

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární pedagogiky

Adaptace dětí na prostředí mateřské školy  
Diplomová práce

Autor: Bc. Aneta Kolingerová  
Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku  
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.  
Oponent práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Aneta Kolingerová

**Studium:** P16K0190

**Studijní program:** N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

**Studijní obor:** Pedagogika předškolního věku

**Název diplomové práce:** **Adaptace dětí na prostředí mateřské školy**

**Název diplomové práce AJ:** Adaptation of children to the environment of nursery school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je zmapovat jednotlivé faktory procesu adaptace dětí na prostředí mateřské školy a poukázat na možnosti a metody, které adaptační proces ovlivňují. Teoretická část práce popisuje možné projevy dítěte na nové prostředí MŠ, zaměřuje se na podporu dítěte a rodiny během tohoto období. Empirická část práce prostřednictvím dotazníkového šetření analyzuje problematiku adaptace z pohledů pedagogů mateřských škol. Na závěr budou identifikovány nejčastější možnosti a metody usnadňující proces adaptace a bude navržen soubor doporučení pro praxi.

**Garantující pracoviště:** Ústav primární a preprimární edukace,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

**Oponent:** PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 26.5.2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 12.4.2019

Bc. Aneta Kolingerová

## **Anotace**

KOLINGEROVÁ, Aneta. *Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy*. Hradec Králové, 2019. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové.

Diplomová práce *Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy* se věnuje tomuto důležitému období předškolního vzdělávání. Adaptace dítěte na MŠ je velice významné a současně náročné období nejen pro samotné dítě, ale i rodiče a předškolního pedagoga. Z tohoto důvodu je teoretická část práce zaměřena na vývojová specifika dětí nastupujících do mateřské školy. Dále pojednává o procesu adaptace dítěte na prostředí mateřské školy, jeho projevech při vstupu do nového prostředí MŠ. V práci jsou také zmapovány jednotlivé faktory ovlivňující proces vstupu dítěte do mateřské školy a možnosti a metody usnadnění tohoto procesu.

Empirická část práce za pomoci dotazníkového šetření analyzuje pohled předškolních pedagogů ze střečeského kraje na problematiku adaptace dítěte na prostředí MŠ. Výzkumné šetření mapuje stav adaptačního období v mateřských školách respondentů výzkumného šetření. Dále zjišťuje osobní názory pedagogů k faktorům ovlivňujícím adaptaci dítěte a také osobní možnosti, metody a zkušenosti pedagogů usnadňující proces adaptace dítěte na MŠ.

Klíčová slova:

dítě, mateřská škola, adaptace

## **Annotation**

KOLINGEROVÁ, Aneta. *Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy*. Hradec Králové, 2019. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové.

The thesis Child's Adaptation to the Kindergarten Environment is dedicated to this particularly important pre-school period. Child's adaptations to the kindergarten environment is a very important and at the same time challenging period not only for the child itself, but also for his or her parents. This whole process does not get any easier even for the pre-school educator. For this reason, the theoretical part of the presented thesis focuses on the developmental specifics of children entering nursery schools. Furthermore, it deals with the process of adaptation of a child to the kindergarten environment, his or her specific behaviour when entering unknown environment of kindergarten. Also, individual factors are considered that would influence the process of child's entering the kindergarten. Finally, the possibilities and methods of facilitating this process are described. The empirical part of the thesis analyses the perspective of pre-school educators from the Central Bohemia Region on the issue of adapting a child to the kindergarten environment, using a questionnaire survey. The research investigates the state of the adaptation period in the respondents' nursery schools. Furthermore, teachers' personal opinions, possibilities, methods and teachers' experience on factors influencing the child's adaptation are included. Keywords: child, kindergarten, adaptation

Keywords:

child, kindergarten, adaptation

## **Poděkování**

Mé upřímné poděkování patří PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D., za odborné rady, ochotu a čas při vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem, kteří se zúčastnili výzkumu k mé diplomové práci.

## Obsah

1	Úvod .....	10
2	Charakteristika předškolního období.....	11
3	Vývojová specifika dvouletého a tříletého dítěte .....	12
3.1	Vývojová specifika dvouletého dítěte .....	12
3.1.1	Motorický vývoj .....	12
3.1.2	Kognitivní vývoj.....	13
3.1.3	Hra .....	14
3.1.4	Emoční a sociální vývoj .....	14
3.2	Vývojová specifikace dítěte tříletého.....	16
3.2.1	Motorický vývoj .....	16
3.2.2	Kognitivní vývoj.....	17
3.2.3	Hra .....	18
3.2.4	Emoční a socializační vývoj dítěte .....	19
4	Adaptace .....	20
4.1	Projevy dítěte na vstup do mateřské školy .....	22
4.2	Proces adaptace dítěte na mateřské školy .....	23
4.2.1	Faktory ovlivňující adaptaci dítěte na prostřední mateřské školy... ..	24
5	Metody usnadnění vstupu dítěte do mateřské školy .....	26
5.1	Metody usnadnění adaptace před vstupem do mateřské školy .....	27
5.1.1	Naplnění pocitu jistoty a bezpečí .....	28
5.1.2	Setkávání se s vrstevníky a prvotní odloučení od blízké osoby .....	29
5.1.3	Výchovné prvky dítěte .....	29
5.1.4	Pravidla, řád a rituály .....	30
5.1.5	Další metody usnadnění adaptace dítěte .....	31
5.2	Metody usnadnění adaptace pro období od prvního dne v mateřské škole .....	32
5.2.1	Doporučení pro rodiče.....	33

5.2.2	Doporučení pro předškolní pedagogy .....	36
6	Shrnutí teoretické části práce.....	38
7	Výzkumné šetření .....	39
7.1	Cíl výzkumu .....	39
7.2	Výzkumné otázky.....	39
7.3	Metodologie výzkumného šetření .....	39
7.4	Předvýzkum.....	40
7.5	Časový plán výzkumu .....	41
8	Interpretace výzkumného šetření.....	41
8.1	Charakteristika výzkumného souboru.....	41
8.2	Podmínky adaptace v mateřských školách respondentů .....	43
8.3	Identifikace názorů a zkušeností respondentů pro adaptaci dítěte .....	46
9	Shrnutí a diskuse.....	70
10	Závěr .....	77
11	Seznam použité literatury .....	79
12	Přílohy.....	I



## **Seznam použitých zkratk**

MŠ – Mateřská škola

VO – Výzkumná otázka

# 1 Úvod

Téma adaptace dítěte na prostředí mateřské školy pro svou diplomovou práci jsem si vybrala z několika důvodů. Prvním z nich byla má zkušenost jako začínající učitelky, kdy jsem nastupovala do třídy 3 – 4letých dětí, přičemž pro většinu z nich to byla první návštěva mateřské školy. Toto období jsem prožívala společně s dětmi a jejich rodiči poprvé. A přestože jsem se na něj připravovala, často jsem přemýšlela nad faktory ovlivňujícími tento proces i činnostmi, které by jej mohly usnadnit. Ačkoliv je dostupných mnoho literárních publikací k tomuto tématu, pocítila jsem nedostatek v určitém souboru doporučení seznamujícím nejen rodiče, ale i pedagogy s přípravou dítěte na nástup do mateřské školy a následnou péči doma i v mateřské škole v několika týdnech od počátku pravidelné docházky.

Dalším důvodem pro výběr tohoto tématu pro mě bylo, že jsem se často setkávala s pedagogy, kteří cítili ve své praxi nedostatky v péči o adaptující se děti. S učitelkami hledajícími nový pohled na tuto část školního roku, která pro ně často je zdrojem zbytečného stresu. Nedostatečnou přípravu na toto období jsem shledávala nejen ze strany některých pedagogů, ale i ze strany mateřských škol, které tomuto období nevěnovaly žádnou speciální pozornost.

V neposlední řadě byli důvodem pro výběr tohoto tématu samotní rodiče adaptujících se dětí. Přestože jsou rodiče obvykle před nástupem do mateřské školy seznamováni s důležitostí a náročností období adaptace, často tomuto období nepřikládají potřebnou pozornost a na adaptaci svého dítěte se nepřipravují. Následně jsou však překvapeni, že jejich děti při loučení pláčou či křičí. Rodiče poté hledají rady u pedagogů, ptají se neustále na ty samé věci, na které již byli upozorněni před samotným nástupem. Přičemž některé okolnosti již nejde vzít zpátky, jako například pokud rodič dítěti mateřskou školou vyhrožoval a představoval ji jako trest. Děti tudíž mají s adaptací na nové prostředí velké obtíže a jejich přivykání trvá delší dobu nežli děti, které byly kladně motivovány. Přesto by často stačilo, aby se rodiče na toto období s dítětem připravovali a adaptační proces by nebyl pro všechny zúčastněné tak náročný.

Všechny tyto důvody mě přivedly k tomuto tématu diplomové práce, jejíž cílem empirické části je analýza problematiky adaptace dítěte z pohledu pedagogů mateřských škol. Závěrem budou identifikovány nejčastější možnosti a metody usnadňující proces adaptace a bude vytvořen soubor doporučení pro praxi nejen pro pedagogy, ale i rodiče.

## 2 Charakteristika předškolního období

Předškolní období je určováno podle Marie Vágnerové (2000) věkem dítěte od tří do přibližně šesti let. Slovo přibližně je použito z důvodů ukončení fáze předškolního období nikoli fyzickým věkem, ale nástupem dítěte do základní školy. Oproti tomu Langmeier a Krejčířová (2006) nazývají předškolní období života již od narození nástupu do školy. Přestože je odborníky předškolní věk určován různě, předškolní vzdělávání je určeno dle Školského zákona (Školský zákon, 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) pro děti již od dvou zpravidla do šesti let.

Ačkoliv název předškolní období by mohl navádět k myšlence, že tato etapa života připravuje dítě pouze na školu, není tomu tak. Nejen Zdeněk Matějček (2005) přikládá předškolnímu věku mnohem větší důležitost. V tomto úseku dětství jsou totiž pokládány základy nejen pro školní úspěšnost, ale také pro celý zbytek života – například v oblasti prosociálních vlastností, oblasti socializace a dalších.

Matějček (2005) uvádí, že dítě ve druhém roce života prochází obdobím tzv. rodinné identity, kde získává pocit jistoty ve svém rodinném prostředí. Až po třetím roce života jsou schopny odloučení z rodinného prostředí především do skupiny svých vrstevníků. Počínaje chvílí, kdy se dítě začíná osamostatňovat, nazývá Matějček (2005) předškolním obdobím, tudíž tedy čtvrtým, pátým a šestým rokem života dítěte. V současné době mohou být do mateřské školy přijímány děti již od počátku třetího roku života (Školský zákon, 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) což by mohlo vyvracet posuzování předškolního období od tří let.

Do tří let je dítě velmi vázáno na své blízké, na svou rodinu. To se však v předškolním období mění a dítě se postupně zbavuje vázanosti na rodině. S tím přichází potřeba setkávání se s vrstevnickou skupinou (Vágnerová). Zde má nenahraditelnou roli mateřská škola. Přesto se, jak zmiňuje Průcha a kolektiv (1995), však neztrácí důležitost rodinné výchovy, která by měla mít stále místo základní.

Pro děti do šesti let je nejtypičtější činností hra. Ta má mnoho aspektů od poznávacího přes rekreační po aspekt terapeutický. Hra rozvíjí u dítěte nejen samostatnost, schopnost prožít radost z výhry i přijmout prohru, ale také ostatní respektovat a být schopen se domluvit se spoluhráči (Špaňhelová, 2006).

Jak zmiňuje Kloudová (2013) dítě předškolního věku je přirozeně egocentrické a vrstevnická skupina jej učí tuto vlastnost korigovat. Matějček (2005) i Kloudová (2013) přikládají velmi důležitou roli mateřské škole, jako místu, kde se předškolní dítě setkává

se svou věkovou skupinou. Navázání vztahu předškolního dítěte s vrstevníky je totiž snazší a přirozenější než utváření vztahů se staršími cizími lidmi. V mateřské škole si dítě získává své místo ve skupině. Učí se spolupracovat s ostatními, vnímat potřeby a přání druhých.

### **3 Vývojová specifika dvouletého a tříletého dítěte**

Jak již bylo zmíněno předškolní vzdělávání je v současné době dle Školského zákon (561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) určeno pro děti zpravidla od tří do šesti let, nejdříve však od dvou let. Adaptačním procesem v mateřské škole prochází většina dětí ve věku tři až čtyř let. Přesto v mateřské škole přibývá dětí nastupujících ve dvou letech. Z toho důvodu se budu zabývat vývojovými specifikacemi dětí dvouletých i tříletých.

#### **3.1 Vývojová specifika dvouletého dítěte**

V této podkapitole se budu zabývat vývojovým specifikacím dětí od dvou do tří let. A to v oblasti vývoje motorického, kognitivního, emočního a sociálního a také dětskou nejčastější činností, tedy hrou.

Třetí rok života je náročný nejen pro rodiče a vychovatele dítěte, ale také pro dítě samotné. Na dítě jsou kladeny velké nároky. Učí se mnoho nových informací, prožívá období prvního osamostatňování, který je však občas v rozporu s velkou mírou závislosti na okolí. Přesto je to období krásné plných nových a zdokonalených schopností a dovedností a také vřelých citů (Allen, Marotz, 2002). Dítě si kolem druhého roku začíná uvědomovat tzv. rodinnou identitu. Zde Zdeněk Matějček (2005) uvádí důležitý a někdy zapomínaný fakt, a to že dítě je schopno se odpoutat od rodiny a vstoupit do nového společenského prostředí až na konci třetího roku života. A tím otevřít předškolní období. S tím se pojí i vstup do mateřské školy. Dle Matějčka (2005), který vychází z klinické psychologie, je posuzována zralost pro mateřskou školu ve čtvrtém roce života.

##### **3.1.1 Motorický vývoj**

Dvouleté dítě má již vzpřímenou chůzi, také při běhu si je již jistější. Přesto může někdy nastat pád (Allen, Marotz, 2002). V průběhu třetího roku dochází k posunu v chůzi po schodech. Allen, Marotz (2002) uvádí, že dítě ve dvou letech ještě při chůzi do schodů nestřídá nohy. Oproti tomu Špaňhelová (2003) zastává názor, že ano. Já sama mohu

z praxe potvrdit oba názory, některé děti již střídají, některé ne. Jistotu při chůzi ze schodů získává dítě dle Langmeiera a Krejčířové (2006) až kolem tří let. V oblasti hrubé motoriky je pro batole dále příznačný skok snožmo nebo krátký stoj na jedné noze.

Z dovedností jemné motoriky ovládá navlékání korálků, stavění kostek na ploše či do výšky, také přiřazení geometrických tvarů k příslušnému otvoru (Langmeier, Krejčířová, 2006). V tomto roce dítě zažívá své první zkušenosti s kresbou v podobě čmárání. Ve třech letech dosahující až k napodobení kruhu či křížku dle předlohy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Držení tužky má podobu dlaňového úchopu (Allen, Marotz, 2002).

Ve třetím roce se učí samostatnosti při hygieně. Dovede pomoci při oblékání (Špaňhelová, 2003). A také je dítě schopno naučit se udržení osobní čistoty za použití nočníku (Allen, Marotz, 2002).

Nejen ve třetím roce života je pro dítě potřebná pravidelnost a vyváženost stravy. V průběhu třetího roku je dítě schopno se samo nakrmit za pomoci lžice i napít se ze skleničky či hrníčku (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006). Také se učí stolování a způsobům při stravování, především napodobou od okolí (Allen, Marotz, 2002).

### **3.1.2 Kognitivní vývoj**

Mezi kognitivní neboli poznávací procesy jsou zařazeny procesy vnímání, zapamatování, myšlení, vybavování a zpracování informací a jiné (Průcha a kol., 1995). Vágnerová (2000) říká, že pro rozvoj kognitivních procesů je velmi důležitá stimulace dítěte.

Dle teorie kognitivního vývoje J. Piageta (in Novotná a kolektiv, 2012; Vágnerová, 2000) se dítě ve věku od 2 do 4 let nachází v etapě symbolického a předpojmového myšlení – dítě je postupně schopno představy o nějaké situaci či objektu. Slovo předpojem Vágnerová (2000) vysvětluje ve spojitosti s myšlením dítěte, jako fázi, kdy si dítě pod určitým slovem představí jen konkrétní věc, ačkoliv tento pojem má i další podoby. Dalšími typickými znaky pro myšlení batolete je fenomenalismus („Plave, protože je žlutý.“), finalismus („Moře vznikla, aby mohly plavat lodě.“), artificialismus („Všechno někdo stvořil.“), animismus (oživování věcí) a dynamismus (přisuzování vůle věcem) (Piaget, 1970 in Novotná a kol. 2012). Nejen pro myšlení je typická velmi živá fantazie (Novotná a kol., 2012).

Pozornost dítěte, jako jeden z poznávacích procesů, v tomto stádiu často ulpívá na jednom podnětu, který se jedinec snaží pochopit. Dítě je schopno roztrždit objekty podle jednoduchého kritéria (Allen, Marotz, 2002).

Pro třetí rok života je příznačný velký rozvoj řeči dítěte. Dítě často používá otázku „Co je to?“. Slovní zásoba a komunikační dovednost jednotlivých dětí se v tomto období velmi liší a je závislá na řečovém stylu a stimulaci ze strany matky (Langmeier, Krejčířová, 2006). Na počátku třetího roku se dítě většinou dorozumívá pomocí jednoslovných až dvouslovných větách. V průběhu třetího roku se vyvíjí gramatická stránka jazyka (Vágnerová, 2000). Oblast řeči je úzce spojena s uvědoměním si trvalosti objektů. Pokud si je dítě schopno představit stálost předmětu, je schopno k němu přiřadit i trvalé pojmenování (Vágnerová, 2000). Pro batole je typické uvědomění si vlastní osoby a s tím spojené používání osoby „já“ v řeči (Novotná a kol, 2012).

Batole žije v přítomnosti. Není si schopno představit minulost ani budoucnost a s těmito pojmy pracovat. S tím je také spojena vázanost na současnost (Vágnerová, 2000). Vágnerová (2000) poukazuje na potřebu dítěte stálosti pravidel okolního světa. Díky tomu si je batole schopné představit následující postup situace. Tím získává pocit jistoty a bezpečí.

### **3.1.3 Hra**

Dvouleté dítě si v kolektivu hraje samo, své vrstevníky pouze sleduje a napodobuje. Taková hra je nazývána *paralelní hrou* (Allen, Marotz, 2002). Batole se učí pravidlům hry ve skupině dětí (Špaňhelová, 2003). Pro tento věk je typická potřeba vlastnit hračky, které je však schopno půjčit ostatním. V tomto věku jsou viditelné počátky symbolické hry (Vágnerová, 2000). To je spojeno s rozvojem symbolického myšlení. Zábavnou hrou je hra na dospělé – na maminku, na tatínka. Také rádo zkouší běžné domácí práce, poznávání každodenních činností, které jsou pro něj hrou. Velmi oblíbenou činností je hra s pískem a vodou (Allen, Marotz, 2002). Symbolická hra je pro dítě důležitá v oblasti emoční. Hráč se tak vyrovnává s okolním světem, jeho tlakem a požadavky. Dítě tak využívá zástupné předměty pro hru (Vágnerová, 2000).

### **3.1.4 Emoční a sociální vývoj**

Pro batole, tedy dítě do 3 let, je zásadní sociální vztah s rodiči (Smékal, 2004). Ten je však ovlivněn přirozenou potřebou osamostatňování a sebeprosazením dítěte,

který souvisí s tzv. obdobím vzdoru (Novotná a kol., 2012). S tím je spojena také potřeba zkoušet a umět udělat vše sám (Allen, Marotz, 2002).

V batolecím období, tedy do tří let, je dle Vágnerové (2000) dobou získávání důvěry ve své schopnosti a samo sebe. Tento proces má dva mezníky vývoje: separace od matky a potřeba sebeprosazení. V tomto stádiu si dítě začíná uvědomovat, že není středem vnějšího světa. Přesto je jeho chování i nadále egocentrické (Vágnerová, 2000).

Dle Vágnerové (2000) batole vnímá a rozlišuje vztahy s blízkými osobami, známými, cizími a podstatnou roli hrají i vrstevníci. V tomto věku se dítě začíná zajímat o své vrstevníky. Sleduje je, napodobuje, navazuje s nimi kontakty. Také dochází k prvním konfliktům (Vágnerová, 2000). Langmeier a Krejčířová (2006) zastávají názor, že pro některé děti v batolecím věku může být docházka do kolektivního zařízení přínosná, ale pro některé děti velmi náročná. Zde záleží na nejen povahových vlastnostech, ale také na dalších faktorech. Špaňhelová (2003) poukazuje na dozor matky, při tomto setkávání.

Stejně jako po zbytek života se i dítě ve třetím roce života dostává do různých společenských rolí. Ty jsou určovány společenským prostředím a z toho vyplývají i očekávání okolí na chování a kompetence dítěte (Vágnerová, 2000).

Allen a Marotz (2002) popisují chování dvouletého dítěte k vrstevníkům. Pokud je druhé dítě například smutné, jedinec je schopen jej utěšovat. Oproti tomu, pokud batole ovládne vztek a bezmoc je vůči ostatním agresivní. Toto chování je ovlivněno i nedostatečnou schopností slovního vyjádření. Problém tomuto dítěti dělá trpělivost. Chce mít vše hned, také být prvním a očekává, že ostatní budou plnit jeho přání.

Batole v období vzdoru potřebuje poznat pravidla a řád společnosti a světa. Tím získává pocit jistoty. Proto je důležité, aby v tomto období, kdy dítě zkusí pevnost pravidel, byla pravidla stálá a pochopitelná (Vágnerová, 2000).

Nedílnou součástí osamostatňování se dítěte a jeho socializace je verbální komunikace. Jedinec je schopen pomocí slov a vět vyjádřit své potřeby a přání. Ale také získat informace od ostatních (Vágnerová, 2000).

Každá společnost má své typické vzorce chování, kterým se má dítě naučit. Tomu se stává za pomoci nápodoby od ostatních a poznávání pravidel prostřednictvím verbální komunikace s okolím (Vágnerová, 2000). Pro osvojení si pravidel a řádu společenského chování je také potřeba pochopení pravidel. Jistěže očekávané společenské chování je žádoucí pro celou komunitu, pravidla a řád jsou potřebná

i pro dítě samotné. Díky tomu se může orientovat ve světě, také usměrňovat své chování, a tak získávat své místo a ocenění od okolí (Vágnerová, 2000).

Emocionální prožívání ve třetím roce života je velmi silné většinou bez možnosti jej regulovat (Novotná a kol., 2012). Dítě se začíná učit rozlišovat a pojmenovávat své emoce, které jsou zatím velmi nestálé. Ty jsou patrné v jeho chování, typické například výbuchy vzteku, odporem a negativismem, také sebestředností. Vzдорovitost je typickou reakcí tohoto období. Také záchvaty vzteku, které neumí dítě ovládnout. Jistotou pro dítě je pravidelnost a stálost věcí i dějů (Allen, Marotz, 2002).

## **3.2 Vývojová specifikace dítěte tříletého**

Tato podkapitola bude věnovaná vývoji předškolních dětí ve věku od tří do čtyř let. Stejně jako ve specifikaci vývoje dvouletých dětí se budu zabývat vývojem motorickým, kognitivním, emočním a socializačním a také hrou.

Erikson (1963 in Novotná a kol., 2012, s.48) nazývá předškolní období: „*fázi iniciativy a aktivity*“. Díky zrání centrální nervové soustavy v tomto období dochází k většímu rozvoji tělesných i psychických funkcí (Novotná a kol., 2012).

### **3.2.1 Motorický vývoj**

Pro předškolní věk je charakteristický rozvoj hrubé motoriky. Dítě se učí různým pohybovým dovednostem (Novotná a kol., 2012). Ve čtvrtém roce života dítě z oblasti hrubé motoriky ovládá plazení, přelézání nízké překážky a při chůzi je schopno se vyhnout překážkám a ji doprovodit pohybem paží. Dalšími dovednostmi hrubé motoriky jsou chůze po nakloněné rovině, chůze dle rytmu či skok snožmo (Kloudová, 2013). Dítě je schopno samostatně chůze po schodech se střídáním nohou (Allen, Marotz, 2002). Také dovede stát chvíli na jedné noze a odkopnout míč. Míč také dokáže hodit, avšak zatím bez přesnosti na cíl.

Jemná motorika dítěte se taktéž rozvíjí. Dítě ovládá správné držení lžice (Kloudová, 2013). Ve stravování je již téměř samostatný. Taktéž i při sebeobsluze potřebuje jen minimální pomoc. Rozvoj přichází i u kresby. Dítě dokáže nakreslit čáry i kruhové tvary (Allen, Marotz, 2002). Také zobrazuje své představy, které je schopno popsat (Langmeier, Krejčířová, 2006). Kresba postavy je ve stádiu tzv. hlavonožce. Začíná se specifikovat dominance ruky. Přičemž se mění úchop psacího náčiní z dlaně mezi prsty. Allen a Marotz (2002) uvádí špetkový úchop (mezi palcem, ukazováčkem



a prostředníček), ze své praxe mohu toto tvrzení doplnit, některé děti tužku drží i mezi dalšími prsty nežli jen mezi těmito třemi.

### 3.2.2 Kognitivní vývoj

Stejně jako v celém předškolním období, je ve čtvrtém roce života dítě velmi zvědavé, rádo poznává své okolí, jeho podstatu a objevuje nové věci (Kloudová, 2013; Novotná a kol. 2012). Používá otázky „Co?“, „Proč?“, „Kde?“ a „Jak?“ (Novotná a kol., 2012).

Děti předškolního věku se neumí orientovat v čase, je pro ně typický dětský prezentismus, který by se dal popsat jako soustředění se na současný okamžik (Novotná a kol., 2012). Vágnerová poukazuje na neschopnost uvědomit si pojmy jako je minulost a budoucnost. Protože je vnímání času pro děti proměnlivé a subjektivní, jistotou jim mohou být opakující se aktivity, rituály (Vágnerová, 2000). Allen a Marotz (2002) popisují určitý vývoj i v časovém vnímání. Věří, že ve čtvrtém roce života dítě částečně chápe použití některých časových pojmů, které však mohou být nepřesně používány (Allen, Marotz, 2002).

Pozornost tříletého dítěte bývá okolo deseti minut (Allen, Marotz, 2002). Rozvíjí se však schopnost soustředění, která zabraňuje rušení okolními podněty (Novotná a kol., 2012).

Říčan (1990 in Novotná a kol., 2012) popisuje myšlení předškolního dítěte jako kognitivně egocentrické, což znamená, že dítě si neuvědomuje rozdílný pohled na situaci a svět ostatních osob. S tím také úzce souvisí i egocentrická řeč. Dítě si například povídá samo k sobě. Dalším typickým znakem myšlení dítěte je antropomorfismus, kterým dítě přisuzuje lidské vlastnosti neživým věcem. (Novotná a kol., 2012). Také se může vyskytovat konfabulace neboli dětské vymýšlení, které je úzce spjato s velkou fantazií dítěte a jeho magickým myšlením (Novotná a kol., 2012) i způsobem pochopení a zpracování reality předškolními dětmi (Vágnerová, 2000).

Dle Vágnerové (2000) můžeme popis myšlení předškolního dítěte doplnit o fenomenalismus jako jednostranné představě o světě. S tím související absolutismus, který brání posoudit skutečnost z více úhlů. A také magičnost, která dítěti pohled na svět doplňuje fantazijními představami. Jedinec si také neuvědomuje rozdíl mezi tím, jak daná skutečnost vypadá na pohled a jaká je její vnitřní souvislost. Myšlení je ovlivněno nejvýraznější vlastností bez použití analýzy a syntézy. Tříleté dítě si také není schopno uvědomit odlišné pohledy na pravdu a její možnost variability. Věří, že pravda je vždy

jen jedna. Vágnerová (2000, s.107) také poukazuje na: „*Útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost myšlení, kterému chybí komplexní přístup.*“

Dochází k rozvoji sluchové percepce. Dítě je schopno rozlišit dvě podobně znějící slova jako například pusa-husa a další (Allen, Marotz, 2002, s. 103). Vývoj v oblasti zrakové percepce je viditelný při rozlišování jednoduchých geometrických tvarů. Také se učí rozpoznat, porovnat a rozřadit předměty dle jednoduchého kritéria. Posun přichází i v oblasti matematické, kdy jedinec nahlas počítá předměty a je schopno rozpoznat množinu, která má více předmětů (Allen, Marotz, 2002). Dále se také u dítěte rozvíjí záměrná paměť (Novotná a kol., 2012). Třileté dítě se rádo učí a přednáší krátké básničky a zpívá písničky (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Řeč a slovní zásoba se rozšiřuje. Dítě mluví ve větách. Je schopno odpovídat i na složitější otázky. Věty jsou obohaceny o slovesa, přídavná jména, také příslovce, spojky či předložky (Allen, Marotz, 2002; Vágnerová, 2000). Ačkoliv jsou ve slovním projevu stále používány agramatismy (Allen, Marotz, 2002). Výslovnost hlásek a slov ještě není přesná. Některé hlásky mohou být nahrazovány nebo vynechávány (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro rozvoj řeči je důležitým faktorem sociální prostředí dítěte, a to jako zdroj nápodoby řečového projevu, ale také množství stimulace komunikačních dovedností (Vágnerová, 2000).

