

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Eliška Türková

Adaptační proces dětí po nástupu do mateřské školy

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Adaptační proces dětí po nástupu do mateřské školy vypracovala sama pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a všechny použité zdroje jsou řádně citovány a jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.“

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Upřímně děkuji Mgr. Pavlovi Neumeisterovi, Ph.D. za veškerý čas, který mi věnoval, výbornou komunikaci, flexibilitu a připomínky, které mě posouvaly správným směrem. Také bych ráda poděkovala své rodině za trpělivost a podporu.

Obsah

Úvod	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Pojem adaptace.....	9
1.1 Fáze adaptace	10
1.2 Projevy dítěte na adaptaci po nástupu do MŠ.....	11
2 Determinanty ovlivňující adaptační proces.....	13
2.1 Temperament	13
2.2 Charakter.....	16
2.3 Charakteristika vývoje předškolního dítěte	18
2.3.1 Psychický vývoj.....	18
2.3.2 Fyzický vývoj	21
2.3.3 Sociální vývoj	22
2.3.4 Emocionální vývoj.....	24
2.4 Školní prostředí.....	24
2.5 Učitel (pedagog)	26
2.6 Rodina.....	27
2.7 Vrstevnická skupina.....	29
3 Usnadnění nástupu do mateřské školy	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 Cíl práce	33
5 Metody sběru a zpracování empirických dat práce.....	33
5.1 Charakteristika mateřské školy	34
5.2 Kazuistiky	35
5.2.1 Kazuistika Matěj.....	35
5.2.2 Kazuistika Valerie	36
5.2.3 Kazuistika Viktorie.....	37

5.2.4	Kazuistika Josef.....	38
5.2.5	Kazuistika Natálie.....	40
5.3	Interpretace a diskuze výsledků.....	41
Závěr.....		44
Seznam použité literatury		46
Přílohy		51

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na adaptační proces dětí po nástupu do mateřské školy. V teoretické části je objasněn pojem adaptace, nalezneme zde fáze adaptace či projevy dítěte na adaptaci po nástupu do mateřské školy. Následující kapitola se věnuje determinantům, které bezprostředně působí na dítě během adaptačního procesu. Najdeme tu faktory, jaké jsou temperamentové vlastnosti dítěte, charakter, vývoj předškolního dítěte, školní prostředí, pedagog, rodina či vrstevnická skupina. Závěrem teoretické části je kapitola, kde se můžete seznámit s možnostmi, které usnadní adaptaci všem aktérům adaptačního procesu. Pro empirický výzkum byla použita kvalitativní metoda zvaná případová studie neboli kazuistika. Kazuistika se týká pěti záměrně vybraných dětí ve věku tři až čtyř let, které se adaptovaly různými způsoby na prostředí mateřské školy.

Klíčová slova: adaptace, předškolní dítě, mateřská škola, pedagog, rodina

Annotation

The bachelor's thesis focuses on the adaptation process of children after arrive to kindergarten. In the theoretical part, the concept of adaptation is clarified, we can find here the phase of adaptation or the child's expressions of adaptation after starting kindergarten. The following chapter deals with the determinants that directly affect the child during the adaptation process. We can find there factors such as child's temperamental characteristics, character, development of the preschool child, school environment, teacher, family or peer group. In conclusion the theoretical part is a chapter where you can familiarize yourself with the options that will facilitate adaptation for all persons of the adaptation process. A qualitative method called a case study was used for empirical research. The case study concerns five intentionally selected children between the ages of three and four, who adapted to the different ways of the kindergarten environment.

Key words: adaptation, preschool child, kindergarten, teacher, family

Úvod

Každý rok vstupují do mateřské školy nové děti, které se adaptují na nové prostředí, zvykají si na novou dospělou osobu (učitelku), poznávají nové vrstevníky, které dosud neznaly. Dnes, než kdy dřív je důležité věnovat pozornost adaptačnímu procesu při nástupu do mateřské školy. A to z toho důvodu, že se společnost postupem času mění. Je stále více neúplných rodin, větší pracovní vytiženost rodičů, rozvodovost, nové styly výchovy apod. Děti přicházejí z různého prostředí, jsou nějakým způsobem vychovávány od svých rodičů či příbuzných, a proto každý jedinec prožívá nástup do mateřské školy jiným způsobem. Samotný nástup zasáhne především dítě, ale také jeho rodiče či učitelku. Je nesmírně důležité, aby učitelka navázala kladný vztah s rodičem a jeho potomkem. Právě učitelka se stává pro dítě tzv. druhou matkou, která poskytuje dítěti bezpečí, jistotu, provází jej v novém prostředí či uspokojuje jeho potřeby. Nepochybně to je důvod výběru mého tématu pro bakalářskou práci. Chtěla bych, aby má práce byla prospěšná učitelům mateřských škol, rodičům, ale také studentům, kteří studují tento obor a ve své budoucí profesi se s tímto problémem budou setkávat každý rok. Aby adaptace proběhla co nejrychleji a co nejméně stresovala všechny zúčastněné, především děti, protože špatná adaptace může mít následky v dalším vzdělávání.

Hlavním cílem bakalářské práce je prostřednictvím případových studií prezentovat vybrané typy adaptace dětí na prostředí MŠ. Dosažení hlavního cíle bakalářské práce je podmíněno naplněním dílčích cílů, kterými jsou:

- a) Na základě shromáždění, analýzy, komparace a kritického zhodnocení formulovat základní teoretická východiska bakalářské práce v podobě základních kategorií pro následující empirický výzkum.
- b) Realizovat sadu výzkumných šetření zaměřených na proces adaptace dětí na prostředí MŠ, především pak provést osobní a rodinnou anamnézu, pozorovat chování a jednání dětí při nástupu do mateřské školy a během dopoledních hodin.
- c) Shrnout výstupy výzkumných šetření do souboru případových studií způsobu adaptace dětí na prostředí MŠ, které mohou být chápány jako elementární typy adaptace dětí na prostředí MŠ.

