereza Škubalová. Dostupné z: file:///D:/Bakalářka/BP_Adaptace_deti_predskolniho_veku_pri_nastupu_do_MS.pdf

Seminář na téma *Adaptace dětí v mateřské škole* ze 5. 11. 2018 v Ostravě ve školícím centru Hello v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s akreditací MŠMT, vedené ředitelkou speciální mateřské školy Mgr. Ivou Chadzipanajotidisovou.

PŘÍLOHY

- Příloha 1** **10 dobrých rad, které usnadní vám i vašemu dítěti nástup do mateřské školy**
- Příloha 2** **Adaptační program v mateřské škole a fáze adaptace**
- Příloha 3** **Dotazník pro učitelky a učitele mateřské školy**

Příloha 1

10 dobrých rad, které usnadní vám i vašemu dítěti nástup do mateřské školy

10 dobrých rad, které usnadní vám i vašemu dítěti nástup do školky



- 1** **Mluvte s dítětem** o tom, co se ve školce dělá a jaké to tam je. Můžete si k tomu vzít obrázkovou knížku nebo si popovídejte s dítětem, které do školky už chodí (mělo by tam ale chodit rádo, aby se vaše dítě nevystrašilo barvitým líčením zlých zážitků). Vyhněte se negativním popisům, jako „tam tě naučí poslouchat“, „tam se s tebou nikdo dohadovat nebude“ apod.
- 2** **Zvykejte dítě na odloučení.** Při odchodu např. do kina láskyplně a s jistotou řekněte, že odcházíte, ale ujistěte dítě, že se vrátíte. Dítě potřebuje pocit, že se na vás může spolehnout. Chybou je, vyplížit se tajně z domu. Dítě se cítí zrazené a strach z odloučení se jen prohlubuje.
- 3** **Vedte dítě k samostatnosti** zvláště v hygieně, oblékání a jídle. Nebude zažívat špatné pocity spojené s tím, že bude jedině, které si neumí obléknout kalhoty nebo dojít na záchod.
- 4** Dejte dítěti najevo, že rozumíte jeho případným obavám z nástupu do školky, ale **ujistěte ho, že mu věříte** a že to určitě zvládne. Zvýšíte tak sebedůvěru dítěte. Pokud má dítě chodit do školky rádo, musí k ní mít kladný vztah. Z toho důvodu **nikdy školkou dítěti nevyhrožujte** (dítě nemůže mít rádo něco, co mu předkládáte jako trest) – vyhněte se výhrůžkám typu „když budeš zlobit, nechám tě ve školce i odpoledne“.
- 5** Pokud bude dítě plakat, buďte **přívětiví, ale rozhodní**. Rozloučení by se nemělo příliš protahovat. Ovšem neodcházejte ani narychlo nebo tajně, ani ve vzteku po hádce s dítětem.
- 6** Dejte dítěti **s sebou něco důvěrného** (plyšáka, hračku, šátek).
- 7** **Plňte své sliby** – když řeknete, že přijдете po obědě, měli byste po obědě přijít.
- 8** Udělejte si jasno v tom, jak prožíváte nastávající situaci vy. Děti dokážou velmi citlivě poznat projevy strachu u rodičů. Platí tu, že **zbavit se své úzkosti znamená zbavit dítě jeho úzkosti**. Pokud máte strach z odloučení od dítěte a nejste skutečně přesvědčení o tom, že dítě do školky dát chcete, pak byste měli přehodnotit nástup dítěte do školky. Případně se dohodněte, že dítě do školky bude vodit ten, který s tím má menší problém.
- 9** Za pobyt ve školce **neslibujte dítěti odměny předem**. Dítě prožívá stres nejen z toho, že je ve školce bez rodičů a zvyká si na nové prostředí. Přidá se strach z toho, že selže a odměnu pak nedostane. Samozřejmě – pokud den ve školce proběhne v pohodě – chvalte dítě a jděte to oslavit třeba do cukrárny nebo kupte nějakou drobnost. Materiální odměny by se ale neměly stát pravidlem, dítě by pak hračku vyžadovalo každý den.
- 10** Promluvte si s učitelkou o **možnostech postupné adaptace dítěte** – s dítětem ze začátku můžete jít do třídy, dítě může jít jen na dvě hodiny apod.