### **3.2.3 Hra**

Jak poukazují Langmeier a Krejčíková (2006), předškolní věk je obdobím hry. Novotná a kol. (2012, s.42) ukazují na typické znaky hry předškolního dítěte a těmi jsou: „*Spontánnost, funkční libost, vážnost, plánování, intelektualizace, bohatost, tvořivost a symbolismus.*“

Hra do tří let věku dítěte je charakteristická pozicí hráčů vedle sebe. Přičemž její podoba se po třetím roce proměňuje a děti při hře spolupracují a hrají si společně (Matějček, 2005). Langmeier a Krejčíková (2006) takovou hru nazývají společná hra – asociativní. Pro tento druh hry a tuto věkovou skupinu je běžná velká míra soupeřivosti mezi dětmi (Langmeier, Krejčíková, 2006). Nejen proto je důležité podporovat prosociální vlastnosti dítěte jako je souhra, spolupráce, soucit, soustrast a solidarita. To vše dává možnost rozvíjet přátelství a porozumění mezi dětmi (Matějček, 2005). Pokud při hře dochází ke konfliktům Allen a Marotz (2002) doporučují, aby si děti konflikty řešily samy v případě, kdy nedochází k fyzickému kontaktu.

Napodobivá hra je oproti minulému vývojovému stádiu již více realistická. Obsahuje více skutečných detailů a postupů. Děti často využívají převleků a kostýmů (Allen, Marotz, 2002). Hra se také začíná rozdělovat dle genderových zvyklostí (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Rozvíjí se však i jiné druhy hry. Například hra s kostkami, která je stále oblíbenou činností. V tomto věku se rozšiřuje o stavbu tzv. mostu. Kniha a příběhy jsou velmi žádané. Při poslouhání vyprávění či čtení poslouchá vypravěče a případně vyjadřuje své pocity a zážitky. A samo si vyhledává knihy a tzv. čte si z nich (Allen, Marotz, 2002).

Pro tento věk je také typický smutek, pokud si kamarád dítěte vybere pro hru jiné dítě. Přirozené je odmítání zapůjčení své hračky ostatním, tím si dle Vágnerové vymezuje svou pozici vůči okolí (2000).

### **3.2.4 Emoční a socializační vývoj dítěte**

Ve čtvrtém roce se dítě přirozeně zajímá o společnost za hranicemi rodiny (Langmeier, Krejčířová, 2006), přesto je rodina tím nejdůležitějším prostředím, díky kterému dítě může poznávat okolní svět (Langmeier, Krejčíková, 2006). V kolektivu vrstevníků se dítě učí sebeprosazení a získává tak své místo ve skupině a s tím i určitou společenskou roli (Vágnerová, 2000). V tomto procesu je přirozený rozvoj soupeřivosti a spolupráce s ostatními.

Ačkoliv je myšlení prelogické a egocentrické, dítě ve věku tří let se učí společenským pravidlům a zákonitostem. Díky tomu nastupuje typické osamostatňování se dítěte od rodičů a dospělých a vytváření vztahů s vrstevníky (Vágnerová, 2000). Také dochází k vytváření prvních kamarádství mezi dětmi. Tento vztah je typický upřednostňováním jednoho dítěte před ostatními, s čímž mohou přicházet i dětské strategie a konflikty. V tomto období již dítě předvídá chování ostatních (Pallai, Tamborini, 2018).

Ve čtvrtém roce života, stejně jako v celém předškolním období, se dítě učí společenským rolím a s tím i očekávanému chování. Součástí je i prosociální chování (Vágnerová, 2000). Dle Matějčka (2005) je nejcitlivějším obdobím předškolní věk. Matějček (2005) i Kloudová (2013) přikládají velmi důležitou roli mateřské škole, jako místu, kde se předškolní dítě setkává se svou věkovou skupinou. Navázání vztahu předškolního dítěte s vrstevníky je totiž snazší a přirozenější než utváření vztahů se staršími cizími lidmi. V mateřské škole si dítě získává své místo ve skupině. Jak zmiňuje Kloudová (2013) dítě předškolního věku je přirozeně egocentrické

a vrstevnická skupina jej tuto vlastnost učí korigovat. Dítě se tak učí spolupracovat s ostatními, vnímat jejich potřeby a přání.

Dítě nastupující do mateřské školy ve věku tří let je citově labilní. Emoce ovládají celou dětskou osobnost a odráží se tak nejen v chování a mimice. Toto období je vhodné pro učení se s emocemi pracovat a ovládat je (Novotná a kol., 2012). Oproti dvouletému dítěti se však tříletý lépe přizpůsobuje požadavkům okolí a ostatních osob. Také jsou schopny své přání alespoň chvíli odsunout a vyčkat na jejich naplnění (Allen, Marotz, 2002).

V celém předškolním věku dítě potřebuje mít uspokojovanou potřebu seberealizace. Ta je úzce spojena s kladným hodnocením chování a činů od dospělého (Vágnerová, 2000). Piaget (1966 in Vágnerová, 2000) popisuje morální vývoj tohoto dítěte jako heteronomní. Dítě přijímá pravidla a normy od dospělých bez vlastního uvažování. Vágnerová (2000) přiřazuje důležitost stanovení a dodržování norem a pravidel pro předškolní dítě. Ty jsou pro dítě nejen jistotou, ale také prostředkem pro pozitivní hodnocení ze strany citově blízkých osob. V tomto věku se v souvislosti s chováním vytváří i dětské svědomí. Dítě tak prožívá pocit viny nejen v době pokárání dospělou osobou, ale i v její nepřítomnosti.

Komunikační dovednosti tříletého dítěte jsou již rozvinutější. Jedinec je již schopen vyjádřit své potřeby a přání a učí se rozlišovat druh komunikace dle situace. Přesto je zde stále znatelný egocentrismus v myšlení a formální nedostatky řeči (Vágnerová, 2000).

## **4 Adaptace**

Průcha a kolektiv (1995), stejně jako Hartl a Hartlová (2000), definují adaptaci v několika oblastech. Pro nás jsou důležité oblasti biologická, vývojově psychologická a sociální. Zde je možno adaptaci biologickou vnímat jako proces přizpůsobení se živých organismů novým vnějším podmínkám potřebným pro život. Adaptací psychologickou je chápáno přizpůsobení se kognitivních procesů vlivem okolního prostředí. Sociální adaptace je schopnost se přizpůsobit sociálním vlivům okolí.

Oproti tomu Vladimír Smékal (2004) rozděluje adaptaci na dvě skupiny, a to na adaptaci objektivní a subjektivní. Objektivní adaptací je zde míněno přizpůsobení a vžití se do situace a dané skupiny či společnosti. V případě adaptace na prostředí mateřské školy lze považovat objektivní adaptace jako splynutí s prostředím třídy a celé

mateřské školy, jejími pravidly i lidmi, kteří jsou její součástí. Kdežto subjektivní adaptací jsou myšleny vnitřní pochody dané osobou, její pocity, emoce a další duševní pochody. V případě dítěte zvykajícího si na mateřskou školu jsou to pocity stesku po blízkých osobách, blízkost k paní učitelce i sympatie či antipatie vůči spolužákům. Zde následně může docházet k mylným úsudkům ohledně stupně adaptace. Například, když se nové dítě v mateřské škole přizpůsobuje místním podmínkám a pravidlům. Na pohled se zdá, že prochází adaptací bez problémů, přesto jeho subjektivní adaptace nemusí být na stejném stupni jako adaptace objektivní.

Vstup dítěte do mateřské školy z rodinného prostředí je proces náročný nejen emocionálně. Dítě se zde dostává do nové situace, kterou je možno hodnotit několika stupni dle Smékala (2004, s. 267) na: „*neutrální, příznivě pozitivní a stresující*“. Stresující situaci můžeme dále rozdělit na varianty: „*ublížení/poškození, ohrožení a výzvu*“ (Smékal, 2004, s. 267). Lazarus a Newcomb (in Smékal, 2004) dále sledují dynamismy adaptace. Oba zastávají stanovisko, že první dynamismus tzv. naučené bezmocnosti vzniká v případě, kdy se zátěž pro danou osobu zdá nezvladatelná, ohrožující a nepřátelská. Přičemž zde chybí možnost ji ovládnout. Kdežto dynamismus tzv. hledačské aktivity je typický pro okolnosti náročné, přesto nabízející možnost pro její zvládnutí.

Klimeš (2017) vidí jako podstatnou v procesu adaptace dítěte na MŠ tzv. separační reakci neboli reakci na osiření, která nastává při oddělení dítěte od matky, známý především pod pojmem hospitalismus. Ve své publikaci Klimeš (2017) popisuje jednu z modifikací reakcí dítěte po odtržení od matky. Prvotní reakcí na odloučení je pláč, úzkost a stres, které po vyčerpání dítěte přechází do stavu apatie, rezignace až deprese. Dítě v tuto chvíli nereaguje na ostatní vrstevníky ani dospělé. Toto stádium následně ustupuje a dítě začíná navazovat vztahy s dalšími dospělými, kteří mu v daný okamžik nahrazují rodiče. Přičemž po návratu matky v tuto chvíli ji dítě sice pozná, ale ignoruje ji. Následně vůči ní projevuje agresi, která přechází do přilnutí dítěte k matce a opětovnému strachu z opuštění. Jak je vidět, separační reakce je jistě náročná nejen pro dítě, ale také jeho okolí, proto Klimeš doporučuje jí předcházet. Protože následky tohoto procesu při nástupu dítěte do MŠ mohou být celoživotní.

## 4.1 Projevy dítěte na vstup do mateřské školy

Každé dítě je jiné. Má jiný temperament, jinou genetickou výbavu, jiné základy z raného dětství. A z toho vyplývá, že i proces přivykání novému prostředí a novým lidem bez jistoty rodičů bude pro každého tzv. nováčka rozdílný. S tím jsou i spojeny jiné reakce na nové prostředí. Některé dítě se může stáhnout do sebe, jiné pláče, jiné je vůči okolí agresivní, další jsou odtažití nebo se fixují na učitelku (Kloudová, 2013).

Adaptační dynamismy jsou určité procesy či strategie, pomocí kterých daná osoba překonává překážku (Smékal, 2004). Tyto dynamismy by bylo možné rozdělit na obranné a konstruktivní. Jak už název napovídá, obranné dynamismy pomáhají předcházet úzkostným emocím a pomáhají udržovat organismus v rovnováze. Kdežto konstruktivní dynamismy pomáhají situaci překonat s reálným pohledem na problém.

Lékař a psychoterapeut Alberto Pellai a školní psychologka Barbara Tamborini (2018) ukazují na zcela přirozené období krize při odloučení dítěte od rodičů během vstupu do mateřské školy. Projevy dítěte v tomto období krize, jak popisuje i Kloudová (2013), jsou pro každé dítě rozdílné. Jak popisují Pellai a Tamborini (2018) některé děti se do Mateřské školy těší a ihned po příchodu s nadšením objevují vše nové co třída nabízí a odchod rodičů jim nečiní žádné problémy. Kdežto další děti mohou prožívat rozdílné emoce až zoufalství, které doprovází problém loučení se s rodičem. Přestože některé děti na počátku do mateřské školy chodí s nadšením, může nastat zlom, kdy dítě ze dne na den začne ráno plakat a křičet a do Mateřské školy odmítne jít.

Vymětal ve své publikaci Úzkost a strach u dětí (2004) zmiňuje možnost vzniku strachu a úzkosti u dítěte z nenaplněných očekávání při vstupu dítěte do mateřské školy. Uvádí zde příklad, kdy rodiče připravující dítě na nástup do MŠ, popisují Mateřskou školu jako místo velmi krásné, příjemné. Avšak pokud dítě nemá před vstupem do mateřské školy určité množství zkušeností s kolektivem dětí svého věku, může nastat problém. Dítě se ocitá na místě, kde je samo bez opory své matky, musí se podřizovat pravidlům, na které není zvyklé. A ačkoliv zde poznává nové vrstevníky, seznámit se s nimi může být pro něj velmi náročné. Navíc jeho strach a obavy z nového prostředí mohou vyvolat posměch starších a zkušenějších dětí. K tomu se přidává nedostatek pozornosti dospělé osoby, v tomto případě učitelky, který je tolik rozdílný od rodiny. A přestože si dítě s rodiči o tom všem doma společně povídají, dítě následně druhý den ráno pláče a prožívá úzkost a strach. Po několika dnech se dítě postupně uklidňuje a situaci přijímá. Přesto je na dítěti patrná větší citlivost, strach či nespavost.

Koťátková (2008) popisuje několik rozdílných reakcí dítěte v období adaptace na MŠ. Zhruba polovina dětí vstupují do mateřské školy s pláčem a obtížně se loučí s rodiči. Tyto emocionální projevy se opakují zhruba 2 až 6 týdnů nebo po víkendu či delší nemoci. Druhá část dětí, většinou jsou to děti starší 5 let, které již mají zkušenosti s vrstevnickou skupinou a jsou spíše extrovertní povahy, prochází adaptací na prostředí mateřské školy téměř bez problémů. Třetí skupinou jsou děti, které prochází adaptací bez problémů, v mateřské škole rádi poznávají a učí se novému. Přesto po určitém období začnou docházku do MŠ odmítat, protože mu prostředí mateřské školy nasytilo potřebu poznání a dítě se chce vrátit do domácího prostředí. Poslední jmenovanou skupinou jsou děti, které mají dlouhodobé problémy s přizpůsobením se mateřské škole, které mohou být doprovázeny psychosomatickými příznaky, jako je například bolest břicha. Z vlastní zkušenosti bych doplnila ještě skupinu dětí, které zpočátku nemají problém se vstupem do mateřské školy, dokonce se tam těší. Ale zhruba po dvou týdnech, když si uvědomují pravidelnost a stálost docházky do MŠ, se u dětí začíná projevovat problém s odloučením od rodičů.

## **4.2 Proces adaptace dítěte na mateřské školy**

Haefele a Wolf-Filsinger (1992) uvádí, že většině dětem vstup do mateřské školy činí potíže. Ty se odvíjí podle předchozích zkušeností dítěte a jeho vlastní osobnosti. Taktéž zde poukazuje na celkem běžnou změnu chování dítěte. Často se totiž v domácím prostředí chová dítě jinak než mezi svými vrstevníky v mateřské škole. Adaptaci dítěte na mateřskou školu autorky popisují jako čtyřtýdenní období. Přičemž každý týden je jednou etapou. Tato adaptace je popisována pro třídu heterogenní. Tedy kolektiv dětí nových a dětí, které mateřskou školu již navštěvovaly.

Pro období orientace v prvním týdnu je vystihující spojení „Opatrnost je matka moudrosti“. Děti se seznamují se zcela novým prostředím. V této etapě se děti zdržují kontaktu s ostatními, pozorují je i vše co se ve třídě děje a zpravidla mluví velmi potichu. Chování dětí se může měnit, a to v závislosti na množství předešlých zkušeností. Dle autorek tzv. nováček získává odvahu k navazování nových vztahů s ostatními a začlenění se do aktivit až poté, co pozná nové prostředí a s ním i jeho pravidla a požadavky. Pro tzv. období orientace je popisováno typické chování nových dětí, kdy se nesnaží o navázání kontaktu s vrstevníky, ani ostatním vyprávět o sobě či jim ukazovat svou náklonnost.

Období sebezprosování ve druhém týdnu je ve znamení „Pozor, teď jsem tady já“. Po prvním seznámení s mateřskou školou si nové děti začínají budovat své místo v kolektivu. A k tomu používají různé taktiky. Například opakováním chování ostatních, již zkušenějších dětí. Snaží se na sebe všemožně upoutat pozornost ostatních. Avšak takové chování může dle autorek vyvolat konkurenční boj s ostatními novými dětmi i těmi, kteří již mají v kolektivu své místo. Následně dochází k mnohým konfliktům, které jsou náročné pro děti, ale také pro učitelky. Ty často musí zasahovat, kvůli prozatím nedostatečné schopnosti dětí konflikt vyřešit samostatně. V tomto období děti například, dávají ostatním dětem dárky, také vypráví ostatním o sobě a svých zážitcích, hledá útěchu a ochranu u dospělých a je velmi citlivé.

Třetí týden Haefele a Wolf-Filsinger (1992) popisují příslovím: „Lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše!“, který je spojen se zvláštními opatřeními ze strany nováčků. První dva týdny přinesly novým dětem určité místo ve skupině. Díky tomu z části ustávají hádky i konflikty. Nováčci se teď již nesnaží své místo ve skupině vybojovat, ale získat si jej díky obdivu u oblíbených dětí. A tak nové děti „napodobují ostatní, rozdávají jim dárky a zajímají se o jejich aktivity.“

„Těžko na cvičišti, lehkó v boji!“ aneb čtvrtý týden adaptace, při kterém se mateřská škola dostává do běžného režimu. Nové děti si již během čtyř týdnů zvykly na prostředí mateřské školy, na zdejší pravidla a vztahy. Také mají již své místo ve skupině, důvěřují paní učitelce (Haefele, Wolf-Filsinger, 1992).

#### **4.2.1 Faktory ovlivňující adaptaci dítěte na prostřední mateřské školy**

Vstup do mateřské školy a s ním spojená adaptace na nové prostředí je provázán s mnoha faktory. Každé dítě se narodí s jinými předpoklady, temperamentem, s rozdílnými osobnostními předpoklady. Na to následně působí rodina, její způsob výchovy, její velikost a síla citových vztahů. Rodinným zázemím to však nekončí. Svou roli zde také hraje, například zda se dítě před nástupem do mateřské školy setkává se svými vrstevníky mimo rodinu nebo zda do mateřské školy dochází nějaký kamarád či kamarádka (Kloudová, 2013).

Jako jeden z faktorů ovlivňující adaptaci dítěte na MŠ Kloudová (2013) popisuje věk dítěte. Také to, zda dítě již dříve bylo od rodičů na nějakou dobu odloučeno, například u prarodičů. Či docházelo s matkou před nástupem do mateřské školy do mateřských center, kde se kromě kontaktu dětí s vrstevnickou skupinou, mohou setkávat rodiče



s jinými rodiči nebo pozvanými odborníky. Také zde Kloudová (2013) vyzdvihuje společné aktivity dětí, které utužují jejich vzájemný vztah.

Niesel a Griebel (2005) ve své publikaci *Poprvé v mateřské škole* popisují několik oblastí, které ovlivňují přivykání na mateřskou školu. Jako první faktor procesu adaptace shledávají temperament dítěte. Děti zde rozdělují do čtyř skupin. A to na nenáročné, pasivní, nedůtklivé a ty, které neodpovídají ani jedné ze zmíněných zařazení. Nenáročnými jsou označovány ty děti, které jsou emocionálně vyrovnané, mají pravidelné biorytmy a jsou přizpůsobivé. Pasivní děti reagují na mateřskou školu klidně, ačkoliv jim adaptace trvá déle. Třetí skupinou jsou děti nedůtklivé, ty oproti ostatním špatně přivykají změnám. Jejich emocionální ladění je pesimističtější než u druhých dvou skupin. A na nové prostředí reagují protestem a stažením se do sebe. Často jsou to děti aktivní až hyperaktivní. Pro všechny čtyři skupiny dětí je důležité vnímat individuální vlastnosti jednotlivců.

Vágnerová (2000, s. 85) stejně jako Niesel a Griebel (2005) upozorňují na vliv schopnosti dítěte odpoutat se od matky či blízkých osob na schopnost dítěte adaptovat se na prostředí mateřské školy. Vágnerová (2000) ukazuje na schopnost dítěte pochopit tzv. trvalost matky i v době její nepřítomnosti. Dle Vágnerové (2000) stejně jako Niesela a Griebela (2005) by vhodná doba pro nástup dítěte do MŠ bylo období, kdy je dítě schopno se odloučit od matky či blízké osoby. To je však u každého dítěte v rozdílném věku.

Niesela a Griebela (2005) ukazují na dalšího činitele ovlivňující adaptaci dítěte na MŠ, a to vztah mezi požadavky, výzvou a přehnanými nároky, jejichž výsledkem je stres. Zde hrají roli faktory jako je velikost a trvalost změny, také radost nebo obava z nového prostředí, možnost ovládnout novou situaci a osobní dispozice jedince. V případně adaptace dítěte na mateřskou školu by to znamenalo potřebu co nejpostupnější přivykání na prostředí. Také co nejvíce přívětivé vztahy v kolektivu mateřské školy, nejlépe podobné rodině. Samozřejmě co největší míra opory a pomoci ze stran rodiny i učitelů. Autoři nabízejí řešení, a to umožnit dítěti ovlivnit a kontrolovat situaci. Samozřejmě také dítě o všem seznamovat, povídat si s ním a pozitivně jej motivovat. Budovat v něm zvědavost a nadšení z mateřské školy.

Z Bowlbyho teorie vztahů, která popisuje kvalitu vazby mezi pečující osobou a dítětem již od raného dětství, vychází podle Niesela a Griebela (2005) i schopnost dítěte se přizpůsobit novému prostředí, tedy mateřské škole. Dle péče, reakcí a budování vztahu již od raného dětství mezi matkou (nebo jinou pečující osobou) a dítětem se vytváří

rozdílně kvalitní a silné pouto. Z něhož se následně odvíjí i vývoj vztahů po celý zbytek života. Dle chování dítěte při různých situacích je možno vztahy rozdělit s poutem spolehlivým, nejistě-vyhýbavým a nejistě-ambivalentním. Z takto vytvořeného pouta mezi dítětem a pečující osobou následně vychází i utváření různě kvalitního a pevného vztahu mezi dítětem a učitelkou. Přičemž však není jisté, že dítě s nejistým poutem k matce si nebude schopno přivyknout mateřské škole a vytvořit si blízký vztah k učitelce.

Klimeš (2017) podobně jako Niesel a Griebel (2005) či Kloudová (2013) poukazuje na fakt, že reakce dítěte na vstup do mateřské školy je individuální. Vyzdvihuje zde tzv. školkovou zralost dítěte. Která však nelze jednotně stanovit na určitý věk, ale naopak se musí přihlížet na konkrétní rozvoj dítěte, a to především na jeho citovou zralost. Kloudová (2013) vyzdvihuje například to, když dítě samo chce chodit do mateřské školy a těší se tam. Dále je také přínosem dovršení tří let věku dítěte, kdy je dítě fyziologicky i psychologicky zralé na kolektivní zařízení. Také alespoň částečná samostatnost při oblékání a svlékání oblečení pomůže učitelkám, které se často musí postarat o skupinu až 28 dětí. Pro snazší začlenění do kolektivu je jistě výhodou samostatnost při používání toalety. Dále také určité komunikační dovednosti, kdy je dítě schopno vyjádřit své potřeby, přání a komunikovat s ostatními dětmi, pomáhají dítěti, učitelkám i navazování kamarádství s ostatními. A v neposlední řadě také určité společenské zvyklosti, jako je správné pozdravení, použití slov prosím a děkuji. A také kultivovaný způsob stolování.

Niesel a Griebel (2005) zkoumají tzv. školkovou zralost z pohledu předškolních pedagožek, které byly dotazovány v Bergerově průzkumu (in Niesel a Griebel, 2005). Tyto učitelky se vyjadřovaly ke schopnostem v oblasti osobní hygieny a alespoň částečné samostatnosti při sebeobsluze. Dověšení třetího či čtvrtého roku dítěte před nástupem do mateřské školy je důležitým faktorem. Dále schopnost dítěte odloučit se od matky. Niesel a Griebel (2005) zde poukazují na snazší přivykání dětí ve věkově heterogenních třídách. A jako základní fakt pro úspěšnou adaptaci dítěte na mateřskou školu uvádí schopnost dítěte akceptovat nástup do skupiny vrstevníků.

## **5 Metody usnadnění vstupu dítěte do mateřské školy**

Vstup dítěte do mateřské školy je velmi důležitý krok v životě dítěte i celé rodiny. Jak si je každý schopen představit čas, který trávilo dítě s matkou doma na mateřské

dovolené, je zcela rozdílný ode dne v mateřské škole. Tento fakt je důležité si před nástupem do MŠ uvědomit. Díky tomu se celá rodina může na tuto změnu připravovat včas, a nejen dítěti toto období velmi usnadnit. Rady pro usnadnění adaptace na prostředí mateřské školy je možné získat od pedagogických pracovníků mateřské školy, ale také v literatuře či jak je dnes velmi oblíbené na internetu. Ovšem jak se v těchto radách zorientovat, zjistit, které je pro konkrétní dítě nejvhodnější a jak připravit samotné rodiče, kterým na svém dítěti tolik záleží? Následující část práce je zaměřená na metody, rady a činnosti, které jsou dostupné v literatuře, popisující období adaptace.

## **5.1 Metody usnadnění adaptace před vstupem do mateřské školy**

Vstup dítěte do mateřské školy je velkým krokem pro celou rodinu. Avšak co všechno by mělo předcházet této změně? Co by rodiče měli promyslet, udělat, než své ratolesti možná poprvé pustí do „velkého světa“? Jak je na tento možná velký, možná malý krok připravit? Těmto otázkám je věnovaná celá tato kapitola.

Před nástupem dítěte do mateřské školy Pellai a Tamborini (2018) doporučují rodičům položit si několik otázek: „Domníváte se, že je vaše dítě na školku připravené? Co očekáváte od vychovatelů a učitelů, kteří budou mít vaše dítě na starost? Jaké máte obavy? Jaké vzpomínky na mateřskou školu máte z dětství vy?“. Odpovědi nejen na tyto otázky mohou být prvním bodem na cestě k ideální adaptaci dítěte na mateřskou školu.

Vstup dítěte do mateřské školy je pro dítě velmi náročný. Stejně tak jako pro jeho rodiče. Oni sami si možná nepamatují, jaké to přesně ve školce bylo, když ji jako děti navštěvovali. Nevědí, co se v mateřské škole bude dít první den, ani ty další. A co teprve říci svému děťátku ve školce mezi dveřmi, když možná poprvé bude na tak dlouhou dobu bez rodičů? Na tuto chvíli se některé matky připravují dlouhou dobu dopředu. Ptají se kamarádek, svých matek i samotných učitelek, které se zanedlouho budou starat o jejich děti. Některé se možná rozhlédnou v knihovně a zapůjčí si knihy, které pomohou dětem i jim samotným nebo budou pátrat na internetu. Ačkoliv to může vypadat, že takové informace sbírat není důležité, opak je pravdou. Být informovaní o procesu adaptace je velmi prospěšné. Díky tomu mohou rodiče své ratolesti, a stejně tak i sami sebe, lépe připravit na tak velkou změnu. A vyhnou se tak i případným zkresleným či mylným informacím (Haefele, Wolf-Filsinger, 2009).

Jak bylo řečeno, možností, jak získat informace o mateřské škole, je mnoho. A stejně tak je tomu i mezi knihami. Ať už jsou určeny jen rodičům, či naopak jen dětem nebo kombinují oba pohledy na situaci. Například kniha *Za dveřmi mateřské školy* od Dariny Fialové (2016) ilustrovanou Miroslavem Pavlíkem dovoluje nahlédnout do tajů předškolního vzdělávání očima jedné z předškolních učitelek s mnohaletou praxí.

Publikace s názvem *Nechci do školky!* (Pellai, Tamborini, 2018) je určena pro rodiče i děti. V knížce jsou pro ty menší ukryty ilustrace a básničky přibližující prostředí mateřské školy. Přičemž dospělým nabízí náhled do dětského prožívání a vhodné rady pro tak náročné období, jako je nástup do mateřské školy. Rodičům jsou zde dávány rady a tipy, jak pomoci dítěti při vstupu do MŠ.

Další knihu, kterou mohou rodiče přečíst svým dětem před nástupem do mateřské školy, je kniha *Hurá do školky; O tom že ve školce je to prima* od Jiřího Šandery vydanou v nakladatelství Fragment roku 2008. Tato publikace dětem přibližuje prostředí mateřské školy. O tom, že každé dítě tu má svého kamaráda v podobě značky. O tom, že i ve školce se slaví narozeniny. A také čtenáři zjistí, co znamená, když jde dítě domů „po O“. Tolik a mnohem více nabízí nepřeborné množství knih a publikací zabývajících se vstupem dítěte do mateřské školy.