Formulovaným cílům také odpovídá struktura bakalářské práce, která je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Abych lépe pochopila problematiku adaptace, budu se v teoretické části první kapitoly zaměřovat na různé projevy dětí, které mohou nastat a které se projevují po určitý čas adaptačního procesu. Tyto projevy jsou důsledkem faktorů, které

bezprostředně působí na dítě. Ať už jsou to determinanty, které ovlivňují osobnost dítěte, jako je temperament, charakter, vývoj v předškolním věku, rodinná výchova, sourozenci či vztah rodiny a mateřské školy. Nebo faktory, které vytvářejí povahu prostředí v mateřské škole. Jako je pedagog a jeho osobnost, vlastnosti, metody adaptace na školské zařízení, ale také samotné prostředí, do kterého se dítě adaptuje a vrstevnická skupina, která bude přítomna v tomto novém prostředí. V poslední kapitole se můžete seznámit s možnostmi, které usnadní adaptaci všem aktérům adaptačního procesu, jelikož všichni vzpomínáme na mateřskou školu a chceme si vybavovat jen ty nejlepší zážitky.

Empirická část naváže na zjištěné informace z teoretické části. Bude využita klinická metoda zvaná kazuistika – případová studie. Osobnostní a rodinná anamnéza bude založena na pozorování a rozhovoru.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojem adaptace

Adaptace je přizpůsobení živého organismu na vnější podmínky za pomoci adaptačních mechanismů, díky kterým udržujeme vnitřní rovnováhu. Adaptační mechanismy umožňují změnu na nové prostředí, a tedy i v různých prostředích žít (např.: v sociálním, kulturním a přírodním prostředí) (Záleská, 2020).

Petrová a kolektiv (2019) vymezují pojem adaptace ze dvou hledisek – psychologického a sociologického. Psychologické hledisko se týká člověka, který své jednání a chování přizpůsobuje okolnímu prostředí a společnosti. Sociologické pohled se vztahuje na jedince, skupinu, ale také kulturu přizpůsobující se sociálním a kulturním podmínkám.

U Sociologického pohledu ještě chvíli zůstaneme, za zmínku totiž stojí Robert K. Merton, který rozděluje adaptaci jednotlivce do pěti skupin na základě kulturních cílů a legitimních (institucionalizovaných) prostředků pro jejich dosažení. První skupina se nazývá *konformita*. Do této skupiny patří lidé, kteří uznávají kulturní cíle, hodnoty a naplňují je podle legitimních prostředků, které jsou všeobecně přijatelné. Druhou skupinou je *inovace*. Tito jednotlivci přijímají kulturní cíle za použití nelegitimních prostředků. Za nelegitimní prostředky můžeme považovat krádeže, podvody apod., proto do inovace zařazujeme zloděje, podvodníky, ale také vynálezce. *Ritualismus* je třetí skupinou dle Mertona. Lidé zapomněli nebo neuznávají kulturní cíle, ale dodržují legitimní prostředky. Jedinci v této skupině vykonávají stereotypní práci bez kariérního vzrůstu. Předposlední skupina se jmenuje *únik*. Lidé neuznávají jak kulturní cíle, tak ani legitimní prostředky k dosažení těchto cílů. Mohou to být například lidé bez domova nebo drogově závislí. Poslední skupinou je *rebelie*. Rebelie se vyznačuje neuznáváním kulturních cílů, ale také neuznáváním legitimní prostředky. Na rozdíl od skupiny únik, chtějí jednotlivci navrhnout nové kulturní cíle a legitimní prostředky. Většinou jsem patří politické a náboženské hnutí (Šubrt a Balon, 2010). Pro lepší představu přikládám do příloh tabulku číslo 1.

Adaptace se vyskytuje v mnoha oblastech, jako biologie, sociologie, pedagogika, psychologie, ale nachází se třeba také ve stavebnictví (konverzní adaptace) i v divadle. Konverzní adaptace se zaměřuje na staré budovy, které jsou opuštěné. Tyto budovy se postupně mění a dostávají novou funkci. Divadelní adaptace adaptuje prostory pro divadlo. Jako příklad divadelní adaptace je architekt Hans Poelzig, který adaptoval budovu, která dříve sloužila jako nákupní hala a později cirkus (Poláček a Pokorný, 2015).

Adaptaci nalézáme v různých oblastech a oborech. Můžeme ji tedy charakterizovat jedním slovem “přizpůsobení“ někomu nebo něčemu.

1.1 Fáze adaptace

Haefele a Wolf-filsinger (1993) rozdělují fáze adaptace na čtyři období. Období orientace, sebezprosování, zvláštní opatření, období všedního dne. **Období orientace** je pro děti nejtěžším obdobím, kde si musejí zvykat na nové prostředí, nová pravidla, cizí osoby (pedagogičtí pracovníci a provozní MŠ), a také na nové vrstevníky. V tomto období zaujímají děti roli pozorovatele, nezapojují se do aktivit s ostatními dětmi, nehrají si vytrvale, jsou potichu. Kontakt s vrstevníky začíná dítě navazovat po rozvaze, že již zvládne pravidla třídy. Druhé **období sebezprosování** je charakteristické pro upoutání pozornosti, které se projevuje napodobováním dětí, které jsou v mateřské škole již delší dobu, dělají se zajímavými či vyprávějí příběhy o sobě. Získat pozornost za každou cenu může vést ke konkurenčním bojům, které děti neumí často vyřešit, a tak jsou učitelky častěji zatahovány do hádek než kdy jindy. Neustále hádky a konflikty mohou vést k únavě, přecitlivělosti nebo k nevyrovnanosti. Předposlední **období zvláštní opatření** je důležité pro upevňování rolí ve skupině. Dítě už zná své vrstevníky a vybírá, kde a s kým bude trávit čas. Při výběru skupiny může dítě ovlivnit oblíbenost vrstevníka či síla skupiny. O posledním **období všedního dne** můžeme říct, že se ukončuje proces adaptace. Dítě už dobře zná prostory školy, pravidla třídy, vrstevníky i učitelky.

