

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu

Bakalářská práce

Autor: Michaela Jiránková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Michaela Jiránková

Studium: P17P0292

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu**

Název bakalářské práce AJ: Adaptation of children from children's homes to nursery schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá adaptací dětí z dětského domova na mateřskou školu v porovnání s dětmi vychovávanými v rodinách z pohledu předškolních pedagogů. Práce obsahuje vymezení základních pojmů vztahujících se k tématu. Jedná se o pojmy jako adaptace, fáze adaptace, faktory ovlivňující adaptaci, úspěšná adaptace, dětský domov, fungování a vztahy v dětském domově, protektivní faktory výchovy v dětském domově, příčiny umístění dětí do dětského domova a deprivace v důsledku výchovy v dětském domově. Dále se práce zabývá tím, s jakými problémy se při adaptaci dětí z dětského domova setkávají předškolní pedagogové, začleněním dětí z dětského domova do kolektivu mateřské školy z pohledu předškolních pedagogů a podporou pedagoga v jejich adaptačním období. Data budou získána z dotazníkového šetření.

NEISEL, R.; GRIEBEL, W. Poprvé v mateřské škole. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5 SORENSEN, Julia. Vyrovnávání se dítěte se ztrátou a odloučením: příběhy a cvičení pro děti ve věku 4-8 let. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6200-956. ŠULOVÁ, L. Děti nastupují do mateřské školy. Informatorium 3 - 8, č. 7. 2004. 5 s. ISBN 1210-7506.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce a uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Horní Branné dne.....

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala především Ing. et Ing. Mgr. Marii Herynkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, ochotu, trpělivost, čas a cenné rady, které mi věnovala během vypracování celé bakalářské práce.

Dále děkuji všem učitelkám mateřských škol, které se zapojily do výzkumného šetření a mojí rodině, která mi byla oporou po celou dobu studia.

Anotace

Jiráňková, Michaela. *Adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020, 50 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá adaptací dětí z dětského domova na mateřskou školu. Porovnávám v ní adaptaci dětí z dětského domova s adaptací dětí, které jsou vychovávány v rodinách, a to z pohledu učitelek mateřských škol. V práci se zaměřuji na objasnění pojmů vztahujících se k tématu, především to jsou pojmy jako adaptace, fáze adaptace, faktory, které adaptaci ovlivňují, dětský domov, fungování a vztahy v dětském domově, protektivní faktory výchovy v dětském domově, příčiny umístění dětí do dětského domova nebo deprivace v důsledku výchovy v něm. V práci také řeším, jaké problémy při adaptaci mají děti z dětského domova z pohledu předškolních pedagogů, jak se z pohledu předškolních pedagogů začleňují děti z dětského domova do kolektivu mateřské školy a jakou podporu při adaptaci dává předškolní pedagog dětem z dětského domova. Data jsou získána z dotazníkového šetření.

Klíčová slova: děti, adaptace, dětský domov, mateřská škola

Annotation

Jiráňková, Michaela. *Adaptation of children from children's homes to nursery schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University Hradec Králové, 2020, 50 s. Bachelor Thesis.

My bachelor's thesis takes look at children's adaptation from children's homes to nursery schools in comparison with children raised with families from preschool pedagogs' perspective. Thesis contains definition of basic terms related to the topic such as adaptation, fazes of adaptation, factors that affect adaptation, succesful adaptation, children's homes, functions and relations in children's homes, protectiv factors of raising in children's homes, cause of children placement to children's homes and deprivation due to raising in children's homes. My thesis takes look at as well at problems that may occur with children's adaptation from children's homes from preschool pedagogs' point of view, inclusion of children from children's homes to nursery school from preschool pedagogs' point of view and support of pedagogs in theirs adaptation's process. Data used will be obtained from surveys.

Keywords: children, adaptation, children's home, nursery school

Obsah

1	Úvod	9
2	Adaptace.....	10
2.1	Fáze adaptace v předškolním věku.....	10
2.2	Faktory ovlivňující dítě při adaptaci	12
2.2.1	Psychologické aspekty	12
2.2.2	Vnitřní faktory	13
2.2.3	Vnější faktory.....	13
2.2.4	Okolnosti pozitivně nebo negativně ovlivňující adaptační proces.....	19
2.3	Výchova dítěte k psychické odolnosti	19
2.4	Úspěšná adaptace	20
3	Dětský domov	21
3.1	Fungování a vztahy v dětském domově	21
3.2	Protektivní faktory výchovy v dětském domově.....	22
3.2.1	Kolektiv	22
3.2.2	Zázemí	22
3.2.3	Odborné vedení	22
3.3	Příčiny umístění dítěte do ústavní výchovy	23
3.4	Přijetí dítěte do dětského domova na základě soudního rozhodnutí	23
3.5	Deprivace v důsledku výchovy v dětském domově	24
4	Cíl výzkumu.....	26
5	Metodologie výzkumu	27
5.1	Popis výzkumného nástroje.....	27
5.2	Popis výzkumného souboru.....	27
6	Výsledky výzkumu.....	30
6.1	Adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu.....	30
6.2	Faktory ovlivňující adaptaci.....	35
6.3	Přístup pedagoga	36
6.4	Spolupráce mezi mateřskou školou a dětským domovem.....	39
7	Diskuze a limity	41

7.1	Limity výzkumu	43
8	Závěr	45
9	Seznam použité literatury.....	47
10	Seznam příloh	51

1 Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na adaptaci dětí z dětského domova na mateřskou školu. Toto téma jsem si vybrala ze dvou důvodů. Prvním důvodem je velká pravděpodobnost, že s těmito dětmi budu pracovat, protože je v mém okolí dětský domov. Chtěla jsem se dopředu připravit na možná úskalí, která by práce s nimi přinášela, pochopit jejich chování a být alespoň trochu připravená. Druhým důvodem je celkové hlubší prozkoumání problematiky adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu pro mě i veřejnost. I když se s adaptací každý jedinec vyrovnává po svém, bývá to náročné období pro všechny děti. Jejich temperament určí, jak budou reagovat, je možné, že toto období zvládnou s úsměvem, ale je také možné, že to bude plné emocí, pláče a adaptačních problémů. Je tedy důležité znát chování dětí při adaptaci, porozumět jim a být pro ně co největší oporou v takto obtížném a novém období.

Hlavním cílem práce je prozkoumání adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu z pohledu předškolních pedagogů. Zjištění, jestli se adaptují jinak, než děti z běžných rodin, jaké jsou hlavní problémy při jejich adaptaci nebo v čem naopak vynikají. Mezi dílčí cíle patří zjištění, jakou podporu dávají učitelky těmto dětem při adaptaci a jestli se musí měnit běžné programy školky a třídy. V poslední řadě se zaměřím na učitelky a jejich názor, jestli děti z dětského domova potřebují jiný přístup. V první části práce se zabývám problematikou adaptace, společně s vlivy, které na ni působí a problematikou dětského domova, jeho fungování a možnými následky. Odpovědi na výzkumné otázky zjišťuji u učitelek mateřských škol pomocí dotazníkového šetření.

2 Adaptace

Adaptaci lze definovat jako „*přizpůsobení se organismu podmínkám, ve kterých existuje v biologickém i sociálním smyslu. Proces, při němž se organismus přizpůsobuje podmínkám daného prostředí a získává (vytváří si) nové vlastnosti zvyšující jeho životaschopnost v daném prostředí*“ (Kolář, 2012, s. 11).

Průcha, Walterová & Mareš (2013, s. 11) uvádějí v pedagogickém slovníku definici adaptace jako „*obecně proces přizpůsobení se něčemu ... adaptace sociální – přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám.*“

Pod termínem adaptace si pak můžeme představit přizpůsobení se určitému prostředí, u socializace je to sociální prostředí. Proces adaptace zahrnuje dva děje, které se vzájemně mísí, doplňují a měly by být vyrovnané. Jedná se o pojmy akomodace a asimilace. Akomodace, neboli přizpůsobení se, je takové přizpůsobení, kde se přizpůsobujeme dějům nebo podmínkám, které nemůžeme nijak změnit. Asimilace, neboli přizpůsobení si, je přizpůsobení, které jedinec může ovlivnit, tedy měnit si děje nebo podmínky. Dalšími pojmy, se kterými se můžeme v adaptaci setkat je adjustace a adjustovanost (Řezáč, 1998). Průcha, Walterová & Mareš (2013, s. 12) vysvětlují adjustici jako „*obecně vpravování se do něčeho. Termín užší než adaptace. Naznačuje aktivitu člověka při zvládání nových sociálních situací, snahu pozměnit své jednání tak, aby obstál.* Adjustace je tedy určitý děj nebo proces, adjustovanost je určitá úroveň přizpůsobenosti a stavu. Na tyto pojmy se dále váže pojem sociální dezirabilita, pod kterou si lze představit schopnost nebo připravenost daného člověka chovat se způsobem, který naše společnost schvaluje (Řezáč, 1998).

2.1 Fáze adaptace v předškolním věku

Fáze adaptace probíhají individuálně podle rozpoložení a nastavení jedince a zároveň se navzájem prolínají. U dětí s velmi dobrou adaptabilitou nějaké fáze nemusejí proběhnout vůbec nebo pouze ve slabé míře.

Haefele a Wolf-Filsinger (1993) uvádějí tyto 4 období:

- Období orientace

Běžně se jedná o první týden. Děti jsou spíše pozorovateli, sledují, jak den ve školce funguje a vstřebávají nové informace. Jsou stydlivé při zapojení do hry a spíše se aktivit

zdržují. Jejich postoj je nepřístupný. Pokud mluví, bývá to většinou velmi potichu. Samy poznávají třídu, dívají se po hračkách, se kterými by si chtěly hrát nebo kují, kde by se schovaly. Zamlklé bývají děti i doma.

- Období sebeprosazování

Děti už pochopily fungování školky i třídy a nyní si hledají své místo ve třídě. Už se nebojí zapojit se do her a velmi často a energicky se prosazují. Snaží se na sebe upoutat nemalou pozornost, ať už zlobením, nápodobou druhých nebo vyprávěním o sobě. Ve starších dětech cítí ohrožení, z čehož vznikají hádky. I doma jsou děti neklidné a náladové. Je důležité, aby doma dítě cítilo bezpečí a dostatečnou oporu.

- Období zvláštních opatření

Ve třídě začíná být více klidu. Adaptující se děti si všímají postavení ostatních ve třídě a snaží se zapůsobit na vlivné a oblíbené děti. Ostatních dětí si nevšímají, nesnaží se s nimi navázat kontakt, soustředí se pouze na oblíbené jedince. Doma nejsou aktivní, spíše unavené.

- Období ukončení adaptace

Toto období přichází zhruba po měsíci od nastoupení do školky. Děti se ve školce cítí jako v dobře známém prostředí. Mají kolem sebe spolužáky, které už dobře znají a mají mezi nimi své favority v kamarádství. Mají přehled o organizaci třídy a přesně vědí, kam pro jakou hračku jít. Také s paní učitelkou navázali přátelství. S těmito faktory je adaptace ukončena.

Griebel a Nieselová (2005) popisují adaptaci obdobně, pouze dodávají ještě jednu fázi, v čemž se liší. Je to fáze prvního měsíce, popisují zde, že dětem trvá půl roku, než se stoprocentně zapojí do kolektivu.

Koťátková (2014) se zabývá třemi stádii, které probíhají v počáteční adaptaci během dne v mateřské škole a souhlasí tak s Říčanem (2006). Prvním stádiem je protest, doba kdy dítě převážně jen pláče, nemá zájem o hračky ani o komunikaci. Na to navazuje stádium zoufalství, ve kterém komunikuje nebo přijme hračku pouze občas, spíše třídu pozoruje. Poslední stádiem je odpoutání se od matky, kdy je dítě adaptováno, má zájem o hru i komunikaci s ostatními. Koťátková (2014) také upozorňuje, že to přesně takto nemusí být u každého jedince a každého máme brát jako individualitu.

Dreyer (2013) popisuje Berlínský model aklimatizace pro děti na mateřskou školu, tento model se skládá z pěti fází. V první fázi se setkají pedagogové s rodiči, jde o

seznamovací schůzku, při které pedagogové sdělují rodičům, jak bude adaptace probíhat a kladou důraz na jejich nutnou aktivní účast při ní. Ve druhé fázi doprovází jeden z rodičů dítě do mateřské školy a tráví tam s ním maximálně 2 hodiny, sleduje dítě a dodává mu pocit bezpečí. Rodič je pasivní a zasahuje pouze v případě nutnosti. Tato fáze trvá 3 dny. Třetí fáze začínám 4. dnem docházky do mateřské školy. Rodič dovede dítě do třídy a z ní odchází. Dále rodič čeká v mateřské škole mimo třídu. Pokud je dítě možné po odchodu rodiče uklidnit, je separační fáze prodloužena na 30 minut, pokud není možné dítě uklidnit, přichází rodič po 2 – 3 minutách zpět a na další odloučení se čeká týden. Ve čtvrté fázi se prodlužuje doba, kdy dítě zůstává ve třídě pouze s učitelkou. Poslední fáze je taková, kdy se rodič už nenachází v prostorách školy a dítě je schopna uklidnit sama učitelka. Dítě se zapojuje do her a má kladný vztah s učitelkou.