PhDr. Simona Hoskovcová, Ph.D.
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Příloha 2

Adaptační program v mateřské škole a jednotlivé fáze adaptace

Adaptační program neboli plán je koncept popisující organizaci prvních dní docházky dítěte do mateřské školy.

Plán je strukturován do tří fází. V první tři dny přichází dítě do mateřské školy společně s rodičem a za hodinu s nimi opět odchází. Čtvrtý den proběhne krátké odloučení a samostatný pobyt dítěte ve třídě (cca půl hodiny). Rodič je však k dispozici pro případ, že by bylo rozrušené nebo potřebovalo jeho přítomnost. Na základě reakcí dítěte se následně zvolí kratší (6 dní) či delší (2–3 týdny) trvání adaptačního procesu. Při závěrečné fázi pobývá dítě již samostatně, rodiče jsou k dispozici pro výjimečné případy, jsou na telefonu. Adaptace trvá zpravidla 3–4 týdny, jsou však výjimky. Každé dítě je originální a adaptace u něj je individuální. Záleží v mnoha směrech na vedení rodiny a její spolupráce s mateřskou školou a také důležitou roli sehrává osobnost učitelky. Uvádí se dle odborníků, že v prvních dvou týdnech je pro dítě jistější, když jedna učitelka děti ráno vítá a druhá uspává, potažmo budí.

Některé mateřské školy mají vypracovaný svůj vlastní adaptační plán, jedná se o rámeček, který se v praxi přizpůsobuje individuálním potřebám jednotlivých dětí a jejich rodičů. Explicitní formulace adaptačního plánu mateřské školy usnadňuje orientaci rodičů i učitelů v organizaci prvních dní. Často se používá adaptační plán Berlínského modelu, který je přeložený z německého originálu, jedná se o osvědčený model, který se většinou využívá pro děti s odlišným mateřským jazykem.

Vstup dítěte do mateřské školy je významnou událostí nejen v životě dítěte, ale i v soužití celé rodiny. Děti, které se do té doby pohybovaly převážně v kruhu rodinném, najednou poznávají jinou společnost, nové kamarády i dospělé a nové prostředí. Musí se podřídit určitým pravidlům a už nejsou jen ony středem pozornosti. Některé děti se s touto změnou vyrovnávají snadno a s jistotou, jiné potřebují delší čas na přivyknutí nové situaci. Velkým přáním všech mateřských škol je, aby se děti cítily ve školním prostředí spokojené a aby do ní chodily rády. Adaptační program je takové doporučení od mateřské školy, jak postupovat, aby si dítě na nové prostředí rychle a plynule zvyklo, těšilo se na ni, aby při příchodu do školy a při odloučení od maminky neplakalo.

Adaptační plán probíhá v následujících jednotlivých fázích:

1. fáze adaptace probíhá před nástupem dítěte do mateřské školy (dle individuální potřeby) Mateřská škola pořádá před zápisem dětí „Den otevřených dveří“ - rodiče si mohou se svými dětmi prohlédnout prostory školy, seznámit se s režimem dne, s personálem, s prací učitelek ve třídách, s nabídkou vzdělávacího programu apod. Rodiče mohou s dětmi navštěvovat mateřskou školu již před zápisem, a to po předchozí domluvě s paní učitelkou - děti se tak postupně seznamují s prostředím mateřské školy, s kamarády, učitelkami a ostatním personálem. Přijaté děti (ale rovněž i nepřijaté) mohou navštěvovat v doprovodu svých rodičů mateřskou školu po zápise a v době otevření jejího provozu v době hlavních prázdnin nebo kulturních či školních akcích.

Pravidla pro účastníky adaptačního programu:

- Do mateřské školy mohou pouze děti zdravé.
- Rodič i dítě se přezují, dodržují hygienická pravidla.
- Rodič má nad svým dítětem po celou dobu dozor – nenechává zde dítě samotné!
- Rodič nezasahuje učitelce do vzdělávacích, ani výchovných aktivit.
- Stravu i pití si rodič přinese svoje.
- Rodič pozoruje praktiky školy, režim, snaží se dítě vést k napodobování.

Desatero pro rodiče, aby se předešlo vytvoření nereálných představ a následného zklamání.