Petrová a kolektiv (2019) se shodují jak na rozdělení fází adaptace, tak i s obsahem těchto fází s publikací: Každý začátek v mateřské škole je těžký od autorek Bettiny Haefele a Maria Wolf-filsinger.

Jediný rozdíl udává Petrová a kolektiv (2019) v časovém měřítku doby trvání adaptačních fází. Období orientace trvá několik dní. Období sebezprosování udává v prvních týdnech účasti v mateřské škole. První měsíce trvá období zvláštních opatření. Všechny období se během adaptačního procesu prolínají a doplňují. Kdežto Haefele a Wolf-filsinger (1993) odkazují, že každé období trvá jeden týden.

Každé dítě si musí projít fázemi adaptace, i když to pro něho nemusí být vůbec lehké. Aby jedinec mohl dojít do konečné fáze zvládnutí adaptačního procesu, potřebuje určitý čas, který je pro každého jedince individuální.

1.2 Projevy dítěte na adaptaci po nástupu do MŠ

„Nástup dítěte do mateřské školy je pro každé dítě i jeho rodinu významným životním mezníkem, jehož zvládnutím do značné míry ovlivňuje budoucí školní úspěšnost a sociální a emoční vývoj dítěte“ (Sokolová, 2021, s.13).

Adaptace na mateřskou školu je velmi stresová situace (Quas, Murowchick, Bensadoun a Boyce, 2002). Tuto stresovou situaci prožívají všechny děti, tedy i ty děti, které se vyvíjejí klidně a bezproblémově. Reakcí na stresovou situaci je spousta. Děti pláčou, vztekají se, jsou agresivní, nebo se naopak mohou stáhnout do sebe. V této stresové situaci je důležité, aby dítě cítilo pocit bezpečí, aby se mohlo na někoho spolehnout, většinou to bývá rodič, učitelka, ale také sourozenec nebo nějaký předmět z domova. Pokud je to učitelka, doporučuje se, aby se během adaptačním procesem nacházeli obě učitelky po celou dobu přítomnosti dětí v mateřské škole z důvodu věnování pozornosti dětem (Sokolová, 2021).

Sokolová (2021) zmiňuje také přítomnost rodičů v mateřské škole. Pokud rodič může v mateřské škole trávit čas se svým dítětem, snižuje se riziko stresové zátěže. Dítěti tedy umožňuje lépe poznávat prostředí, seznámení se s cizími dětmi i dospělými a pravidly třídy bez toho, aby se cítilo nejistě či prožívalo samotu a úzkost. Pro ulehčení adaptace existuje adaptační program, který se dělí na dvě části – před nástupem dítěte do MŠ a při samotném nástupu. Adaptační programy nejsou určeny pouze pro děti, ale i pro jejich rodiče. Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, vstupovat do her svých dětí, mohou se spolupodílet na plánování programu mateřské školy.

Reakce dětí na nové prostředí jsou jiné, jedno dítě může plakat, druhé se může vztekat. Naopak dítě, které se jeví jako bezproblémové, může po několika týdnech vzdorovat. Splavcová a Kropáčková (2016) upřednostňují třídu bez přítomnosti rodičů. Dítě si zvyká na nové prostředí, na děti, učitelky, pravidla třídy. Dítě, které si na všechny tyto věci zvyká s rodičem, bude mít problém tehdy, když zůstane samo v mateřské škole bez rodiče. Bude si muset znovu zvykat na děti, prostředí, pravidla a tak dále. Při adaptačním procesu hledá dítě další pečující osobu, při přítomnosti rodiče se hledání pečující osoby potlačuje. Učitelka by měla pomoci uspokojovat potřeby všech dětí nacházejících se ve třídě (pochování, naopak nechat dítě pouze koukat), rodič může toto chování učitelky vnímat jako nerovnocenný přístup k dětem (Splavcová a Kropáčková, 2016).

Bacus (2004) rozděluje potíže při adaptaci takto:

- Nechuť k mateřské škole

- Dlouhodobý odpor k mateřské škole

Nechuť k mateřské škole se projevuje pláčem a vztekem, ty se projevují věšením na rodiče, aby rodič nemohl odejít. Dalším projev souvisí s tělesnými potížemi například bolesti břicha (bez příčiny). Za projevy se také berou opakované lehké nemoci (bolest v krku, zácpa). Nechutí k MŠ se uvádí i agresivní chování vůči vrstevníkům. V neposlední řadě jsem zařazujeme i děti, které působí unaveně a lhostejně (Bacus, 2004).

Dlouhodobý odpor může vyvolat nesamostatnost dítěte, které bylo příliš vázané na matku a nemůže tedy bez ní být. Dalším důvodem pro odpor může být mladší sourozenec, který zůstává doma s maminkou a jedince na něho žárlí. V rodině se čím dál tím víc objevují hádky, násilí, tudíž se dítě bojí, co se doma děje a nechce být v mateřské škole. Další dlouhodobý odpor prožívají úzkostné děti, které si myslí, že je maminka už nemá ráda, a proto jsou ve školce. Posledním důvod přichází ze strany mateřské školy, a to nepochopení učitelky, nepříjemné zkušenosti, problémy s vrstevníky (Bacus, 2004).