2.2 Faktory ovlivňující dítě při adaptaci

Každé dítě je jedinečné a tak se také adaptuje. V tomto procesu jsou ale jisté faktory, které adaptaci ovlivňují.

Podle Griebela a Nieselové (2005) má každý jedinec určité rysy osobnosti převzaté od svých předků, rodí se tedy s danými dědičnými dispozicemi. Další hodnoty si pak získává sám během života, a to svými zkušenostmi a vlivem okolí. Je tedy důležité mít na dítě správný vliv, aby to nijak negativně nenarušilo jeho budoucí žití. Kořátková (2008, s. 29) taktéž uvádí, že *„dědičné dispozice zakládají určitý typ osobnosti a vybavenost pro mnohohrstevnou oblast inteligence na jedné straně, ale neobejdou se ani bez přiměřené výchovy a podnětného lidského prostředí na straně druhé“*.

Kolingerová (2019) se ve svém výzkumu mimo jiné soustředila i na otázku: Jaké faktory nejvíce ovlivňují adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy? Jako výsledek vyhodnotila celkem 3 faktory a těmi jsou: otevřený a vřelý přístup předškolního pedagoga, připravenost dítěte po sociální i fyzické stránce a rodinné prostředí, které je pozitivní a podporující. Sama autorka s těmito faktory souhlasí.

2.2.1 Psychologické aspekty

V případě, že dítě nenavštěvovalo před vstupem do mateřské školy jesle, je pro něj tento vstup do mateřské školy velkým přechodem z rodinného prostředí na prostředí cizí. Každé dítě je jinak vybaveno k zvládání nových situací. Nějakým dětem nové prostředí nevadí a hned si jdou hrát, jiné se těžce loučí s rodiči, jsou uzavřené a trpí úzkostmi.

Osamostatňování začíná většinou už v batolecím věku, kdy se matka od dítěte na nějakou dobu odloučí. Schopnost, jak se dítě zvládá od matky separovat je také daná vazbou mezi dítětem a matkou, tato vazba může mít několik podob (Atkinsonová, 2003):

- Vazba jistá: je pro vývoj dítěte nejvhodnější. Při odchodu matky dítě může i nemusí být stresováno, ale po jejím návratu s ní váže kontakt, a to tělesný nebo pouze optický.
- Vazba nejistá: odchodem matky je dítě stresované, po jejím příchodu ji nevěnuje pozornost a i v její přítomnosti se chová úzkostně.
- Vazba ambivalentní: dítě hledá fyzický kontakt a současně se mu vyhýbá, s návratem matky je dítě radostné a zároveň cítí negativní pocity.

2.2.2 Vnitřní faktory

S temperamentem se rodíme, ve 4. – 5. století př. n. l. se o to zajímal řecký filosof a lékař Hippokrates. S pomocí 4 tělních tekutin určil 4 druhy temperamentu – sangvinika, cholerika, melancholika a flegmatika (Rozsypalová, Čechová, Mellanová, 2003).

Na základě temperamentu se děti v mateřské škole mohou chovat podle několika rysů, Griebel & Nieselová (2005) popsali tyto:

- Nenáročné dítě – tento typ povahy je pro učitelku nejméně problémový. Dítě si velmi rychle zvykne na režim školky, při změně běžného režimu si ze změny nic nedělá a přizpůsobí se jí. V případě, že je smutné, tak si svůj klid drží i nadále.
- Pasivní dítě – tento typ dítěte se nijak více nezapojuje do aktivit, novým věcem se spíše vyhýbá, případně je pozoruje a zvyká si na ně déle.
- Nedůtklivé dítě – jedná se o typ dítěte, který je velmi aktivní a taky nevydrží u jedné činnosti příliš dlouho. Jeho reakce na nové podmínky jsou prudké, často pláče, změny zvládá spíše špatně a novému nedůvěřuje.

2.2.3 Vnější faktory

Vnější faktory jsou takové, které nejdou ovlivnit, jedinec se jim musí přizpůsobit.

Role učitelky

Jedním z prvních úkolů učitelky je vytvoření správného prostředí pro adaptaci, tedy uzpůsobit třídu tak, aby se v ní děti cítily co nejlépe a znovu se do ní chtěly s úsměvem vracet. Je velmi důležité, aby se dětem třída líbila, byla barevná a zařízená poutavými hračkami. Hračky by měly být viditelné a dobře přístupné, aby děti lákalo si s nimi jít

hrát a dostatečně se aktivitou zabavily (Lažová, 2013). Koťátková (2008) upozorňuje na důležitost nabízení her dětem. Také se u dětí díky spontánním aktivitám lépe odbourává úzkost z nového prostředí. U řízených činností je důležité zaměřit se na hry s podporou osobního a sociálního rozvoje, spolupráce a vzájemného poznávání dětí v kolektivu. Prostory by měly být navržené pro dobré sblížení dětí a také obsahovat koutky pro děti, které mají chuť být samy a nerušený.

Dalším z úkolů učitelky je orientace mezi dětmi, je zapotřebí odhadnout, jaké individuality má ve třídě a podřídí tomu své chování pro správné navázání kontaktu s každým jedincem, je to nezbytná podmínka pro lepší adaptaci dítěte na nové prostředí mateřské školy (Lažová, 2013). V určitém smyslu se učitelka stává náhradníkem za rodiče, pomáhá mu najít nové kamarády ve třídě a také se přizpůsobit režimu školky. Učitelka musí za každé situace reagovat na reakci dítěte, tím si mapuje jeho potřeby a zájmy. V činnostech dítě povzbuzuje, u jeho chování mu pak dává zpětnou vazbu, aby si uvědomilo, jaké chování je v kolektivu přípustné a jaké nikoli (Koťátková, 2008).

Gillernová (2010) popisuje 13 dovedností pro učitelky mateřské školy:

- Akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů – jde primárně o přijetí každého jedince a respektování jeho zájmů a schopností. V žádném případě děti nesoudíme a „nenálepkuje“, pokud chceme nějaký výkon komentovat, vždy ho konkrétně popíšeme.
- Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům – zde autorka zmiňuje fakt, že učitelka může dávat najevo své emoce vůči komukoli, nicméně je důležité, jakou zvolí formu. Nebylo by na místě, pokud by ve třídě tříletých dětí měla hlasitý záchvat vzteku s boucháním nebo kopáním do všeho kolem.
- Empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním – o empatii by se dalo říct, že je to nejdůležitější vlastnost učitelky. Zůstat sama sebou a přitom se snažit porozumět a hlavně se vcítit do role všech okolo je velmi náročné, protože častokrát sama učitelka v dané situaci nikdy nebyla. O to více je těžké vcítit se do dětského světa.
- Naslouchání – velmi úzce souvisí právě s empatií. Při poslechnutí informace od druhého člověka je důležité, aby správně pochopila, co se může za danou zprávou skrývat.
- Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních – i zde se opět obracíme k empatii, která je toho součástí. Každý může určitý prožitek

vnímat jinak, proto se k druhým nemůžeme chovat tak, jako by brali a vnímali situace a prožitky stejně, natož z toho vyvozovat úsudky.

- Orientace na konkrétní situace – orientaci na konkrétní skutečnost nebo situaci učitelka využívá v komunikaci s dětmi, rodiči i kolegy. V podstatě jde o podrobnější popsání situace nebo problému, vyhýbáme se tedy obecným a nic říkajícím slovům jako např. „zlobí“.
- Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí – tuto sociální dovednost se děti učí v průběhu života, pro učitelku, která jim je v tom vzorem, je to součástí jejího každodenního vystupování.
- Porozumění neverbálním projevům jedince – neverbální komunikaci přisuzujeme větší váhu než verbální, u slov se můžeme snáze ovládat, za to gesta, mimiku nebo pohyby děláme více automaticky, málo kdy se nad nimi zamyslíme.
- Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí – v mateřské škole se setkávají děti i dospělí z odlišných materiálních i sociálních skupin, je důležité naučit se tolerantnímu pohledu, připustit si, že každý jsme jiný s odlišnými názory a pohledy. Důležité je uvědomit si následky netolerance.
- Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování – učitelka, která má důvěru v sebe sama ji mnohem lépe dokáže přenést na děti už jen proto, že si je jistá, že to dokáže, a to bez pochyb. Rozvoj sebedůvěry u dětí je rozvíjen pomocí činností, které mu jdou.
- Umění se pochválit – tak jako je vždy proč trestat, je vždy proč pochválit, a to je mnohem důležitější. Pokud si dá učitelka práci s tím, najít si důvod proč pochválit (výsledek a hlavně proces), vždy to dítě pozitivně zpevní.
- Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích – uvědomění si kladů na zpětné vazby a její zařazení do komunikace vede ke kvalitě vztahů s druhými, ale i k zlepšení sebe sama.
- Zvládání konfliktních situací – učitelka se může dostat do konfliktu s dětmi, kolegy, rodiči nebo svou nadřízenou, vždy je ale důležité opatrně pracovat s emocemi a rozmyslet si, jakou použijeme formu pro oponování.

Kolajová (2019) ve svém výzkumu uvádí, že je důležité, aby učitelka v mateřské škole dala dětem příležitost k odpočinku a volným hrám. Pokud si dítě kvalitně neodpočine,

může to vést i k jeho špatnému začlenění do kolektivu třídy. Pro odpočinek a relaxaci doporučuje cvičení jógy, poslech pohádek nebo plyšáky do postýlky k mazlení.

Rodina

Průcha, Walterová, a Mareš se prezentují s definicí, že „*rodina je nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární*“ (2013, s 248).

S narozením dítěte přichází rodičům zcela nový životní styl. Připadá na ně mnoho nových povinností, přebírají na sebe zodpovědnost a ochranu dítěte. Celkově jsou jejich dny naplněny radostmi a strastmi spojené s dítětem. V průběhu jeho vývoje se musí vypořádat s jeho aktuálními potřebami, být pro něho oporou a kladně ovlivnit jeho sebepojetí. Ve chvíli, kdy rodina dobře funguje, jsou rodiče s dětmi ve vzájemné interakci. Dítě jako kojenec prochází nejprve symbiotickým vztahem s matkou, až později ji vnímá jako oddělenou osobu a tvoří si vlastní já. Na jeho vlastní já, jeho identitu, později působí i případní další členové rodiny, např. sourozenec. Rozvíjí se také sebehodnocení dítěte, které se odráží od předešlého hodnocení rodiči. Jen v citově stálém a jistém prostředí si dítě dovede utvořit jistotu a sebevědomí. Rodina je první skupinou lidí, se kterou přijde dítě do kontaktu ve verbální i neverbální komunikaci. Jako první je opět kontakt s matkou, kterou k sobě volá svým pláčem. Následuje reagování na slova ostatních, při kterém rozvíjí pasivně slovní zásobu a od jednoho roku začne řeč používat pro dorozumívání aktivně. Děti si formují svůj model chování na základě chování rodičů a ten si dále uchovávají do dalších vztahů, které je v životě potkají. Je tedy nadmíru důležité, aby na to rodiče mysleli a chovali se adekvátně podle toho. Rodina se stává pro dítě podnětným prostředím jak v rozvoji řeči, tak v rozvoji kognitivních i tělesných schopností (Volfová, 2016).

Další důležitý aspekt při adaptaci dítěte na mateřskou školu je sourozenec, který chodí do stejné mateřské školy. „*Sourozenectví vytváří specifické možnosti pro formování partnerství a s ním úzce souvisejícího smyslu pro důvěrnost, pro společné tajemství*“ (Helus, 2015, s. 248). Podle Koťátkové (2014) jsou v nevýhodě mladší sourozenci, protože se jim nedostávalo tolik pozornosti od rodičů, ale zároveň jsou ve výhodě, protože mají ve starším sourozenci model chování, kterým jim je srozumitelný a který

mohou napodobovat, právě i v mateřské škole. Starší sourozenec dodá mladšímu jistotu a pomáhá mu se orientovat v novém prostředí mateřské školy.