Co mohou rodiče vykonat, aby vstup dítěte do MŠ byl úspěšný a nenásilný:

1. Chodit s dítětem mezi děti, a to i tehdy má-li sourozence.
2. Nenechávat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka, chodit s ním do nových prostředí (např. mateřského centra).
3. Zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy (při jídle, oblékání, na toaletě).
4. Rozvrhnout čas tak, abychom na dítě nemuseli spěchat, má-li věci dělat samo.
5. Udělat si čas na každodenní společnou chvíli u hry.
6. Udělat si čas na čtenou pohádku.
7. Během dne využívat možnosti si s dítětem povídat.
8. Oceňovat, co se dítěti daří a jasně odmítnout nevhodné chování a vysvětlit proč.
9. Vyvarovat se výhrůžek typu: „Počkej, až budeš ve školce...!“ dítě se pak bude obávat školky předem. Opatrně zacházet i s vychvalováním mateřské školy, „jak tam bude všechno super!“
10. Je nutné se držet reality a mluvit o tom, co asi všechno tam bude dítě moci dělat.

Co všechno by mělo umět dítě při vstupu do mateřské školy:

- chodit, lézt, běhat a vůbec se samostatně pohybovat;
- sedět po dobu jídla u stolu, používat lžíci, pít z hrnečku;
- umývat si ruce a utírat se do ručníku, čistit nos – umět se vysmrkat;
- používat toaletu z vlastní iniciativy – dítě s plenkami nelze přijmout do mateřské školy, která není přizpůsobena z hlediska hygieny;
- chodit po schodech s přidržováním se zábradlí;
- snažit se uklízet si po sobě hračky;
- reagovat na pokyny (například počkat, sednout si, přijít...) a na své jméno;
- hrát si a svou činností se po určitou dobu zabavit;
- brát na vědomí přítomnost druhého dítěte a případně se s ním dát dohromady;
- myslet v konkrétních obrazech, ptát se (otázky proč, jak), být zvědavé;
- umí prosadit svou vůli a chtění;
- pozorovat a napodobovat okolí;
- mluvit a dorozumívat se o běžných věcech s dospělými i dětmi.

2. fáze – probíhá po nástupu dítěte do mateřské školy individuálně dle dítěte. Navázání vzájemné dobré spolupráce mezi pedagogy MŠ a rodinou je základní podmínka pro kvalitní spolupráci. Během adaptačního období je vhodné, aby rodiče sdělili učitelkám potřebné informace o vývoji svého dítěte, jeho zdravotním stavu a dalších specifikách, jež považují za vhodné sdělit v zájmu úspěšné adaptace dítěte.

Doporučený adaptační plán mateřské školy pro první den za účasti rodičů – maximálně 1 hodinu, do konce týdne – docházka dítěte v rozsahu 2-3 hodin samo nebo v přítomnosti rodičů (odchod z mateřské školy před obědem) dopolední docházka – samo nebo za přítomnosti rodičů (odchod po obědě dle možnosti rodiny). Bylo by dobré, aby malé děti nezůstávaly od počátku ve školce na odpolední odpočinek, aby všechny změny probíhaly postupně a plynule. Rodiče, by si měli na prvních čtrnáct dní domluvit v zaměstnání možnost kdykoliv odejít nebo zástupce pro případ, že dítě nebude adaptaci zvládat duševně nebo fyzicky (změna režimu dne, časně vstávání, náchylnost k chorobám).

3. fáze – pokud probíhá adaptace bez obtíží, může nastat celodenní pobyt.

Příloha 3

Dotazník pro učitelky a učitele mateřských škol

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

ráda bych vás tímto způsobem poprosila o anonymní spolupráci v podobě vyplnění dotazníku pro praktickou část mé bakalářské práce, která se zabývá problematikou adaptací dětí v mateřské škole. K dispozici jsou otázky, na které je možno reagovat uzavřenou odpovědí, současně zahrnují možnost otevřené odpovědi. V otázce č. 17 vyžaduje otevřenou odpověď v případě, že jste odpověděli v předcházející otázce odpověď za „c“. V odpovědích vždy uveďte jednu možnost. Dotazník by Vám neměl zabrat více než do 10 minut Vašeho času.