2 Determinanty ovlivňující adaptační proces

Determinanty, které ovlivňují adaptaci při nástupu do mateřské školy ať už pozitivně či negativně je nespočet. Adaptační proces má především dva aktéry. A tím je **adaptující se dítě**, kam můžeme zařadit specifika dítěte, jako je jeho psychický vývoj, fyzický vývoj, sociální a emocionální vývoj, temperamentové vlastnosti, charakter. Dítě ovlivňuje i rodinná výchova, sourozenci či vztah rodiny s mateřskou školou. Druhým aktérem je **prostředí, do kterého se dítě adaptuje**. Zde se zaměříme na charakteristiku školy, tedy na školní prostory, vybavenost školy, dále také na pedagogy a jejich vlastnosti a vrstevnickou skupinu.

2.1 Temperament

„Temperament je souhrn individuálních rozdílů v emočním prožívání, v úrovni aktivity, v udržení pozornosti a seberegulaci“ (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 263).

Helus (2018) zastává názor, že temperament je poměrně neměnný rys osobnosti, jelikož je podmíněn dědičností. Ve výchově a začleňování do společnosti je důležité temperament zdokonalovat a přizpůsobovat okolí ve kterém se dítě nachází. Dobrým příkladem je cholerické dítě, které je velmi výbušné. Svůj vztek musí dokázat ovládat a dávat najevo takovým způsobem, aby neohrožovalo ostatní.

Jako první použil slovo TEMPERAMENT řecký filozof a lékař Hippokrates, který vytvořil soustavu čtyř temperamentových typů. Později soustavu doplnil lékař Galenos. Hippokrates vycházel především ze čtyř tělesných tekutin (krev, hlen, žlutá a černá žluč), které určují tělesnou i duševní kondici (Cakirpaloglu, 2012).

typ	emoce			duševní nálada	tělesná šťáva
	náhlost vzniku	intenzita projevu	délka pocitu		
cholerik	+	+	+	hněv	žlutá žluč
sangvinik	+	-	-	radost	krev
melancholik	-	+	+	smutek	černá žluč
flegmatik	-	-	-	lhostejnost	hlen

Tab. 2 Typy temperamentu a jejich emoční kvality (Cakirpaloglu, 2012, s. 67)

Cholerika poznáme tak, že je výbušný, neklidný, protestující a konfliktní člověk. I přes jeho konfliktnost má silné a dlouhotrvající emoce, které vyházejí ze žluté žluči. **Sangvinik** je veselý, pozitivní, společenský člověk, který se pro něco rychle dokáže nadchnout, ale také ihned zklidnit, proto jsou pro něj charakteristické krátkodobé emoce. **Melancholik** má silné a dlouhotrvající emoce, které ale vznikají pomalu. Černá žluč způsobuje pokles nálady a pesimismus. **Flegmatik** se vyznačuje jako klidný člověk, kterého jen tak něco nerozhodí. Emoce se shodují se sangvinik jsou tedy krátkodobé, ale naopak od sangvinika vznikají pomalu a jsou slabé (Cakirpaloglu, 2012).

Thomas, Chessová a Birge jsou přesvědčeni o vrozenosti temperamentu, díky svému výzkumu, ve kterém zkoumali charakteristické projevy dětí v konkrétních oblastech nezávislé na prostředí. Došli k závěru, kde můžeme rozlišit tři temperamentové typy. **1. Typ dětí snadno vychovatelných.** Děti jsou charakteristickým svým optimistickým přístupem, jsou tedy usměvavé, spokojené, rády zkoumají nové věci, dobře se přizpůsobují změnám. Mají pravidelný biorytmus, což znamená spaní a probouzení ve stejný čas, jídlo ve stejný čas apod. V naší populaci najdeme cca 40 % těchto dětí. **2. Typ dětí obtížně vychovatelných.** Do této skupiny zařazujeme děti s negativním přístupem jejichž reakce se projevuje pláčem nebo vztekem. Jedinci bohužel nemají pravidelný biorytmus. Zkoumání nových věcí může u dítěte vyvolat úzkost či nespokojenost, a proto se hůře vracejí do normálního stavu. V populaci nalezneme přibližně 10 % jedinců. **3. Typ dětí pomalu se přizpůsobujících.** Jak už z názvu vyplývá, jsou to děti pomalé, projevující se nízkou aktivitou, snaží se vyhýbat novým situacím. Tito jedinci ocení trpělivost a podporu. V naší populaci žije 15 % těchto dětí. Ostatní děti, kterých je přibližně 35 % nemůžeme zařadit do žádného typu z důvodu jejich nevyhraněnosti (in Helus. 2018).

Mezi novější členění temperamentových vlastností zařazujeme temperamentové dimenze, jejichž autorem je americký psychiatr C. R. Cloningera. Cloningera se zaměřuje na psychické projevy. Konkrétně na jejich neurofyziologický korelát, klade důraz na rozdíly v metabolismu určitých neurotransmiterů, což jsou látky, které ovlivňují aktivitu či tlumení oblastí v mozku. Všechny čtyři dimenze jsou položeny na biologickém základě, dají se pozorovat už od raného věku. Dimenze jsou podmíněné dědičností, ale Cloninger připouští, že jeho dimenze jsou do jisté míry ovlivnitelné vnějšími vlivy. První dimenze „**novelty seeking**“ (NS) je charakteristická vyhledáváním nových a silných zážitků. Jedinci jsou označováni za aktivní, zvědaví, také příliš riskují, aby dosáhli svého cíle. Aktivní únik nastává při nepříjemné situaci. Na druhé straně jsou lidé, kteří jsou opatrní, stereotypní a o nové zážitky nestojí. Tato