Hurtová (2018) se ve svém výzkumu zaměřuje na vliv sourozence při adaptaci na mateřskou školu. Říká, že pokud má dítě ve škole sourozence, probíhá jeho adaptace jinak. Vzhledem k tomu, že u sebe mají někoho, kdo je jim známý a jsou na něho zvyklé, cítí se jistěji. Děti se sourozencem ve třídě nepůsobí tolik ostýchavě, mají za zády někoho, o koho se mohou opřít. Využívají toho hlavně v neznámých situacích nebo při seznamování. Hurtová (2018, s. 46) vypožorovala např.: *„U tohoto dítěte nebyla adaptace složitá. Dítě bylo po ránu lehce zaražené, ale díky sourozenci se začlenilo mezi ostatní děti během několika minut. Dál už nebylo potřeba se mu individuálně věnovat“*. Příbylová (2015) došla ve svém výzkumu ke stejnému závěru *„Z pozorování vyplývá, že snadněji prožívají adaptační období děti, které mají v prostředí mateřské školy sourozence či blízkého kamaráda ... v některých případech si nemusí sourozenci ve třídě mateřské školy hrát spolu, mladšímu sourozenci stačí jistota, že sourozenec je zde, toto většinou vizuálně kontroluje (Příbylová 2015, s. 61).*

Současnou rodinou lze vyjádřit několika znaky, např. intimizací, při které jde o ochranu jejího soukromí, také neakceptuje názory ostatních proti jejímu fungování. Pokud je péče o dítě zanedbávaná nebo komplikovaná, znemožní intimizace sociální kontrolu a pomoc od sociálních pracovníků, školy nebo diagnostických zařízení. Dále je to prostor pro rozvoj rodiny, kdy má každý její člen možnost vlastního rozvoje bez kladení nadměrných požadavků a zbytečného usměrňování. Jako problémem může být nedoceňování individuálních norem, rodina oceňuje výkon dítěte nepřiměřeně, nehledí při tom na jeho skutečné schopnosti. Posledním znakem je neúplnost rodiny, chybí jeden z rodičů a tím i jeho sociální vzorec (Michalová, 2012).

Vágnerová a Valentová (1991) se s Michalovou (2012) ve funkci rodiny ztotožňují. I ony tvrdí, že je rodina ta nejvýznamnější sociální skupina a formuje psychický vývoj dítěte. Rodina uspokojuje většinu základních potřeb a díky podnětům z rodiny si dítě osvojuje žádoucí způsoby chování.

Funkce rodiny podle Langmeiera a Krejčířové (2006):

- Reprodukční – zajišťuje reprodukci lidstva
- Ekonomická – zajišťuje materiální zabezpečení
- Emocionální – vytváření citových vazeb, zaručuje emoční zázemí a uspokojení

- Socializační – dítě se nejprve socializuje v rodině, která ho pak dále uvádí do společnosti
- Výchovná – působení na dítě s cílem ho vychovávat, respektuje jeho potřeby

Prostředí mateřské školy

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), dále jen RVP PV, uvádí, že důležitou součástí tvořící prostředí mateřské školy jsou všichni zaměstnanci, zejména pak paní učitelky, které jsou podle Hoskovcové (2010) zastupujícími matkami a pro dítě přirozená autorita.

RVP PV (2018) upozorňuje na nutnost vhodného vzdělávacího prostředí, pro dítě by takové prostředí mělo být zajímavé, poutavé a obsahově bohaté. Dítě se v mateřské škole má cítit bezpečně a jistě, má se radovat ze stráveného času v takovém prostředí a odcházet spokojené. Je zapotřebí, aby prostředí mateřské školy podněcovalo dítě k samostatnému projevu, k bavení se a zaměstnávání se přirozeným dětským způsobem. Předškolní vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu a má obohacovat program dítěte v průběhu dne, má mu přinést dobré a spolehlivé základy do života i vzdělání.

Pro splnění těchto požadavků je podle RVP PV (2018) zapotřebí:

- dostatečně velký prostor, a to podlahových i objemových
- uspořádat a přizpůsobit prostor pro individuální i skupinové činnosti
- mít nábytek, tělocvičné nářadí, umývárny s toaletami i lůžka pro odpovídající počet dětí, musí být bezpečné a zdravotně nezávadné
- aby pedagog využíval všechny hračky, pomůcky, náčiní a materiály, je nutná jejich obnova a dbání na to, aby odpovídal jejich počet počtu dětí
- aby pedagog jasně stanovil pravidla pro půjčování hraček. Děti musí na hračky, pomůcky i náčiní dobře vidět, aby si je mohly brát
- aby i rodiče měli přístup k dětským pracím
- aby k mateřské škole náležela zahrada nebo hřiště, i ty musí být vybavené pro rozmanité pohybové aktivity
- aby všechny vnitřní i venkovní prostory splňovaly bezpečnost a hygienu, dle platných předpisů např. čistoty, teploty a vlhkosti vzduchu, osvětlení, alergizujících nebo jedovatých látek

2.2.4 Okolnosti pozitivně nebo negativně ovlivňující adaptační proces

Podle dotazníkového šetření, které prováděla Faltýnková (2013) ve své práci, se jako negativně ovlivňující adaptační proces ukázala hlavně rodina (47 %), závislost dítěte na rodičích, nestabilní rodiny, strašení dětí školkou nebo i litování dítěte. Podle výzkumu dále proces negativně ovlivňuje osobnost dítěte jeho absence v docházce do mateřské školy, nezralost dítěte nebo špatná spolupráce rodičů a učitelů. Naopak se ukázalo, že pozitivně ovlivňuje adaptační proces učitelka s jejím pozitivním a laskavým přístupem, trpělivostí, pomocí i oporou nebo jejím zkušeným vedením. I rodiče dokáží pozitivně ovlivnit adaptační proces svou důsledností, spoluprací nebo jejich přítomností v adaptačním období. Dále to jsou pak děti ve třídě, klima třídy, znalost prostřední mateřské školy a připravenost dítěte na mateřskou školu z rodiny.

2.3 Výchova dítěte k psychické odolnosti

Vzhledem k faktu, že psychicky silní lidé dokáží lépe řešit konflikty, dostávají se lépe z krizí, jejich život je více spokojený a v neposlední řadě se psychika odráží na zdraví, jsou tedy i fyzicky zdravější. Protože se jim celkově po světě chodí lépe, je důležité k psychické odolnosti vést děti už od útlého věku (Mertin, Gillernová, 2010). Předtím, než se na psychické odolnosti začne podílet mateřská škola, je to hlavně na rodičích a rodině, kde dítě získává první zkušenosti se zvládáním zátěže. Fungování rodiny dává dítěti základní kámen v jeho odolnosti, samo dítě prožívá s rodiči řešení problémů, pokud tedy fungují jako psychicky silná rodina, kladně to působí na výchovu a formování osobnosti dítěte. Co nejvíc v tomto ohledu mohou rodiče pro své dítě udělat, je poskytnout mu pocit bezpečí a jistoty (Paulík, 2010). Mertin a Gillernová (2010) se k tomuto názoru přiklání také, jde o učení nápodobou a poukazují, že to nemusí být pouze v rodině, ale také jejich vrstevníci nebo pohádkové postavy. Dále uvádějí 3 faktory, kterými mohou rodiče dopomoci k psychické odolnosti jejich dítěte. Prvním z nich je vrozená dispozice, geny sice ovlivnit nejdou, ale matka tomu může pomoci svou zdravou životosprávou v těhotenství a oba rodiče pak radostným čekáním a přijetím dítěte na svět. Jako druhý faktor popisují temperament, ani ten nelze změnit, ale lze se na něj vyladit, přijímat ho a přesně s takovým temperamentem ho milovat. A za třetí to je vztah dítěte a jeho rodiče, případně vychovatele. Má jít o vztah, díky kterému dítě cítí bezpečí. Autoři uvádějí, že se tento vztah nejvíce buduje v prvních 7 měsících života. Hoskovcová (2006) se tomuto tématu věnuje velmi obsáhle. Jako ostatní autoři zmiňuje rodiče nebo vychovatele jako vzor a model chování pro dítě. Ti by se neměli

vyhýbat problémům, na které narazí, ale řešit je. Dítě je pak zvyklé překonávat překážky, v děství samozřejmě za dopomoci dospělých. Také je důležité přemýšlet nad tím, jak daný problém dospělí vyřeší. Pokud dítě narazí na problém, potřebuje k jeho vyřešení dostatečný prostor, a to kolem sebe, v čase i „psychologický“. Dospělý je pak od dítěte v dostatečné vzdálenosti, aby ho neovlivňoval, ale aby dítě vědělo, že tam pro něj je. Ve chvíli, kdy dítě správně vyřeší potíže, můžeme ho odměnit. Při výchově k psychické odolnosti musí vychovatelé brát velký ohled na chválu. Nepřiměřené chválení při neúspěchu nebo naopak kárání při úspěchu by nevedlo k dobrému přemýšlení o jeho budoucích úspěších nebo neúspěších. Je vhodné dávat dětem podmínky k řešení problému při hře, jen je třeba volit správnou aktivitu.

2.4 Úspěšná adaptace

Popis adaptovaného dítěte podle Griebela a Nieselové (2005): takové dítě se v prostředí mateřské školy cítí dobře, to je poznat na jeho veselé náladě, úsměvu na tváři a nových kamarádech ve třídě. S dětmi si hraje rádo a rádo se zapojuje do činností, ve kterých se dokáže s dětmi dohodnout, nedělá mu problém vyjádřit své potřeby a nebojí se vyslovit své požadavky. Zároveň ale akceptuje pravidla mateřské školy, třídy i její denní program. Nedělá mu problém komunikace s personálem mateřské školy.

3 Dětský domov

Dětský domov je nejrozšířenější typ náhradní péče spadající pod ministerstvo školství. Jsou zde umístěny děti ve věku od 3 do 18 nebo 19 let. Pokud dítě studuje i dále po dovršení 19 let, může s dětským domovem uzavřít dohodu o pobytu do 26 let v případě, že s tím samotné dítě i rodič souhlasí. Dětský domov zajišťuje péči dětem bez závažných poruch chování. Děti zde mají výchovnou, hmotnou i sociální péči. (Zákon č. 109/2002 Sb.: §12). I Kovařík (2003) zmiňuje závazek dětských domovů k principům výchovy a vzdělání podle mezinárodních úmluv o právech dítěte, lidských právech a základních svobodách. Vychovatelé také musejí dbát na harmonický vývoj osobnosti dítěte a dodržovat zásady, které má v legislativě Česká republika. Vyhláška č. 438/2006 Sb., upravuje výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, novelizovaná vyhláškou č. 198/2015 Sb. V této vyhlášce je uvedeno, co vše je zapotřebí udělat po přijetí dítěte do dětského domova – seznámit ho s vnitřním řádem, dát mu vlastní prostor a vybavení jako postel, skříň, apod. Dítěti jsou sděleny jeho povinnosti vyplývající z vnitřního řádu, jako je udržení čistoty a pořádku nebo spoluúčast na klimatu skupiny. Po přijetí je také každému dítěti vypracovaný individuální program rozvoje osobnosti, který stanovuje, na jaké oblasti v rozvoji dítěte je třeba se zaměřit.

3.1 Fungování a vztahy v dětském domově

V dětském domově bydlí různorodé skupinky dětí, které obývají jakýsi byt a starají se o ně 2 – 3 stálí vychovatelé. Takovému typu se říká rodinný a v každé skupině je 6 až 8 dětí. Je ale nutno upozornit, že tito vychovatelé nepřebírají úlohu rodičů a nejsou jejich pěstouni (Langmeier, Matějček, 1974). Nicméně podle Matouška (1995) se mezi vychovateli a dětmi rodí vztah, který nahrazuje citové rodinné vazby. Zároveň ale podotýká, že jsou tyto vztahy krátkodobější a dalo by se říct i povrchní. Kopřiva (2012) hovoří o nastavování hranic vychovatelem a upozorňuje na jejich důležitost při výchově. Tvrdí, že dítě samozřejmě potřebuje prostor, ale ten mu nezaručí pocit bezpečí jako jasně stanovené hranice a řád. Také říká, že i děti, které měly ve svém životě chaos a naučily se řádu se od něj už nechtějí odvrátit. Dítěti ale není vhodné vše nadiktovat a neadekvátně ho k něčemu nutit. Z tohoto důvodu je dobré, pokud se dítě podílí na tvoření pravidel a může vyjádřit svůj názor. Mimo to si tím také rozvíjí komunikační schopnosti a argumentaci.

3.2 Protektivní faktory výchovy v dětském domově

Protektivní faktory jsou takové faktory, které pomáhají jedinci se s nepřízní dobře vyrovnat. Protektivní faktory tedy napomáhají odolnosti a redukují nebo úplně odstraňují negativní účinek rizikových faktorů (Šolcová, 2009).