### **5.1.1 Naplnění pocitu jistoty a bezpečí**

Již víme, že je důležité pro usnadnění nástupu do MŠ načerpat dostatek informací o školce i tomto období. Další možnost pro usnadnění adaptace dítěte je naplnění potřeby jistoty a bezpečí. Vymětal (2004) popisuje vliv sociálního prostředí na ovládání emocí strachu a úzkosti v prožívání dítěte. Pokud je dítě obklopeno rodinným prostředím nebo jinou sociální skupinou, kde je přijímáno, zažívá zde pocit jistoty, bezpečí a podpory, je následně schopno se lépe vypořádat s náročnými životními situacemi. K nimž zajisté patří i období adaptace na prostředí mateřské školy. Stejně tak příkládají autoři Pellai, Tamborini (2018), ale také Špaňhelová (2006) nejen v období odloučení dítěte od rodičů, jako velmi důležitý faktor přítomnost důvěry dítěte nejen k rodičům. Tříleté děti jsou již schopny z předešlých zkušeností předvídat chování okolí. Díky tomu je schopno uvěřit, že pokud rodič slíbí, že dítě vyzvedne po obědě, opravdu rodič po obědě přijde. Avšak důvěru dítěte není možno získat pouze sliby, ale vždy i jejich plněním a celkovým chováním rodičů a vychovatelů vůči dítěti. Nejen díky plnění slibů tak může být rodič dítěti oporou a osobou, u které vždy najde pocit bezpečí a jistoty.

Díky níž následně dítě získává odvahu pro samostatné poznávání světa a zdravé sebevědomí (Špaňhelová, 2006).

Nejen pro pocit bezpečí je žádoucí s dítětem trávit dostatek času při různorodých činnostech. Ať už jsou tyto chvílky naplněny hraním her, čtením pohádek či povídaním si s dítětem, rozvoji osobnosti dítěte i snazší adaptací dítěte na mateřskou školu (Koťátková, 2008).

### **5.1.2 Setkávání se s vrstevníky a prvotní odloučení od blízké osoby**

Kloudová (2013) a Koťátková (2008) se stejně jako Haefele a Wolf-Filsinger (1992) shledávají jako přínosné pro adaptaci setkávání se dítěte s vrstevníky již před nástupem do mateřské školy. Ačkoliv se může zdát, že pro jedináčky je tato zkušenost podstatnější, autoři vidí důležitost prvotních sociálních kontaktů za podstatné pro všechny děti, ať už mají či nemají sourozence. Zde neshledávají rozdíl mezi jedináčky ani dětmi, kteří mají ať už jednoho či více sourozenců. Například Haefele a Wolf-Filsinger (1992) vyzdvihují přínos dětských center. Ty umožňují nejen dětem možnost poznávání dalších dětí, ale také rodičům například odborné přednášky a další. Dítě se tak učí komunikovat i řešit konflikty i s ostatními vrstevníky, nejen s blízkými osobami.

Získat prvotní zkušenosti při kontaktu s vrstevníky jsou velmi důležité, přesto je potřeba je doplnit o zkušenost další. A tedy odloučením dítěte od blízké osoby, tedy rodičů, na určitou dobu. Dítě by mělo být již před nástupem do MŠ svěřeno do péče dobře známé osoby (Kloudová, 2013). Dítě tak může například postupně přivykat na krátkodobé odloučení od blízké osoby. Během těchto krátkých odloučení dítě získává jistotu, že se rodič i po krátké nepřítomnosti vrátí a také, že období bez rodičů je samo schopno zvládnout (Haefele, Wolf-Filsinger, 1992).

Rodiče by také měli vyhledávat návštěvy míst, kde nejen děti, ale také i dospělí musí dodržovat stanovená pravidla, která mohou být rozdílná od domácího prostředí (Koťátková, 2008).

### **5.1.3 Výchovné prvky dítěte**

Ačkoliv se může zdát, že tyto oblasti se vstupem dítěte do MŠ nesouvisí, opak je pravdou. Výchova dítěte je základem pro úspěšný vstup do MŠ. Jak píše Markéta Skládalová (2016, s.11): „*Samostatnost je vstupenkou do velkého světa.*“ Dle autorky samostatnost, sebevědomí a spokojenost jsou základem úspěšného života. Jak toho

u dítěte docílit? Klíčem je příklad rodičů, které dítě od raného dětství napodobuje. Dále vytváření uvědomění si sama sebe, a tudíž vnímání nejen svého prožívání, svých emocí a také následků svého chování a hodnoty druhého člověka. Důležité je, aby si dítě věřilo, a přitom mělo poblíž jistotu v podobě blízké osoby, a díky tomu se krůček po krůčku osamostatňovalo. Samostatnost dítěte roste v předškolním období velmi rychle. Víchová (2018), stejně jako Kořátková (2008) shledává jako přínosné pro snazší zvykání na mateřskou školu, pokud je dítě samostatné při sebeobsluze. S tím také souvisí dostatek času a rozvržení činností tak, aby dítě mělo dostatečný prostor pro samostatnost při sebeobslužných činnostech.

Dle Víchové (2018) by dítě zhruba ve dvou a půl letech mělo být samostatné při stravování, například i v přípravě jednoduché svačiny. A od tří let by mělo mít doma přidělené alespoň dvě povinnosti. Při vstupu do mateřské školy je přínosné, pokud je dítě samostatné také v oblasti hygieny, oblékání a obouvání (Kloudová, 2013).

Kořátková (2008) radí slovně komentovat chování a činnosti dítěte úměrně jeho věku a schopnostem. Důležité je ukázat dítěti jasné hranice žádoucího a nežádoucího chování a srozumitelně vysvětlit důvod odmítnutí nevhodného chování.

#### **5.1.4 Pravidla, řád a rituály**

Jak již je mnohokrát zmíněno, každé dítě je jiné. Při příchodu do mateřské školy je však potřeba, aby takto rozdílné děti vytvořily fungující kolektiv třídy, který bude dětem nejen nabízet pocit bezpečí a jistoty, ale také vytvářet vhodné prostředí pro učení a budování často prvních vztahů s vrstevníky. Pellai a Tamborini (2018) stejně jako Kloudová (2013) shledávají jako zásadní schopnost dítěte respektovat stanovená pravidla a hranice chování. Učení se respektovat hranice a také přijímat určitou míru frustrace s nimi spojenými je dle autorů úkolem rodičů.

Ve větším kolektivu je tedy potřebné, aby bylo dítě ohleduplné a schopné částečnému sebeovládání (Haefele, Wolf-Filsinger, 1992). Díky tomu je následně dítě schopné řešit konflikty, které jsou běžné nejen mezi dospělými, ale i dětmi. Dle Špaňhelové (2006) je schopnost řešit konflikty především na vedení dítěte dospělým. Dítě by mělo mít možnost se úměrně věku a zkušenostem podílet na utváření kompromisu. Nemělo by zde však docházet k extrémům, tedy ani upřednostňováním dítěte, ani dospělého, to je vždy v režii rodiče. Je na něm, zda bude schopno dítěti ukázat nejen možnosti řešení konfliktu, ale také uvědomění si následků svého jednání. Je potřeba aby dospělý v této chvíli dal prostor dítěti na promyšlení situace a hledání možného řešení

úměrně jeho věku a schopnostem. Zároveň je také důležité dítěti naslouchat a povídat si s ním. Učit ho své pocity pojmenovat a pracovat s nimi. Dítě také potřebuje určitou míru pochvaly a povzbuzení (Kloudová, 2013).

### **5.1.5 Další metody usnadnění adaptace dítěte**

Autorky publikace *Každý začátek v mateřské škole je těžký* Haefele a Wolf-Filsinger (1992) popisují tři možnosti, které umožní snazší adaptaci dítěte na mateřskou školu. Těmi jsou existence pevného bodu, příprava dětí na mateřskou školu a informování rodičů před vstupem dítěte do MŠ. Pevným bodem pro dítě je myšlen sourozenec či kamarád nastupujícího dítěte, které však již mateřskou školu navštěvuje delší dobu. Díky tomu získává nový žák oporu u zkušeného dítěte. Zde autorky upozorňují na opačnou situaci. Kdy do mateřské školy společně přichází dvě blízké děti najednou a navzájem se ujišťují ve strachu a nepohodě celé situace. (Haefele, Wolf-Filsinger, 1992). Informování rodičů před vstupem dítěte do mateřské školy již bylo dříve zmíněno.

Přípravou dětí na mateřskou školu je zde míněna forma krátkých pravidelných návštěv třídy před zahájením docházky. Díky tomu se dítě seznamuje s prostředím, personálem, dalšími dětmi i pravidly či požadavky třídy. Děti tak získávají jistotu a zbavují se obav. A stejně tak nabízí možnost pro získávání jistoty při odpoutání se od rodičů. Tyto návštěvy mateřské školy by měly být krátkodobé s postupným prodlužováním a případnou krátkou nepřítomností blízké osoby. Zde však záleží, zdali tuto možnost mateřská škola před nástupem dítěte umožňuje. Avšak jak bude dále psáno, krátkodobé návštěvy, respektive postupné přivykání dítěte na mateřskou školu, jsou ideální cestou pro adaptaci dítěte.

Jak popisuje Skládálová (2016) mateřská škola a její pravidla, režim i množství dětí na učitelky je velmi rozdílný od dosavadního života dítěte s matkou na mateřské dovolené. Na tyto změny je potřeba dítě připravit. A to má dle autorky probíhat co nejpřirozeněji. Docházka dítěte do MŠ je totiž stejně přirozená jako nástup rodiče zpět do zaměstnání. Důležité je zde dítě podporovat, motivovat a ukazovat přínosy mateřské školy pro dítě.

Anne Densmore (2013) doporučuje před vstupem dítěte do mateřské školy několik technik a cvičení. První z nich je společná hra rodiče a dítěte s plyšovými hračkami či panenkami na mateřskou školu. Rodič zde skrze hračku ukazuje dítěti nejen přirozenost emocí, jako je například strach, ale také možnosti řešení problémů, které mohou v MŠ vzniknout. Pellai a Tamborini (2018) mají pro kladnou motivaci

jednoduché, a přesto výstižné heslo a tedy: „Školka je fajn!“. Jejich publikace plná ilustrací ukazuje dítěti i rodičům přirozený vývoj a růst dítěte. Ten, se dostává až do chvíle, kdy je dítěti domov malý a zde nastává správný čas na vstup do mateřské školy a s tím spojené poznání nových kamarádů, učení se novým hrám i poznávání dalších a dalších koutů a zázraků světa kolem nás. Je tedy na rodičích, aby si v tuto chvíli uvědomili, že díky mateřské škole se jejich dítě může rozvíjet a získávat nové zkušenosti a dovednosti a dítěti tak s chutí mateřskou školu ukazovali. Nejen v době adaptace by tedy bylo dle Skladové (2016) i Koťátkové (2008) nevhodné mateřskou školu používat pro dítě jako trest nebo dítě stále napomínat ke slušnému chování. Anne Densmore (2013) doporučuje mateřskou školu ukazovat jako pozitivní místo, díky němuž dojde k obohacení dítěte. Důležité je v tuto chvíli neukazovat dítěti vlastní strach ze změny.

Pokud mateřská škola umožňuje rodičům a dítěti návštěvy v době před nástupem do MŠ, je ideální jich využít (Densmore, 2013). Densmore (2013) dále doporučuje seznámit dítě s dalším dítětem, se kterým po nástupu budou navštěvovat stejnou třídu.

Nejen rodiče mohou před nástupem do mateřské školy s dítětem hrát divadlo. Dítě se tak učí přijímat nové role v životě a díky tomu s menšími obtížemi přejít z role syna/dcery na nové role, například spolužák, žák a další (Densmore, 2013). Pokud si rodiče pamatují nějaké své zážitky či pocity z nástupu do mateřské školy je vhodné je dětem vyprávět. To samé platí se zkušenostmi sourozenců a dalších blízkých vrstevníků dítěte.

Mít strach je při vstupu dítěte do MŠ přirozené. Proto by rodiče tuto emoci dítěti neměli vymlouvat. Ba naopak je vhodné ukázat, že přítomnost strachu i jiných emocí je na začátku zcela přirozená, a že i ostatní nováčci ji prožívají. Ale zároveň dítě ujistit, že tento pocit bude postupně slábnout a po nějaké době bude vše v pořádku (Densmore, 2013).

## **5.2 Metody usnadnění adaptace pro období od prvního dne v mateřské škole**

Předešlá část práce popisuje možnosti, jak mohou rodiče připravit dítě na vstup do mateřské školy. Tímto okamžikem však adaptace dítěte zdaleka nekončí. Rodiče, stejně jako pedagogy v mateřské škole čeká ještě mnoho práce.

Pro plynulou adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy přispívá příznivě vstřícný a spolupracující vztah mezi učitelkami (učiteli) a rodiči dítěte. Pokud jsou schopni rodiče



a učitelé spolupracovat a vytvářet podobné očekávání a požadavky na dítě, mohou dítěti adaptaci velmi usnadnit (Haefele, Wolf-Filsinger, 1992). Komunikace umožňuje oboustranné předávání poznatků o dítěti, a tak společně vytvářet podmínky nejen pro adaptaci na MŠ, ale také pro další výchovně vzdělávací působení.

### 5.2.1 Doporučení pro rodiče

Klimeš (2017) udává jako zásadní techniku pro úspěšnou adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy tzv. přechod dítěte do školky s překryvem. Tato metoda je využitelná nejen v případě příchodu do mateřské školy, ale také v případě hlídání dítěte jinou osobou, např. kamarádka rodičů. Jde o určité předání rodičovské autority na osobu, která se bude o dítě následně starat. V praxi tento postup vypadá následovně. Dítě by mělo do mateřské školy přicházet s rodičem, který zůstává s ním ve třídě. Díky navázání komunikace mezi rodičem a učitelkou, dítě získává pocit, že učitelka je určité pokračování matky a matka jí důvěřuje. Společně strávený čas v novém prostředí mateřské školy tak získává určitý pocit pokračování domova.

Rodiče jsou pro dítě nejbližší osoby, které své dítě znají ze všech nejlépe. Proto by dle Klimeše (2017) měli dle předešlých zkušeností odhadnout reakci dítěte na mateřskou školu. A tudíž se i podle toho připravit na délku adaptace dítěte. Dle autora je vhodné uvolnit si zhruba tři dny volna, ve kterých může být rodič s dítětem přítomný v mateřské škole. Na první den v mateřské škole, by mělo přicházet dítě dostatečně odpočaté a vyspalé. Dle Klimeše (2017) je dokonce přínosné, pokud se dítě několik dní před nástupem nudí, a tudíž se těší na nové činnosti v kolektivu.

Jak již byl zmíněno, podle Klimeše (2017) by vstup MŠ by měl probíhat s tzv. *překryvem* a měl by být prožíván spíše formou návštěvy s přítomností rodiče. Ten navazuje kontakt nejen s učitelkou, ale také dalšími rodiči. Dítě tak získává prostor pro samostatné seznamování se s novým prostředím a vrstevníky, přesto s pocitem bezpečí díky přítomnosti rodiče. Pokud má dítě strach, matka by měly být trpělivá a ve hře dítě doprovázet.

Ačkoliv je předešlá slovní příprava dítěte na MŠ důležitá, samotný nástup do mateřské školy může probíhat jinak, než si rodiče s dítětem připravovali. Proto je potřeba být připraven, ale zároveň být flexibilní a brát nástup do MŠ stejně přirozeně, jako jakoukoli návštěvu u kamarádů.

Pro usnadnění nejen loučení mezi rodičem a dítětem ve školce Pellai a Tamborini (2018) kladou důraz na emoce a projevy rodiče. Ten, jako osoba poskytující dítěti jistotu

a bezpečí, tak předává svému dítěti informace o situaci. A tím dítěti předat buďto klid, jistotu a bezpečí pro mateřskou školu anebo naopak strach, úzkost a neštěstí.

Pro dítě je vstup do MŠ náročný a přirozeně s ním přichází i strach, zda se rodič na konci dne pro dítě vrátí. Proto je potřeba, aby si obzvláště v tomto období rodiče dávali pozor na plnění svých slibů (Kořátková, 2008; Klimeš, 2017). Rodič je pro dítě pocitem jistoty a bezpečí. Stejně tak v době navazování nových přátelství, ve kterém by měl být dítěti oporou (Pellai, Tamborini, 2018).

Nejen při adaptaci dětem pomáhají rituály (Vymětal, 2004). Ty dle Kaufmannové-Huberové (1998) pomáhají dětem orientovat se v čase, získávat pocit bezpečí a zažít pocit, že je dítě součástí celku, tedy třídy v mateřské škole. Kloudová (2013) nabízí možnost ranního rituálu dítěte s rodičem po příchodu do školy, avšak upozorňuje rodiče na přespříliš dlouhé loučení s dítětem, kdy si dítě samo chce jít hrát. Při loučení také autorky (Haefele, Wolf-Filsinger, 1992) upozorňují na zdlouhavé a emocionálně vypjaté loučení. Tím se naopak v dítěti utvrzují obavy z odloučení od matky. Pellai a Tamborini (2018) doporučují vytvořit si vlastní rituály a hry zajišťující dítěti pocit bezpečí a blízkosti rodiče i v době jeho nepřítomnosti. Které také pomáhají vytvářet sebejistotu dítěte (Pellai, Tamborini, 2018).

Jistotou pro dítě v MŠ může být oblíbená hračka, například plyšová hračka, u níž dítě hledá pocit útěchy (Allen, Marotz, 2002). Pellai a Tamborini (2018) ve své knize navrhuje několik rituálů pro rodiče a jejich ratolesti, které také pomáhají v období adaptace dítěte. Jedním z nich nazývají Taštička plná citů. Rodiče svému dítěti dají do malé taštičky nějakou maličkost, kterou má dítě rádo a připomíná mu domov, rodiče a jejich lásku. Tu si denně bere do MŠ, kde si ji uloží a může se na ni kdykoli podívat a připomenout si tak matku a otce. Druhým rituálem je tzv. Duha emocí, která pomáhá dítěti vyjádřit zážitky celého dne ve školce bez potřeby slov. Dítě tak pomocí barev maluje „svůj den“. V ideálním případě „svůj den“ malují i rodiče. Dále by také rodiče dětem měli ukazovat, že i oni sami zažívají náročné a nové situace podobné nástupu dítěte do MŠ. Například naučit se řídit automobil, což je činnost komplexní, spojující dovednosti, vědomosti a zkušenosti získávané dlouhodobě. A proto by měl být nástup dítěte do MŠ co nejvíce pozvolný, tak aby si dítě mohlo zvykat postupně. Díky tomu si dítě nejdříve přivyká na nepřítomnost blízké osoby a následně objevuje režim třídy (Pellai, Tamborini, 2018).

Densmore (2013), stejně jako Pellai a Tamborini (2018) doporučují rodičům věnovat dostatek času povídání si s dítětem o zážitcích a pocitech z mateřské školy.

Autorka nabízí další rituál, ve kterém dítě s rodičem píše příběh o nejen prvním dnu v mateřské škole, kde je dítě hlavní postavou (Densmore, 2013). Dítě se během dne v mateřské škole učí mnoha novým věcem, nejen že nové zážitky a dovednosti mohou být pro dítě motivací k docházce do MŠ. Rodiče si s dítětem po příchodu z mateřské školy mohou zazpívat písničky, které se během dne dítě naučilo, nebo povědět nové básničky či zahrát nové hry (Fínová, cit. 2018). Komunikace o pocitech dítěte (Špaňhelová, 2006) je velmi důležitou součástí nejen v období adaptace. Rodič by si měl všimnout nejen slovních projevů dítěte, ale také jeho mimiky. Díky tomu může rodič pomoci dítěti vyřešit jeho problém, který by dítě například skrývalo v sobě. Avšak je potřeba mít na mysli i to, že i dítě je velmi dobře schopno odezírat z mimiky rodiče.

Klimeš (2017) doporučuje ve své publikaci několik rad pro usnadnění prvního dne v MŠ. Pro dítě může být nápomocné, pokud rodič dítěti vypráví své zážitky z mateřské školy. Díky tomu dítě očekává, co přesně mu jeho návštěvy mateřské školy přinesou a zdali například nezažije to samé, co prožil jeden z rodičů. Další, možná trochu paradoxní radou je, pokud dítě do třídy předává nudící se matka. Ta si s dítětem před tím sice párkrát pohrála, ale poté se přesouvá k dalším maminkám a dítě samo touží poznat nové hračky a kamarády. Stejně tak může pomoci při loučení, když matka neodhání dítě běžným způsobem: „Jen si jdi hrát!“, ale drží ho, dokud se neuklidní a nezačne se nudit. Je vhodné, aby v tuto chvíli matka nevěnovala dítěti veškerou svou pozornost, ale například dalším matkám. Dítě tak samo zatouží být puštěno matkou a moci si vybrat zábavnější činnost. Poté co matka zjistí, že si dítě už jistou dobu hraje s ostatními dětmi, může matka přijít za dítětem a říci mu, že na chvíli odběhne nakoupit a ihned poté se vrátí. Vhodné je dítěti například předat určitou formu autority, například pohlídáním jiného dítěte, aby mu nikdo neublížoval. Důležité je, aby čas, na který matka opouští mateřskou školu, byl v prvních dnech krátký a až postupně se prodlužoval. Proces loučení by neměl dojít do okamžiku, kdy se matka s dítětem mezi dveřmi přetahuje. Pokud k této situaci dojde, je dle Klimeše (2017) vhodné loučení odložit a jít si s dítětem na dalších 15 minut hrát. Nejlépe v místě, kde si již hraje další dítě a paní učitelka. Po tomto procesu by dítě mělo loučení již zvládnout. Avšak sama ze své zkušenosti bohužel nemohu s tímto koloběhem souhlasit. Některé děti v tomto okamžiku znovu začnou plakat či se vztekat. Ačkoliv může být ranní loučení náročné pro rodiče i dítě Fínová (cit. 2018) doporučuje, aby se i přes to rodič vždy s dítětem rozloučil a řekl mu, kdy a kdo ho vyzvedne.

Iva Fínová (cit. 2018) doporučuje pro usnadnění adaptace dítěte zavést doma pravidelný režim, který předchází rannímu spěchu. Stejně tak pravidelnost by měla být

i v návštěvách mateřské školy. Dítě by mělo přicházet i odcházet pravidelně ve stejnou dobu, která je postupně prodlužována. Pokud pravidelně nastává problém s ranním loučením se dítěte s matkou, dle autorky může pomoci, pokud dítě přivede do MŠ jiný člen rodiny.

Fínová (cit. 2018) radí rodičům z prvního dne v mateřské škole udělat výjimečný den. Po probuzení dát dítěti novou hračku, kterou si může vzít s sebou do MŠ. Odpoledne udělat malou oslavu, například i s prarodiči, kteří se dítěte zeptají na první zážitky a dítě podpoří. Také si společně rodina může dát dobrý dezert, či oběd v restauraci.

Každé dítě je jiné. A tudíž i jeho tělesná zdatnost. Pro některé děti může být fyzicky náročný i půldenní pobyt v mateřské škole. Rodiče by neměli zapomínat na fyzické vyčerpání dítěte po pobytu v kolektivu. A tak je vhodné vždy zvážit další náročné aktivity po odchodu z MŠ (Kloudová, 2013). Haefele a Wolf-Filsinger (1992) dokonce doporučují nezatěžovat dítě v tomto období žádnými dalšími náročnými požadavky, například zájmovými kroužky.

Prvním dnem však adaptace dítěte nekončí. Ačkoliv má mateřská škola určitý pravidelný řád a rituály, nastávají občas dny, kdy se v MŠ konají různé akce, například divadlo a podobně. Proto Kloudová (2013) doporučuje rodičům sledovat tabulky s informacemi, kde se rodiče mohou dozvědět například co se brzy ve školce uskuteční. Stejně tak se v MŠ pořádají akce i pro rodiče, kterých je dle Pellai a Tamborini (2018) vhodné se společně účastnit. Podobně, jako jsou pro dítě důležité akce v MŠ, jsou pro něj důležité i návštěvy kamarádů a jejich oslav narozenin a svátků. Samozřejmě je vhodné taky uspořádat pro dítě jeho narozeninovou oslavu doma pro kamarády, ale také připravit na tak významný den bonbóny či dárky do třídy.

Fínová (cit. 2018) taktéž upozorňuje na některé typy chování rodičů. Například vyhrožování dítěti mateřskou školou. Také určité druhy poznámek, které v dítěti utvrdí strach z mateřské školy. Jak již bylo zmíněno, docházka do mateřské školy by měla být pravidelná. Proto není vhodné se dítětem nechat přemluvit k vynechání jednoho dne. Dítě by se toho pokoušelo docílit znovu. Taktéž ranní stres doma i při příchodu do MŠ vždy zhoršuje loučení. Proto je vhodné raději vstát ráno dříve a poskytnout tak dítěti klidné probuzení i cestu do mateřské školy (Skládalová, 2016).

### **5.2.2 Doporučení pro předškolní pedagogy**

Dítě samotné stejně jako jeho rodiče jsou nejdůležitějšími členy adaptace, přesto jsou tu ještě minimálně dvě osoby, které toto období a celou docházku dítěte do mateřské

školy ovlivňují. Jsou to paní učitelky. Na nich z velké části záleží, zdali bude dítě mateřskou školu navštěvovat s radostí či z povinnosti. Je velice důležité, aby si učitelky byly schopny vybudovat vztah s dítětem, a to získalo pocit bezpečí a jistoty (Fínová, cit. 2018). Stejně tak je důležité vybudovat si vztah mezi rodičem a pedagogy. Takovýto druh vztahu je vhodné zahájit již při zápisu dítěte do mateřské školy. Haefele a Wolf-Filsinger (1992, s. 42) nabízí jako možnost dopis pro rodiče, který je zve na rodičovskou schůzku (viz. Příloha č. 1). Na této schůzce se rodiče mohou dozvědět mnoho prospěšných informací k samotnému nástupu do MŠ, také mnoho organizačních informací nebo se například seznámit s rodiči ostatních nastupujících dětí. Rodičovské schůzky by však dle autorek neměly být pouze před nástupem dítěte do MŠ. Ale také v průběhu celého předškolního vzdělávání.

Kloudová (2013) považuje za velmi zásadní individuální přístup učitelky k dítěti. Díky tomu dítě může poznat prostředí mateřské školy, také se dříve seznámit s ostatními spolužáky. Přesto je však důležité děti nenutit se zapojit do společných aktivit. Jak již bylo zmíněno, každé dítě je jiné a někteří potřebují činnosti i celé prostředí nejdříve pozorovat a později se zapojí samy. Nejen v době adaptace je pro dítě velmi důležitý pocit bezpečí. Tomu pomáhá například včasné upozornění dítěte na změnu aktivit.

Další možností učitelky dle Haefele a Wolf-Filsinger (1992) je pomocí her a činností pomoci ostýchavým a bojácným dětem poznat třídu i nové kamarády. Avšak někdy jsou nové děti z prostředí unaveni a potřebují prostor i čas o samotě na klidném a bezpečí navozujícím místě.

V knize Každý začátek v mateřské škole je těžký (Haefele, Wolf-Filsinger, 1992) autorky popisují příležitost ve třídě s věkově heterogenním rozdělením, kdy se o nové děti starají spolužáci, kteří již mateřskou školu navštěvují. Díky opoře zkušenějších si nováčci lépe zvykají na nové prostředí mateřské školy. Zároveň se starší děti učí zodpovědnosti a pomoci mladším.

Nejen mezi rodiči a dětmi je v období adaptace vhodné využívat rituály. Stejně tak je jejich využití vhodné i v prostředí třídy mateřské školy mezi dětmi a učitelkami. Rituál je v tomto případě nejen prostředkem získávání jistoty, bezpečí a možnosti orientovat se v čase, ale také nástroj pro budování zdravého kolektivu třídy (Kaufmannová-Huberová, 1998).

Problematickým dnem bývá pro nové děti v mateřské škole pondělí. Děti si většinou během minulého týdne přivykly na režim i odloučení od rodičů. Avšak po dvou dnech strávených v rodině v pondělí začíná koloběh odloučení znovu. Pomocí proti

náročnosti pondělního rána navrhují Haefele a Wolf-Filsinger (1992) navázání a dokončení činnosti, kterou děti začaly v předešlém týdnu.

Je mnoho metod a postupů, kterými je možné pomoci adaptaci dítě na prostředí mateřské školy. Avšak jsou i skutečnosti, které celý proces mohou zpomalit či zkomplikovat. Jedním z nich může být například, pokud je dítě násilně odebráno od matky, aktivuje se dle Klimeše (2017) v dítěti tzv. separační reakce (známá také jako hospitalismus), která má ustálené fáze průběhu, jež není možno po započnutí tohoto koloběhu zastavit jinak než dokončit celý proces. Což v praxi znamená, že pokud je dítě odebráno matce násilně, dítěti zesilují projevy emocí jako je pláč, úzkost a stres. Ty postupně přechází skrze vyčerpání do apatie a rezignace. Dítě si až následně získává vztah k přítomné dospělé osobě, tedy učitelce v mateřské škole. Při návratu matky v tomto okamžiku dítě matku nejdříve ignoruje. Poté vyjadřuje emoce agrese a hněvu a po ukončení tohoto procesu dítě znovu přilne k matce. Proto je vhodné tomuto procesu separační reakce u dítěte předcházet.