dimenze má rozdíly v dopaminovém metabolismu mozku. Druhá dimenze se nazývá „*harm avoidance*“ (*HA*) a souvisí s vyhýbáním se jakýmkoliv nepříjemnostem. Proto od nich můžeme očekávat nedůvěřivost, opatrnost, pesimističnost, plašnost. Rozdíl se nachází v serotoninovém metabolismu mozku. Na opačném pólu jsou jedinci naopak důvěřiví, optimističtí, sebedůvěřiví, průbojný. Mezi jejich nevýhodu patří nízká pohotovost k pocíťování strachu, což může být nebezpečné pro vznik rizikové chování. „*Reward dependence*“ (*RD*), takto se označuje třetí dimenze charakteristická závislostí na odměnu. Lidé jsou sociabilní, chtějí být pozitivně hodnoceni, chovají se tak, aby se zalíbili ostatním, proto je pro ně důležitá podpora, pochvala a ocenění. Na druhé straně se nachází jedinci, kteří nevyžadují pochvalu či ocenění. Jsou lhostejní vůči reakcím okolí, sociálně odtaziti. U těchto dětí může nastat problém v korigování chování. Rozdíly jsou v hladině noradrenalinu v mozku. Poslední dimenzí je míra vytrvalosti a stability. Označována „*persistence*“ (*P*). Jedince poznáme díky jejich pilnosti, perfekcionalitě, nadměrným výkonem a také odolávají rušivým a nepříjemným vlivům. Opakem jsou lidé nevytrvalý, líný, lhostejní. Rozdíly jsou ve fungování serotoninových receptorech (Vágnerová, 2010).

Ve své práci bych také chtěla zmínit indikátor osobnostních typů Myersové a Briggsové, které se inspirovaly pojetím C.G. Junga, tedy že jsou lidé odlišní, i když mají stejný soubor instinktů. Tyto dvě dámy zmiňují čtyři osobnostní typy, které se rozdělují podle toho, co děti preferují a jakým způsobem fungují. Myersová a Briggsová nazývají první typ dětí *Prométheovské děti – malí racionalisté*. Jedince v této skupině nelze přehlédnout, jelikož jsou velmi hlasití. Potřebují se dozvídat nové věci nebo si prohlubovat znalosti již osvojené, tudíž se neustále na něco vyptávají. Vhodné jsou úkoly a aktivity, kdy dítě může využít své originality a vynalézavosti. Dávejte si pozor na to, kolikrát opakujete zadání úkolu, prométheovské děti jsou na opakování háklivé a bývají rozčilené. Co se týče citů, jsou jedinci velmi citliví, především z toho důvodu, že nedokáží najít cestu ke zjištění dalších informací. Nemají rády psychické (ponižování) a fyzické tresty, které sráží jejich důstojnost. Dalším typem jsou *Dionýsovské děti – malí „hráči“*. Tyto děti můžeme znát pod slovy: „Už jsem vyzkoušel všechno a nic nefunguje ani po dobrém ani po zlém.“ Jsou to děti, které mají problém s kázní, nějaký úklid hraček a následný trest je vůbec nezajímá. Naopak vymýšlejí další způsoby, jak učitele naštvat. Pozor na to, nejlepší je se legráckám na učitele zasmát než se rozčílit, jelikož účel dionýsovských dětí je rozzlobení učitele. „Hráči“ žijí přítomností, chtějí neustále něco dělat, proto je dobré zařazovat pohybové aktivity či dramatizace, jakmile se začne dítě nudit vymýšlí si své hry, které se nám pedagogům nemusí zamlouvat. Úkoly by učitelé neměli

hodnotit, hodnotit by u těchto dětí měli přístup k danému úkolu. Pokud se úkol nepovede je důležitá podpora a povzbuzení. Třetím typem podle Myersové a Briggové jsou *Epimétheovské děti – malí „strážci“*. Jsou opakem dionýsovským dětí především v chování, protože epimétheovské děti nemají problém s chováním či přizpůsobením se požadavkům učitele. Problém může nastat v adaptaci na nové úkoly, kdy jedinci potřebují dostatek času na přizpůsobení. Úkoly by měly být jasné a přesné. Širší pojem zadání úkolu, kdy děti hledají cestu k vyřešení je pro ně velmi znejišťující. Právě proto se často ptají, zda mají úkol správně. U těchto dětí je velmi důležitá pochvala, jinak jedinci ztrácejí chuť něco dělat, např. dodržovat pravidla. Poslední typ dětí se jmenuje *Apollonské děti – malí „idealisté“*. Jedinci jsou známí především svou řečí, kterou začínají používat jako první ze všech dětí. I když řeč používají jako první, mají rádi své kamarády a chtějí mít s nimi dobré vztahy. Proto je vhodné zařazovat společné aktivity, kdy si jedinci pomáhají (žádné soupeření) a kde mohou uplatnit svou originalitu či tvořivost. Apollonské děti potřebují hodně podpory a povzbuzení, jako děti epimétheovské z důvodu sebepochybování (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Jak už výše uvedli autoři, můžeme brát temperament jako vrozený rys osobnosti, který se nedá jen tak změnit, ale můžeme jej pomocí vnějších vlivů ovlivňovat či lépe ovládat. Různé dělení temperamentů vychází z období, ve kterém daný autor žil či žije a na jakou konkrétní věc se u jedinců zaměřoval.

2.2 Charakter

„Samo slovo charakter je odvozeno od starořeckého „charátto“, znamenající původní vrytí, vtisknutí“ (Helus, 2011, s. 433)

G.W. Allport vymezuje charakter jako zhodnocení celé osobnosti tedy zhodnocení temperamentu, motivů, postojů, schopností, morálky apod., které jedinec vykonává ve svých činech. O vrozenosti temperamentu jsme si již dočetli výše, ale zbytek složek osobnosti se vyvíjí během života, tudíž je můžeme považovat za naučené (Nekonečný, 2021).