3.2.1 Kolektiv

Každý jedinec je ovlivněn skupinou, ve které se momentálně nachází. Platí to ale i obráceně, a to tak, že jedinec ovlivňuje skupinu. V určitých chvílích se tedy musí skupině podřídit a jindy se zase prosadit. Každý jedinec je výjimečný a dokáže skupině nabídnout jiné přednosti, jako je fyzická zdatnost nebo školní znalost (Helus, 1973). Gardner (1999) ukazuje na pozitiva kolektivu v dětském domově. Jako jedno z hlavních pozitiv je, že se dítě necítí odlišné, ale pozná, že i ostatní mají negativní životní zkušenosti a to upevňuje sociální vazby ve skupině. I když mívají vnitřní neshody, navenek působí celá skupina jako celek.

3.2.2 Zázemí

Zázemí tvoří několik složek, které se mohou lišit. Pod tímto pojmem si lze představit emocionální klid, tedy prostor, kde se dítě cítí bezpečně a samo vytváří klima. Zázemí a plány dávají dítěti klid a důvěru v něco trvalého. Na takové půdě se pak nebojí projevovat emoce, sdílet je s ostatními a být jim otevřený. Takto podnětné prostředí ho motivuje k vytvoření si vlastních plánů pro budoucnost (Škoviera, 2007).

3.2.3 Odborné vedení

Vedení dětí odbornými vychovateli se kladně podepíše na jejich budoucnosti. Díky kladení větších nároků na vychovatele se zlepšuje i výchova dětí umístěných v dětských domovech. Vychovatelé by dětem měli vybírat vhodné koníčky a aktivity pro formování jejich osobnosti. Děti si mají rozvíjet kompetence v oblastech sebeobsluhy, řešení problémů, vystupování na veřejnosti, jednání a chování k druhým, tvořit si správné návyky a být finančně gramotní. Vychovatelé se dále snaží předejít patologickým jevům a rizikovému chování s pomocí každodenních rituálů, sebereflexe a možnosti účasti na terapiích (Žufníček, 2012).

3.3 Příčiny umístění dítěte do ústavní výchovy

Příčin umístování dětí do ústavní výchovy bychom mohli najít několik, ale podle Sychrové (2014) máme 2 základní. Prvním ze jmenovaných je špatný postoj rodičů, kdy rodič nedává dítěti žádnou nebo minimální a nedostačující výchovu a péči. Druhou příčinou je ohrožující chování samotných dětí, kdy jsou nebezpečné pro své okolí, a není v možnostech rodičů takové dítě zvládat. Krausová a Novotná (2006) udávají jako další důvody pro nařízení ústavní výchovy smrt rodičů, odložení nebo opuštění dítěte rodiči, zanedbávání, týraní nebo zneužívání dítěte, výchovné problémy dítěte, kdy rodiče nejsou schopni se o něj postarat, postižení dítěte, které nejsou rodiče schopni zvládat, dlouhodobá fyzická či psychická nemoc rodičů. Sychrová (2004) doplňuje tuto řadu ještě o uvěznění rodičů, nelegální vstup dítěte do země a dobrovolné opuštění domova na žádost dítěte.

3.4 Přijetí dítěte do dětského domova na základě soudního rozhodnutí

Dne 1. 1. 2014 byl zrušen zákon o rodině z roku 1963 a nahradil ho zákon číslo 89 z roku 2012, který nyní upravuje rodinné právo, do kterého spadají instituty náhradní rodinné péče. Nový občanský zákoník (2012) diktuje podmínky, za kterých je ústavní výchova nařízena: „*Jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit, může soud jako nezbytné opatření také nařídit ústavní výchovu. Učiní tak zejména tehdy, kdy dříve učiněná opatření nevedla k nápravě. Soud přitom vždy zvažuje, zda není na místě dát přednost svěření dítěte do péče fyzické osoby.*“ (část druhá, hlava III, díl 4, § 971). Zákoník dále uvádí, že ústavní výchova může být nařízena nejdéle na 3 roky, její dobu jde však opakovaně prodloužit pokud problémy setrvávají. Soud každých 6 měsíců přezkoumává, zda problémy trvají i nadále a jestli není možné dítě umístit do náhradní rodinné péče. Podle zákona 359/1999 Sb. podává orgán sociálně právní ochrany dítěte návrh soudu k nařízení ústavní péče. Tento orgán podává žádost v případě, že rodiče zemřeli nebo není v jejich silách se o dítě postarat.

V období 2003 – 2009 se počet dětí v dětských domovech pohyboval od 4657 do 4869 dětí a dospívajících s tím, že jejich počet se spíše navyšoval. Pokud počty genderově rozdělím, jsou v dětských domovech umístěny spíše chlapci. Každý rok jich bylo více

přibližně o 400. Počet dětí, který je umístěn v dětských domovech a bude jim začínat školní docházka je kolem 400 každý rok. Jejich počet celkově také roste. Mezi rokem 2003 a 2009 se jejich počet zvýšil o 23 (MŠMT).

3.5 Deprivace v důsledku výchovy v dětském domově

Vágnerová (2008) upozorňuje, že důsledky výchovy a vyrůstání v dětském domově s sebou nese jisté problémy, které dítě pocítuje v daný okamžik, celý pobyt v dětském domově, ale i v jeho budoucím životě. Mezi ty nejvíce závažné patří právě deprivace, ke které dochází kvůli nedostatečnému uspokojení duševních potřeb. „*Deprivace je stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických či psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouho*“ (Vágnerová, 2008, s. 53). I když jsou vychovatelé pro děti náhradní rodinou, nikdy jim nemohou nahradit matku, ještě v takovém počtu dětí, o které se jeden vychovatel stará, proto se na dětech z dětského domova nejvíce podepíše citová deprivace. Je nezbytné, aby se dítě dostával pocit bezpečí a jistoty, důvěryhodný mezilidský vztah. Vše zmíněné děti dostávají od svých rodičů. V případě, že dítě prochází dětským domovem, je tento jev velmi častý. V druhé řadě jde o deprivaci sociokulturní, ve které dítěti chybí podněty pro správný rozvoj schopností a dovedností. Dětem v dětských domovech je plně dostáno v potřebách jídla, ošacení nebo školních povinností. Dětský domov vychovává dítě zejména k adaptaci na podmínky a styl života, který sám nabízí. Díky skupinové výchově není umožněn individuální přístup a svoboda rozhodování, jaké by dítě dostalo v rodině. Děti pak nejsou natolik schopné samostatně se rozhodovat a odpovídat za své chování a jednání. Každé dítě je individuum, a tak se také projevuje, nelze tedy říct, že toto bude platit u každého jedince stejně. Dále musíme hledět na genetické dispozice, primární zkušenosti nebo citového vztahu k jiným osobám. Citová deprivace se nejčastěji projevuje v kognitivní a rozumové oblasti, děti ji nedostatečně využívají a poté nerozumí chování svému i chování druhých, nejsou schopni ponaučit se ze zpětné vazby. Dalším projevem je citové prožívání bez projevu empatie a blízkému vztahu k okolí. Děti jsou málo emočně naplněné, nedůvěřivé, někdy výbušné až agresivní. Dětem dělá problém rozlišit různé projevy chování, nemají potřebu komunikace, tím pádem mají i chudší slovní zásobu. Ve chvíli adaptace na jiné prostředí přichází problém, reagují negativně na jakoukoli změnu v životě. V adaptaci na život mimo instituci selhávají, jejich adaptace trvá velmi dlouho. Jedinci se začnou

potýkat s pozdními důsledky citové deprivace, mají problémy v pracovním uplatnění, partnerském životě nebo rodičovství (Vágnerová 2008).

Vágnerová (2008) dále uvádí, že deprivace negativně ovlivňuje aktuální psychický stav člověka i jeho následný vývoj. V každém věku je člověk více náchylný k jinému druhu deprivace, např. pokud dítě v raném věku citově strádá, má to mnohem větší důsledek, než pokud strádá v dospělosti. Deprivace dlouhotrvající a závažná většinou vede k narušení psychického vývoje, nestejnomyšlnému rozvoji některých složek osobnosti nebo dokonce ke vzniku specifických psychických odchylek. Matějček (2005) považuje opožděný vývoj řeči jako jeden z důsledků deprivace. Dává to za vinu chybějícímu kontaktu s matkou a dalšími blízkými osobami. Tvrdí, že v ústavní péči a při změnách prostředí nedostává dítě v dostatečné míře kladné citové ladění a smysluplnost okolního světa. Michalová (2012) říká, že je psychická deprivace napravitelná, a to dokonce ve větší míře, než se dalo předpokládat. Vágnerová (2004) k tomu dodává, že existuje několik případů, u kterých se deprivace, i přes snahu náhradní rodiny, nesrovná za celý jejich život a nikdy se ve svém chování nevyrovnají svým vrstevníkům, kteří neprošli deprivacním působením. Pod deprivaci patří i subdeprivace, která je slabší variantou deprivace. Vzhledem k mírnějším projevům se k jedinci často nedostane potřebná pomoc.

Vágnerová (2008) rozděluje deprivaci do 5 typů:

- deprivace v oblasti biologických potřeb – tato deprivace ohrožuje tělesné i duševní zdraví a nastává např. při nedostatku jídla nebo spánku a může vést až ke smrti. Takto trpí většinou týrané nebo zanedbávané děti
- podnětová deprivace – v tomto případě dětem chybí množství a variabilita podnětů. Děje se to většinou u postižených lidí
- kognitivní deprivace – takto zanedbanému dítě chybí potřeba učení, nemůže se pak dobře rozvíjet a může se jevit jako mentálně postižené
- citová deprivace – citově deprivované je dítě bez získání spolehlivého a citového vztahu s matkou nebo vychovatelem. Tato deprivace může ústít k špatnému rozvoji osobnosti a jeho vztahu k ostatním i k sobě
- sociální deprivace – tímto typem trpí hlavně dlouhodobě nemocní nebo postižení lidé, protože nemají nebo jim okolí nedá možnost sociálního kontaktu

4 Cíl výzkumu

Cílem této bakalářské práce je analyzování adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu z pohledu předškolních pedagogů. Zjištění, jestli se adaptují jinak než děti z běžných rodin a případné prozkoumání, jaké mají při adaptaci problémy nebo naopak proč se adaptují lépe než děti vychovávané rodiči. Dalším cílem bylo zjistit, jak učitelky dětí z dětských domovů podporují při adaptaci, jestli kvůli přítomnosti dítěte z dětského domova musí měnit běžný program mateřské školy a rozdíly ve skupinách učitelek podle názoru, zda děti z dětského domova potřebují jiný přístup.

Výzkumné otázky:

- 1) Jaké jsou rozdíly v adaptaci u dětí z dětského domova v porovnání s dětmi z běžných rodin z pohledu předškolních pedagogů?
- 2) S jakými problémy se při adaptaci dětí z dětského domova setkávají předškolní pedagogové?
- 3) Jaké mají zkušenosti předškolní pedagogové se začleněním dětí z dětského domova do kolektivu?
- 4) Jaké jsou rozdíly mezi učitelkami, které zastávají názor, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup v porovnání s učitelkami, které zastávají názor, že děti z dětského domova jiný přístup nepotřebují?
- 5) Jakým způsobem jsou podporovány děti z dětského domova v adaptačním období v mateřské škole?
- 6) Jaké jsou rozdíly v programu a probíraných tématech třídy za přítomnosti dítěte z dětského domova?

5 Metodologie výzkumu

Níže v textu se budu věnovat metodologii výzkumu této bakalářské práce. Bude zde popsán výzkumný nástroj se sběrem dat a výzkumný soubor.