## **6 Shrnutí teoretické části práce**

Cílem teoretické části práce bylo zmapovat problematiku adaptace dítěte na prostředí mateřské školy z odborné i populárně naučné literatury. V první části práce jsem se zabývala charakteristikou předškolního období, především vývojovými specifiky dětí nastupujících do mateřské školy. Těmi jsou v současné době nejen děti od 3 do 4 let, ale již děti od 2 let.

Další část práce byla zaměřena na adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. Nejprve byl vysvětlen pojem adaptace. Následně byly popsány projevy dítěte na vstup do nového prostředí mateřské školy a také samotný proces adaptace dítěte. Proces adaptace dítěte je ovlivňován mnoha faktory, které jsou zde vyzdvihnuty a popsány.

Teoretická část práce také popisuje možnosti usnadnění adaptačního procesu, a to nejprve před samotným vstupem dítěte do kolektivu, především ze strany rodičů. Následně jsou uvedeny metody a činnosti pro rodiče i předškolní pedagogy pro období od prvního dne pravidelné docházky do MŠ.

Takto koncipovaná teoretická část práce tvoří základ pro empirickou část diplomové práce.

## **7 Výzkumné šetření**

### **7.1 Cíl výzkumu**

Cílem diplomové práce bylo zanalyzovat pohled předškolních pedagogů ze střeđočeského kraje na adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy za pomoci dotazníkového šetření. Především identifikaci faktorů, které toto období dle dotazovaných pedagogů ovlivňují. Současně dalším cílem bylo zjištění nejčastěji využívaných metod a možností, kterými lze adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy usnadnit. Výsledkem tohoto dotazníkového šetření bude zároveň soubor doporučení pro celé období adaptace, které by pomohlo nejen pedagogům mateřských škol, ale také rodičům připravit se a co nejlépe zvládnout proces přivykání na prostředí mateřské školy.

### **7.2 Výzkumné otázky**

Pro výzkumné šetření byly stanoveny 3 výzkumné otázky. Výzkumné otázky vycházejí z cíle výzkumu na základě předešlého studia odborné a populárně naučné literatury. Zároveň také z vlastních zkušeností pedagogické praxe.

K naplnění cíle výzkumného šetření byly koncipovány tyto výzkumné otázky (VO):

**VO1** Jaké faktory nejvíce ovlivňují adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy?

**VO2** Jaké jsou nejčastěji využívané metody a činnosti usnadňující adaptaci dítěte na MŠ?

**VO3** Jaká doporučení pro praxi vyplývají z výzkumného šetření?

### **7.3 Metodologie výzkumného šetření**

Pro výzkumné šetření bylo využito kvantitativního výzkumu v podobě strukturovaného dotazníku (Bartošová, Skutil, 2011). Kvantitativní výzkum je nejvhodnější metodou pro určení nejčastěji využívaných metod a činností usnadňujících adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy, ale zároveň také pro identifikaci faktorů ovlivňujících tento proces.

Tvorba dotazníku byla koncipována tak, aby bylo odpovězeno na výzkumné otázky a došlo k naplnění cíle výzkumu. Také mě inspirovaly kvalifikační práce Markéty Čarkové (2012, České Budějovice), též Markéty Faltýnové (2014, Brno) a Bc. Aleny Knapové (2018, Zlín). Dále jsem také vycházela z vlastní zkušenosti začínající učitelky v mateřské škole, nastupující do třídy v období adaptace dětí věkově homogenní třídy.

Dotazník pro výzkumné šetření byl rozdělen do 3 částí. První část dotazníku byla zaměřena na identifikaci výzkumného souboru. Druhý blok otázek analyzuje podmínky adaptace v mateřských školách respondentů. Poslední a zároveň nejrozsáhlejší oddíl dotazníku byl věnován identifikaci názorů a využívaných metod dotazovaných pedagogů, tedy jejich zkušeností, metod a možností usnadnění pro období adaptace. V dotazníku bylo využito 7 uzavřených, 6 polouzavřených a 11 otevřených otázek.

Respondenty dotazníkového šetření byli předškolní pedagogové ze středočeského kraje. Středočeský kraj byl vybrán s ohledem na místo mé pedagogické působnosti a bydliště. Dotazník byl zpracován formou webového formuláře a distribuován dvojím způsobem. První skupinou respondentů byli pedagogičtí pracovníci, které osobně znám. Tak bylo distribuováno 42. Další skupinu respondentů jsem získala oslovením 35 ředitelek mateřských škol ve středočeském kraji formou e-mailové komunikace. Celkově jsem přímo oslovila 77 pedagogických pracovníků ze středočeského kraje.

## **7.4 Předvýzkum**

Před samotným výzkumným šetřením jsem provedla předvýzkum, který měl dvě fáze. První verzi dotazníku jsem předložila k vyplnění třem předškolním pedagožkám. Tato fáze probíhala v září 2018. Při vyhodnocování těchto dotazníků byly některé otázky pro další výzkum vyřazeny pro nevypovídající hodnotu informací.

Jako komplikované jsem shledala definování některých otázek, a to především v počtu možných odpovědí. V první verzi dotazníku jsem často využívala uzavřené otázky bez omezení počtu možných odpovědí. Následně respondentky u těchto otázek zaškrtnuly všechny nabízené možnosti, což by vedlo k nepřesným výsledkům výzkumu, proto byly tyto otázky doplněny přesnou instrukcí.

Po této první části předvýzkumu byl dotazník pozměněn. Některé otázky byly zcela vymazány či upraveny. Druhou verzi dotazníku jsem předložila sedmi učitelkám z mateřské školy v prosinci 2018. Při vyhodnocování druhé verze předvýzkumu již nebyly shledány žádné nedostatky vzhledem k jednotlivým položkám a cíli výzkumného šetření, přesto vyplynula potřeba přidat poslední otevřenou otázku, která doplňuje identifikaci neúčinnějších prostředků usnadňujících adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy.



## **7.5 Časový plán výzkumu**

1. Vyhledávání odborné i populárně naučné literatury a kvalifikačních prací k tématu diplomové práce: červen–říjen 2017
2. Zpracování literární rešerše: listopad 2017–březen 2018
3. Stanovení cílů diplomové práce: duben-květen 2018
4. Stanovení vědeckého postupu: květen-srpen 2018
5. Zpracování předvýzkumu: září-prosinec 2018
6. Průběh dotazníkového šetření: leden-únor 2019
7. Zpracování zjištěných výsledků: únor-březen 2019
8. Diskuse, závěrečná zjištění a vypracování souboru doporučení pro praxi: březen-duben 2019
9. Zpracování seznamu uvedené literatury: duben 2019

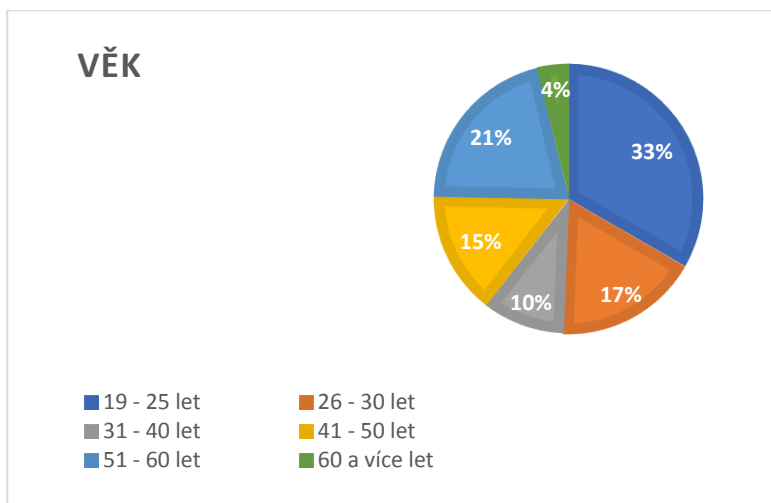
## **8 Interpretace výzkumného šetření**

V následující části diplomové práce budou vyhodnoceny výsledky výzkumného šetření, které probíhalo formou strukturovaného dotazníku určenému předškolním pedagogům ze středočeského kraje. Postupně budou vyhodnoceny jednotlivé otázky dotazníku, který zodpovědělo 81 respondentů.

### **8.1 Charakteristika výzkumného souboru**

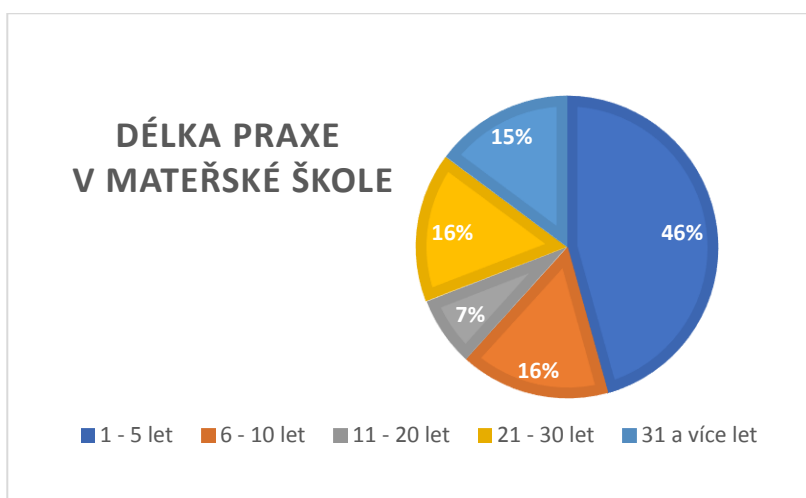
Výzkumného šetření se zúčastnilo 81 respondentů. Předpokládala jsem, že výzkumného šetření se zúčastní více respondentů ženského pohlaví, což se potvrdilo. Výzkumného šetření se zúčastnili pouze 3 muži a zbylých 78 odpovídajících byly ženy.

Největší část odpovídajících pedagogů bylo ve věku od 19 do 25 let, tedy 27 respondentů z 81 (Graf. č. 1). Druhou nejpočetnější skupinou byli pedagogové ve věku od 51 do 60 let.



Graf č. 1: *Věk*

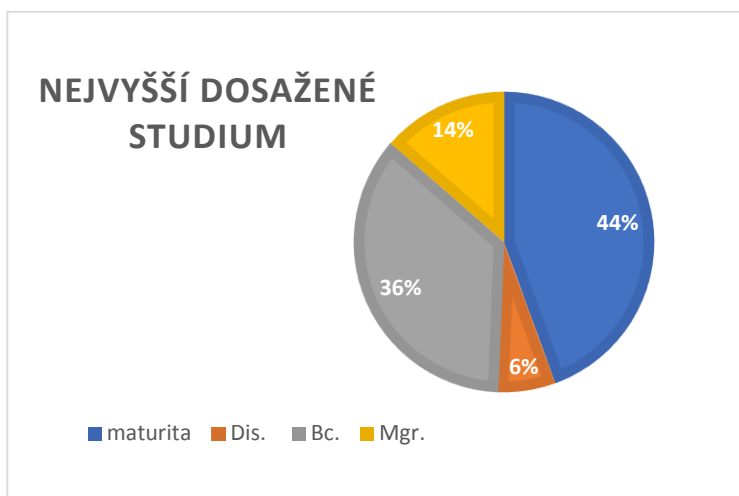
Výzkumný vzorek byl v dotazníku žádán taktéž o uvedení délky praxe (viz Graf č.2). Jak je již patrné z Grafu č. 2, téměř polovina respondentů jsou pedagogové s délkou praxe od 1 do 5 let. V porovnání s Grafem č. 1 a následně uvádějícím Grafem č. 3, je patrný vliv délky studia učitelů.



Graf č. 2: *Délka praxe v mateřské škole*

Poslední otázkou zjišťující charakteristiku výzkumného souboru bylo nejvyšší dosažené studium respondentů. Nebylo pro mě překvapením, že největší část dotazovaných pedagogů se 44,4 % je kvalifikováno složením maturitní zkoušky, tedy 36 učitelů z 81 (viz Graf č. 3). Ovšem je potěšující, že 35,8 % respondentů byli pedagogové s dokončeným bakalářským studiem. A přestože jsem se nesetkala osobně s mnoha učiteli

v mateřské škole s magisterským titulem, výzkumného šetření se zúčastnilo 11 pedagogů s titulem Mgr., což je 13,6 % ze všech dotazovaných.



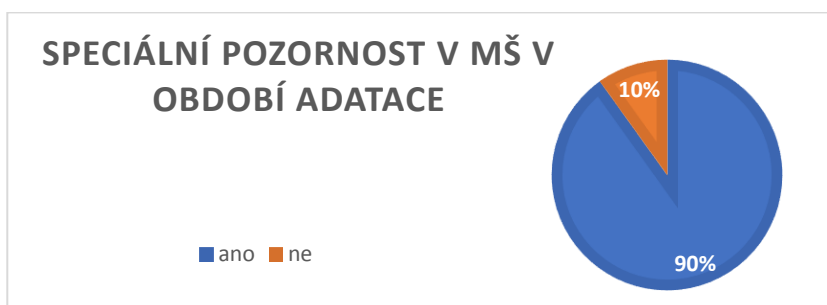
Graf č. 3: Nejvyšší dosažené studium

## 8.2 Podmínky adaptace v mateřských školách respondentů

Následující část dotazníku je zaměřena na podmínky adaptace dětí v mateřských školách respondentů.

**Otázka č. 5:** *Je ve Vaší mateřské škole věnována speciální pozornost období adaptace nového dítěte na prostředí mateřské školy (například formou adaptačního programu)?*

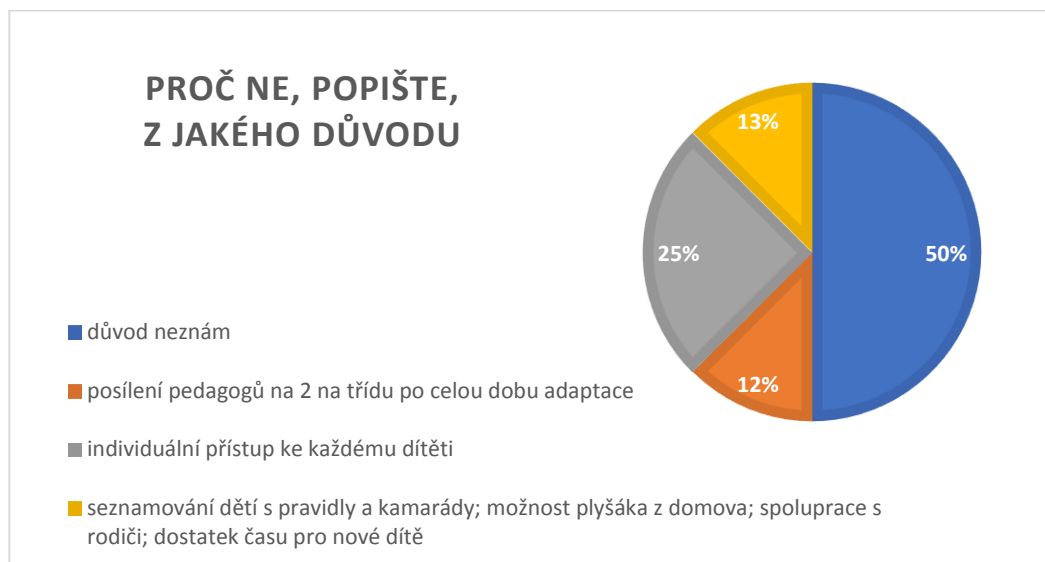
Výzkumné šetření ukázalo, že z dotazovaných 81 předškolních pedagogů jich 73 pracuje v mateřských školách, kde dle tvrzení dotazovaných pedagogů je aplikována speciální pozornost období adaptace dítěte na prostředí mateřské školy (viz Graf č. 4). Pouze 8 dotazovaných respondentů vybralo odpověď ne, tedy že v jejich mateřských školách není věnována speciální pozornost období adaptace dětí.



Graf č. 4: *Je ve Vaší mateřské škole věnována speciální pozornost období adaptace nového dítěte na prostředí mateřské školy?*

**Otázka č. 6:** *Pokud ne, popište, z jakého důvodu*

Ačkoliv 8 respondentů v rámci polouzavřené otázky s možností volné odpovědi odpovídalo, že v mateřské škole nevěnují adaptačnímu období speciální pozornost. Dle rozšiřující odpovědi je však zřejmé, že 4 z nich ve své mateřské škole věnují adaptaci určitou speciální pozornost (viz Graf č. 5). A to u 2 z nich formou individuálního přístupu pedagogů k dítěti (viz Graf č. 5). Jedna respondentka uvedla, že v době adaptace děti seznamují s pravidly třídy a ostatními spolužáky. Také si děti mohou ponechat plyšáka z domova, také pedagogové spolupracují s rodiči a novým dětem poskytují potřebný čas na přivyknutí novému prostředí. Jak ukazuje Graf č. 5, další 4 respondentky, které vybraly odpověď ne, důvod absence speciální péče ve své mateřské škole v období adaptace neznají.



Graf č. 5: *Proč ne, popište, z jakého důvodu*

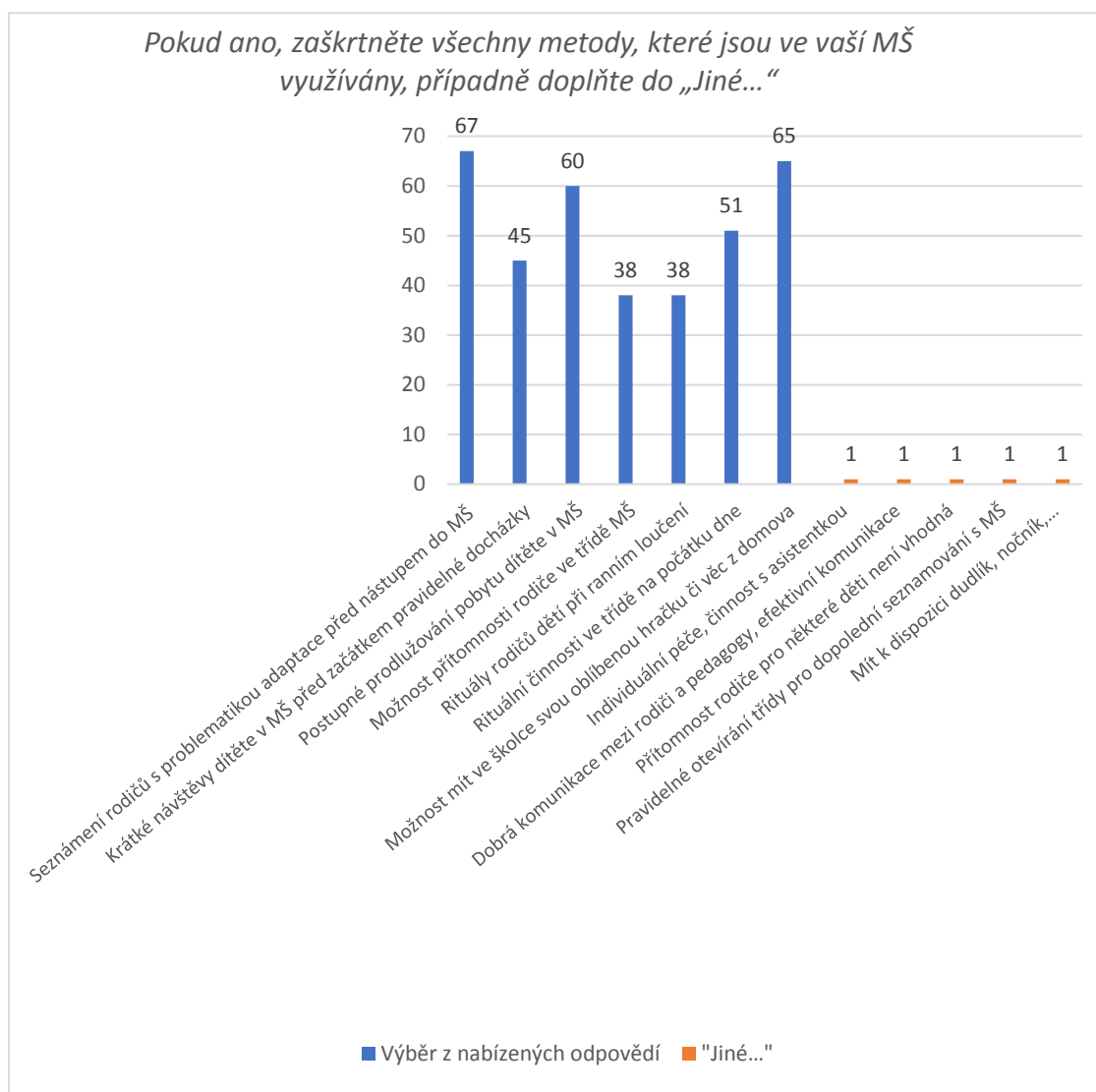
**Otázka č. 7:** *Pokud ano, zaškrtněte všechny metody, které jsou ve vaší MŠ využívány, případně doplňte do „Jiné...“*

Jak již bylo znázorněno v Grafu č. 4 na 5. otázku: Je ve Vaší mateřské škole věnována speciální pozornost období adaptace nového dítěte na prostředí mateřské školy (například formou adaptačního programu)? odpovědělo ano 73 respondentů. Přičemž následně vybírali z nabídky všechny metody, které jsou v rámci adaptačního období v jejich mateřských školách využívány. Bylo zde na výběr 7 položek s možností volné odpovědi, která umožňovala přidat další neuvedenou metodu.

Dle odpovědí respondentů (Graf č. 6) je nejčastěji využívanou metodou v dotazovaných mateřských školách střeďočeského kraje dle výzkumného dotazníku

Seznámení rodičů s problematikou období adaptace před nástupem do MŠ. Tuto možnost využívá 67 mateřských škol dotazovaných respondentů. Nebylo pro mě překvapením, že druhou nejčastěji využívanou metodou je dle dotazníku Možnost mít ve školce svou oblíbenou hračku či věc z domova. Tato technika je dle výsledků dotazníku součástí adaptačního období 65 dotazovaných pedagogů mateřských škol. Bylo pro mě překvapení, že u 60 dotazovaných pedagogů v mateřské škole využívají v období adaptace Postupné prodlužování pobytu v mateřské škole. Naopak mě potěšilo, že dle výzkumu mateřské školy 45 respondentů umožňují Krátké návštěvy dítěte před začátkem pravidelné docházky. K zamyšlení mě přivedlo, že 52,1 % respondentů vybralo jako využívanou metodu při adaptaci možnost přítomnosti rodiče ve třídě MŠ. Dokonce jeden pedagog využil volné odpovědi a uvedl názor, že pro některé děti není přítomnost rodiče v MŠ vhodná.

Volné odpovědi dále využili ještě 4 respondenti, kteří zde doplnili další využívané metody pro období adaptace. U těchto pedagogů v mateřské škole jsou využívány metody individuální péče, činnosti s asistenty, mít v mateřské škole u sebe vše, co dítě potřebuje, například dudlík či nočník. Dále také navázání dobré komunikace mezi rodiči a pedagogy, díky níž dítě snadněji jde k učitelce. Také využití efektivní komunikace. Další mateřská škola nabízí pravidelné dopolední seznamování dětí s prostředím mateřské školy jeden den v týdnu již před zápisem do MŠ.



Graf č. 6: *Pokud ano, zaškrtněte všechny metody, které jsou ve vaší MŠ využívány, případně doplňte do „Jiné...“*

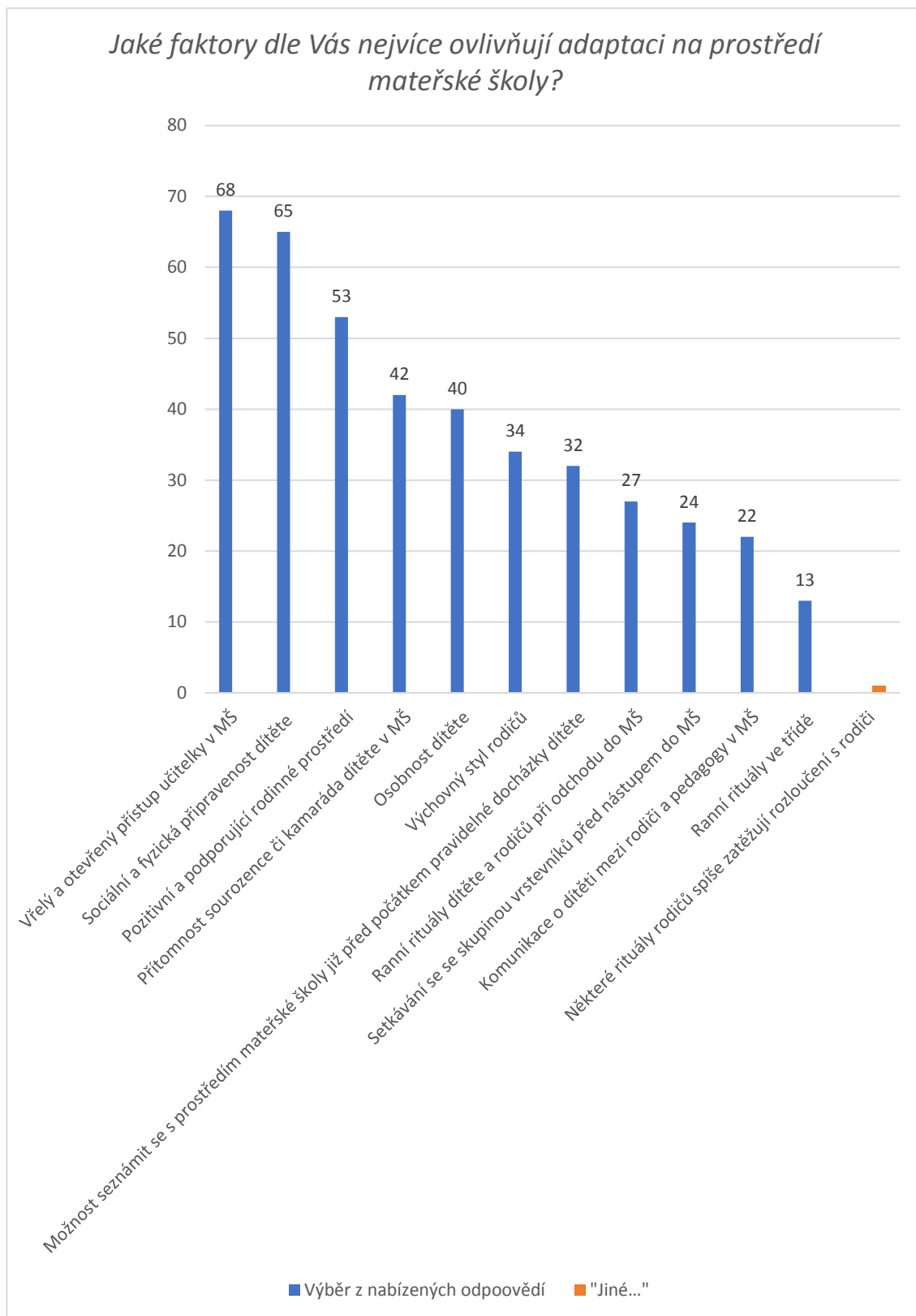
### 8.3 Identifikace názorů a zkušeností respondentů pro adaptaci dítěte

V poslední, tedy třetí části dotazníku, byli respondenti dotazováni na své osobní názory, doporučení a jimi využívané konkrétní činnosti pomáhající rodičům a dětem v období adaptace. Výsledkem tohoto oddílu dotazníku budou nejčastější doporučení pro rodiče před nástupem dítěte do MŠ a v období adaptace. A také konkrétní činnosti využívané pedagogy v období adaptace při seznamování dítěte s prostředím a spolužáky.

**Otázka č. 8:** *Jaké faktory dle Vás nejvíce ovlivňují adaptaci na prostředí mateřské školy?*

Adaptace je ovlivňována mnoha faktory. Některé jsou tomuto procesu přivykání na prostředí mateřské školy prospěšné, jiné jej naopak zatěžují. V další otázce bylo respondentům předloženo 11 faktorů a k tomu opět možnost doplnění vlastní odpovědí, z nichž měli vybrat maximálně 5 možností, které dle jejich názoru nejvíce ovlivňují proces adaptace (viz Graf č. 7). Opět i v této otázce byla nabídnuta volná odpověď pro doplnění neuvedeného faktoru.

Souhlasím s 68 respondenty, že jako jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujícím adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy je vřelý a otevřený přístup učitelky v MŠ. Ačkoliv v České republice není žádným právním dokumentem stanovena sociální a fyzická připravenost dítěte na MŠ, 65 % respondentů ji shledalo jako druhý nejdůležitější vliv procesu adaptace. Bylo pro mě překvapivé, že vliv rodiny, tedy jejich pozitivní a podporující prostředí je dle odpovídajících až na pomyslném 3. místě s 51,9 %. Jako nejméně ovlivňující faktor pro adaptaci dítěte je dle respondentů s pouze 16 %, tedy 13 hlasy, ranní rituály ve třídě. Volná odpověď i v této otázce byla využita spíše v podobě osobního názoru respondenta k možnostem odpovědí. V tomto případě respondent uvádí, že ranní rituály rodičů a dětí zatěžují loučení s rodiči.