Freund je známí svou psychosexuální teorií charakteru. Hlavním bodem Freudovi teorie je libido, což je sexuální pud, který se skládá z částkových pudů a jejich zdrojem jsou určité orgány. Jednotlivé orgány chtějí dosáhnou pocitu uspokojení, proto se Freudovi jednotlivé fáze zaměřují na uspokojení orgánů. První fáze se nazývá *Orální* neboli kanibalistická *fáze*, která se projevuje od narození do 18 měsíců věku dítěte. Tato fáze se zaměřuje na oblast úst, tedy i rty a jazyk. Při nadměrné fixaci může v dospělosti docházet k alkoholismu či nadměrnému kouření.

Další fáze zvaná *sadisticko-anální* je charakteristická vyměšováním či zadržováním stolice, hlavním orgánem je konečník. Sadisticko-anální fáze začíná hned po skončení orální fáze, což znamená od 18 měsíce věku dítěte do 4 let. V této fázi si dítě osvojuje základní hygienické návyky, objevují se konflikty mezi rodiči a dítětem, jelikož rodiče mají určité požadavky na vyměšování, ale dítě chce být fyzicky uspokojeno tím, že bude stolicí zadržovat. *Falická fáze*, takto se nazývá třetí fáze Freuda, která startuje ve čtvrtém věku dítěte a končí v pěti letech. V tomto období neuspokojuje dítě žádný orgán, ale objektem uspokojení se stává matka či otec. Nastává Oidipovský komplex, kdy chlapec má moc rád matku, matka se stává sexuálním objektem a dítě vnímá otce jako překážku, kterou chce odstranit, ale zároveň se otce bojí. Freud zmiňuje, že tento komplex nastává i u dívek, jejichž sexuálním objektem je otec. Zatímco u chlapců Oidipovský komplex zmizí, u dívek během života úplně nezmizí (Blatný, 2020).

Další autor, který se zabýval charakterem a také se inspiroval psychoanalýzou Freuda a jmenuje se Erich Pinchas Fromm. Tento autor vytvořil dvě typologie charakteru (Bittnerová 2015). První typologie se nazývá **produktivní a neproduktivní charakter**. Produktivní charakter chápeme jako nejvíce možné zrání a rozvinutí člověka při čem je uspokojena potřeba lásky a tvořivosti. Potřebu lásky můžeme uspokojovat dvojím způsobem. První způsob uspokojí lásky se vztahuje ke kontaktu k lidem či ke skupině. Druhý způsob uspokojení lásky neboli individuální láska a tvořivost je překrásná v tom, že milující jedinec tvoří něco a zároveň to, co tvoří či vytvořil miluje. Díky uspokojení pocitu lásky a tvořivost se člověk vyvíjí po morální stránce a vytváří si své hodnoty. Neproduktivní charakter nastává při špatném vývoji osobnosti, což znamená nesprávný nebo nedostatečný vývoj morálky, schopností, hodnot. Dítě se může cítit osaměle, nespokojeně atd. Fromm rozlišuje pět orientací neproduktivního charakteru. První z nich se nazývá *vykořisťovatelský typ*. Člověk toho typu má radost, když bere na úkor jiných. Můžeme ho poznat svou nepřátelskostí, závistivým jednáním, nedůvěřivostí. *Receptivní typ* je stejně jako vykořisťovatelský typ závislý na dobro jiných osob. Ale receptivní typ člověka má úplně jiné chování. Lidé tohoto typu jsou poslušní, laskavý, ale také bezmocní, jakmile jsou sami a nemají podporu od ostatních. Dalším typem je *křečkovitý typ*. Jak už z názvu vyplývá, tak tito lidé “křečkovitě” a spoří, což znamená shromažďování materiálních věcí, ale i citů – usilují o získání milující osoby. Tento typ lidí poznáme podle pocitu nejistoty, nedůvěřivosti v získání něčeho nového, potřebují řád a chtějí získat co nejvíce za co nejméně. *Tržní typ* dokáže měnit a předstírat své vlastnosti a postoje na základě momentální nabídky, můžeme o něm tedy říci, že je přizpůsobivý, spolehlivý, ctižádostivý a v neposlední řadě i agresivní. Poslední *nekrofilní typ* je charakteristický láskou ke smrti, k zesnulým osobám, k neživým a mechanickým věcem.

Jedinci tohoto typu si píšou deníky, ničí životní prostředí, jsou sběratelé. **Individuální a sociální charakter**, takto pojmenoval Fromm svou druhou typologii charakteru. Fromm tvrdí, že během fylogenetického vývoje člověk přichází o své instinkty, proto je musí nahradit charakter, který plní funkce instinktů. Každý člověk reaguje na danou situaci jiným způsobem, a právě proto nám může přijít nepochopitelné reagování ostatních lidí ve stejné situaci a díky tomu je každá lidská bytost na planetě originální, jedinečná, a tudíž má individuální charakter. Sociální charakter se získává z prostředí, ve kterém se jedinec vyvíjí a žije. Dobrým příkladem je rodina, kde rodiče předávají svému potomkovi postoje, hodnoty apod. Dále také sociální charakter spojuje lidi, kteří mají stejné cíle, problémy či identitu. Sociální charakter ještě Fromm následně dělí na **revoluční charakter**, kdy jedinec předpovídá vývoj společnosti a jedná podle své vize a na **interní charakter**, člověk má strach z riskování, raději má životní jistotu, proto zpomaluje nebo dokonce zastavuje společenskou prosperitu (Cakirpaloglu, 2012).