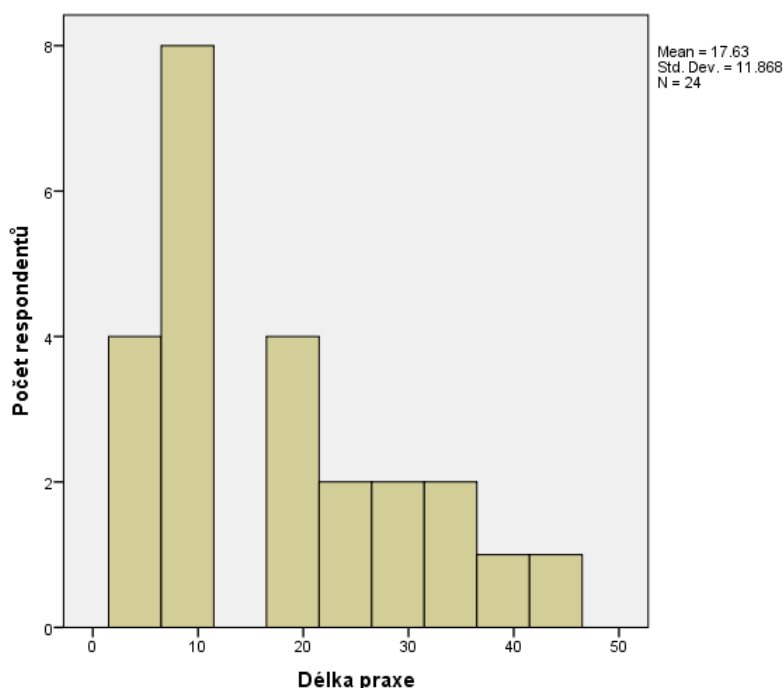
5.1 Popis výzkumného nástroje

Jako metodu výzkumu pro mou bakalářskou práci jsem použila dotazníkové šetření. Jedná se o dotazník vlastní konstrukce (viz příloha C), distribuovala jsem ho přes portál Survio. Odpovědi jsem sbírala online na 3 facebookových skupinách, a to od 27. 12. 2019 do 1. 3. 2020. Cítila jsem na skupiny, ve kterých se zdržují předškolní pedagogové, vzhledem k tomu, že je dotazník určen právě pro ně. Nutnou podmínkou pro vyplnění bylo, aby měli zkušenosti s prací s dětmi z dětského domova. Obsahem dotazníku bylo celkem 27 otázek, z toho 13 otázek uzavřených, kde si respondentky vybíraly z nabízených možností, 1 otázka škálovací, 2 otázky polootevřené, kde bylo možné svoji odpověď okomentovat a 11 otázek zcela otevřených. Dotazník byl uveden oslovením respondentek a mým představením, dále jsem vysvětlila k jakému účelu bude použit a o jakou problematiku se jedná. V tomto úvodu jsem také respondentky ujistila, že se jedná o anonymní dotazník, který potrvá asi 10 minut. První část dotazníku obsahovala otázky, které se zaměřovaly na informace o respondentkách. Druhá část byla změřena na konkrétní otázky k tématu – adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu. Kvantitativní data byla počítána pomocí statistických metod, jednalo se o deskriptivní statistiku, Mann-Whitneyův U-test a korelaci (konkrétně Spearmanovým korelačním koeficientem). Otevřené otázky jsem zpracovávala obsahovou analýzou.

5.2 Popis výzkumného souboru

Dotazník vyplňovaly pouze ženy – učitelky MŠ z celé České republiky. Celkem jich bylo 26, ale ne každá vyplnila všechny otázky dotazníku.

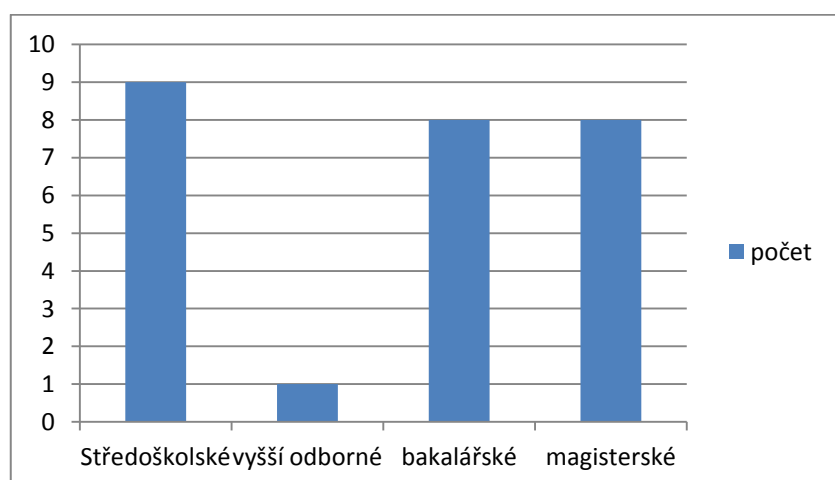
Na otázku ohledně délky pedagogické praxe odpovědělo celkem 24 respondentek. Jak můžete pozorovat na grafu č. 1, nejvíce respondentek s dětmi pracuje 6 – 10 let. Druhá nejpočetnější skupina je 26 a více let v praxi. V této skupině má 5 respondentek praxi více než 30 letou a jedna uvedla dokonce 43 let. Průměrné délka praxe je 17,63 let (SD = 11,87).



Graf č. 1: Délka praxe respondentek v mateřských školách

Celkem 26 respondentek odpovídalo na otázku, kolik dětí z dětského domova za svoji praxi učily. Respondentky učily různé počty dětí z dětského domova - od 1 dítěte po 30 dětí. V průměru vyšlo číslo 6,96 (SD = 7,11). Po zaokrouhlení by se dalo říct, že respondentky průměrně učily 7 dětí z dětského domova.

Své nejvyšší dovršené vzdělání udalo v dotazníku všech 26 respondentek, viz graf č. 2. Nejpočetnější skupina respondentek je se střední školou, celkem 9 (36,6 %). Dále dotazník vyplňovalo 8 bakalářek (30,8 %), 8 magister (30,8 %) a 1 respondentka s vyšším odborným vzděláním (3,8 %).



Graf č. 2: Vzdělání respondentek

Jak je patrné v tabulce č. 1, respondentky, které dotazník vyplňovaly, pocházely celkem z 10 krajů České republiky. Nejpočetněji je zastoupená Vysočina s 5 respondentkami, dále z Ústeckého, Plzeňského a Zlínského kraje po 3 respondentkách. Ze zbylých 4 krajů – Karlovarského, Pardubického, Jihomoravského a Olomouckého není ani jedna z respondentek.

Tabulka č. 1: Kraj bydliště respondentek

Kraj	Počet respondentek
Vysočina	5
Ústecký	3
Plzeňský	3
Zlínský	3
Jihočeský	2
Moravskoslezský	2
Středočeský	2
Liberecký	1
Praha	1
Královohradecký	1

Z 24 respondentek jich 20 působí v běžné mateřské škole, 3 ve speciální, 1 v křesťanské a 1 ve Waldorfské škole.

6 Výsledky výzkumu

Tato část se zabývá výsledky výzkumu. Výsledky jsou členěny do 4 podkapitol – adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu, faktory ovlivňující adaptaci, přístup pedagoga a spolupráce mezi mateřskou školou a dětským domovem.

6.1 Adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu

Jako prvotní fakt jsem potřebovala zjistit, v jaké chvíli berou respondentky dítě za úspěšně adaptované, jak se takové dítě musí chovat, nebo podle čeho to poznají. Dále mě zajímalo, jaké můžou být rozdíly v adaptaci mezi dětmi z dětského domova a dětmi z běžných rodin, případně s jakými problémy se respondentky za svoji praxi setkaly a jestli jim děti z dětského domova přijdou problémovější. Také mě zajímá, jaké mají respondentky zkušenosti se začleněním dítěte z dětského domova do třídního kolektivu.

Nejprve jsem zkoumala, co učitelky považují za úspěšné adaptování, otázku jsem myslela spíše obecně, ale vzhledem k tomu, že je celý dotazník na děti z dětského domova, je z odpovědí patrné, že to respondentky vztáhly spíše na děti z dětského domova. Na otázku odpovědělo 23 respondentek, zbylé 3 otázku přeskočily. Pomocí obsahové analýzy jsem z jejich odpovědí utvořila 9 kategorií, které jsou uvedené v tabulce č. 2. Vzhledem k rozsáhlým odpovědím byly některé započítané do více kategorií. Odpovědi 2 respondentek nedávaly smysl v kontextu otázky. Většina respondentek uvedla, že úspěšně adaptované dítě se zapojuje do aktivit ve třídě a aktivně komunikuje s dětmi i učitelkou. Na druhé pozici, daleko za první, uvádějí, že přijímá autoritu a ostatní děti ve třídě: „*Začlenění se do kolektivu, respektování jeden druhého, spolupráce, respektování pravidel, důvěra k dospělému a naopak*“. Dále, že je třída přijímá do kolektivu, dítě chodí do školky rádo, s úsměvem. Např.: „*Dítě má úsměv na tváři, radost z hraní a nechá se beze strachu pohladit*“. Ve školce si rádo hraje, ale zvládá i nastolená pravidla. Adaptovanému dítěti se nestýská po zákonných zástupcích a neptají se lidí na ulici, jestli si je nechtějí vzít. Adaptované dítě má důvěru v učitelku, nebojí se od ní nechat pohladit nebo se jí svěřit.

Tabulka č. 2: Chování úspěšně adaptovaného dítěte

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Zapojení do aktivit a komunikace	20	48,8
Přijímá autoritu	4	9,8
Přijímá ostatní děti	4	9,8
Přijímají je ostatní děti	3	7,3
Rádo chodí do mateřské školy	3	7,3
Zvládá pravidla	3	7,3
Nestýská se jim	2	4,9
Přestalo žádat ostatní, aby si je osvojili	1	2,4
Oboustranná důvěra učitel/dítě	1	2,4

Dále jsem hledala, jestli jsou nějaké rozdíly v adaptaci mezi dětmi z dětského domova a dětmi z běžných rodin. Z celkového počtu 26 respondentek odpovědělo na tuto otázku 21, 5 jich odpověď neuvedlo. Celkem 5 respondentek tvrdí, že děti z dětského domova nemají rozdílné chování v adaptaci v porovnání s dětmi z běžných rodin. Dalších 5 uvedlo, že děti z dětských domovů odlišné chování mají, ale neuvedlo jaké. Odpovědi jsem zpracovávala obsahovou analýzou a na jejím základě jsem ze zbylých 11 odpovědí vytvořila 6 kategorií, které můžete vidět v tabulce č. 3. Některé odpovědi byly započítané do více kategorií. Všechny zbylé respondenty se shodly, že děti z dětského domova mají rozdílné chování. Pouze jedna respondentka říká, že se děti z dětských domovů hůře adaptují. Respondentky, které tvrdí, že děti z dětského domova mají rozdílné chování při adaptaci oproti dětem z běžných rodin, vidí rozdíly např. v plačtivosti „*děti z dětských domovů nejsou plačtivé, jsou rádi za jakoukoliv pozornost*“ a na změnu si rychleji zvyknou: „*Řekla bych, že s adaptací nemají takový problém, jako děti z rodin, neboť jsou zvyklé na změny. Střídají se u nich vychovatelé, tudíž je nevykolejí nástup do MŠ*“. Děti z dětských domovů více ocení pozornost, o kterou se často snaží. Ohnheiser (2019) uvádí ve svém výzkumu, že 50% respondentů říká, že oblíbená věc dítěte pomůže při jeho adaptaci. V mém výzkumu se ukázalo, že u 87,5 % respondentek si děti z dětského domova předmět nebo plyšáka do třídy nosí, 8,3 % respondentek říká, že si děti plyšáka do třídy nenosí a 1 respondentka (4,16 %) tvrdí, že to na adaptaci nemá vliv.

Tabulka č. 3: Rozdílné chování v adaptaci dětí z dětského domova oproti dětem z běžných rodin

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rychleji se adaptují	5	31,25
Jsou hůře socializované	4	25
Více na sebe ukazují	3	18,75
Nejsou tolik plačtivé	2	12,50
Mají horší adaptaci	1	6,25
Nejsou fixované	1	6,25

Tabulka níže, která je zpracovaná pomocí obsahové analýzy, obsahuje 9 kategorií s celkem 25 odpověďmi na otázku, s jakými problémy se setkaly předškolní pedagožky při adaptaci dětí z dětského domova. Na tuto otázku odpovědělo 25 respondentek, tedy pouze 1 otázku přeskočila. Dohromady 7 respondentek uvádí, že se nesetkaly s žádnými problémy. Nejpočetnější kategorií problémů je agresivita. Např.: *U dětí, které jsou v DD proto, že je rodiče "odložili" lze vidět rozdíly v námětových hrách, kdy děti dělají zle ostatním dětem.* „... větší agresivita (brání si své) ...“. Druhým nejčastějším uvedeným problémem je nepřiměřené a špatné chování. „*Ostatní děti je nechťeli přijmout kvůli špatnému chování*“. Dalším důvodem v tabulce č. 4 je špatná hygiena dětí, nezačlenění do kolektivu, nedůvěra a strach – např.: *Děti mají šok z hraček, které vidí poprvé v životě*“. Vynucování si pozornosti: „*Jediný problém je pozornost, kterou si právem vynucují*“. V poslední řadě vidí respondenty jako problém, že děti z dětského domova mají ve třídě svoji sociální bublinu, občas kradou a jedna respondentka uvedla jako problém, že jsou lépe připraveni na adaptaci. Nejsem si ale jistá, jestli pochopila správně otázku.