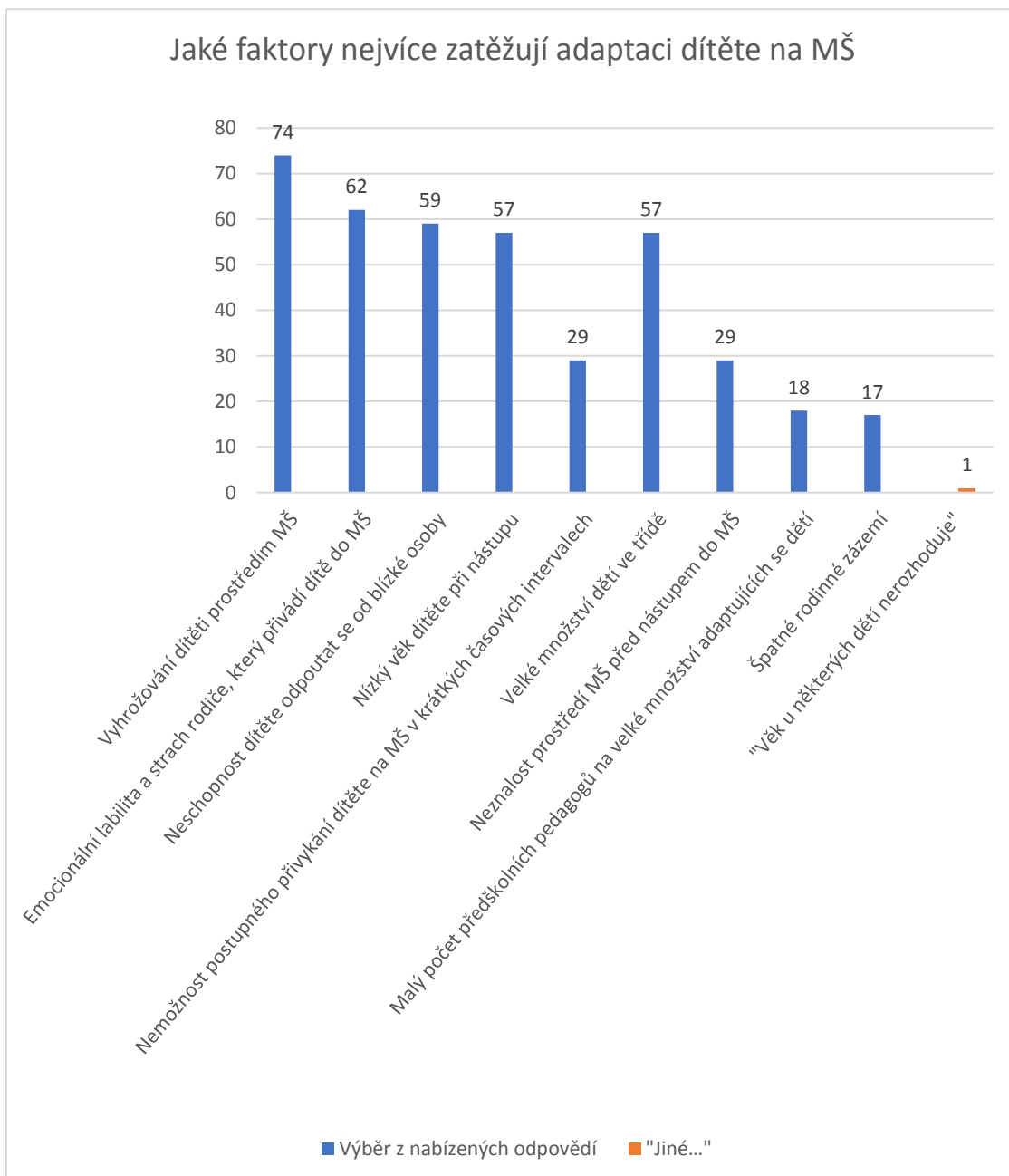
Graf č. 7: *Jaké faktory dle Vás nejvíce ovlivňují adaptaci na prostředí mateřské školy?*



**Otázka č. 9: Jaké faktory nejvíce zatěžují adaptaci dítěte na MŠ?**

Procesu adaptace na prostředí mateřské školy pomáhá mnoho faktorů, avšak jsou také vlivy, které adaptaci dítěte zatěžují. Zjištění těchto činitelů bylo cílem další otázky dotazníkového šetření. Respondenti opět vybírali maximálně 5 možností, které shledávají jako nejvíce zatěžující pro proces adaptace dítěte na prostředí mateřské školy, případně chybějící faktor doplnit do nabízené kolonky „*Jiné...*“.

Jako pět nejvíce zatěžujících faktorů adaptace dítěte na prostředí mateřské školy respondenti vybrali tyto vlivy (viz Graf č.8). Na prvním místě odpověď vyhrožování dítěti prostředím MŠ („Jen počkej, ve školce Tě naučí poslouchat!“...) s procentuálním zastoupením 91,4 %, tedy 74 odpovídajících. Druhým vlivem byla určena 62 respondenty (76,5 %) emocionální labilita a strach rodiče, který přivádí dítě do MŠ. Dle výzkumu v pořadí třetím nejvíce ohrožujícím činitelem pro adaptaci dítěte je s 59 hlasy a tudíž 72,9 % neschopnost dítěte odpoutat se od blízké osoby. Dále na čtvrté místě se 70,4 %, tedy 57 respondenty umísila možnost nízký věk dítěte při nástupu. O pátý nejvíce zatěžující faktor se dělí s 35,8 % (29 hlasů) nemožnost postupného přivykání dítěte na mateřskou školu v krátkých časových intervalech a velké množství dětí ve třídě. Dále 20 respondentů, tedy 24,7 % vybralo možnost neznalost prostředí MŠ před nástupem do mateřské školy. Pouze 18 předškolních pedagogů, respektive 22,2 % shledává zatěžující pro adaptaci dítěte na prostředí MŠ malý počet předškolních pedagogů na velké množství adaptujících se dětí. Z nabízených možností jako nejméně zatěžující faktor vybralo 21 % respondentů, tedy 17 z 81 špatné rodinné zázemí. Pouze jeden odpovídající využil možnosti „*Jiné...*“, do které doplnil myšlenku, že: „*Věk u některých dětí nerozhoduje, mladší byly někdy adaptabilnější než starší jedinci.*“

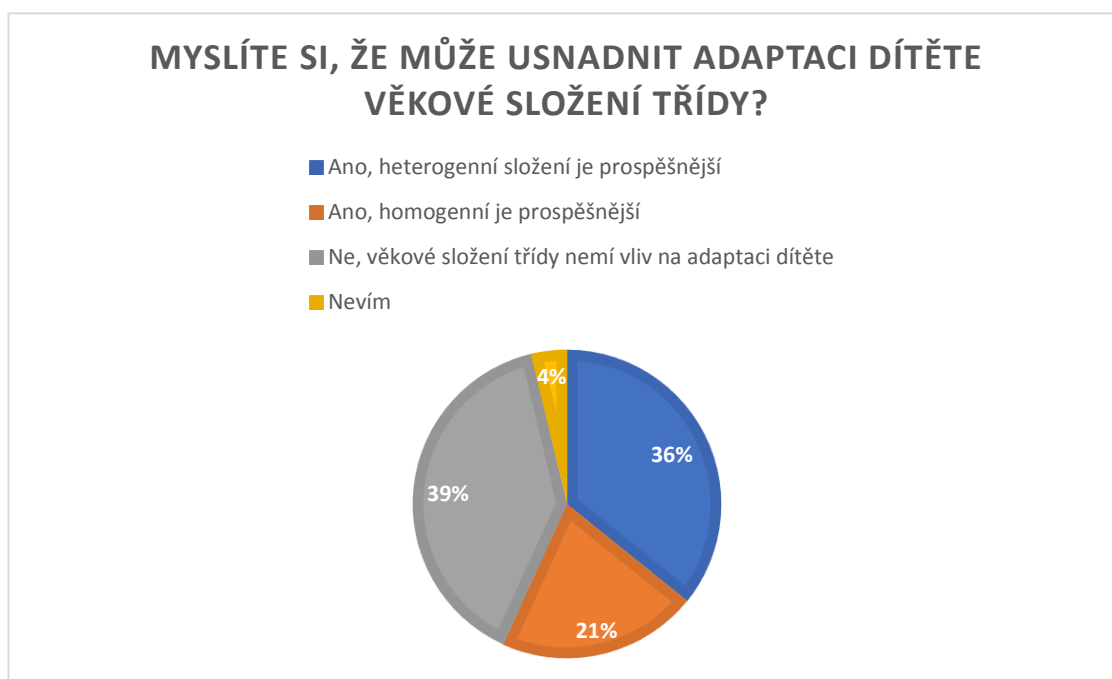


Graf č. 8: *Jaké faktory nejvíce zatěžují adaptaci dítěte na MŠ?*

**Otázka č. 10:** *Myslíte si, že může usnadnit adaptaci dítěte věkové složení třídy (heterogenní; homogenní)?*

Někteří autoři uvádějí jako přínosné pro snazší adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy věkově heterogenní složení třídy. Sama mám zkušenost pouze s třídou věkově homogenně složenou, a proto nemohu sama objektivně porovnat procesy adaptace dětí v obou druzích tříd a určit, který typ rozdělení dětí ve třídě je pro adaptující se děti vhodnější.

V této otázce měli respondenti možnost výběru ze 4 odpovědí. Pedagogové se tak mohli přiklonit buďto k názoru, že pro adaptaci je prospěšnější heterogenní či homogenní složení třídy. Dále pak k tvrzení, že věkové složení třídy na adaptaci vliv nemá. A pak také možnost nevím. Předpokládala jsem, stejně jako je i často uváděno v odborné literatuře, že se bude většina respondentů přiklánět k přínosu věkově heterogennímu složení třídy. Mé očekávání se téměř naplnilo, viz Graf č. 9. K přínosu věkově heterogennímu složení třídy se přiklání 29 respondentů s 35,8 %. Cože je pouze o 3 odpovídající méně než tvrzení, téměř 40 % respondentů, přesně 32 z celkového počtu, kteří se shodují v názoru, že druh věkového složení třídy nemá vliv na adaptaci dítěte. Pouze 3 odpovídající vybrali možnost nevím, což může naznačovat, že se respondenti nad touto otázkou ve většině případech zamýšleli a mají s různým rozdělení dětí do tříd své zkušenosti.



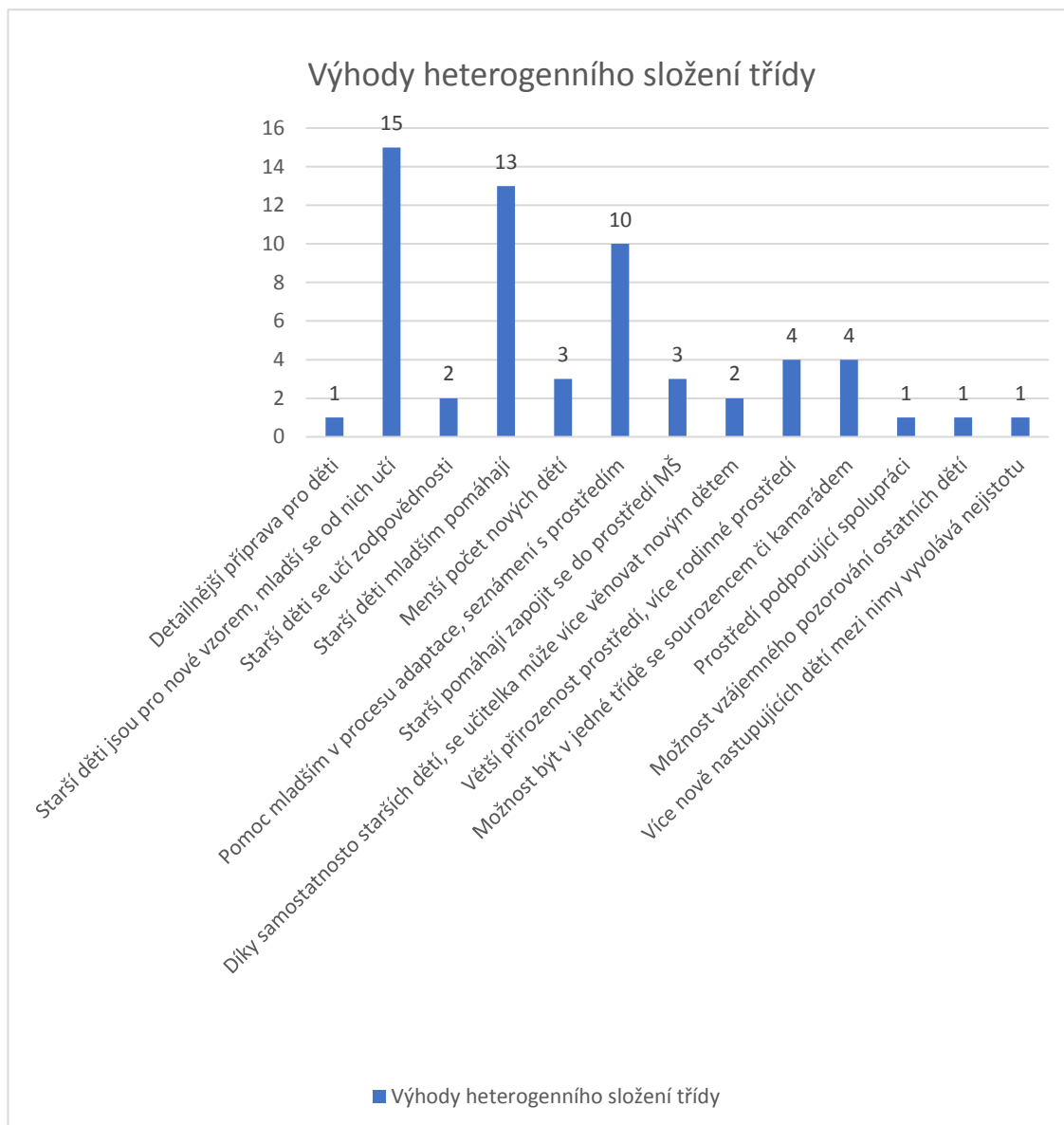
Graf č. 9: *Myslíte si, že může usnadnit adaptaci věkové rozložení třídy?*

**Otázka č. 11: V čem shledáváte výhody heterogenního složení?**

Otevřená otázka č. 11 byla pokračováním pro respondenty, kteří v otázce č. 10 zvolili možnost ano, heterogenní složení je prospěšnější. Což znamená 29 odpovídajících pedagogů z počtu celkových 81, jejichž odpovědi jsou uvedeny v Grafu č. 10. Předpokládala jsem, že dotazovaní předškolní pedagogové určí jako nejčastější výhodu heterogenně složené třídy pomoc novým dětem od starších dětí, které mateřskou školu již navštěvovaly. Můj předpoklad se naplnil. Avšak při vyhodnocování odpovědí jsem si

uvědomila, že pomoc staršího dítěte novému může mít mnoho podob. Proto jsem se rozhodla odpovědi zahrnující pomoc staršího dítěte mladšímu rozdělit do několika skupin. Celkem 29 respondentů určilo ve svých odpovědích 41x pomoc staršího dítěte nově nastupujícímu v jakékoli podobě. Někteří odpovídající uvedli obecné tvrzení, že starší děti pomáhají mladším. Ostatní respondenti pomoc staršího dítěte mladšímu buďto dále rozvinuli nebo přímo definovali. Věkově heterogenní složení třídy, je prospěšnější, dle 16 pedagogů, díky přirozenému vzoru staršího dítěte na mladší děti. Mladší dítě má díky tomu větší možnost učit se nápodobou, příkladem starších, kdy respondenti tvrdí, že se mladší dítě rychleji rozvíjí a získává nové dovednosti. Zkušené děti jsou navíc pro nově nastupující děti pozitivní motivací. Mohou pro něj být motivací, pomocníkem či rádcem. Podle 13 respondentů navíc děti, které již MŠ navštěvovaly pomáhají dětem seznamovat se s prostředím třídy, zdejšími hračkami a kamarády či doprovodem na toaletu. Společně se staršími dětmi se také mladší lépe zapojují do společných her a činností. Díky tomu se nové děti mohou lépe a rychleji adaptovat.

Pro starší děti je dle názoru 2 odpovídajících pedagogů zároveň péče o mladší děti přínosem v podobě zodpovědnosti. Pro 4 respondenty je heterogenní věkové složení výhodné díky možnosti navštěvovat jednu třídu sourozencům i kamarádům. Celkově je třída věkově smíšená dle 4 odpovídajících pedagogů více rodinná, přirozenější, přičemž podporuje mezi dětmi spolupráci. Zkušenosti starších dětí, které již prostředí mateřské školy znají také dle respondentů umožňuje pedagogům více času a prostoru pro péči o nově příchozí děti. Další výhodou heterogenní třídy je dle 3 respondentů, že na začátku roku do třídy nenastupuje celá třída nových dětí. Avšak překvapilo mě, že pouze 1 respondent upozorňuje více nejistoty u dětí, pokud je ve třídě více nově nastupujících dětí neznalých prostředí MŠ.



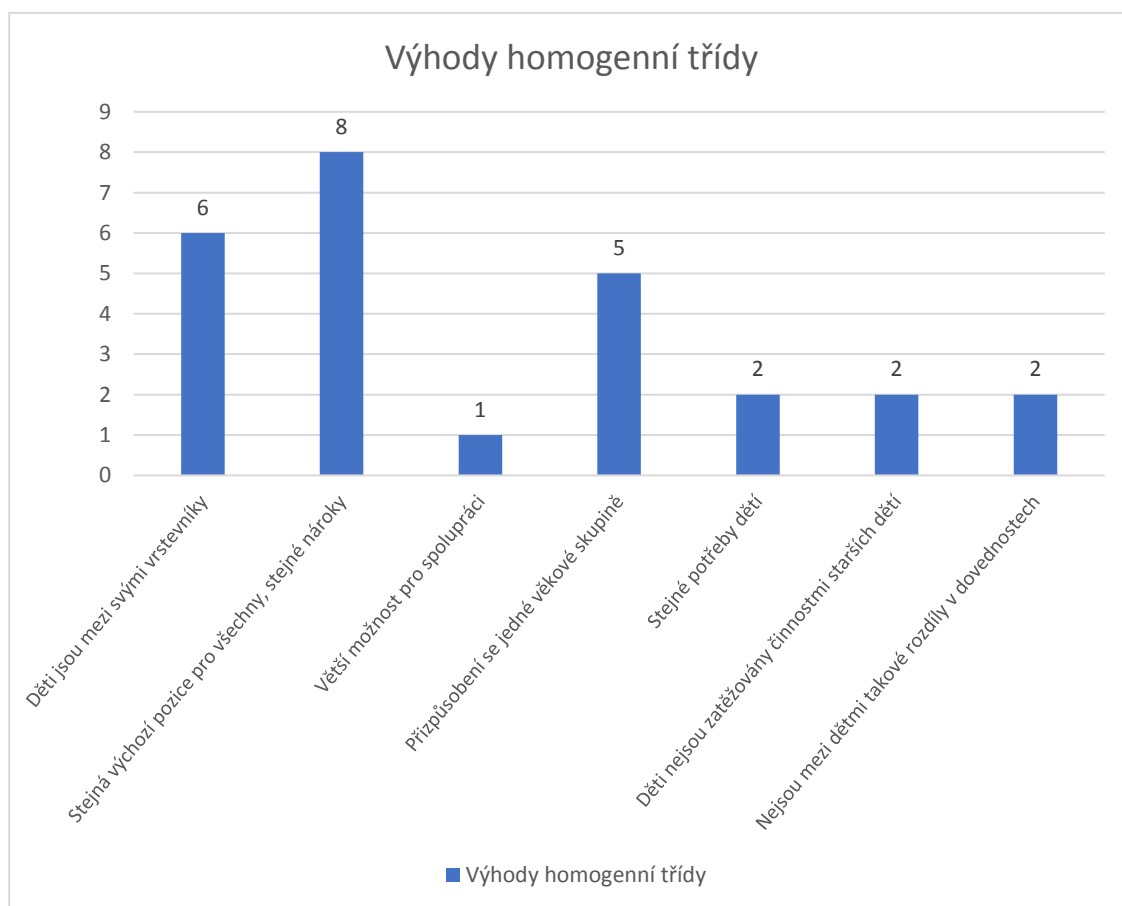
Graf č. 10: V čem shledáváte výhody heterogenního složení?

**Otázka č. 12:** V čem shledáváte výhody homogenního složení?

V předcházející otázce byly vyhodnoceny výhody, které dle 29 respondentů přináší adaptaci nových dětí na prostředí mateřské školy heterogenní věkové složení třídy. Otázka č. 12 je pokračování otázky č. 10 pro odpovídající, jež vybrali jako přínosnější složení třídy pro adaptaci dítěte homogenní věkové složení. Respondentů, jež vybrali tuto odpověď, bylo celkem 17, tedy 21 %.

Odpovědi respondentů vybírající jako přínosnější homogenní složení třídy (viz Graf č.11) jsou na sebe blízce napojeny a velmi blízce spolu souvisí. Proto je jejich rozdělení ukázáno i s počty odpovědí v Grafu č. 11 a zde v textu jejich propojení ponechám.

Učitelé tříd se stejnou věkovou skupinou zastávají názor, že děti nastupující do mateřské školy mají velmi podobný styl hry, zájmů i činností. Stejně jako hranice dovedností a schopností. Proto ve svých odpovědích vyzdvihují možnost výběru her pro danou věkovou skupinu, které tak odpovídají jejich zájmům a potřebám. Díky tomu nejsou dle respondentů mladší děti zatěžovány nároky pro starší děti a pedagogové mají možnost všechnu pozornost věnovat pouze adaptujícím se dětem. Překvapila mě odpověď dvou respondentů, kteří jako jednu z výhod tohoto složení třídy vidí v nepřítomnosti starších dětí, kteří by se nad mladšími povyšovali, vysmívaly se jim a ukazovali jim, že nedovedou tolik, co oni jako starší. Ačkoliv jsem v heterogenní třídě byla pouze na pedagogických praxích při studiu, s tímto chováním jsem se od starších dětí téměř neselekávala. Jen minimálně u některých sourozenců, kteří navštěvovali stejnou třídu. Naopak tuto rivalitu jsem často viděla ve třídě stejně starých dětí.



Graf č. 11: V čem shledáváte výhody homogenního složení třídy?

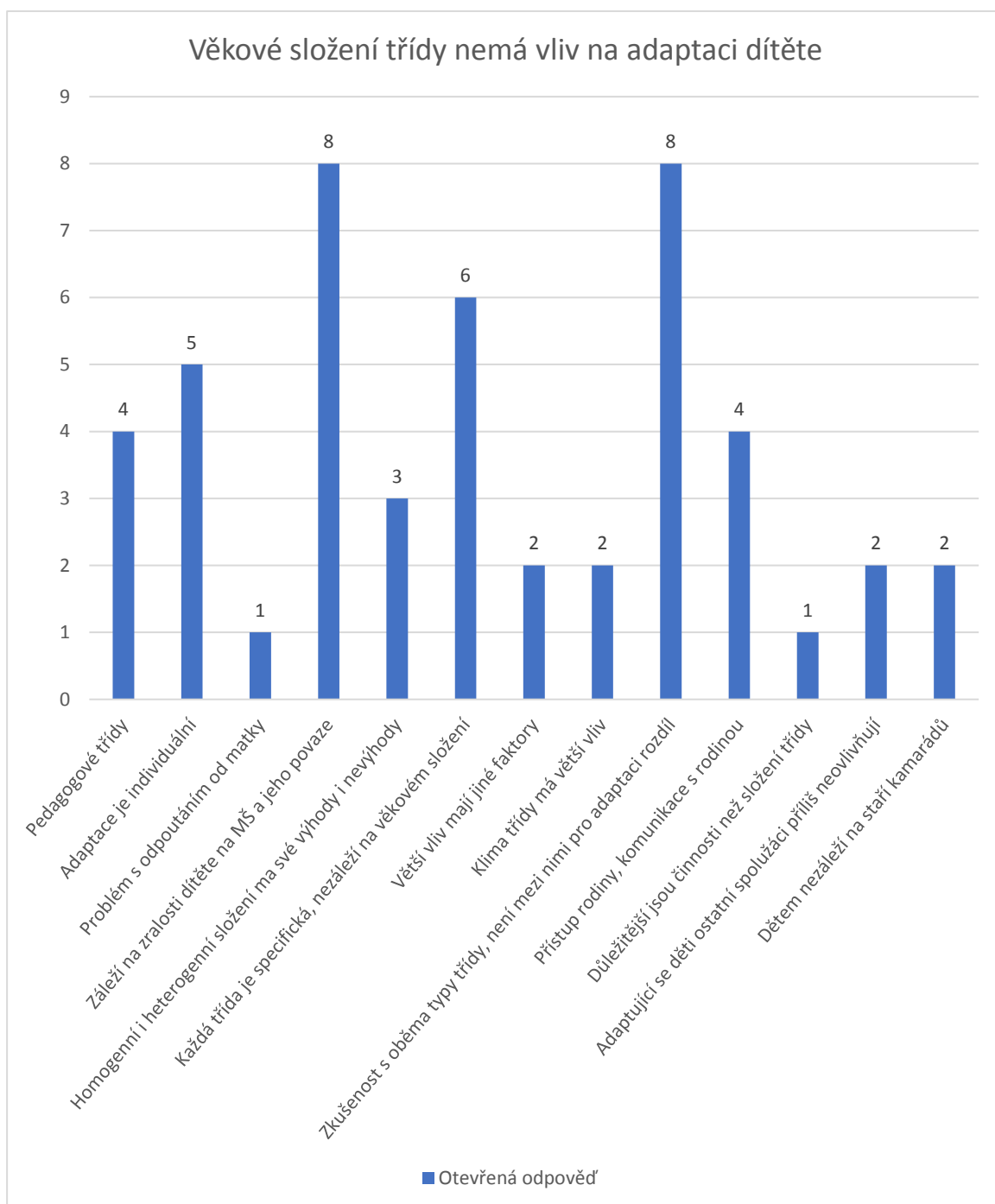
**Otázka č. 13:** *Proč si myslíte, že věkové složení třídy nemá vliv na adaptaci dítěte?*

Stejně jako předešlé dvě otázky, i tato navazuje na otázku č. 10, která zjišťuje vliv složení třídy na adaptaci dítěte. V tomto případě respondenti v 10. otázce zastávají názor, že adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy věkové složení třídy neovlivňuje. Tuto možnost vybralo 39,5 % respondentů, tedy 32 z celkových 81 dotazovaných. Jejich odpovědi jsou zaznamenány v Grafu č. 12.

Podle 8 respondentů nemá věkové složení třídy vliv na adaptaci dítěte, podle jejich názoru záleží více na zralosti dítěte. Ačkoliv nemám zkušenost s adaptačním obdobím v heterogenní třídě, souhlasím s těmito odpovídajícími, že zralost dítěte na vstup do mateřské školy je velmi důležitým faktorem. Dalších 8 dotazovaných pedagogů svůj výběr v 10. otázce odůvodňuje svými vlastními zkušenostmi s oběma typy složení tříd. Přičemž neshledávají rozdíl v průběhu adaptačního procesu. Každé dítě je individuální, proto na jeho adaptaci dle 5 respondentů nemá vliv věk spolužáků ze třídy. Stejně tak jako je každé dítě odlišné, je i každá třída specifická a podle 6 pedagogů proto není adaptace dítěte ovlivňována věkovým složením třídy.

U předchozích otázek bylo patrné, že homogenní i heterogenní složení třídy mateřské školy má pro adaptaci svá pozitiva. Dotazovaní 3 respondenti, kteří si vybrali odpověď, že věkové složení třídy nemá na adaptaci vliv, tvrdí, že oba druhy tříd mají svá pozitiva i negativa, která adaptaci dítěte mohou usnadnit i naopak zatížit. Naopak většina dotazovaných předškolních pedagogů zastává názor, že adaptační proces dítěte ovlivňují jiné faktory nežli věkové složení třídy. Souhlasím se 4 respondenty, kteří tvrdí, že adaptaci především ovlivňuje učitel či učitelka, která se dětem věnuje. Jaké jsou její pedagogické schopnosti a zkušenosti a samozřejmě její osobnost. Schopností každého pedagoga by dle mého názoru jistě mělo být utváření příjemného prostředí a klimatu třídy. Do mateřské školy dítě přichází z rodiny, která je podle 2 dotazovaných pedagogů důležitějším vlivem než rozdělení dětí ve třídách. Další 2 respondenti taktéž zastávají názor, že pro adaptaci jsou důležitější faktory, ale ty nebyly blíže uvedeny. Oproti tomu další respondenti uvedli konkrétní vlivy, dle jejich názoru podstatnější než dotazované složení třídy. Jedním z nich jsou dle 1 respondenta činnosti, rituály a spolupráce školy a rodiny. U předešlých otázek, tedy výhod homogenního a heterogenního věkového složení třídy bylo často zmiňovaným tématem vztah dětí při nástupu do MŠ. I u této 13. otázky se vyskytly odpovědi zahrnující vztahy se spolužáky ve třídě. Dva pedagogové tvrdí, že nově nastupující dítě je v období adaptace natolik zaujato samo sebou a svým

vstupem do MŠ, že jej spolužáci příliš nezajímají a nevnímají ho. A další dva respondenti zastávají názor, že děti si jsou schopny najít přátele i mezi staršími i stejně starými spolužáky.