2.3 Charakteristika vývoje předškolního dítěte

Určitě si každý rodič pokládá otázku: „Kdy je vhodný čas pro umístění svého dítěte do mateřské školy“. Kloudová (2013) hovoří o tom, že vhodný nástup do mateřské školy je tehdy, kdy dítě samo chce chodit do MŠ a zda dokáže navazovat kontakty s ostatními dětmi. Jako velké výhody vnímají učitelky mateřské školy, když dítě nastupující do MŠ si umí dojít na toaletu, dokáže si poznat své oblečení, které si snaží obléknout a svléknout, dokáže jíst lžící a pít z hrníčku. Důležité je i slovní vyjadřování, aby si jedinec mohl domluvit se svými vrstevníky a samozřejmě i s učitelkou. Nesmíme zapomenout na „kouzelná slovíčka“, která upoutávají pozornost učitelky.

Děti nastupují do mateřské školy především ve třech letech, kdy je dítě zralé po psychické a fyziologické stránce. Samozřejmě může dítě nastoupit i déle než ve třech letech, a to do šesti let (Kloudová, 2013). Proto se v následujících kapitolách zaměříme na různé vývoje předškolního věku, tedy jak se jedinec vyvíjí v průběhu předškolního věku.

2.3.1 Psychický vývoj

Psychický vývoj můžeme chápat, jako proces, který probíhá v jednotlivých vývojových fázích. Psychický vývoj je ovlivněn dědičností a životními podmínkami (Skorunková, 2013).

Chtěla bych Vám představit Erika Homburga Eriksona, amerického psychologa, který sestavil psychosociální teorii. Eriksonova teorie si zakládá na konfliktu, pokud se konflikt nepodaří vyřešit, dochází u jedince k nejistotě, nedůvěřivosti, zoufalství atd. Od narození do prvního roka života je důležitá důvěra, proto se stádium nazývá **základní důvěra versus základní nedůvěra**. Dítě, které přijde na svět získává důvěru pomocí péče matky. Matka jej krmí, myje, dává mu sociální kontakt apod. Dítě tak má dobrou představu o světě. Od druhého roku života přibližně do tří let, dítě aktivně poznává svět, tudíž získává nové schopnosti a dovednosti. Proto je nezbytně nutná podpora rodiny, ale i učitelek mateřských škol, aby se u dítěte vyvíjela autonomie. Pokud tomu tak není, nastává pocit nejistoty. Jak už vyplývá z popisu, druhé stádium Erikson pojmenoval **autonomie versus stud, nejistota**. Od tří let věku dítěte nastává poslední pro důležité stádium, **iniciativa versus vina**, která přetrvává do 5 let. V tomto období dítě nastupuje do mateřské školy, ve které je důležitá především hra. Hra ale může vyvolat mezi vrstevníky konflikty, pocit neúspěchu – se kterým přichází i pocit viny. Pokud ale dítě zažije něco hezkého nebo se mu něco povede, může se pocit viny takto vykompenzovat. Určitě by bylo dobré, aby učitelka v mateřské škole dítě povzbudila a pochválila (Thorová, 2015).

Dalším známým autorem je švýcarský psycholog Jean Piaget, který se proslavil teorií kognitivního vývoje. Ve své teorii věnoval pozornost kognitivním funkcím. Kognitivní funkce se postupně vyvíjejí. Piaget svou teorii rozčlenil na pět stádií. Pro náš předškolní vývoj budeme charakterizovat první tři stádia. Jako první stádium je uvedeno **senzomotorické**, které přetrvává do osmnáctého měsíce věku dítěte. Dítě poznává předměty, učí se, že i když se předmět nenachází v místnosti, přesto existuje a dokáže si ho na základě představ představit. Jedinec začíná vnímat velikost a tvar předmětu. Ve dvou letech se stádium mění na **symbolické**, které přetrvává až do čtyř let věku. Dítě si začíná osvojovat řeč, která je doprovázena představami. Představy jsou také spojené s kresbou, např.: dítě si něco představí, poté danou věc namaluje a následně danou kresbu pojmenuje. Děti v tomto věku napodobují, proto si hrají na doktora, paní učitelku, maminku a podobně. Poslední stádium, které bych chtěla zmínit se nazývá **předoperační** stádium, které nastává mezi druhým až třetím rokem a přetrvává do šesti až sedmi let. Zde si jedinec vnímá svět podle, objevuje se egocentrismus, kdy dítě myslí především na sebe, takové to: „já já já“ (Blatný, 2020).

Piaget se věnoval i teorii morálního vývoje, která se skládá ze čtyř stádií. Svou teorii realizoval pozorováním dětí hrající kuličky a dále následoval rozhovor složený z příběhu s morální zápletkou. My se budeme věnovat stádiím, které se nacházejí v předškolním věku,

jako to bylo i v kognitivní teorii. První stádium se nazývá *premorální období*. Toto období popisuje pravidla. Podle Piagetu děti nerozumí morálním pravidlům, ale při hře si vytvářejí vlastní pravidla, která ale během hry mění. *Heteronomní morálka* neboli druhé stádium. Zde určují pravidla dospělí. Pokud není dodrženo pravidlo, nastává trest. Děti nemají tendenci měnit pravidla, důvěřují autoritě a věří ve vnitřní spravedlivost (Thorová, 2015).