Tabulka č. 4: Problémy dětí z dětského domova při adaptaci

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Agresivita	5	20,00
Nepřiměřené, špatné chování	4	16,00
Špatná hygiena	3	12,00
Nezačlenění do kolektivu	3	12,00
Nedůvěra, strach	3	12,00

Vynucování si pozornosti	2	8,00
Sociální bublina dětí z DD	2	8,00
Drobné krádeže	2	8,00
Lepší připravenost na adaptaci	1	4,00

Jak je patrné z tabulky č. 5, která je zpracovaná obsahovou analýzou a zaměřená na zkušenosti učitelek mateřských škol se začleněním dětí z dětského domova do kolektivu třídy, tak 14 respondentek (56 %) z celkového počtu 23 respondentek uvedlo, že děti ve třídě vnímají děti z dětských domovů jako „běžné“ dítě. Říkají např.: „*Mám dobré zkušenosti, nesetkala jsem se s negativním přístupem ostatních dětí.*“, „*Děti byly kolektivem přijaty bez problémů.*“ Další respondenty uvádějí, že si děti všimají jejich odlišného chování jako např.: „*Ano děti jejich odlišnost vnímají a často jsou zklamané reakcemi dítěte z dětského domova, mívá často nepředvídatelné až agresivní chování.*“, „*Je to různé, někdy je dítě vyčleňováno a odmítáno. Kolikrát si za to ale může samo svým nevhodným chováním.*“ Děti ve třídě si také všimají, že je do školky nevedí maminka s tatínkem a ptají se na to. Další 2 respondenty uvádějí, že by děti neřešily, odkud jejich spolužáci pocházejí, ale upozorňují je na to dospělí – „*Smíšená třída - přijetí v celku bez problémů. Předškolní třída - problém. Bohužel často rodiče sledují, kdo je v dané třídě, doma se to probírá a děti často opakuji, co slyší doma.*“ „*Ne, děti to nevnímají, pokud je na to někdo z dospělých neupozorní.*“ Dále respondentka uvádí, že problém přichází, až když má dítě z dětského domova odlišnou barvu pleti, než mají děti ve třídě: „*Nemají se začleněním problém. Ten až mají tehdy, když má dítě jinou barvu pleti.*“ Odpověď jedné respondenty je započítána do dvou kategorií.

Tabulka č. 5: Začlenění dětí z dětského domova do kolektivu třídy v mateřské škole

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Děti je vnímají jako každé jiné	14	56
Děti si všimají, že mají odlišné chování	4	16
Děti se ptají na jejich maminku	2	8
Děti si na děti z dětského domova ukazují kvůli svým rodičům, kteří na to upozorňují	2	8
Problém se začleněním mají pouze při odlišné barvě pleti	1	4

Rozdíl je cítit pouze u probíraných témat typu rodina	1	4
Přijetí dítěte jen s malými problémy	1	4

Při počítání průměru na otázku „*Považujete děti z dětského domova za problémovější?*“ jsem k odpovědi rozhodně ne přiřadila číslo 1, k odpovědi spíše ne číslo 2, k odpovědi spíše ano číslo 3 a k odpovědi rozhodně ano číslo 4. Průměrné skóre je 2.08 (viz tabulka č. 6) s tím, že respondentky využily k odpovědi celou škálu.

Pomocí Spearmanova korelačního koeficientu byly hledány souvislosti mezi 4 proměnnými. Jak ukazuje tabulka č. 7, proměnné jsou: délka praxe v pedagogické činnosti respondentek, jejich nejvyšší dovršené vzdělání, zda považují předškolní pedagožky děti z dětského domova za problémovější a kolik dětí z dětského domova za svoji praxi učily.

Statisticky významná negativní korelace vyšla mezi vzděláním respondentek a počtem dětí, které respondentky učily. Výsledky naznačují, že čím nižší stupeň dosaženého vzdělání respondentka má, tím větší počet dětí z dětského domova učila ($r = -0,491$; $p < 0,05$). Další statisticky významná negativní korelace, kterou tabulka ukazuje je mezi počtem dětí, které respondentky učily a jejich názorem, na kolik jsou tyto děti problémovější ($r = -0,407$; $p < 0,05$). Z výsledku je patrné, že čím více dětí z dětského domova učily, tím méně problémovější jim přijdou.

Tabulka č. 6: Deskriptivní statistiky proměnných

Proměnná	N	Průměr	Minimum	Maximum	SD
Délka praxe	24	17.63	4	43	11.87
Vzdělání	26	2.04	1	4	.92
Problémovější	26	2.08	1	4	.98
Počet dětí z DD	26	6.96	1	30	7.11

N = počet respondentů s vyplněnou odpovědí; SD = směrodatná odchylka

Tabulka č. 7: Vybrané proměnné: Spearmanova korelace (n = 26)

	Délka praxe	Vzdělání	Problémovější	Počet dětí z DD
Délka praxe	1	-.233	-.172	.376
Vzdělání	-.233	1	.255	-.491*
Problémovější	-.172	.255	1	-.407*
Počet dětí z DD	.376	-.491*	-.407*	1

**p < 0.01, *p < 0.05

6.2 Faktory ovlivňující adaptaci

Jak jsem již zmínila výše, tak podle výzkumu, který dělala Hurtová (2018, s. 60) bylo zjištěno, že děti snášejí lépe adaptaci, pokud mají ve třídě sourozence: „Z pozorování vyplývá, že nově nastupující děti, které mají staršího sourozence ve třídě, adaptaci prožívají lépe. Tyto děti vidí vzor staršího sourozence, který s nástupem obvykle již nemá problém, protože mateřskou školu, učitele i děti zná. Loučení s rodičem je méně náročné. Mladší sourozenec pozoruje staršího a v mnoha věcech ho napodobuje. Některé děti jsou naučené se o sebe starat, proto např. při oblékání si sourozenci navzájem pomůžou.“, proto mě zajímalo, jestli působí na adaptaci dítěte z dětského domova, pokud má ve třídě sourozence. Z celkového počtu 24 respondentek se jich 16 shodlo na tom, že ano. Pouhé 2 respondentky říkají, že ne a 6 jich neví.

V závěru své práce zmiňuje Herodesová (2019), že by mohlo být zajímavé udělat výzkum na adaptaci dětí z pohledu nástupu do mateřské školy, kde by se porovnával hromadný nástup dětí v září proti nástupu jednotlivců v průběhu školního roku. Tímto mě přivedla na myšlenku, jestli mohou být takové rozdíly v adaptaci i u dětí z dětského domova, zaměřila jsem tedy 1 otázku v dotazníku tímto směrem. Respondentky měly na výběr ze 3 možností odpovědi. První z nich byla, že se dítě lépe adaptuje v září. Druhá, že se lépe adaptuje, pokud přijde v průběhu roku a třetí, že na adaptaci nemá vliv datum nástupu dítěte do mateřské školy. Druhou možnost odpovědi nezvolila žádná z respondentek. Že se dítě adaptuje lépe s dalšími nově přichozími dětmi v září uvedlo

11 respondentek a 14 jich říká, že datum nástupu do mateřské školy nemá na adaptaci vliv.

Další faktor, který mi přišel zajímavý, byl ten, zda by mohlo mít na adaptaci vliv to, zda bylo dítě rodině odebráno nebo bylo do dětského umístěno rodiči. Respondentky se ale na jednotné odpovědi neshodly. Z celkem 26 respondentek jich 7 uvedlo, že adaptaci dítěte na mateřskou ovlivňuje, jestli bylo rodičům odebráno nebo jej do dětského domova umístili sami, 8 respondentek říká, že to na adaptaci nemá vliv a 11 z nich neví.

6.3 Přístup pedagoga

Vzhledem k tomu, že i pedagog hraje velkou roli při adaptaci dítěte, zajímalo mě, jak přistupuje k dětem z dětského domova v téhle jejich životní etapě.

Tabulka č. 8: Jak podporuje učitel dítě z dětského domova při jeho adaptaci

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Jako děti z běžných rodin	14	35,0
Je mu oporou	5	12,5
Začleňuje ho do kolektivu	5	12,5
Dělá pro dítě komfortní prostředí	5	12,5
Individuálním přístupem	4	10,0
Vlídным přístupem	2	5,0
Nechá mu dostatek času na seznámení	1	2,5
Posiluje jeho pozici v kolektivu	1	2,5
Potlačuje jejich nevhodné chování	1	2,5
Spolupracuje s dětským domovem	1	2,5
Sourozenci dá k sobě	1	2,5

Z celkového počtu 24 respondentek, které se vyjádřily k tomu, jak podporují děti z dětského domova v adaptaci, jich 14 odpovědělo, že děti podporují stejně jako děti z běžných rodin. Respondentky říkají: „*K dítěti jsem přistupovala úplně stejně. Každé dítě musíte postupně poznávat. A jelikož k nám docházejí děti ze sociálně slabých rodin, tak je ta práce dost podobná.*“, „*Úplně stejně jako ostatní děti, ba naopak děti z dětského domova nemají s adaptací problém.*“ Jako druhé v tabulce, v zastoupení 12,5 %, uvádějí respondentky, že jim jsou oporou. Např.: „*Všemožně se snažím působit na*

dítě jako na ostatní a být mu nápomocná zvládat jemu neznámé situace.“ Učitelky se také snaží děti zapojovat do kolektivu: „*Více je zapojuji do kolektivních her a činností. Ale každé dítě je jiné a některé potřebuje vést k tomu, aby si našlo přátele, jiné si je hledá samo.*“ Další respondenty uvádějí, že se pro dítě snaží tvořit komfortní prostředí a mají k němu individuální a vlídný přístup: „*Děti si chovám, hladím, povzbuzuji, jsem vstřícná a společně si hrajeme.*“ Na posledních místech v tabulce je nechání dítěti dostatek času na seznámení, spolupráce učitelky a dětského domova nebo nerozdělování sourozenců od sebe. Tabulka č. 8 je zpracovaná pomocí obsahové analýzy.

Odpovědi 21 respondentek na otázku, zda potřebují děti z dětského domova jiný přístup, jsem zpracovávala pomocí Mann-Whitneyůva U-testu (tabulka č. 10) a dále rozdělila na 2 skupiny (tabulka č. 9), a to na ty, které zastávají názor, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup, bylo jich 11, a na ty, které zastávají názor, že děti z dětského domova jiný přístup nepotřebují, těch bylo 10. Tyto 2 skupiny jsou v tabulce označeny jako Průměr ANO a Průměr NE. Porovnávala jsem tedy, v čem jsou tyto 2 skupiny rozdílné, co se týká délky praxe, vzdělání, názoru na problémovost dětí z dětského domova a počtu dětí z dětského domova, které za svoji praxi učily. Problémovost dětí byla hodnocena na škále 1 – 4, přičemž 1 = rozhodně ne, 2 = spíše ne, 3 = spíše ano, 4 = rozhodně ano.

Statisticky významný rozdíl vychází v délce praxe respondentek. Skupina, která zastává názor, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup, má menší průměrnou délku praxe ($M = 12,09$; $SD = 7,29$) než skupina, která zaujímá opačný názor ($M = 26,50$; $SD = 12,13$).

Naopak mezi nejvyšším stupněm vzdělání respondentek a jejich názorem na přístup k dětem z dětského domova nebyl nalezen statisticky významný rozdíl.

Další statisticky významný rozdíl je v názorech respondentek na problémovost dětí z dětského domova. Skupina, která zastává názor, že děti z dětských domovů potřebují jiný přístup, je považuje za problémovější ($M = 2,64$; $SD = 0,92$). Naopak u skupiny, která zastává názor, že děti z dětských domovů jiný přístup nepotřebují, je považují za méně problémové ($M = 1,75$; $SD = 0,87$).

Poslední proměnná v tabulce je počet dětí z dětského domova, které učitelky učily. Učitelky, které říkají, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup, učily v průměru méně dětí z dětského domova ($M = 5,73$; $SD = 5,73$), než skupina, která tvrdí, že děti

z dětského domova jiný přístup nepotřebují (M = 7,75; SD 7.98). Nicméně rozdíl nebyl statisticky významný (p = 0,260).