Graf č. 12: Proč si myslíte, že věkové složení třídy nemá vliv na adaptaci dítěte?

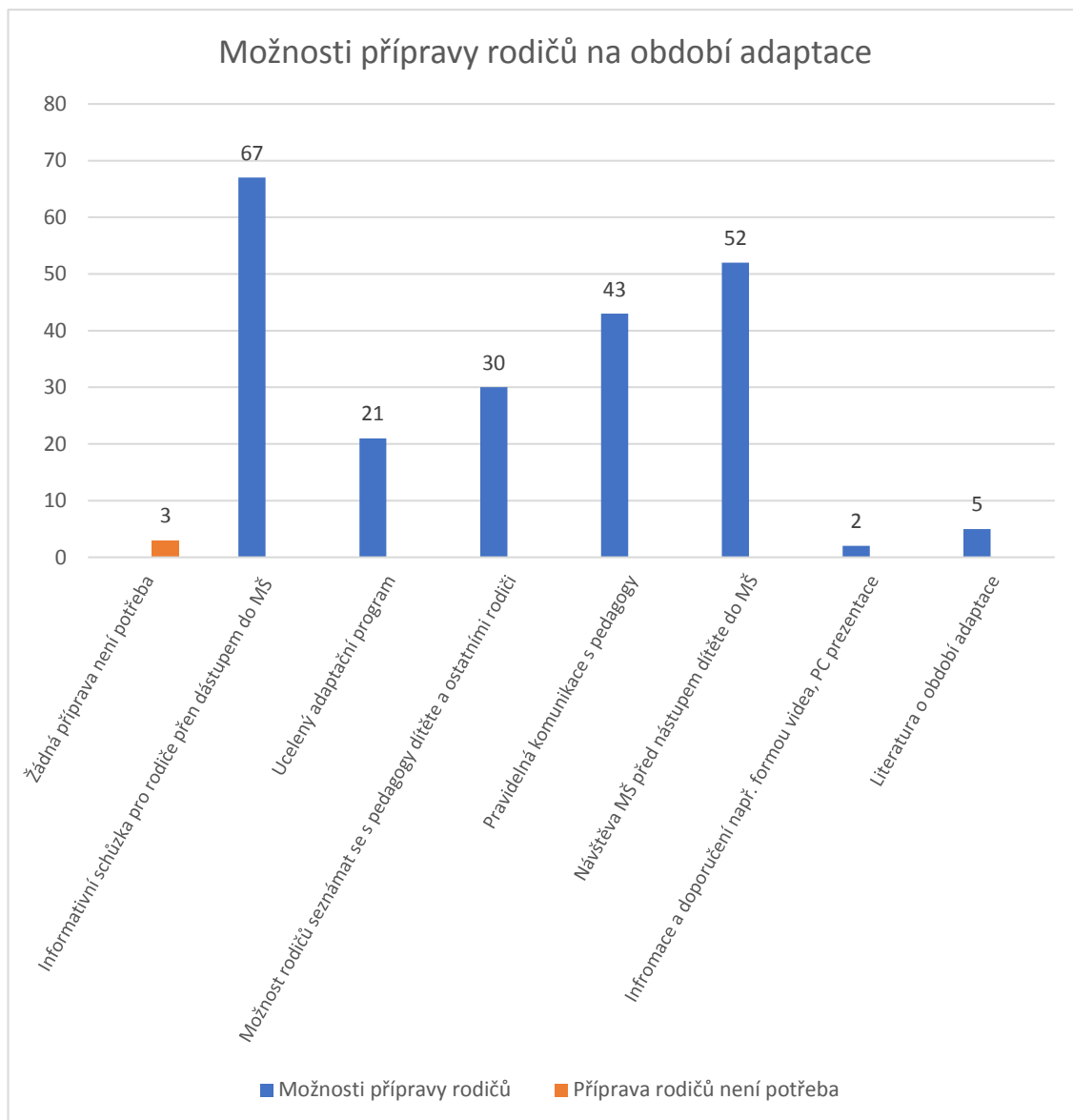


**Otázka č. 14:** *Vyberte nejvýše 3 možnosti, které dle Vašeho názoru nejúčinněji připravují rodiče na období adaptace dítěte na MŠ*

Příprava dítěte na vstup do MŠ je velmi důležitá. Jak již bylo zmíněno rodiče jsou pro dítěte v této době jistotou a oporou. Ale ani oni nemusí sami od sebe vědět co období adaptace přináší. Jakým způsobem probíhá, jak se na něj připravit sám a jak připravit své dítě. Následující otázka byla věnována nejúčinnějším možnostem, které připravují rodiče na období adaptace. Respondenti měli na výběr mezi 8 možnostmi, ze kterých bylo jejich úkolem vybrat nejvíce 3 z nich.

Nejčastěji zvolenou možností, jak jsem předpokládala, byla informativní schůzka pro rodiče před nástupem dítěte do MŠ, kterou zvolilo 67 respondentů z celkového počtu 81. Naopak mě velmi překvapilo, že ve 21. století plném počítačové techniky, pouze 2 odpovídající zvolili možnost získávání informací a doporučení např. formou videa, PC prezentace a dalších. Pokud bychom vycházeli z předchozí otázky, víme, že osobnost pedagoga dítěte je velice důležitá nejen pro proces adaptace, stejně jako spolužáci dítěte. Proto může být nečekané, že pouze 30 respondentů si myslí, že seznámení se s pedagogy dítěte a rodiči jejich budoucích spolužáků je vhodná příprava rodičů na MŠ. Co pro mě však bylo nejvíce překvapující, že pouze 21 respondentů vybralo možnost uceleného adaptačního programu.

Odpovídající měli také možnost vybrat odpověď, že žádná příprava není potřeba. Tuto možnost zvolili pouze 3 respondenti. Všechny odpovědi respondentů jsou vyznačeny v Grafu č. 12.



Graf č. 13: *Vyberte nejvýše tři možnosti, které dle Vašeho názoru nejúčinněji připravují rodiče na období adaptace dítěte na MŠ*

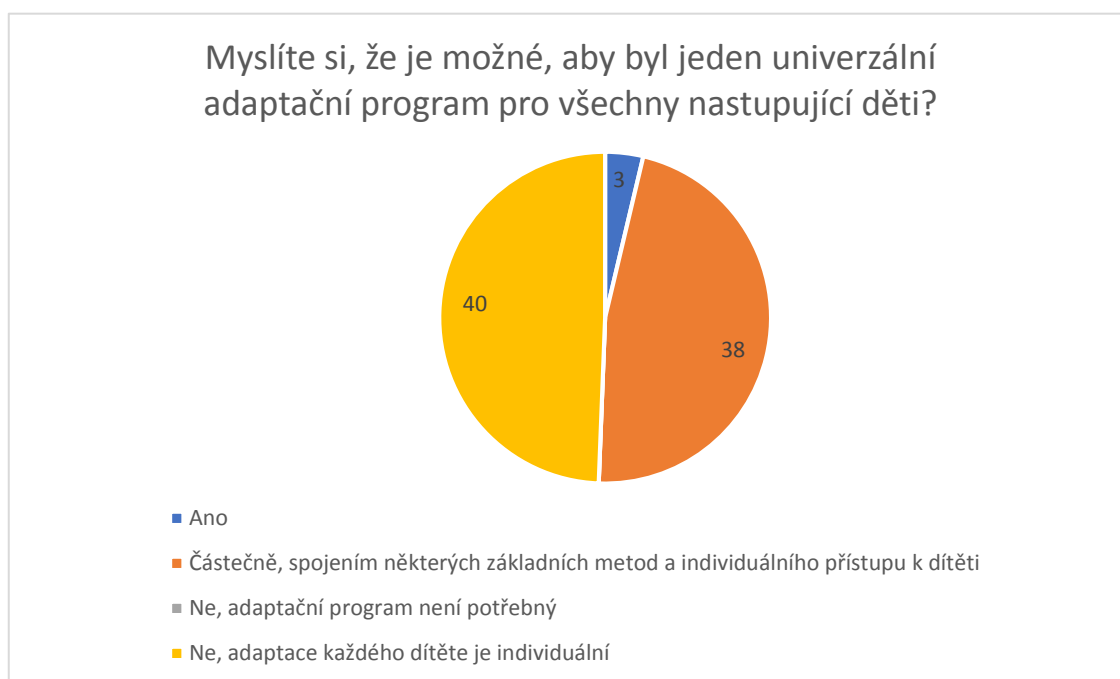
**Otázka č. 15:** *Myslíte si, že je možné, aby byl jeden univerzální adaptační program pro všechny nastupující děti?*

Ačkoliv z předešlé otázky může vyplývat, že ucelený adaptační program pro rodiče není pedagogy příliš využíván, mnoho mateřský škol určitou podobu adaptačního programu či doporučení využívá a vyvěšuje nejen na svých webových stránkách.

Otázka č. 15 měla za úkol zmapovat názor dotazovaných pedagogů na adaptační program pro usnadnění vstupu dítěte do MŠ. Mým cílem bylo zjistit, zda si předškolní

pedagogové myslí, že je možné vytvořit a využívat univerzální adaptační program pro adaptující se děti.

Respondenti měli na výběr mezi 4 odpověďmi. Jak je vidět v Grafu č. 14, ani jeden z odpovídajících si nemyslí, že by žádný adaptační program nebyl pro děti potřebný. Pouze 3 respondenti tvrdí, že je možné vytvořit univerzální adaptační program. Zbytek odpovídajících pedagogů se rozdělilo téměř na poloviny. Celkem 40 respondentů se shoduje, že není možné vytvořit ucelený adaptační program, protože adaptace každého dítěte je individuální. Zbýlých 38 zastává názor, že je možné některé základní metody využívat pro všechny děti ve spojení s individuálním přístupem.



Graf. 14: *Myslíte si, že je možné, aby byl jeden univerzální adaptační program pro všechny nastupující děti?*

**Otázka č. 16:** *Popište stručně, co by mělo být jeho základem*

Tato otázka navazuje na otázku č. 15 pro respondenty, kteří vybrali odpověď ano, tedy 3 odpovídající. Ti v této otevřené otázce měli stručně popsat, co by mělo být základem případného univerzálního adaptačního programu pro děti nastupující do MŠ.

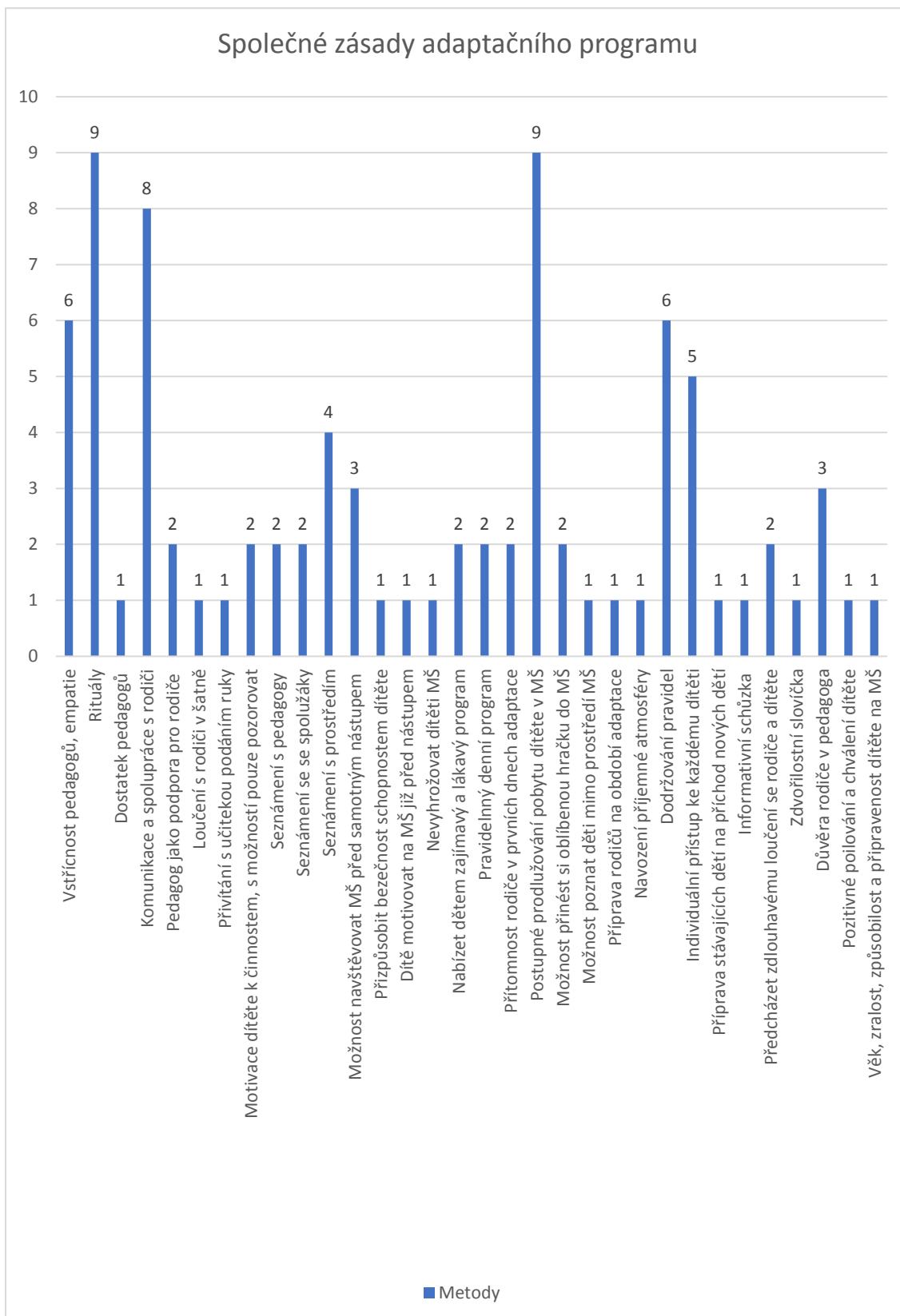
Podle jednoho respondenta by základem takového univerzálního programu měly být hry. Bohužel nebyly dále definovány konkrétní hry ani jejich specifikace. Druhý pedagog si myslí, že součástí univerzálního adaptačního programu by mělo být seznámení s prostředím, dětmi i učitelkami. A zvykání dítěte na MŠ by mělo probíhat za doprovodu rodiče. S alespoň dvěma dny v mateřské škole za přítomnosti rodiče souhlasí i poslední

pedagog. Ten navíc přidává komunikaci mezi rodiči a pedagogem, který nejen seznamuje o režimu MŠ, ale také předává informace o dítěti. Jako poslední položku udává utváření akceptující atmosféry ze strany učitelek.

**Otázka č. 17:** *Popište stručně, jaké zásady by měly být společné*

V otázce č. 16 byli dotazováni respondenti, kteří si myslí, že je možný jeden univerzální adaptační program. Otázka č. 17 byla určena pedagogům, kteří tvrdí, že je možné pro adaptaci dítěte spojit individuální přístup ke každému jednotlivci společně se základními metodami. V Grafu č. 15 je vidět, jaké metody by dle 38 respondentů měly být součástí tohoto základního adaptačního programu.

Respondenti, kteří si myslí, že pro adaptaci je možné stanovit společné zásady adaptačního programu ve svých otevřených odpovědích uváděli různé činnosti a zásady, které by podle nich měly být společné pro všechny nově nastupující děti. Těchto 38 respondentů ve svých odpovědích uvedlo 32 zásad podle nich usnadňujících proces adaptace dítěte na MŠ. Dvě nejčastěji objevené zásady jsou (s 9 hlasy) je postupné prodlužování pobytu dítěte v mateřské škole a využívání rituálů během dne v MŠ. Podle 8 zmíněných pedagogů je pro adaptaci také velice důležitá komunikace a spolupráce rodičů s učiteli v MŠ. Kterí by dle 6 respondentů měli být empatičtí, vstřícní a citliví vůči dítěti. Dále jsou dle 6 pedagogů velice důležitá pravidla a jejich dodržování v MŠ. A ačkoliv zadání otázky znělo spojení některých základních metod společně s individuálním přístupem, 5 respondentů mělo potřebu individuální přístup zdůraznit. Přikláním se k zásadě 3 respondentů, kteří vyzdvihují výhodu důvěry rodičů v pedagoga a jeho pedagogické schopnosti, té se bohužel někdy od rodičů nedostává, ba naopak učitel je rodiči podceňován a před dítětem záporně hodnocen, což nepřispívá ani adaptaci ani dalšímu životu v MŠ. Často zmiňované metody byly zaměřené na seznámení nového dítěte s MŠ, jejím prostředím, učiteli, pravidly i dalšími spolužáky. Možnost, se kterou jsem se sama zatím příliš neselekala, je možnost navštěvovat mateřskou školu již před počátkem pravidelné docházky dítěte. V Grafu č. 15 jsou zaznamenány další techniky, které byly zmiňovány jedním, maximálně dvěma pedagogy.



Graf č. 15: Popište stručně, jaké zásady by měly být společné

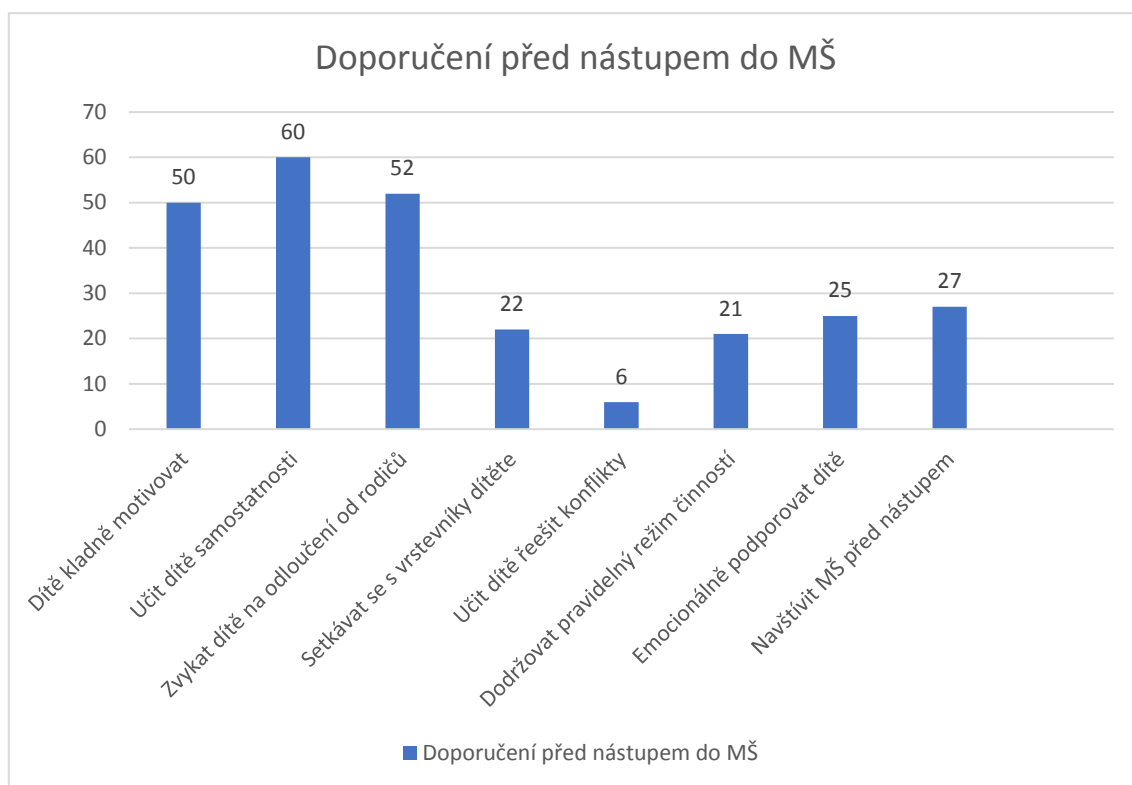
**Otázka č. 18:** *Proč si myslíte, že adaptační program není potřebný?*

Tato otázka navazuje na odpověď Ne, adaptační program není potřebný v otázce č. 15. Jak je patrné z Grafu č. 14, tuto odpověď ze všech 81 respondentů ne zvolil ani jeden. Proto ani tato rozšiřující otevřená otázka nemá žádné odpovědi.

**Otázka č. 19:** *Co byste doporučil(a) rodičům PŘED NÁSTUPEM do mateřské školy?*

V této otázce byli pedagogové žádáni o výběr nejvíce 3 doporučení pro rodiče před nástupem dítěte do MŠ s nimiž nejvíce souhlasí, které dítěti usnadní následný proces adaptace. Na výběr bylo 8 možností a volná odpověď pro případně chybějící doporučení.

Volné odpovědi, jak je vidět z Grafu č. 18, z 81 respondentů nevyužil ani jeden. Dotazovaní předškolní pedagogové by dle dotazníku rodičům nejčastěji doporučovali před nástupem dítěte do MŠ následující 3 rady. Celkem 60 respondentů by doporučilo učit dítě samostatnosti. Tedy v oblasti hygieny, oblékání, stravování a dalších. S tímto výběrem stejně jako s druhým a třetím doporučením vybraným respondenty naprosto souhlasím. Pro dítě je samotná adaptace na prostředí MŠ velice náročná. Například samotné odkázání se dítěte na téměř nebo zcela cizí osobu, tedy učitelku či učitele je pro dítě velice stresující. Proto je výhodné, pokud je dítě schopno základní činnosti odpovídající věku zvládnout samo. Díky tomu následně nemusí být i v těchto činnostech odkázáno na učitelku, která má často sama na starosti 24 až 28 nově nastoupených dětí. Druhým nejčastějším doporučením dle 52 dotazovaných respondentů je zvykat dítě na odloučení od rodičů. Pro dítě je velmi nápomocné, pokud před vstupem do MŠ již dříve zažívalo odloučení od rodičů například s prarodiči, blízkými přáteli rodičů či při jiné příležitosti. Třetí nejčastější radou 50 respondentů pro rodiče před nástupem dítěte do MŠ je jej kladně motivovat. Avšak z vlastní praxe doporučuji motivovat pravdivě. Následně by mohlo být dítě zklamáno a adaptace by mohla být, byť z dobrého úmyslu rodičů, naopak náročnější.



Graf č. 18: *Doporučení rodičům před nástupem dítěte do MŠ*

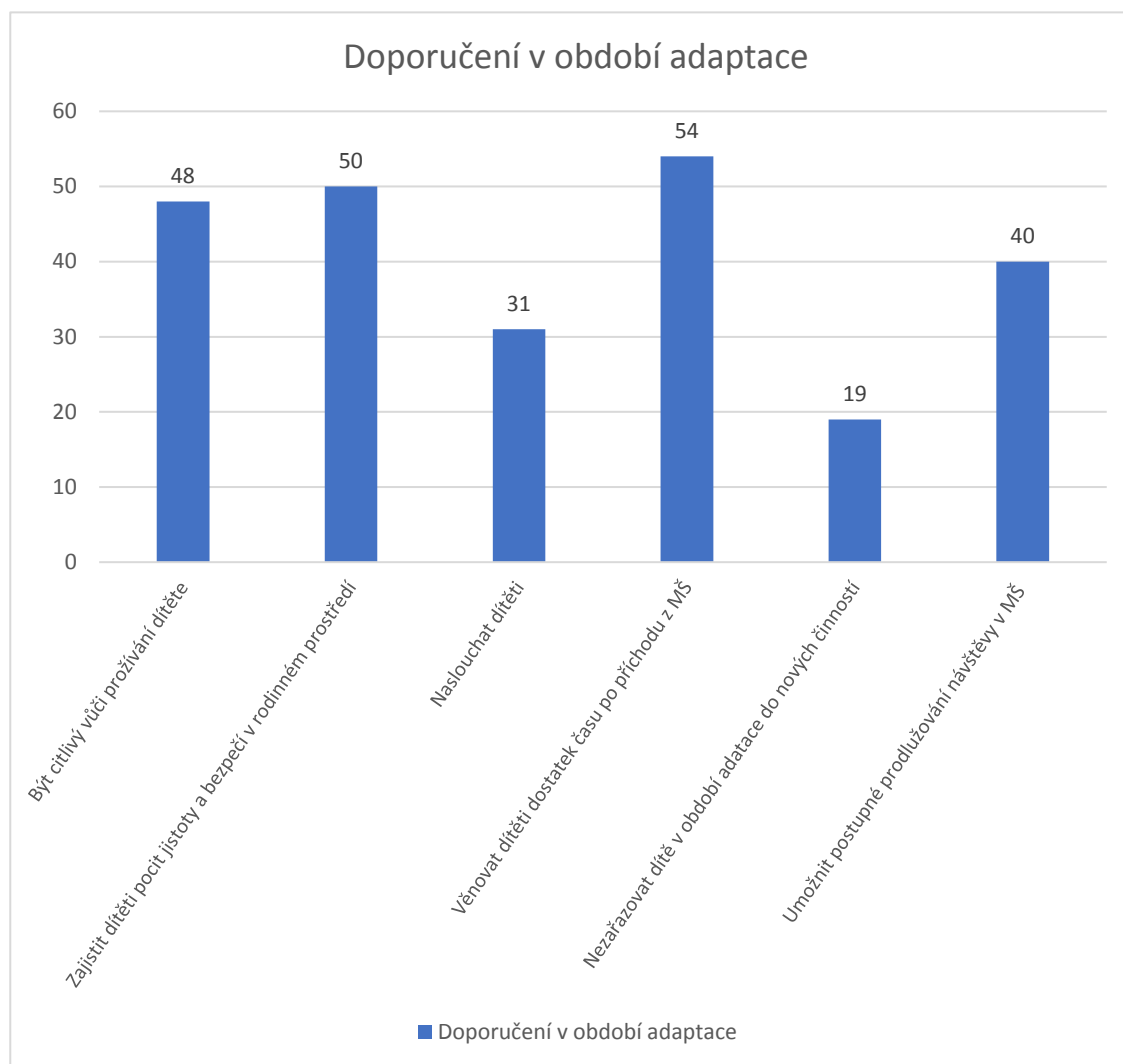
**Otázka č. 20:** *Co byste doporučil(a) rodičům V OBDOBÍ ADAPTACE (zhruba první měsíc po nástupu do MŠ)?*

Otázka č. 20 je podobně jako předchozí otázka zaměřena na doporučení pro rodiče nastupujícího dítěte do MŠ. Kde bylo cílem zjistit s jakými maximálně 3 doporučeními pro rodiče v období adaptace dítěte dotazovaní pedagogové nejvíce souhlasí. I zde byla možnost doplnit chybějící možnost do volné odpovědi. A stejně jako u otázky č. 19, žádný respondent této příležitosti nevyužil.

Respondenti mohli vybírat mezi 6 možnostmi, které jsou uvedené v Grafu č. 19. Ačkoliv může být někdy velmi náročné mezi povinnostmi a únavou rodičů po celém dni najít si čas na rozhovor, hry nebo jakoukoli jinou společnou činnost rodičů s dítětem, je podle 54 dotazovaných pedagogů je nejdůležitější radou pro období adaptace právě věnovat dítěti dostatek času po příchodu z MŠ. Mateřská škola zpočátku může být pro dítě stresujícím prostředím, kde může dítě prožívat strach i úzkost. Podle 50 respondentů je vhodné rodičům doporučit, aby rodina zajistila dítěti dostatek pocitu jistoty a bezpečí.

Každé dítě je jiné, a proto i pocity a projevy v období adaptace se mohou u každého dítěte lišit. Zažila jsem případy, kdy se dítě v období adaptace začalo chovat zcela odlišně než dříve nejen v mateřské škole, ale i v domácím prostředí. Nejen proto je

potřeba rodičům doporučit, aby byli citliví vůči prožívání dítěte v období přivykání mateřské škole. S tím souhlasí 48 respondentů z celkového počtu dotazovaných. V mé dosavadní praxi se mi velmi osvědčilo, pokud děti měly možnost se krok za krokem seznamovat s mateřskou školou a jejich pobyt v MŠ byl postupně prodlužován. K tomuto doporučení se přiklání 40 dotazovaných předškolních pedagogů.



Graf. č. 19: Co byste doporučil(a) rodičům V OBDOBÍ ADAPTACE (zhruba první měsíc po nástupu do MŠ)?