Pokud byste měli zájem o vyhodnocení výsledků, ráda Vám posléze předám. V případě zájmu mne můžete kontaktovat na tuto emailovou adresu: ohnheiserhana@gmail.com

Děkuji Vám za spolupráci a Váš čas.

Hana Ohnheiser, studentka oboru Učitelství pro mateřské školy v kombinované formě na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

1. Jsem
 - a) Muž
 - b) Žena

2. Jakou máte pedagogickou kvalifikaci?
 - a) Střední pedagogická škola
 - b) Vyšší škola odborná
 - c) Bakalářské vysokoškolské
 - d) Magisterské vysokoškolské
 - e) Jiné

3. Kolik let praxe máte v mateřské škole?
 - a) Do 5 let

- b) Do 15 let
- c) Do 25 let
- d) Nad 25 let

4. Jaký je typ Vaší mateřské školy, ve které pracujete?

- a) Státní mateřská škola
- b) Soukromá mateřská škola
- c) Mateřská škola Montessori
- d) Mateřská škola Waldorfská
- e) Lesní školka
- f) Jiné

5. Jaké je uspořádání třídy z hlediska věku dětí od tří let?

- a) Věkově homogenní třída
- b) Věkově heterogenní třída

6. Kolik dětí máte ve Vaší třídě?

- a) Do 15
- b) Do 24
- c) Do 28
- d) Jiné.....

7. Jaké jsou nejčastější projevy adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy?

- a) Pláč a stesk po rodiči
- b) Odtažené chování
- c) Úzkost a nejistota
- d) Vztek
- e) Nepřátelství vůči dětem
- f) Nepřátelství vůči dospělým
- g) Odmítání pravidel třídy, přizpůsobení se dennímu režimu mateřské školy
- h) Unavitelnost

8. Co považujete za nejobtížněji řešitelný projev maladaptace dítěte při vstupu do mateřské školy?

- a) Agrese vůči dětem
- b) Somatické projevy (bolest břicha, hlavy)
- c) Odmítání spolupráce
- d) Nedokáže vyjádřit své přání, svou potřebu
- e) Regres (např. enuréza)
- f) Jiné.....

9. Jakým způsobem se projevuje dítě při odloučení s rodičem?

- a) Pláč a křik
- b) Prodloužené loučení, smutek
- c) Rozloučení gestem (úsměv, pusa, „placák“)
- d) Jiné.....

10. Po jaké době si myslíte, že je u dítěte úspěšně dokončená adaptace v mateřské škole?

- a) Do 1 měsíce
- b) Do 2 měsíce
- c) Do 6 měsíce
- d) Jiné.....

11. Jaké nejčastější formy seznamování se s prostředím mateřské školy využívají rodiče s dětmi, které budou pravidelně navštěvovat mateřskou školu?

- a) Pravidelné kluby
- b) Školní akce (dílňičky, zahradní slavnosti, divadla, focení, karneval)
- c) Doprovázení sourozenců do mateřské školy
- d) Jiné.....

12. Děti, které se seznámily s prostředím mateřské školy dříve před vstupem do ní probíhá jejich adaptace bez větších obtíží?

- a) Ano, usnadnilo
- b) Nemělo to vliv na adaptaci
- c) Nelze posoudit
- d) Tyto programy nerealizujeme

13. Za nejúčinnější formu při eliminaci maladaptivních obtíží považujete?

- a) Spolupráce s rodiči (pravidelné vzájemné sdělování informací o dítěti, konzultace dle potřeby)
- b) Empatický přístup k dítěti
- c) Konzultace s kolegy
- d) Spolupráce se školními poradenskými zařízeními
- e) Jiné.....

14. Je ve vaší mateřské škole zpracován adaptační plán?

- a) Ano
- b) Ne

15. Pokud nemáte zpracován adaptační plán, uvítali byste jej?

- a) Ano, uvítali
- b) Ne, není potřeba
- c) Nevím

16. Co podle Vaší zkušenosti nejlépe funguje při usnadnění adaptace dětí při nástupu do mateřské školy v souvislosti se spoluprací s rodičem a dítětem?