Tabulka č. 9: Porovnání pedagogů, kteří zastávají názor, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup oproti pedagogům, kteří zastávají názor opačný (ANO n = 11, NE n = 10)

	Průměr ANO	SD ANO	Průměr NE	SD NE
Délka praxe	12.09	7.29	26.50	12.13
Vzdělání	2.18	.99	1.92	.90
Problémovější	2.64.	.92	1.75	.87
Počet dětí	5.73	5.73	7.75	7.98

SD = směrodatná odchylka, ANO = označení skupiny, která zastává názor, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup, NE = označení skupiny, která zastává názor, že děti z dětského domova nepotřebují jiný přístup

Tabulka č. 10: Výsledné hodnoty Mann – Whitneyova testu pro přístup

	Mann- Whitneyovo U	Wilcoxonovo W	Z	p
Délka praxe	91.500	146.500	2.581	.008
Vzdělání	56.500	134.500	-.615	.566
Problémovější	33.000	111.000	-2.122	.004
Počet dětí	84.500	162.500	1.150	.260

Speciální adaptační programy pro děti z dětských domovů

Dotázané respondenty v 89 %, tedy 23 z nich odpovědělo, že speciální adaptační program nemají. Zbylé 3 respondenty tvrdí, že speciální adaptační program pro děti z dětských domovů mají. Dále 18 z 25 respondentek říká, že program ve třídě kvůli dětem z dětského domova nijak neuzpůsobují, 7 z 25 respondentek naopak říká, že ano a zmiňují zejména témata jako rodina, narozeniny nebo Den matek. Tyto témata pozměňují a říkají, že musí vždy myslet dopředu na to, co řeknou, protože je to pro děti citlivé. Např.: „ .. když je téma rodina nezmiňujeme jen rodiče, prarodiče ale i tety a širší rodinu .. “, „dotýká se to hodně témat, vše je třeba dopředu ošetřit a promyslet“, „ .. Záleží také na tom, zda se děti s rodiči vídají či nikoli“, „básničky, přáníčka ke dni matek - pozměňují slovo máma za slovo teta.“

Povídání si o faktu o vyrůstání spolužáků v dětském domově

Z celkem 26 respondentek jich 15 uvedlo, že s dětmi ve třídě mluví otevřeně o vyrůstání jejich spolužáků v dětském domově, v 9 případech to moc nerozebírají a 2 respondentky o této problematice s dětmi nemluví. Dále jsem zjišťovala, jak se respondentky nechávají oslovovat, podle odpovědí jsem zjistila, že 11 respondentek se nechá dětmi oslovovat jménem, 14 respondentek se jménem oslovovat nenechá a 1 respondentka na tuto otázku odpovědět nechtěla.

Pocit ze zkušenosti práce s dětmi z dětského domova

Drtivá většina, přesněji 17 respondentek (65,38 %) říká, že jsou rády za zkušenost pracovat s dětmi z dětského domova, a to ať už se jedná o dobrou či špatnou zkušenost, posunulo je to dál a otevřelo jiný obzor. 7 respondentkám (26,92 %) je to jedno, berou to jako práci a tvrdí, že „*dítě jako dítě*.“ Pouze 1 respondentka (3,84 %) není za zkušenost s prací s dětmi z dětského domova ráda: „*... je to pro mě frustrující, jaké následky má pobyt v dětském domově na dítě ...*“ uvádí.

6.4 Spolupráce mezi mateřskou školou a dětským domovem

Na jedné straně mě zajímalo, zda tety připravují děti v dětském domově na mateřskou školu, zda o tom komunikují a zda např. navštěvují třídu během dne nebo kdy si děti ze školky odvádí. A na druhou stranu by mě zajímalo, zda funguje tok informací od tet k učitelkám a jestli jim říkají informace ohledně dítěte.

Podle odpovědí 15 z 26 respondentek (57,69 %) neví, jestli v dětském domově hovoří tety o mateřské škole s dětmi, které do ní mají nastoupit, 1 respondentka ví, že o tom s nimi nemluví a 10 respondentek odpovědělo, že o mateřské škole tety s dětmi hovoří. Během dne mohou třídu s adaptujícím se dítětem z dětského domova navštívit tety u 19 respondentek, využívají to ale pouze 3 tety, zbylých 6 učitelek tuto možnost nenabízí. Co se týká odchodů dětí z mateřské školy, různí se. Celkem 10 respondentek říká, že z jejich školky děti odchází kolem 15h, další 4 tvrdí, že odchází po spaní. Po obědě děti odchází také ze 4 školek, u 3 školek je to různé a jedna respondentka říká, že tam bývají děti z dětského domova jako poslední. Pokud se zaměřím na tok informací od dětského domova k mateřské škole, přímo na rodinnou historii dítěte, tak z celkem 26 respondentek jich 6 o rodinné historii dítěte nic neví, 20 respondentek informace má, ale 14 z nich jen velmi málo.

Na otázku zda respondentkám připadá či ne chování dětí k tetám jako chování běžného dítěte k rodičům odpovědělo 23 respondentek z 26. Z nich 7 odpovědělo ano, a jedna dodala, že mají stejnou citovou vazbu, 9 jich říká ne s tím, že dodávají: „*k tetám mají větší úctu.*“ „*Teta je něco jako učitelka.*“ „*Spíše jako k tetě.*“ „*Ani tety se k nim nechovají jako ke svým dětem.*“ 4 z nich neví a 3 říkají, že je to individuální.

7 Diskuze a limity

V této kapitole se zaměřuji na limity výzkumu a na interpretaci získaných výsledků v souvislosti s položenými výzkumnými otázkami.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou rozdíly v adaptaci u dětí z dětského domova v porovnání s dětmi z běžných rodin z pohledu předškolních pedagogů?

Podle výsledků, uvedených v tabulce č. 3, které poukazují na rozdílné chování v adaptaci, se ukázal jako největší rozdíl v rychlosti zadaptování. Podle 31,25 % předškolních pedagogů se děti z dětských domovů na mateřskou školu adaptují lépe, což by se dalo předpokládat, vzhledem k tomu, že jsou z dětského domova zvyklé být obklopené dětmi i dospělými, o hračky se dělí a nejsou zvyklé se každý den vracet k rodičům. Respondentky (25 %) také říkají, že děti z dětských domovů jsou hůře socializované, což by se dalo očekávat hlavně u dětí, které nedostaly správný vzor v rodině, mají špatné hodnoty, normy i chování. Tabulka také ukazuje, že na sebe děti více ukazují, to tvrdí 18,75 % respondentek. Jako důvod toho bych uvedla, že se pouze snaží získat učitelovu pozornost, protože v dětském domově se jich o pozornost vychovatele dělí několik, zato děti v rodinách mají své rodiče nebo i prarodiče, pro které jsou prioritou. Kučerová (2017) ve svém výzkumu došla k závěru, že pro lepší adaptaci dítěte na mateřskou školu si rodiče s dětmi o mateřské škole povídají nebo se na ni jdou podívat. V mém výzkumu uvedlo 10 z 26 respondentek (38,5 %), že si tety s dětmi o mateřské škole povídají a i přesto se podle výsledků z mého výzkumu děti z dětských domovů adaptují lépe. Z toho vyplývá, že příprava dětí na mateřskou školu prostřednictvím povídání si o ní není jediný aspekt pro úspěšnou adaptaci. Příbylová (2015) ve své práci zmiňuje, že při procesu adaptace se adaptují na novou situaci děti, učitelé, ale také jejich rodiče, pro které je to taktéž nová životní situace, se kterou se ne každý jednoduše srovná. Právě tito rodiče jsou občas pro učitelky jakýmsi problémem. U dětí z dětského domova jsou od tohoto aspektu učitelky oproštěny.

Výzkumná otázka č. 2: S jakými problémy se při adaptaci dětí z dětského domova setkávají předškolní pedagogové?

Ohnheiser (2019) ve svém výzkumu uvádí jako jeden z nejobtížněji řešitelných problémů při adaptaci agresivitu, souhlasí s tím 27 % jejich respondentů a měla ji na druhé příčce. V mém výzkumu se agresivita ukázala také jako problém při adaptaci, ale s četností 20 % a první obsazenou příčkou. V mém výzkumu uvedlo 20 % respondentek, že děti

z dětského domova jsou agresivnější oproti dětem, které jsou vychovávané rodiči. Pokud ale tyto 2 výzkumy porovnáme, vyjdou nám podobné výsledky, tedy že agresivita u dětí z dětského domova je podobná jako u dětí vychovávaných v rodinách. Pokud se zaměřím na agresivitu pouze u dětí z dětského domova, usoudila bych, že plyne z jejich výchovy, co zažily ještě v rodině, nebo to v rodině okoukaly a považují to za „normální“ chování.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké mají zkušenosti předškolní pedagogové se začleněním dětí z dětského domova do kolektivu?

Předškolní pedagogové mají se začleněním dětí z dětského domova dobré zkušenosti, vzhledem k tomu, že 56 % respondentů říká, že je ostatní děti berou mezi sebe bez rozdílu. Vyskytují se ale i případy, kdy si na děti z dětských domovů ostatní ukazují. Je pravděpodobné, že na tom mají vinu právě dospělí, kteří na tuto skutečnost upozorní.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké jsou rozdíly mezi učitelkami, které zastávají názor, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup v porovnání s učitelkami, které zastávají názor, že děti z dětského domova jiný přístup nepotřebují?

Když jsem porovnávala 2 skupiny respondentek (1. skupina zastává názor, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup a 2. skupina zastává názor, že nepotřebují), tak se ukázalo, že respondentky, které se domnívají, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup, jich za svoji praxi učily méně ($M = 2.64$; $SD = 0.92$) a mají menší průměrnou délku praxe ($M = 12.09$; $SD = 7.29$), než skupina, která se domnívá, že děti z dětského domova jiný přístup nepotřebují ($M = 7.75$; $SD = 7.98$), délka praxe ($M = 26.50$; $SD = 12.13$). Dalo by se tedy očekávat, že mohou změnit svůj názor s narůstající praxí a s počtem dětí z dětského domova, které budou učit. Výzkum také prokázal, že čím nižší má respondentka vzdělání, tím více dětí z dětského domova učila. To může být ale pouze delší praxí. Ostatní se ještě vzdělávaly, ale ony už vzdělávaly druhé.

Výzkumná otázka č. 5: Jakým způsobem jsou podporovány děti z dětského domova v adaptačním období v mateřské škole?

„Vstupem do mateřské školy je dítě vnímáno širší rodinou jako statečné a šikovné a bývá povzbuzováno a oceňováno“ (Košátková, 2008, s. 62). Už tato podpora, kterou dítě dostává od své rodiny, může být prvním krokem k jeho úspěšné adaptaci. Děti z dětských domovů toto ale bohužel od svých rodičů necítí a je tedy hlavně na učitelkách mateřských škol, aby jim s adaptací pomohly. Gardošová (2003) říká, že se

děti do kolektivu začleňují přirozeně, pokud k tomu ale nedojde, může mu učitel pomoci tím, že přizpůsobí prostředí, usnadní vzájemné působení mezi dětmi nebo zavádí plánované postupy, pro zvýšení vzájemného působení mezi dětmi. Výzkum Michalcové (2015) jasně ukázal, že je při adaptaci potřeba vzájemné podpory a spolupráce mezi rodiči a učiteli. V tomto případě bych řekla, že se při adaptaci dětí z dětského domova musí snažit o to více učitelky. Ale v mém výzkumu se ukázalo, že 35 % učitelek děti z dětských domovů podporuje stejně jako děti z běžných rodin. Jiné jim dávají podporu v opoře, snaží se je začlenit do kolektivu, připravují pro ně komfortní prostředí nebo jim věnují individuální přístup.

Výzkumná otázka č. 6: Jaké jsou rozdíly v programu a probíraných tématech třídy za přítomnosti dítěte z dětského domova?

Vzhledem k tomu, že děti z dětského domova nemusí znát své rodiče a svoji rodinu nebo na ně nemají dobré vzpomínky a nevyrůstají v běžném prostředí, zajímalo mě, jestli se tyto skutečnosti nějak odráží na programu třídy. Celkem 72 % respondentek uvedlo, že ne, že probírají stejná témata a nedělají v ničem výjimky. Zbýlých 28 % témata pozměňují, hlavně ta co se týkají rodiny. Možná je to o přístupu pedagoga, jestli se tomu chce přizpůsobit nebo nikoli. Je možné, že ti pedagogové, kteří se nepřizpůsobují, mají informace o tom, že dítě je v omezeném kontaktu s rodiči.

7.1 Limity výzkumu

Vzorek zkoumaných respondentů obsahoval pouze ženy, mužský vzorek se nepodařil získat. Důvodem je pravděpodobně velmi nízká zaměstnanost mužského pohlaví v předškolní edukaci. Vzhledem k tomu, že jsem data do výzkumu sbírala pomocí dotazníkového šetření, neměla jsem možnost doptat se na některé otázky, což by bylo pro výzkum přínosné. Na vyplnění dotazníku nemusí mít respondenty dostatek času nebo u toho mohou vykonávat ještě nějakou činnost a jejich odpovědi mohou být neúplné nebo zkreslené. Oproti tomu u rozhovoru by se více rozpovídaly. Jak jsem již zmínila, dotazníky byly šířeny elektronicky přes facebookové stránky. Vzhledem k tomu, že jsem s dotazníky cílila na specifickou skupinu – na učitelky z mateřských škol, které za svoji praxi učily alespoň 1 dítě z dětského domova, nebylo lehké sehnat respondenty. Nakonec se mi podařilo nasbírat odpovědi od 26 respondentek. Otevřené otázky jsem zpracovávala sama podle vlastního uvážení, je možné, že kdyby je

zpracovával někdo jiný, uvedl by jiné kategorie. V dotazníku se jednalo o příležitostný sběr dat.