### Otázka č. 21: Jakými činnostmi dítě seznamujete s prostředím MŠ?

Na adaptující se dítě od prvního dne pravidelné docházky čeká mnoho překážek. Jednou z nich je zcela nové prostředí mateřské školy, potažmo své třídy, svého místa u stolu i v šatně, ale také místa všech hraček a pomůcek. To je pro dítě spolu se seznamováním se s novými dospělými osobami i spolužáky velice náročné. Proto je potřeba dítěti v této oblasti pomoci. Cílem této 21. otázky bylo zjistit činnosti



či metody, které dotazovaní pedagogové používají ve své praxi pro usnadnění procesu adaptace dítěte. Tabulka č. 1 ukazuje nejčastější druhy činností, které respondenti dle dotazníku využívají ve své praxi pro seznámení dítěte s prostředím mateřské školy. Soupis všech činností, které pedagogové uvedli v dotazníkovém šetření je přiložen v Příloze č. 3.

Pro předškolní období je nejhlavnější činností dítěte hra. A tu v různých podobách určilo jako činnost seznamující dítě s novým prostředím 32 dotazovaných pedagogů. Druhou nejčastější metodou pro seznámení s prostředím je dle 24 respondentů společná prohlídka třídy i celé mateřské školy.

Zajímavé je, že ačkoliv 8 pedagogů udávalo v otázce č. 5, že jejich mateřská škola adaptaci dítěte nevěnuje žádnou speciální pozornost, tak pouze dva respondenti u této otázky napsali, že žádné činnosti k seznámení dítěte s prostředím MŠ nevyužívají. Další uváděné činnosti jsou rozmanité (viz Příloha č. 3), od využívání maňáska či hračky (5 respondentů), přes využívání obrázků (3 respondenti), po využívání písniček a básniček jako je Had leze z díry či Jede, jede mašinka (4 respondenti).

Tabulka č. 1: *Jakými činnostmi dítě seznamujete s prostředím MŠ?*

Pořadí	Jakými činnostmi dítě seznamujete s prostředím MŠ?	Počet odpovědí
1.	Pomocí her	32
2.	Prohlídkou třídy, MŠ	24
3.	Komunikace dětí s pedagogy	12
4.	Jednoduchými pohybovými hrami	11
4.	Individuálním přístupem	11
5.	Společnými rituály	10
6.	Návštěvami MŠ před nástupem	9
6.	V průběhu všech denních činností	9
6.	Společným pobytem na zahradě, vycházkami v okolí MŠ	9

**Otázka č. 22:** *Jakým způsobem dítě seznamujete s novými spolužáky?*

Jak říká Vágnerová (2000), dovršením 3. roku dítě získává potřebu setkávat se s vrstevnickou skupinou. Tato potřeba dítěte může být v mateřské škole naplněna. Ačkoliv dítě dle Vágnerové (2000) potřebuje v předškolním věku navazovat vztahy s dětmi stejného věku, samotný proces seznamování se v mateřské škole může být

pro dítě náročný. Důležitou roli na této cestě mají učitelky či učitelé ve třídě. Jakým způsobem dětem pedagogové pomáhají v procesu seznamování se s novými spolužáky bylo cílem 22. otázky dotazníkového šetření.

Respondenti v této otevřené otázce vyplňovali i obecné činnosti, ale také konkrétní hry. Dle tvrzení pedagogů jsou nejčastěji pro seznamování dětí využívané hry. Tuto metodu vybralo 23 z 81 respondentů. Dále byly některými učiteli hry více specifikovány, jako například hry seznamovací (23 respondentů), kruhové (6 respondentů), prosociální (taktéž 6 respondentů) nebo také hry spontánní (4 respondenti). Oproti předešlé otázce zde bylo určeno i mnoho konkrétních her pro seznamování předškolních dětí. V tabulce č. 2 jsou uvedeny nejčastější metody respondentů, celkový soupis všech odpovědí dotazovaných pedagogů je uveden v Příloze č. 4. Velmi se mi líbila odpověď jednoho pedagoga, který uvedl jako možnost seznámení při příležitosti pomoci spolužákovi. Zajímavá také může být úprava dramatizace pohádky Boudo, budko, kde děti nejdříve hrají zvířecí postavy, jak je zvyklostí, ale následně místo pohádkových postav hrají samy sebe. V Příloze č. 4 je také viditelné velké množství konkrétních her učených seznamování dětí v MŠ.

Tabulka č. 2: *Jakým způsobem dítě seznamujete s novými spolužáky?*

Pořadí	Jakým způsobem dítě seznamujete s novými spolužáky?	Počet odpovědí
1.	Hrami	23
2.	Komunitním kruhem	18
3.	Seznamovacími hrami	13
3.	Společnými hrami	13
4.	Učitel iniciuje společnou hru dětí	10
4.	Společným představením dětí	10
5.	Při volné hře	9
5.	V průběhu celého dne	9
6.	Rituály	8
6.	Kruhovou hrou "Jak se jmenuješ?"	8

**Otázka č. 23:** *Jakým způsobem dodáváte dítěti pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí mateřské školy?*

Naplnění potřeby jistoty a bezpečí je pro nově nastupující dítě do mateřské školy velice důležité. Proto byla otevřená otázka č. 23 zaměřena na získávání způsobů, kterými předškolní pedagogové tuto potřebu dítěti při adaptaci naplňují.

Celkem 26 respondentů dle svých odpovědí dětem tuto potřebu naplňují empatickým a pozitivním přístupem k dítěti. V tomto případě souhlasím s respondenty, i já shledávám empatii pedagogů jako jeden z nejdůležitějších prostředků naplnění pocitu jistoty a bezpečí.

Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, dítě předškolního věku se neumí orientovat v čase. Pomocníkem mu tedy je pravidelnost a řád, který dítěti v období adaptace pomáhá překonat nejen odloučení od rodičů. Z 81 respondentů 17 uvedlo, jako jeden ze způsobů pravidelný denní řád. S řádem také velmi blízce souvisí i pravidelné rituály, ať už ranní nebo jiné v průběhu dne. Ty podobně jako pravidelný denní řád dodávají dítěti pocit jistoty, a navíc sounáležitosti se skupinou (Kaufmannová-Hubertová, 1998). Ty dle odpovědí respondentů využívá 7 z nich. Dítě přicházející z rodiny do neznámého prostředí mateřské školy potřebuje získat pocit svého místa ve třídě. To je podle 3 respondentů možné vyhrazením místa dítěte jeho značkou. Způsobů dodávání pocitu jistoty a bezpečí je dle dotazníků předškolních pedagogů velmi mnoho, další prostředky jsou uvedeny v tabulce č. 3 a celkový soupis odpovědí respondentů je uveden v Příloze č. 5.

Tabulka č. 3: *Jakým způsobem dodáváte dítěti pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí mateřské školy?*

Pořadí	Jakým způsobem dodáváte dítěti pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí mateřské školy?	Počet odpovědí
1.	Empatickým a pozitivním přístupem pedagoga	26
2.	Pohlazením, obejmutím, otevřenou náručí učitelky	25
3.	Pravidelným denním režimem	17
4.	Dostatkem prostoru pro každé dítě	14
5.	Dodržování pravidel, stanovení hranic chování, důslednost	13

5.	Možnost hračky z domova	13
6.	Učitel je zdrojem bezpečí, podpory	12
7.	Děti mohou pedagoga kdykoli požádat o pomoc	11
8.	Kladnou, pozitivní motivací	10
9.	Individuálním přístupem	9
9.	Komunikací pedagoga s dítětem	9

**Otázka č. 24:** *Ráda bych Vás poprosila o vypsání alespoň 3 nejčastějších a dle Vašeho názoru nejúčinnějších metod či možností usnadňujících proces adaptace na MŠ, které v praxi využíváte*

Poslední otázka (č. 24) zjišťuje 3 nejčastější a dle respondentů nejúčinnější metody a činnosti usnadňující proces adaptace dítěte. Ačkoliv se i z předešlých otázek může zdát, že metod a činností je velmi mnoho, jak si můžeme všimnout, některé z nich jsou zmíněny jako prostředky usnadňující proces adaptace z různých pohledů. I zde v otázce č. 24 se opět opakují některé metody, které již byly zmíněny u předešlých problematik adaptace. Ačkoliv jsem adaptaci pomyslně rozdělila podle několika kritérií, proces vstupu dítěte do MŠ je ucelený a všechny oblasti přípravy jsou součástí celku, který se navzájem ovlivňuje.

V tabulce č. 4 jsou vypsány nejčastější činnosti a metody usnadňující proces adaptace dle dotazovaných respondentů. Všechny uvedené činnosti a metody jsou uvedeny v Příloze č. 6. Jako 3 nejčastější a nejúčinnější metody a možnosti usnadňující proces adaptace jsou: postupné prodlužování pobytu dítěte v MŠ (22 respondentů), spolupráce s rodiči (18 respondentů) a empatický, laskavý a vřelý přístup pedagoga (16 respondentů). Mezi odpověďmi se také ukázaly dva protichůdné názory na přítomnost rodiče v MŠ na počátku docházky dítěte. Podle 7 pedagogů je vhodné rodičům umožnit přítomnost ve třídě v prvních dnech adaptace. Naopak 1 respondent má opačnou techniku a rodiče do třídy pouští co nejméně.

Mezi odpověďmi respondentů je velmi mnoho zajímavých a dle mého názoru jistě účinných technik pro adaptaci. Potěšilo mě, že alespoň jeden pedagog upozorňuje na nutnost rozloučení se dítěte s rodičem. V průběhu mé praxe jsem velice často v době adaptace slyšela od rodičů větu: „*Ono si tak pěkně hraje, tak já odejdu, než si toho všimne!*“. S touto praktikou rodičů stejně jako tento respondent nesouhlasím. Děti, se kterými se rodiče nerozloučí, následně po ukončení hry rodiče hledají a když ho nenajdou, začínají plakat a jejich adaptace se stává mnohem náročnější.

Tabulka č. 4: *Nejčastější a dle názoru respondentů neúčinnější metody a možnosti usnadňující proces adaptace dítěte na prostředí MŠ*

<b>Pořadí</b>	<b>Nejčastější a neúčinnější metody a možnosti usnadňující proces adaptace</b>	<b>Počet odpovědí</b>
1.	Postupné prodlužování pobytu	22
2.	Spolupráce s rodiči	18
3.	Empatický, laskavý a vřelý přístup učitelky k dětem	16
4.	Hračka z domova	13
5.	Zapojení dítěte do činností, a tak předcházet stesku po rodičích	12
6.	Do ničeho dítě nenutit, dát dítěti dostatek času na zapojení	11
7.	Pravidelný denní režim	9
8.	Návštěvou v MŠ před nástupem do MŠ	8
8.	Neprotahovat loučení s rodiči	8

## 9 Shrnutí a diskuse

Výzkumného šetření, které bylo provedeno pomocí dotazníku pro předškolní pedagogy ze středočeského kraje, se zúčastnilo 81 respondentů. Na základě získaných výsledků výzkumného šetření je možno odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky VO1 a VO2. A v případě VO3 sepsat soubor doporučení na základě výzkumného šetření.

### *VO1 Jaké faktory nejvíce ovlivňují adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy?*

Adaptace každého dítěte je jedinečná. Přesto je možné určit vlivy, které proces adaptace ovlivňují ať už pozitivně či negativně. Na tyto faktory adaptace je zaměřena VO1. Pro ni byly určeny dvě otázky v dotazníku, a to otázka č. 8: „Jaké faktory dle Vás nejvíce ovlivňují adaptaci na prostředí mateřské školy?“ a „Jaké faktory nejvíce zatěžují adaptaci dítěte na MŠ?“.

Dle respondentů patří mezi tři nejvíce ovlivňující faktory na proces adaptace vřelý a otevřený přístup učitelky v MŠ, sociální a fyzická připravenost dítěte a pozitivní a podporující rodinné prostředí. Všechny tyto faktory jsou zajisté pro adaptující se dítě velice důležité, jak je patrné nejen z odpovědí respondentů, ale také teoretické části diplomové práce. Sama mohu s těmito faktory zcela souhlasit. Myslím si, že je to základní kombinace faktorů pro úspěšnou adaptaci. Ostatní faktory nabízené v dotazníku v otázce č. 8 jsou dle mého názoru spíše pomocné a doplňující výše uvedené.

Ačkoliv pro adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy jsou některé faktory motivující, respektive její proces usnadňují. Jsou zde také faktory, které tento proces naopak zatěžují. Těm byla v dotazníkovém šetření věnována otázka č. 9. Podle odpovědí dotazovaných pedagogů jsou nejvíce zatěžující tyto tři faktory: vyhrožování dítěti prostředím MŠ, emocionální labilita a strach rodiče, který přivádí dítě do MŠ a neschopnost dítěte odpoutat se od blízké osoby. Stejně jako respondenti i já si myslím, že tyto tři vlivy jsou pro průběh adaptace velmi ohrožující. Dle mých zkušeností mohou tyto faktory vést k tomu, že dítě se do MŠ netěší, nechce s rodiči komunikovat o MŠ, je více unavené. Dítě má také velké problémy s ranním loučením s rodiči a zároveň je pro něj obtížnější navazování vztahu s ostatními dětmi ve třídě a pedagogy.

**VO2** *Jaké jsou nejčastěji využívané metody a činnosti usnadňující adaptaci dítěte na MŠ?*

Odpověď na **VO1** ukazuje dle respondentů nejvíce ovlivňující faktory adaptace dítěte na prostředí MŠ. Nejen na tyto faktory musí být pedagog v MŠ předem připraven a stejně tak na individuálnost a jedinečnost každého adaptujícího se dítěte. Přesto nelze opomenout fakt, že ve třídě mateřské školy může být najednou až 28 nově příchozích dětí. Každý zkušený pedagog za léta své praxe zná mnoho zajímavých, a především účinných metod a možností pro usnadnění procesu adaptace dítěte jednotlivce, i dětí jako součástí třídy. Odpovědi na výzkumnou otázku **VO2**, tedy na nejčastěji využívané metody a činnosti usnadňující adaptaci dítěte, jsou dle odpovědí předškolních pedagogů ze středočeského kraje následující metody: postupné prodlužování pobytu dítěte v MŠ, spolupráce s rodiči, empatický, laskavý a vřelý přístup učitelky k dětem, možnost mít v MŠ hračku z domova a zapojení dítěte do činností, a tak předcházet stesku po rodičích.

Všechny tyto metody společně pomáhají dítěti postupně si přivyknout na zcela nové prostředí, ve kterém je často velmi rozdílný denní řád a na velkou skupinu vrstevníků, bez přítomnosti rodičů a svých blízkých. Navíc se zcela jinou dospělou autoritou, kterou dítě buďto poznává až první den pravidelné docházky, nebo v lepším případě při několika předchozích návštěvách MŠ.

**VO3** *Jaká doporučení pro praxi vyplývají z výzkumného šetření? Soubor doporučení pro praxi*

Z výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo 81 předškolních pedagogů ze středočeského kraje vyplynula tato doporučení pro praxi. Doporučení zahrnuje soubor činností, metod, rad a ověřených postupů určených jak pro předškolní pedagogy, tak pro rodiče adaptujícího se dítěte. Tato doporučení jsem rozdělila do několika následujících skupin:

### **Doporučení pro rodiče před nástupem dítěte do MŠ**

Adaptace dítěte pro dítě i rodiče začíná již v období před samotným nástupem dítěte do MŠ. Toto období nejčastěji otevírají pedagogové v mateřské škole při informativní schůzce po přijetí dítěte do MŠ. Avšak samotná příprava dítěte je v rukou rodičů a dítěti nejbližších osob. Ti by dle výzkumného šetření měli přede vstupem dítěte do MŠ dodržovat následující doporučení:

- Rodina by měla dítěti poskytovat pocit jistoty a bezpečí
- Zamyslet se, zda je již jejich dítě zralé a připravené na nástup do MŠ

- Informovat se o období adaptace dítěte na prostředí MŠ, například při informativní schůzce v MŠ, z literatury a další
- Pokud mateřská škola nabízí ucelený adaptační program, seznámit se s ním a v období adaptace se jím řídit
- Setkávat se s vrstevníky již před nástupem do MŠ
- Zvykat dítě na odloučení od rodičů
- Pokud to MŠ umožňuje, navštěvovat MŠ již před počátkem docházky
- Dítě na MŠ kladně motivovat
- Učit dítě samostatnosti
- Nejen před nástupem do MŠ dodržovat pravidelný režim činností

### **Doporučení pro spolupráci rodičů a MŠ pro období od nástupu dítěte do MŠ**

Mateřská škola, do které dítě nově nastupuje, je pro něj zcela novým prostředím, které se velmi liší od rodinného života. Nejen pro usnadnění adaptace dítěte je velmi důležitá spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou. Společně by se tedy obě strany měly snažit o následující:

- Navázat spolupracující vztah mezi rodiči a pedagogy
- Pokud je to možné, na počátku v prvních dnech zajistit přítomnost rodiče ve třídě
- Umožnit postupné prodlužování pobytu dítěte v MŠ
- Umožnit dítěti mít u sebe hračku z domova
- Pokud je to možné, mít ve třídě sourozence či kamaráda

### **Doporučení pro rodiče od nástupu dítěte do MŠ**

První dny a týdny v mateřské škole jsou pro dítě velmi náročné, zmatené a stresující. Nejen pro to je důležité, aby rodiče této životní změně uzpůsobili rodinný život a dodržovali následující doporučení:

- Po příchodu z MŠ věnovat dítěti dostatek pozornosti
- Zajistit dítěti pocit bezpečí a jistoty
- Být citlivý vůči prožívání dítěte
- Naslouchat dítěti, jeho pocitům i zážitkům
- Nezařazovat dítě v době adaptace do nových zájmových činností



## **Rady pro předškolní pedagogy**

Pedagogové, stejně jako rodiče, jsou důležitou součástí adaptačního procesu dítěte. Proto i oni by v tomto období měli mít na paměti mnohá doporučení, aby adaptaci novému dítěti v MŠ co nejvíce usnadnili:

- Využívat pravidelné denní rituály
- Mít ve třídě stanovená pravidla a důsledně je dodržovat
- V době adaptace nabízet dětem dostatek zajímavých her – dětem blízkých, seznamovacích a dalších, díky kterým se dítě sblíží s ostatními dětmi, pedagogy, zaměstnanci, novým prostředím a získá pocit jistoty
- Nenutit dítě do činnosti. Být trpělivým a empatickým pedagogem
- Denní činnosti by měly být pravidelné a graficky znázorněné pro lepší orientaci dítěte v čase
- Utvářet akceptující atmosféru ve třídě, nabízející pocit bezpečí a jistoty
- Pedagog by měl být poradcem a oporou pro rodiče adaptujících se dětí, mít důvěru rodičů
- Seznamovat děti s ostatními spolužáky, například hrami „Na mlhu“, „Jak se jmenuješ?“, ...
- Seznamovat děti s prostředím MŠ
- Navázat s dětmi blízký vztah a být oporou a jistotou
- Komunikovat s dětmi
- Přípravovat děti na změny činností v průběhu dne
- Využívat komunitní kruh
- Učitel motivuje děti ke hře i k zapojení dítěte do činností
- Zapojovat starší děti do péče o „nováčky“
- Dát dítěti možnost soukromí
- Každé dítě má mít „své“ místo se „svou“ značkou či fotkou
- Věnovat každému dítěti svou pozornost, případně jej pohladit, obejmout
- Ke každému dítěti přistupovat individuálně

## Čemu se vyvarovat v celém období adaptace

Výše byla uvedena doporučení, která je v době adaptace dítěte dle respondentů výzkumného šetření vhodné aplikovat. Následujícím bodům by se naopak rodiče měli vyvarovat, protože jsou dle dotazovaných pedagogů pro adaptaci zatěžující:

- Vyhrožování dítěti mateřskou školou
- Zdlouhavému rannímu loučení
- Rodiče by neměli dítěti ukazovat nejistotu a strach při loučení se s dítětem

Z výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo 81 předškolních pedagogů ze středočeského kraje byly zjištěny tyto výsledky za pomoci 24 otázek dotazníku.

V první části dotazníku byla zjišťována charakteristika výzkumného souboru. Ten, jak jsem předpokládala, se skládal z více žen než mužů, respektive ze 78 žen a pouze 3 mužů. Největší část dotazovaných pedagogů byla ve věku 19 až 25 let, přičemž téměř polovina ze všech respondentů mají 1 až 5 let praxe v mateřské škole. Velice mě překvapilo, že soubor výzkumného šetření byl složen ze 36 pedagogů, kteří mají dokončené středoškolské studium s maturitou, ale také 29 pedagogů s bakalářským vzděláním a 11 dokonce s magisterským studiem.

Cílem druhé části dotazníku bylo zjištění stavu adaptace dětí na prostředí mateřské školy v mateřských školách respondentů. Je potěšující, že 73 dotazovaných pedagogů pracuje v mateřských školách, kde je adaptaci věnována speciální pozornost. Nejčastěji využívanou metodou těchto mateřských škol je dle respondentů seznámení rodičů s problematikou období adaptace před nástupem dítěte do MŠ. Tuto metodu doporučují také například Haefele a Wolf-Filsinger (1992). Podle odpovědí 65 respondentů mají děti v jejich mateřské škole možnost mít u sebe svou oblíbenou hračku. Myslím si, že je to jedna z velmi nápomocných technik pro děti v MŠ. Nové prostředí MŠ je pro dítě velmi stresující, a jak uvádí Allen a Marotz (2002), dítě u své hračky hledá pocit útěchy.

Při rozhovorech s dalšími pedagogy se často setkávám s názorem, že nově nastupující děti jsou od prvního dne pravidelné docházky v mateřské škole ihned celý den. Proto mě velice překvapilo 60 odpovědí respondentů, kteří uvedli, že v jejich mateřské škole je umožněno postupné prodlužování pobytu dítěte v mateřské škole. Potěšilo mě, že v rámci otázky č. 5 pouze 8 respondentů z 81 uvedlo, že v mateřské škole nevěnují adaptaci žádnou speciální pozornost.

Jak již bylo popsáno ve **VO1** pozitivních i negativních vlivů na proces adaptace je mnoho. Podle výzkumného šetření bakalářské práce Markéty Čarkové, která formou

dotazníků pro 107 rodičů ze Strakonice, dotazníků 57 učitelů z mateřských škol ze Strakonice a učitelek (kolegyň) z Jihočeské univerzity a pomocí 57 rozhovorů s dětmi ve věku 5-6 let (2012, České Budějovice) je důležitý přístup rodiny i mateřské školy. Dále podle Čarkové (2012, České Budějovice) adaptace záleží na „individualitě“ dítěte, která je však ovlivněna přístupem a emocionálním prožíváním rodičů. Podle výsledků mého výzkumu mohu souhlasit s Čarkovou (2012, České Budějovice), že velký vliv na adaptaci dítěte má nejen přístup rodičů, ale také osobnost a pedagogické schopnosti pedagogů v mateřské škole. Výzkumné šetření také ukázalo, že podle 65 předškolních pedagogů ze středočeského kraje ovlivňuje adaptaci dítěte také jeho sociální a fyzická připravenost. Tento vliv vyzdvihují ve svých publikacích také Klimeš (2017) i Kloudová (2013).

Dotazníkové šetření analyzovalo i názor předškolních pedagogů na vliv věkového složení třídy na adaptaci dítěte. Ačkoliv mám praxi pouze z věkově homogenní třídy, předpokládala jsem, že většina respondentů se bude přiklánět k pozitivnímu vlivu spíše heterogenně složené třídy v MŠ. Proto mě překvapilo, že největší část respondentů, tedy 32 z 81, se přiklání k názoru, že věkové složení třídy nemá na adaptaci dítěte vliv. Mezi důvody tohoto tvrzení byly uvedeny zkušenosti pedagogů s oběma typy složení tříd, přičemž v adaptaci dětí neshledávali žádné rozdíly. Tato skupina pedagogů také často uváděla další, dle jejich názoru důležitější faktory, které ovlivňují adaptaci, jako například zralost dítěte, přístup rodiny či individuálnost adaptace každého dítěte.

Pedagogové (tedy 29 z celkových 81 respondentů), kteří se přiklání k pozitivnímu vlivu věkově heterogenní třídy, toto tvrzení odůvodňují především možností interakce mezi staršími a mladšími dětmi, kdy starší děti mohou pomáhat mladším. K pozitivnímu vlivu věkově heterogenní třídy se přiklání i Haefele a Wolf-Filsinger (1992).

Podle dotazníkového šetření bakalářské práce Markéty Faltýnkové (K tématu adaptace dětí na prostředí mateřské školy, 2014, Brno), určenému 46 předškolním pedagogům z Brna, vychází tvrzení, že nejčastější příčinou adaptačních problémů dítěte při vstupu do MŠ jsou rodiče dítěte. I já shledávám jako důležitou součást adaptačního procesu dítěte na prostředí mateřské školy přípravu rodičů na toto období. Vyhodnocení dotazníkového šetření pro předškolní pedagogy ze středočeského kraje určilo jako nejúčinnější přípravu na období adaptace informativní schůzky před nástupem dítěte do MŠ. S touto formou s respondenty souhlasím. Avšak z vlastní praxe shledávám jako potřebné doplnění ústně předaných informací, například písemným dokumentem.

Zde by podle mého názoru mohla být využita další v dotazníku nabízená možnost, kterou volilo 21 respondentů, v podobě uceleného adaptačního programu.

Součástí dotazníkového šetření byla také otázka zjišťující názor respondentů na jednotný ucelený program pro všechny adaptující se děti. Zde se 40 respondentů přiklání k tvrzení, že adaptace každého dítěte je individuální. Pouze tři pedagogové si myslí, že je možné utvořit jeden ucelený adaptační program pro všechny děti. Zbýlých 38 dotazovaných pedagogů si myslí, že je možné stanovit základní metody pro všechny nově nastupující děti doplněné o individuální přístup ke každému. Mezi těmito společnými metodami by měly dle respondentů být například rituály, které dle Vágnerové (2000) dětem dodávají pocit jistoty. Dále také přítomnost rodiče ve třídě MŠ v prvních dnech adaptace. Avšak přítomnost rodiče v mateřské škole je podle některých odpovědí respondentů v dotazníku sporná. Někteří pedagogové ji shledávají jako přínosnou, jako například Klimeš (2017), který doporučuje tzv. přechod dítěte do školky s překryvem. Jiní učitelé ji naopak nedoporučují vůbec. Myslím si, že pro některé děti je přítomnost rodiče v MŠ přínosná. Avšak jako problematické shledávám situaci, kdy většina dětí bude mít v prvních dnech ve třídě své rodiče a jen některé děti by zde rodiče neměly například z pracovních důvodů.

Poslední část dotazníku byla určena osobním zkušenostem dotazovaných předškolních pedagogů. Ti zde vybírali doporučení pro rodiče před nástupem dítěte od prvního dne jeho pravidelné docházky do MŠ. Ty jsou společně s činnostmi i metodami využívanými pedagogy v době adaptace shrnuty do souboru doporučení pro praxi (viz. **VO3**). Avšak metod a činností využívaných respondenty v jejich pedagogické praxi bylo velmi rozsáhlé množství, proto nebylo možné je všechny využít jako součást souboru doporučení pro praxi. Soupis všech využívaných metod respondentů je k naleznutí viz. Tabulky č. 1-4.

## 10 Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na téma Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy. Jejím cílem bylo zmapovat jednotlivé faktory ovlivňující adaptaci dítěte, a také identifikovat nejčastěji využívané metody a činnosti usnadňující tento proces adaptace dítěte na prostředí mateřské školy.

Teoretická část práce byla zaměřena na zmapování soudobé odborné i populárně naučné literatury zabývající se tématem adaptace dítěte na prostředí mateřské školy ve spojení s identifikací cílové věkové skupiny, tedy dětí 3 – 4letých, ale také dětí 2 – 3letých, které jsou v současné době rozrůstající se skupinou nově nastupujících dětí.

Cílem empirické části práce byla analýza procesu adaptace z pohledu předškolních pedagogů. Na základě teoretické části práce, vlastní praxe a soudobých výzkumů bylo v souladu s cíli diplomové práce sestaveno dotazníkové šetření. To bylo určeno předškolním pedagogům ze středočeského kraje. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 81 respondentů, přičemž 78 z nich byly ženy. Nejpočetnější skupinou dotazovaných pedagogů byli pedagogové ve věku 19 až 25 let. Přitom z celkového výzkumného vzorku bylo nejvíce učitelů s délkou od 1 do 5 let praxe. Ačkoliv nejpočetnější částí respondentů bylo 36 s ukončeným maturitním studiem, je pozitivní, že výzkumného šetření se zúčastnilo taktéž 29 pedagogů s bakalářským studiem a 11 s dokončeným magisterským vzděláním.

Prostřednictvím dotazníkového šetření byly analyzovány podmínky adaptace v mateřských školách respondentů a identifikovány faktory ovlivňující adaptaci. Dále také názory a využívané metody dotazovaných předškolních pedagogů, které usnadňují proces adaptace. Na závěr byl navržen soubor doporučení pro praxi.