- a) Krátkodobá účast rodiče ve třídě
- b) Děti si nosí svou oblíbenou věc nebo hračku
- c) Přítomnost sourozence nebo kamaráda z jiné třídy
- d) Rodič aplikuje jiné podpůrné přístupy doporučené učitelkami mateřské školy
- e) Jiné.....

17. Jestliže jste v předchozí otázce uvedli odpověď, že rodič aplikuje jiné podpůrné přístupy doporučené učitelkami mateřské školy, prosím uveďte, o jaké konkrétní podpůrné přístupy se jedná?

18. Co podle Vás nejčastěji vede k maladaptivním projevům u dítěte při nástupu do mateřské školy?

- a) Osobnost dítěte (temperament, charakter)
- b) Nezralost dítěte (opožděný neuropsychický vývoj)

- c) Zátěžové situace v rodinném prostředí (stěhování, smrt nebo nemoc blízkého, rozvod, narození sourozence, špatné sociální podmínky)
- d) Nepřipravenost dítěte (např. přístup vychovávajících osob)
- e) Vada, postižení dítěte (např. poruchy pozornosti, hyperaktivity, poruchy autistického spektra nebo psychiatrická zátěž)
- f) Jiné.....

19. Spolupracujete s rodiči při adaptačních problémech dítěte?

- a) Ano, vše konzultujeme a společně situaci řešíme
- b) Ano, rodiče informuji o situaci, ale řeším situaci sám/sama
- c) Ne, nespolupracuji s rodiči při řešení adaptačních problému dítěte

20. Slýcháváte od rodičů, že se dítě, které má potíže s adaptací, chová doma úplně jinak než v mateřské škole? (např. v MŠ je uzavřené, doma je živé apod.)

- a) Ano, setkávám se s tím zřídka.
- b) Ano, setkávám se s tím často.
- c) Ne, nesetkávám se s tím.

21. Můžete podle Vašich zkušeností posoudit, které děti z hlediska pohlaví mají větší obtíže s adaptací?

- a) Dívky
- b) Chlapci
- c) Nemohu posoudit

22. Myslíte si, že děti z početnějších rodin se snadněji adaptují na prostředí mateřské školy?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nemohu posoudit

<https://www.surveio.com/survey/d/O8E0E6U7R0K3Z6A5Y>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Ohnheiser
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Problematika adaptace dětí v mateřské škole
Theme:	Problems of adaptation of children in kindergarten
Anotace práce:	<p>Obsahem této bakalářské práce je zmapování projevů dítěte, a jejich reakce na nové situace související se vstupem dítěte do mateřské školy. Tyto projevy chování jsou součástí adaptačního procesu dítěte. Teoretická část zahrnuje různé definice a pojmy související s adaptací v mateřské škole. Praktická část práce se věnuje problematice výskytu a zvladatelnosti konkrétních maladaptivních projevů dětí, možných způsobů řešení a předcházení těmto projevům a nastavení podmínek dobré adaptace. Domnívám se, že mnohá zjištění podala relevantní odpovědi v oblasti problematiky výskytu maladaptivních potíží dětí, které do mateřské školy nastupují.</p>
Klíčová slova:	Dítě předškolního věku, mateřská škola, potřeby dítěte, rodina, deprivace, problematika adaptace, maladaptace, socializace, vrstevnická skupina, hra, vývoj osobnosti.
Annotation:	<p>The aim of the bachelor thesis is to map the child's behaviour in terms of emotional reaction to new situations related to the child's entry into kindergarten. These manifestations are part of the child's adaptation process. The theoretical part includes various definitions and concepts related to adaptation in kindergarten. The practical part of the thesis deals with the occurrence and manageability of</p>

	specific maladaptive behaviours of children, possible ways of solving and preventing these manifestations and setting conditions for good adaptation. I believe that many of the findings have given relevant answers to the issue of the occurrence of maladaptive problems of children entering kindergarten.
Key words:	Pre-school child, kindergarten, child's needs, family, deprivation, adaptation issues, maladaptation, socialization, peer group, game, personality development.
Přílohy vázané v práci:	P 1 10 dobrých rad, které usnadní vám i vašemu dítěti nástup do mateřské školy P 2 Adaptační program v mateřské škole a fáze adaptace P 3 Dotazník pro učitelky a učitele mateřské školy
Rozsah práce:	71 s.
Jazyk práce:	Čeština