8 Závěr

Bakalářskou práci jsem zaměřila na problematiku adaptace dětí z dětského domova na mateřskou školu. První část popisuje a definuje adaptaci, její fáze u dětí předškolního věku a faktory, které ji ovlivňují. Dále popisuje dětský domov, jeho fungování, protektivní faktory výchovy, příčiny umístění dětí do dětského domova a deprivaci v důsledku výchovy v dětském domově. Informace k teoretické části jsem získávala především z odborné literatury, která se zaměřovala na výchovu a vývoj předškolních dětí, mateřskou školu a dětský domov.

V druhé části jsem se zaměřila především na chování dětí z dětského domova při jejich adaptování. Také jsem ale zkoumala faktory, které mohou jejich adaptaci změnit a postoje, chování a názor učitelky na tyto děti. Pro průzkum jsem zvolila dotazníkové šetření pro učitelky mateřských škol. Výsledky jednotlivých otázek jsou prezentovány v grafech a tabulkách.

Griebel a Nieselová (2005) popisují chování zadaptovaného dítěte jako dítě, které chodí do školky rádo, otevřeně a nenuceně komunikuje s učitelkou i spolužáky, vyjadřuje svoje emoce a umí sdělit svůj požadavek, umí si hledat kamarády, rádo se zapojuje do skupinových aktivit, ve školce se cítí bezpečně, bez problému se odloučí od rodičů a v neposlední řadě dodržuje dohodnutá pravidla. Několik z výše uvedeného chování zmiňují i respondentky v mém dotazníku. Komunikaci a zapojení do aktivit a her zmiňují nejvíce krát, v odpovědích se ale objevuje i to, že chodí rádo do školy, zvládají pravidla a nestýská se jim. Tyto znaky ukončené adaptace mají stejné děti z dětského domova s dětmi z běžných rodin.

Došla jsem k závěru, že proces adaptace u dětí z dětského domova je individuální a nelze říct všeobecná definice, která by byla pro všechny děti z dětského domova stejná. Ukázaly se ale nějaké rozdílné prvky, které mají oproti dětem vychovávanými rodiči. Hlavním rozdílem je jejich rychlejší adaptace na mateřskou školu, zároveň jsou ale hůře socializované. Děti z dětských domovů na sebe více ukazují a nejsou tolik plačtivé jako děti z rodin.

Jako problémy při adaptaci se u dětí z dětského domova jeví agresivita a celkově nepřiměřené a špatné chování. Dalšími oblastmi, kde mají problémy jsou hygiena, nezačlenění do kolektivu, nedůvěra a strach, vynucování si pozornosti učitele a

v neposlední řadě si tvoří svoji sociální bublinu, ve které se zdržují pouze děti z dětských domovů.

Při adaptaci dětí z dětského domova je učitelky podporují obdobně jako děti z běžných rodin, 35 % respondentek dokonce stejně. Jinak se jim snaží být oporou, začleňovat je do kolektivu, připravit pro ně komfortní prostředí nebo mít individuální a vlídný přístup.

Ve skoro tři čtvrtě mateřských školách nijak program neuzpůsobují, ve zbytku jsou učitelky opatrné u témat, jako je rodina a věci s ní společné.

9 Seznam použité literatury

Atkinsonová, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.

Dreyer, R. (2013). *Eingewöhnung: Modelle und Rahmenbedingungen*. Erziehn.de. Získáno 4. leden 2020. Dostupné z: <https://www.erzieherin.de/eingewoehnung-modelle-und-rahmenbedingungen.html>

Faltýnková, M. (2013). *K problému adaptace dětí na prostředí mateřské školy* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita, PdF.

Gardner, J. W. (1999). *Budování komunity*.

Gardošová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál.

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

Haefele, B., & Wolf-Filsinger, M. (1993). *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál.

Helus, Z. (1973). *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

Herodesová, R. (2019). *Adaptace dětí mladších 3 let v dětské skupině a související projevy chování* (Bakalářská práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/th/vukqn/Bakalarska_prace_-_Herodesova_UCO_457232.pdf?zpet=https%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dherodesov%C3%A1%202019%26start%3D1

Hoskovcová, F. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Hurtová, L. (2018). *Průběh adaptace dítěte při vstupu do mateřské školy* (Bakalářská práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/xo890d/Bakalsk_prce_Hurtov.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dhurtov%C3%A1%202018%26start%3D1

Kolajová, H. (2019). *Dítě s problémy v chování v předškolním vzdělávání* (Diplomová práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/th/caell/Kolajova_-

[_Diplomova_prace.pdf?zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dpodpora%20d%C4%9Bt%C3%AD%20p%C5%99i%20adaptaci%26start%3D1](https://theses.cz/id/fkouel/STAG88895.pdf?zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dpodpora%20d%C4%9Bt%C3%AD%20p%C5%99i%20adaptaci%26start%3D1)

Kolář, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada

Kolingerová, A. (2019). *Adaptace dětí na prostředí mateřské školy* (Diplomová práce). Dostupné z: <https://theses.cz/id/fkouel/STAG88895.pdf?zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dkolingerova%20C3%A1%202019%26start%3D1>

Kopřiva, P. (2012). *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála.

Kotátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola: dítě v rodinném prostředí, rodiče a mateřská škola, předškolní vzdělávání, školní programy*. Praha: Grada Publishing.

Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.

Kovařík, J. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.

Krausová, L., & Novotná, V. (2006). *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: ASPI.

Kučerová, M. (2017). *Adaptace dětí na prostředí mateřské školy* (Bakalářská práce). Dostupné z: <https://theses.cz/id/l8kdac/STAG86069.pdf?zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dadaptace%20d%C4%9Bt%C3%AD%20na%20mate%C5%99skou%20%C5%A1kolu%26start%3D2>

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum.

Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing a.s.

Matoušek, O. (1995). *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Mertin, V., Gillernová, I., & Hoskovcová, S. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. r. o.
- Michalová, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál.
- MŠMT. (nedatováno). Získáno 5. 1 2020, z MŠMT.
- Ohnheiser, H. (2019). *Problematika adaptace dětí v mateřské škole* (Bakalářská práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/behuur/Ohnheiser_Hana_Bakalsk_prce_2019_PDF.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dohnheiser%202019%26start%3D1
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rozsypalová, M., Čechová, V., & Mellanová, A. (2003). *Psychologie a pedagogika I*. Praha: Informatorium.
- Příbylová, L. (2015). *Adaptace dětí na mateřskou školu* (Bakalářská práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ldf1n/Pribylova_Lucie.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. (2018). [cit. 2020-10-22]. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv>
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Smolíková, K. (2004). *Metodický portál RVP*. Získáno 25. Leden 2020, z <https://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv>
- Splavcová, H., & Vatalová, J. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Sychrová, A. (2014). *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a v dospělosti*. Praha: Grada.

- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál s. r. o.
- Vágnerová, M., & Valentová, L. (1991). *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha.
- Volfová, P. (2016). *Kognitivní trénink v praxi*. Praha: Grada.
- Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních [online]. MŠMT, (2006.) [cit. 2020-12-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38842/>
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online]. Zákony pro lidi. (2002). [cit. 2020- 01-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí [online]. Zákony pro lidi. (1999). [cit. 2020- 12-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>
- Zákon č. 89/2012 Sb., Nový Občanský zákoník [online]. (2012). [cit. 2020-12-29]. Dostupné z: <http://www.novy-obcansky-zakonik.cz/cely-text-zneni-online-ucinne-1-1-2014/>
- Žufníček, J. (2012). *Vybraná témata výchovatelské praxe: inspirace pro vychovovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

10 Seznam příloh

Příloha A: Seznam tabulek

Příloha B: Seznam grafů

Příloha C: Dotazník pro učitelky mateřských škol

Příloha A: Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Kraj bydliště respondentek

Tabulka č. 2: Chování úspěšně adaptovaného dítěte

Tabulka č. 3: Rozdílné chování v adaptaci dětí z dětského domova oproti dětem z běžných rodin

Tabulka č. 4: Problémy dětí z dětské domova při adaptaci

Tabulka č. 5: Začlenění dětí z dětského domova do kolektivu třídy v mateřské škole

Tabulka č. 6: Deskriptivní statistiky proměnných

Tabulka č. 7: Vybrané proměnné: Spearmanova korelace ($n = 26$)

Tabulka č. 8: Jak podporuje učitel dítě z dětského domova při jeho adaptaci

Tabulka č. 9: Porovnání pedagogů, kteří zastávají názor, že děti z dětského domova potřebují jiný přístup oproti pedagogům, kteří zastávají názor opačný (ANO $n = 11$, NE $n = 10$)

Tabulka č. 10: Výsledné hodnoty Mann – Whitneyova testu pro přístup

Příloha B: Seznam grafů

Graf č. 1: Délka praxe respondentek v mateřských školách

Graf č. 2: Vzdělání respondentek

Příloha C: Dotazník pro učitelky mateřských škol

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

jmenuji se Michaela Jiránková a studuji Učitelství pro MŠ na Univerzitě Hradec Králové. Tento dotazník slouží jako podkladový materiál k mé bakalářské práci, kde se zabývám problematikou adaptace dětí z dětských domovů na mateřskou školu.

Dotazník je zcela anonymní. Délka vyplnění trvá asi 10 minut a žádná otázka není povinná, nicméně vás prosím o vyplnění nejlépe všech otázek.

1. Vaše pohlaví?

- žena
- muž

2. Jaká je Vaše celková praxe při práci s dětmi?

3. Jaké je Vaše nejvyšší dovršené vzdělání?

- Střední škola
- Vyšší odborná škola
- Bakalářské studium
- Magisterské studium

4. Jaký je Váš kraj působistě?

5. Působíte v běžné mateřské škole?

- Ano
 - Ne (dopíšte v jaké)
-

6. Myslíte si, že jsou rozdíly v adaptaci mezi dětmi z dětského doma a dětmi z běžných rodin?

7. S jakými problémy jste se setkal/a při adaptaci dětí z dětského domova?

8. Co považujete za úspěšné adaptování?

9. Jaké máte zkušenosti se začleněním dětí z dětského domova do kolektivu?

10. Myslíte si, že adaptaci ovlivňuje fakt, zda bylo rodině dítě odebráno nebo bylo do dětského domova umístěno rodiči?

- Ano
- Nevím
- Ne

11. Necháte se dětmi oslovovat jménem?

- Ano
- Ne

12. Nosí si děti do mateřské školy nějaký vlastní předmět/hračku?

- Ano
- Ne
- Na adaptaci to nemá vliv

13. Pomůže při adaptaci dítěte z dětského domova, když má v mateřské škole sourozence?

- Ano
- Nevím
- Ne

14. Jakým způsobem podporujete dítě z dětského domova v adaptačním období?

15. Hovoří tety s dětmi z dětského domova o mateřské škole před jejich vstupem do školy?

- Ano
- Nevím
- Ne

16. Máte informace o rodinné historii dítěte z dětského domova?

- Ano
- Ne
- Máme pouze málo informací

17. Potřebují děti z dětského domova jiný přístup?

- Ano
- Nevím
- Ne

18. Máte speciální adaptační program pro děti z dětského domova?

- Ano
- Ne

19. Připomíná chování dítěte k tetám chování běžného dítěte k rodičům?

20. Má na adaptaci vliv, když přijde dítě z dětského domova v září nebo v průběhu roku?

- Lépe se adaptuje, když přijde v září
- Lépe se adaptuje, když přijde v průběhu roku
- Není v tom rozdíl

21. Musíte uzpůsobit program a probíraná témata, když máte ve školce dítě z dětského domova?

- Ano (dopíšte jak)
-

- Ne

22. Považujete děti z dětského domova za problémovější?

- Rozhodně ne
- Spíše ne
- Spíše ano
- Rozhodně ano

23. Umožňujete tetám návštěvu třídy (dítěte) v průběhu dne?

- Ano, využívají to
- Ano, nevyžívají to
- Ne

24. V kolik hodin odchází děti z dětského domova ze školky?

25. Mluvíte s dětmi otevřeně o vyrůstání jejich spolužáků v dětském domově?

- Ano
- Ne
- Před dětmi to moc nerozebíráme

26. Kolik dětí z dětského domova jste za svou praxi učil/a?

27. Jste ráda, že máte/měl/a jste dítě z dětského domova ve třídě?