Dotazníkové šetření ukázalo, že z 81 dotazovaných pedagogů, 73 pracuje v mateřské škole, kde je období adaptace věnovaná určitá speciální pozornost. Nejčastěji je to v podobě seznámení rodičů s problematikou adaptačního období, možnosti mít v MŠ svou hračku z domova a za pomoci postupného prodlužování pobytu dítěte v MŠ. Pouze 8 pedagogů v mateřské škole nevěnuje adaptaci speciální pozornost.

Respondenti také byli dotazováni na jejich osobní názory a zkušenosti v oblasti adaptace. Například na osobní názor na vliv věkového složení třídy při vstupu dítěte do MŠ. Přičemž 32 pedagogů z 81 si myslí, že věkové složení třídy nemá vliv na adaptaci dítěte v MŠ. K pozitivnímu vlivu věkově heterogenního složení třídy se přiklání

29 učitelů, a 17 z nich naopak k výhodám homogenního složení třídy. Pouze 3 respondenti vybrali možnost neví.

Pro usnadnění vstupu dítěte do MŠ je velmi důležité, aby rodiče byli připraveni na celé období procesu adaptace. Rodiče by dle odpovědí respondentů měli být připravováni pomocí informativní schůzky před nástupem dítěte do MŠ, návštěvy MŠ před vstupem dítěte do MŠ a také pravidelné komunikace s pedagogy. Respondenti byli také dotazováni na rady pro rodiče v době před nástupem a pro období od prvního dne dítěte v MŠ. Dle odpovědí dotazovaných pedagogů by rodiče měli dítě před nástupem do MŠ vést k samostatnosti, přivykat jej na odloučení od matky i otce, a také jej na mateřskou školu kladně motivovat. Díky tomu by měl být vstup dítěte do MŠ jednodušší pro všechny zúčastněné. Od prvního dne dítěte v mateřské škole pedagogové radí rodičům věnovat dítěti po příchodu z MŠ dostatek pozornosti, zajistit dítěti pocit jistoty a bezpečí v rodinném prostředí a v neposlední řadě, být citlivý vůči prožívání dítěte.

Pomocí výzkumného šetření bylo zároveň odpovězeno na tři výzkumné otázky. Přičemž první z nich zjišťovala nejvíce ovlivňující faktory na adaptaci dítěte. Těmi jsou dle respondentů vřelý a otevřený přístup učitelky v MŠ, dále sociální a fyzická připravenost dítěte, a také pozitivní a podporující rodinné prostředí. Naopak nejvíce zatěžující vlivy jsou pro tento proces vyhrožování dítěti prostředím MŠ, emocionální labilita rodiče a neschopnost dítěte odpoutat se od blízké osoby.

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na identifikaci nejčastěji využívaných metod a činností usnadňujících adaptaci dítěte. Odpovědi předškolních pedagogů určily jako nejčastěji využívanou metodu postupné prodlužování pobytu dítěte v MŠ, spolupráci pedagogů s rodiči, dále emocionální, laskavý a vřelý přístup učitelky k dětem, možnost mít v MŠ hračku z domova a zapojení dítěte do činností, a tak předcházet stesku po rodičích.

Pomocí dotazníku byli zjištěny i metody, činnosti a možnosti, které pedagogové využívají při seznamování nového dítěte s prostředím MŠ, novými spolužáky a také prostředky, kterými pedagogové dodávají pocit jistoty a bezpečí nastupujícímu dítěti.

Odpovědí na třetí výzkumnou otázku byl soubor doporučení pro praxi. Tento soubor je rozdělen do 5 částí, a to na: doporučení pro rodiče před nástupem dítěte do MŠ, doporučení pro spolupráci rodičů a MŠ pro období od nástupu dítěte do MŠ, doporučení pro rodiče od nástupu dítěte do MŠ, také rady pro předškolní pedagogy, a naopak doporučení čemu se vyvarovat v celém období adaptace.

## 11 Seznam použité literatury

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2002. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7367-055-0.

FIALOVÁ, Daria. *Za dveřmi mateřské školy*. Ilustroval Miroslav PAVLÍK. Praha: Krigl, 2016. ISBN 978-80-88104-15-5.

HÄFELE, Bettina. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.

KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.

KLIMEŠ, Jeroným. *První den ve školce a dva milióny let evoluce, které mu předcházely*. V Dubu: Impakt, 2017. ISBN 978-80-906350-0-5.

KLOUDOVÁ, Helena. *Zvládneme mateřskou školu?: rady pro rodiče i učitele*. Praha: TeMi CZ, 2013. ISBN 978-80-87156-81-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

PELLAI, Alberto a Barbara TAMBORINI. *Nechci do školky!*. Ilustroval Elisa PAGANELLI, přeložil Helena TŮMOVÁ. Praha: Dobrovský, 2018. Knihy Omega. ISBN 978-80-7585-525-1.

SKLÁDALOVÁ, Markéta. *Mámo, už to zvládnou samo: jak vychovávat samostatné, spokojené a úspěšné dítě*. Brno: CPress, 2016. ISBN 978-80-264-1281-6.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2004. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-86598-65-9.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě: vývoj a výchova od početí do tří let*. Praha: Grada, 2003. Pro rodiče. ISBN 80-247-0552-4.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*. Praha: Mladá fronta, 2006. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1513-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

### **Internetové zdroje**

DENSMORE, Anne. 12 ways to help a child make the transition to kindergarten. *Harvard Health Publishing* [online]. 2013, 16.8.2013 [cit. 2018-06-14]. Dostupné z: <https://www.health.harvard.edu/blog/12-ways-to-help-a-child-make-the-transition-to-kindergarten-201308166611>

FÍNOVÁ, Iva. ADAPTACE NA ŠKOLKU? ANEB KAŽDÉ DÍTĚ JE JINÉ! 1. DÍL. *Raabe.cz* [online]. [b. r.] [cit. 2018-10-18]. Dostupné z: [http://www.raabe.cz/blog/adaptace1/?fbclid=IwAR1y3ngiR\\_OWNTiNFwqWzOVS1qCJrADxllBfr-Kk9H9uZEiFLqTqBGxXc-4](http://www.raabe.cz/blog/adaptace1/?fbclid=IwAR1y3ngiR_OWNTiNFwqWzOVS1qCJrADxllBfr-Kk9H9uZEiFLqTqBGxXc-4)

VÍCHOVÁ, Tereza. Marek Herman: Trvám na tom, aby až do roku a půl byla u dítěte hlavně maminka. *Maminka.cz* [online]. 2018, 21. 3. 2018 [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <https://www.maminka.cz/clanek/marek-herman-trvam-na-tom-aby-az-do-roku-a-pul-byla-u-ditete-hlavne-maminka>



### **Kvalifikační práce**

ČARKOVÁ, Markéta. *Vstup dítěte do mateřské školy*. České Budějovice, 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

FALTÝNKOVÁ, Markéta. *K problému adaptace dětí na prostředí MŠ*. Brno, 2014. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

KNAPOVÁ, Alena. *Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy*. Zlín, 2018. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

## 12 Přílohy

**Příloha č. 1** – Příklad dopisu rodičům (Haefele a Wolf-Filsinger, 1992, s. 42)

*„Vážená paní..., vážený pan... rozhodl jste se dát své dítě do mateřské školy. To znamená velkou změnu jen pro Vaše dítě, ale i pro Vás.*

*Proto Vás srdečně zveme na rodičovskou schůzku, která se koná dne... v...hodin. Schůzka je určena právě tem rodičům, jejichž děti teprve začnou chodit do mateřské školky.*

*Na této schůzce se Vám představí všechny učitelky a vysvětlí Vám cíle, metody a možnosti práce ve školce. Budete mít možnost prohlédnou si prostory školky a budete informováni o denním programu ve školce. Probereme také organizační otázky.*

*Kromě toho bychom Vám chtěli odpovědět na některé zajímavé otázky:*

- *Jak poznám, že je mé dítě zralé pro vstup do školky?*
- *Jak mohu své dítě na návštěvu školky připravit?*
- *S čím musím počítat při vstupu dítěte do školky?*

*Účastí na této schůzce získáte možnosti seznámit se s rodiči ostatních nováčků. Zjistíte, kdo bydlí ve Vaše sousedství a můžete si domluvit společné doprovázení a vyzvedávání dětí.*

*Očekáváme Vás tedy dne... v... hod. a těšíme se na Vaši účast.*

*Se srdečným pozdravem .....*“

## Adaptace dětí na prostředí mateřské školy

Dobrý den,

jmenuji se Aneta Kolingerová a jsem studentkou navazujícího magisterského oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na Univerzitě v Hradci Králové.

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění anonymního dotazníku, který umožní analyzovat jedno z náročných období v životě dítěte. Tedy etapu přizpůsobení se dítěte na prostředí mateřské školy (z pohledu pedagogů mateřských škol).

Pokud není uvedeno jinak, zaškrtněte prosím pouze jednu odpověď.  
Pokud není Vaše odpověď v nabídce, můžete ji doplnit do kolonky "Jiné..."

Předem Vám děkuji za Vaše odpovědi.

Bc. Aneta Kolingerová

\*Povinné pole

### 1. Pohlaví \*

Označte jen jednu elipsu.

žena

muž

### 2. Věk \*

Označte jen jednu elipsu.

19 - 25 let

26 - 30 let

31 - 40 let

41 - 50 let

51 - 60 let

60 a více let

### 3. Délka praxe v mateřské škole \*

Označte jen jednu elipsu.

1 - 5 let

6 - 10 let

11 - 20 let

21 - 30 let

31 a více let

### 4. Nejvyšší dosažené studium \*

Označte jen jednu elipsu.

Maturita

Dis.

Bc.

Mgr.

## Adaptace neboli období vstupu dítěte do mateřské školy

5. Je ve Vaší mateřské škole věnována speciální pozornost období adaptace nového dítěte na prostředí mateřské školy (například formou adaptačního programu)? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano    Přeskočte na otázku 7.  
 Ne    Přeskočte na otázku 6.

6. Pokud ne, popište, z jakého důvodu? \*

\_\_\_\_\_

Přeskočte na otázku 8.

7. Pokud ano, zaškrtněte všechny metody, které jsou ve vaší MŠ využívány, případně doplňte do "Jiné...". \*

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Seznámení rodičů s problematikou období adaptace před nástupem dítěte do MŠ  
 Krátké návštěvy dítěte v mateřské škole před začátkem pravidelné docházky  
 Postupné prodlužování pobytu dítěte v MŠ  
 Možnost přítomnosti rodiče ve třídě MŠ  
 Rituály rodičů a dětí při ranním loučení  
 Rituální činnosti ve třídě na počátku dne  
 Možnost mít ve školce svou oblíbenou hračku či věc z domova  
 Jiné: \_\_\_\_\_

8. Jaké faktory dle Vás nejvíce ovlivňují adaptaci na prostředí mateřské školy? (označte nejvíce 5 možností, případně doplňte do "Jiné...") \*

Zaškrtněte maximálně 5 možností.

- Sociální a fyzická připravenost dítěte  
 Pozitivní a podporující rodinné prostředí  
 Možnost seznámit se s prostředím mateřské školy již před počátkem pravidelné docházky dítěte  
 Setkávání se se skupinou vrstevníků před nástupem do MŠ  
 Přítomnost staršího sourozence či kamaráda v mateřské škole  
 Výchovný styl rodičů  
 Vřelý a otevřený přístup učitelky v MŠ  
 Osobnost dítěte (temperament, zkušenosti,...)  
 Komunikace o dítěti mezi rodiči a pedagogy v MŠ  
 Ranní rituály dítěte a rodičů při příchodu do MŠ  
 Ranní rituály ve třídě  
 Jiné: \_\_\_\_\_

**9. Jaké faktory nejvíce zatěžují adaptaci dítěte na MŠ? (označte nejvíce 5 možností, případně doplňte do "Jiné...") \***

*Zaškrtněte maximálně 5 možností.*

- Vyhrožování dítěti prostředím MŠ („Jen počkej, ve školce Tě naučí poslouchat!“, ...)
- Neschopnost dítěte odpoutat se od blízké osoby (matka, otec, nejbližší rodina)
- Neznalost prostředí MŠ před nástupem do mateřské školy
- Nemožnost postupného přivykání dítěte na mateřskou školu v krátkých časových intervalech
- Nízký věk dítěte při nástupu
- Emocionální labilita a strach rodiče, který přivádí dítě do MŠ
- Velké množství dětí ve třídě
- Malý počet předškolních pedagogů na velké množství adaptujících se dětí
- Špatné rodinné zázemí
- Jiné: \_\_\_\_\_

**10. Myslíte si, že může usnadnit adaptaci dítěte věkové složení třídy (heterogenní - věkově smíšená třída; homogenní - třída stejného věku)? \***

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano, heterogenní složení je prospěšnější *Přeskočte na otázku 11.*
- Ano, homogenní je prospěšnější *Přeskočte na otázku 12.*
- Ne, věkové složení třídy nemá vliv na adaptaci dítěte *Přeskočte na otázku 13.*
- Nevím *Přeskočte na otázku 14.*

**11. V čem shledáváte výhody heterogenního složení? (stručně popište) \***

\_\_\_\_\_

*Přeskočte na otázku 14.*

**12. V čem shledáváte výhody homogenního složení? (stručně popište) \***

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Přeskočte na otázku 14.*

**13. Proč si myslíte, že věkové složení třídy nemá vliv na adaptaci dítěte? \***

\_\_\_\_\_

**14. Vyberte nejvýše 3 možnosti, které dle Vašeho názoru nejúčinněji připravují rodiče na období adaptace dítěte na MŠ. \***

*Zaškrtněte maximálně 3 možnosti.*

- Žádná příprava není potřeba
- Informativní schůzka pro rodiče před nástupem do MŠ
- Ucelený adaptační program
- Možnost rodičů seznámit se s pedagogy dítěte a ostatními rodiči
- Pravidelné komunikace s pedagogy
- Návštěva MŠ před nástupem dítěte do MŠ
- Informace a doporučení např. formou videa, PC prezentace
- Literatura o období adaptace

**15. Myslíte si, že je možné, aby byl jeden univerzální adaptační program pro všechny nastupující děti? \***

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano *Přeskočte na otázku 16.*
- Částečně, spojením některých základních metod a individuálního přístupu k dítěti *Přeskočte na otázku 17.*
- Ne, adaptační program není potřebný *Přeskočte na otázku 18.*
- Ne, adaptace každého dítěte je individuální *Přeskočte na otázku 19.*

**16. Popište stručně, co by mělo být jeho základem \***

---

---

---

---

*Přeskočte na otázku 19.*

**17. Popište stručně, jaké zásady by měly být společné \***

---

*Přeskočte na otázku 19.*

**18. Proč si myslíte, že adaptační program není potřebný \***

---

---

---

---

**Věřím, že možností jak dítěti i rodičům usnadnit období adaptace je nekonečné množství. Proto Vás v poslední části dotazníku prosím o Vaše zkušenosti a doporučení, které budto**

**sám (sama) využíváte, anebo byste doporučil(a) ostatním předškolním pedagogům.**

**19. Co byste doporučil(a) rodičům PŘED NÁSTUPEM do mateřské školy? (vyberte 3 možnosti s nimiž nejvíce souhlasíte, případně doplňte chybějící do "Jiné...") \***

*Zaškrtněte maximálně 3 možnosti.*

- Dítě kladně motivovat
- Učit dítě samostatnosti (např. oblékání, hygiena, stravování, ...)
- Zvykat dítě na odloučení od rodičů
- Setkávat se s vrstevníky dítěte
- Učit dítě řešit konflikty
- Dodržovat pravidelný režim činností
- Emocionálně podporovat dítě
- Navštívit MŠ před nástupem
- Jiné: \_\_\_\_\_

**20. Co byste doporučil(a) rodičům V OBDOBÍ ADAPTACE (zhruba první měsíc po nástupu do MŠ)? (vyberte 3 možnosti, s nimiž nejvíce souhlasíte. Případně doplňte chybějící do "Jiné...") \***

*Zaškrtněte maximálně 3 možnosti.*

- Být citlivý vůči prožívání dítěte (dítě může být více unavené, plačtivé či naopak agresivní, měnit dosud zaběhlé rituály, ...)
- Zajistit dítěti pocit jistoty a bezpečí v rodinném prostředí
- Naslouchat dítěti
- Věnovat dostatek času dítěti po příchodu z MŠ
- Nezařazovat dítě v období adaptace do nových činností (např. kroužků apod.)
- Umožnit postupné prodlužování návštěvy v MŠ
- Jiné: \_\_\_\_\_

**21. Jakými činnostmi dítě seznamujete s prostředím MŠ? (vypište alespoň tři možnosti) \***

---

---

---

---

**22. Jakým způsobem dítě seznamujete s novými spolužáky? (vypište alespoň tři možnosti) \***

---

---

---

---

**23. Jakým způsobem dodáváte dítěti pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí mateřské školy? (vypište alespoň tři možnosti) \***

---



---



---



---

**24. V poslední otázce bych Vás ráda poprosila o vypsání alespoň 3 nejčastějších a dle Vašeho názoru nejúčinnějších metod či možností usnadňujících proces adaptace na MŠ, které v praxi využíváte. \***

---



---



---



---



---

**Příloha č. 3 – Celkový soupis odpovědí respondentů na Otázku č. 21**

Pořadí	Jakými činnostmi dítě seznamujete s prostředím MŠ?	Počet odpovědí
1.	Pomocí her	32
2.	Prohlídkou třídy, MŠ	24
3.	Komunikace dětí s pedagogy	12
4.	Jednoduchými pohybovými hrami	11
4.	Individuálním přístupem	11
5.	Společnými rituály	10
6.	Návštěvami MŠ před nástupem	9
6.	V průběhu všech denních činností	9
6.	Společným pobytem na zahradě, vycházkami v okolí MŠ	9
7.	Seznamováním se s pravidly a režimem třídy	7
7.	Hudebními činnostmi	7
8.	Postupným začleňováním se do činností	6
8.	Poznáváním hraček a jejich uložení	6
8.	Seznamováním se se spolužáky	6



8.	Motivací dětí	6
9.	Využitím maňáska, hračky	5
9.	Přítomností rodiče	5
9.	Zapojení starších dětí do procesu adaptace	5
9.	Komunikačním kruhem	5
9.	Dostatkem prostoru pro volnou hru	5
9.	Postupným seznámením s učiteli, zaměstnanci	5
10.	"Had leze z díry", "Jede, jede, mašinka"	4
10.	Ukázkou všech hraček a knížek ve třídě	4
10.	Výtvarným tvořením	4
10.	Básničkami	4
10.	Seznamováním dítěte se "svou" značkou	4
11.	Přátelským, rodinným přístupem k dítěti	3
11.	Nabízením her a hraček	3
11.	Pomocí obrázků	3
11.	Upozorňováním dětí na následující aktivitu	3
11.	Dostatkem času na prozkoumání prostředí	3
12.	Empatickým přístupem k dítěti	3
12.	Společným uklízením hraček	3
13.	Graficky znázorněnými denními činnostmi	2
13.	Žádným způsobem	2
14.	Postupným prodlužováním pobytu v MŠ	1
14.	Doprovodem dítěte na dané místo	1
14.	Asistencí dětem při všech činnostech	1
14.	Hrou "Hledání svého místa"	1

#### Příloha č. 4 - Celkový soupis odpovědí respondentů na Otázku č. 22

Pořadí	Jakým způsobem dítě seznamujete s novými spolužáky?	Počet odpovědí
1.	Hrami	23

2.	Komunitním kruhem	18
3.	Seznamovacími hrami	13
3.	Společnými hrami	13
4.	Učitel iniciuje společnou hru dětí	10
4.	Společným představením dětí	10
5.	Při volné hře	9
5.	V průběhu celého dne	9
6.	Rituály	8
6.	Kruhovou hrou "Jak se jmenuješ?"	8
7.	Postupným začleňováním do kolektivu	7
8.	Při pobytu venku	6
8.	Při pohybových hrách	6
8.	Hrou "Na mlhu"	6
8.	Prosociálními hrami	6
8.	Kruhovou hrou	6
9.	Hrou "Kdo co umí?"	5
9.	Hudebními činnostmi	5
9.	Pomocí maňáska, hračky	5
9.	Hrou se značkami dětí	5
10.	Dostatkem prostoru pro pozorování	4
10.	Spontánními hrami	4
10.	Společnými aktivitami při řízené činnosti	4
10.	Při hře "Najdi kamarádovi jeho značku"	4
10.	Hrou "Na jména"	4
11.	Návštěvami MŠ před nástupem dítěte	3
11.	Zapojením starších dětí do adaptace	3
11.	Hrou "Ptáčku, jak zpíváš?"	3
11.	Pomocí rozhovorů	3
11.	Individuálně podle potřeb dětí	3
11.	Hrami v kruhu	3

11.	Hrou "Já jsem.... A umím ..."	3
11.	„Kreslíme kamaráda“	3
12.	Hrou na "obchod"	2
12.	Učitel motivuje děti k seznámení	2
12.	Zapojením dítěte do hry	2
12.	Společným tvořením, prací	2
12.	Oslovováním všech jejich jménem	2
12.	Posíláním hračky v kruhu	2
12.	Hrami s míčem	2
12.	Hrou " Na kompot"	2
11.	Hrou " Najdi kamaráda"	3
12.	Společnými rozhovory	2
12.	Při společných akcích MŠ	2
13.	Hrou na "doktora"	1
13.	Řízenými rozhovory o sobě	1
13.	Při příležitosti pomoci spolužákovi	1
13.	Při návštěvách s kamarády	1
13.	Účastněním se na obecních akcích	1
13.	Hrou "Uvijeme věneček"	1
13.	Hrou "Uvaříme knedlíky"	1
13.	Dramatizací "Boudo, budko" - děti představují samy sebe	1
13.	Ukázkou činností dětí	1
13.	Hrou " Kdo má rád, co má rád"	1
13.	Opakováním jmen dětí	1
13.	Pohádkou	1
13.	Podporou učitele při hrách	1
13.	Hrou na tělo	1
13.	Hrou " Místa si vymění"	1
13.	Posíláním pohlazení	1
13.	Hrou " Ve školce mám nejraději"	1

13.	Využitím hracích koutků	1
13.	Hrou " Ahoj, sedí vedle mne kamarád"	1
13.	V kruhu "Velké kolo uděláme"	1
13.	Básničkou " O vláčku, který připojuje vagónky"	1
13.	Hrou "S klubíčkem vlny"	1

### Příloha č. 5 - Celkový soupis odpovědí respondentů na Otázku č. 23

Pořadí	Jakým způsobem dodáváte dítěti pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí mateřské školy?	Počet odpovědí
1.	Empatickým a pozitivním přístupem pedagoga	26
2.	Pohlazením, obejmutím, otevřenou náručí učitelky	25
3.	Pravidelným denním režimem	17
4.	Dostatkem prostoru pro každé dítě	14
5.	Dodržováním pravidel, stanovením hranic chování, důsledností	13
5.	Možností hračky z domova	13
6.	Učitel je zdrojem bezpečí, podpory	12
7.	Děti mohou pedagoga kdykoli požádat o pomoc	11
8.	Kladnou, pozitivní motivací	10
9.	Individuálním přístupem	9
9.	Komunikací pedagoga s dítětem	9
10.	Rodinným přístupem	8
10.	Příjemným, vlídným a klidným chováním k dítěti	8
11.	Rituály	7
12.	Pochvalou	6
12.	Nasloucháním dítěti	6
12.	Hrami pro pocit sounáležitosti s kolektivem	6
12.	Přátelským vztahem mezi učitelem a dítětem	6
13.	Dostatkem her a činností	4
13.	Otevřeností učitelky ("být čitelná pro děti")	4
13.	Poskytnutím vysvětlení	4

14.	Graficky znázorněnými denními činnostmi	3
14.	Ujištěním, že rodič se v domluvenou dobu pro dítě vrátí	3
14.	Navázáním důvěrného a bezpečného vztahu mezi dítětem a pedagogem	3
14.	Vyhrazením "svého" prostoru značkou dítěte	3
14.	Možností činnost pouze pozorovat	3
14.	Možností být ve třídě se sourozencem, kamarádem	3
14.	Včasným oznámením změny činnosti	3
14.	Co učitelka řekne, to platí	3
14.	Dostatkem trpělivosti učitelky	3
15.	Možností výběru hry dle přání dětí	2
15.	Pedagogickými schopnostmi a zkušenostmi učitelek	2
15.	Efektivní komunikací pedagoga	2
15.	Neustálou přítomnost pedagoga	2
15.	Učitel je průvodcem dítěte, komentuje činnosti i situace v MŠ	2
15.	Hravostí učitelky	2
15.	Respektováním dítěte	2
15.	Seznamováním dítěte s prostředím	2
16.	Soulad s komunikací s rodiči	1
16.	Prací s hlasem	1
16.	Podporou samostatnosti dítěte	1
16.	Dostatkem prostoru pro volnou hru	1
16.	Empatickým přístupem všech zaměstnanců MŠ	1
16.	Fotkou rodiny	1
16.	Možností klidného místa, soukromí	1
16.	Zapojením dítěte do společné hry	1
16.	Seznámením se se všemi zaměstnanci	1
16.	Využitím maňáska, hračky	1
16.	Uspokojením primárních a sekundárních potřeb	1

**Příloha č. 6 - Celkový soupis odpovědí respondentů na Otázku č. 24**

Pořadí	Nejčastější a neúčinnější metody a možnosti usnadňující proces adaptace	Počet odpovědí
1.	Postupné prodlužování pobytu	22
2.	Spolupráce s rodiči	18
3.	Empatický, laskavý a vřelý přístup učitelky k dětem	16
4.	Hračka z domova	13
5.	Zapojení dítěte do činností, a tak předcházet stesku po rodičích	12
6.	Do ničeho dítě nenutit, dát dítěti dostatek času na zapojení	11
7.	Pravidelný denní režim	9
8.	Návštěvou v MŠ před nástupem do MŠ	8
8.	Neprotahovat loučení s rodiči	8
9.	Individuální přístup k dítěti	7
9.	Krátký pobyt s rodičem v MŠ	7
9.	Denní rituály	7
9.	Dodání pocitu bezpečí ze strany učitelky	7
9.	Seznamovací hry dětí	7
10.	Seznámení se s učiteli a budování důvěrného vztahu	6
11.	Pochování, pohlazení, obejmutí dítěte	5
11.	Celodenní komunikace s dítětem	5
11.	Společné hry	5
11.	Seznamovat dítě s denním programem, informovat dítě o změně činnosti	5
11.	Kladná motivace dítěte na MŠ	5
11.	Dodržování pravidel, důslednost	5
12.	Při stesku po rodičích upoutat pozornost dítěte jiným podnětem	4
12.	Pochopení, trpělivost pedagoga vůči dítěti	4
12.	Informativní schůzka s rodiči před nástupem do MŠ	4
12.	Konzultace s rodiči o období adaptace dítěte	4
12.	Společná hra dítěte s učitelkou	4
13.	Podporovat přátelské vztahy mezi dětmi	3
13.	Přítomnost staršího sourozence či kamaráda ve třídě	3

13.	Zpěv, básničky a další hudební činnosti	3
13.	Motivace a povzbuzení dítěte učitelkou	3
13.	Podpoření sebedůvěry dítěte	3
13.	Pochvala dítěte	3
13.	Dostatek zajímavých činností	3
13.	Zapojení starších dětí do adaptace	3
14.	Rodiče by měli naslouchat pedagogovi	2
14.	Seznámením dětí s prostředím MŠ	2
14.	Podporovat samostatnost dítěte	2
15.	Spolupráce mezi učitelkou a dětmi	1
15.	Individuální hra s dítětem	1
15.	Dramatizace	1
15.	Seznamování se s dětmi i mimo MŠ	1
15.	Pravidelná docházka dítěte do MŠ	1
15.	Dítě potřebuje cítit podporu v rodině	1
15.	Rodiče musí dodržovat čas vyzvedávání	1
15.	Vyvarovat se emocionální slabosti rodiče při loučení s dítětem	1
15.	Před nástupem dítěte do MŠ se setkávat s vrstevníky	1
15.	Rodiče na počátku adaptace co nejméně nechávat ve třídě MŠ	1
15.	Při odchodu z MŠ omalovánka a kladná motivace na další den	1
15.	Stálé učitelky ve třídě	1
15.	Vždy musí proběhnout rozloučení s rodičem	1
15.	Komunitní kruh	1
15.	Povídání si s dítětem o rodině	1
15.	Prohlížení dětských knížek	1
15.	Ukazovat na hodinách dítěti, za jak dlouho půjde domů	1
15.	Seznámení se s pedagogem před nástupem do MŠ	1
15.	Otevřený přístup k potřebám dítěte	1
15.	Radostná atmosféra ve třídě	1
15.	Komunikační kartičky pro identifikaci potřeb dítěte	1

15.	Využití maňáska	1
15.	Mít "své místo" ve třídě	1
15.	Nově nastupující dítě zahrnout celý den pozorností učitele	1
15.	Zjistit od rodičů způsob, jak dítě doma uklidňují	1