Loehr a Meyersová (2010) popisují ve své knize duševní vývoj předškolního dítěte, který se shoduje s kognitivní teorií Piageta. Ve třech letech se dítě velmi rádo učí něco nového pomocí skládaček, oblékání panenek, stavění z kostek. S učením nových věcí souvisí i rozvoj samostatnosti, kdy dítě chce dělat všechno samo a má obrovskou radost z následného úspěchu. Poznávání v pozdějším věku je charakteristické kladením otázek např.: Kdo? Kdy? Kde? Proč? Ale také zkoušením nových věcí a situací, příkladem může být maminka, která krájí salátovou okurku. Potomek by chtěl být jako maminka a taky krájet okurku. Pro čtyřleté děti je typické rozhodovat o tom, co budou nosit, jíst apod. Není na škodu nechat děti rozhodovat, pokud se nejedná o důležité věci, získává tím pocit svobody a postavení se na vlastní nohy. Jedinci v tomto věku rádi vyjednávají, tím pádem vyvíjí sebevědomí, samostatnost, ale také zodpovědnost za své činy. U učení se něčemu novému je důležitá pozornost, která se během předškolního vývoje zlepšuje. Ve třech letech se dítě dokáže soustředit 5 minut bez rušivých vlivů, ale v pěti letech se už dokáže soustředit až patnáct minut s rušivými vlivy. Paměť se trénuje díky zajímavým a zábavným písničkám či básničkám. Tříleté děti rozpoznávají běžné zvuky, barvy, dokáží počítat do tří, o rok později do sedmi a než půjdou do školy umí počítat do deseti a napsat své jméno. Projevuje se schopnost kategorizace, kdy nejdříve děti umí rozdělit věci na potraviny, hračky apod. V pozdějším věku, a to kolem čtvrtého až pátého dokáží jedinci uspořádat předměty podle barvy, velikosti či tvaru. Chápu pojem malý, velký, víc, méně apod.

Hlavním prostředkem učení v předškolním věku je hra. Thorová (2015) označuje předškolní období za zlatý věk dětské hry. Pomocí hry si dítě osvojuje sociální dovednosti, komunikaci, spolupráci, zdravé prosazování či uspokojuje svá přání (Skorunková, 2013). Ve třech letech dítě zařazuje do své hry kromě skládaček, a tak podobně i sociální role, příkladem je hra na rodinu, já jsem maminka a ty tatínek. Během hry řeší různé problémy, tudíž myšlení se stává kreativnějším a flexibilnějším. Naopak v pěti a šesti letech se děti pouštějí do větších projektů, tím může být pevnost z kostek, z dek a židlí nebo stavba komplikovanější konstrukce (Loehr a Meyersová, 2010).

Volná hra je důležitá při adaptaci dítěte na mateřskou školu, pomáhá se zbavit velkých strachů. Velké strachy nabývají kolem druhého až třetího věku dítěte – především odloučení od matky či blízké osoby. Dítě může působit agresivně, kopat kolem, více viz. Projevy dítěte na adaptaci při nástupu do MŠ. Nebo naopak se projevují náležitostí, chtějí sedět u učitelce na klíně, takové děti žijí s jedním rodičem. Je nezbytně nutné připravit dítě na mateřskou školu kvůli psychickému zdraví dítěte (Jeřábková, 1993).

2.3.2 Fyzický vývoj

Skorunková (2013), Loehr a Meyersová (2010), Langmeier a Krejčířová (2006), Kloudová (2013), Šimíčková-Čížková a další (2010) se shodují a zastávají názoru, že se v předškolním věku zlepšuje a zdokonaluje zručnost, jemná motorika, hrubá motorika, pohybová obratnost, koordinace a elegance pohybů.

První věkovou skupinou, kterou se budeme zabývat jsou tříleté a čtyřleté děti. Tyto děti si sami otevrou dveře, poskakují, skáčou, chodí dopředu i pozpátku, běhají, stojí na jedné noze, dokáží jezdit na tříkolce či jízdním kole s balančními kolečky. Dokáží házet a chytit míč, kopat do míče, vylézt na skluzavku a sklouznout se. Všechny jejich pohyby nejsou stoprocentní, jak zmiňují autoři viz výše, pořad je především v tomto věku co zdokonalovat. V samoobslužných činnostech je vhodná pomoc učitelky, a to při oblékání oblečení. Je doporučeno dávat dítěti takové oblečení, které si dokáže samo nandat i svléknout především z důvodu chození na toaletu. Co se týče obuvi, tak jsou dobré boty na suchý zip, tkaničky si umí zavazovat děti v šesti až sedmi letech. Děti v tomto věku dokáží držet hrneček a najíst se příborem (Loehr, Meyersová, 2010).

Kloudová (2013) je přesvědčena o tom, že tříleté a čtyřleté děti zvládnou používat lžičku nikoliv příbor.

Čtyřleté, a pětileté děti jsou plné energie a moc ocení tělesnou aktivitu venku. Tyto děti již velmi rychle běhají, skáčou obounož i na jedné noze, dokáží poskakovat, pochodovat, seskakovat, umí dobře chodit po schodech (střídá nohy a přidrhuje se zábradlí), kopat do míče, házet a chytit míč, jezdit na tříkolce či jízdním kole s balančními kolečky. Tato věková skupina je více soběstačná, nepotřebují tolik pomoci od učitelek jako tříleté děti. Dokáží si sami dojít na toaletu, umýt ruce, dokonce se i vykoupat. S čištěním zubů už je samoobsluha horší, zde by měla být pomoc dospělého. Děti se zvládnou obléknout a svléknout, snaží se zapnout zip či knoflíky, dokáží si nalít vodu do sklenice, připravit talíře a příbory, a dokonce se i v rámci

možností nají pomocí přístroje (Loehr a 20Meyersová, 2010). Nadále si vylepšují svou zručnost stavěním z písku, ze stavebnic apod. Rozvíjejí si rozumové pochopení světa díky kresbě (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dovršením šesti let jsou pohyby lépe koordinované, rovnováha nedělá dětem takový problém, jako dříve. Děti v tomto věku dokáží velmi dobře chodit, běhat, šplhat, přesně házi míčem (dokáží i odpálit míček tenisovou raketou), sejít schody bez držení, stát na jedné noze delší dobu, vylézt na žebřík. V šesti letech začínají mít děti zájem o běžné jízdní kolo bez balančních koleček, učí se sprintovat a skákat do dálky. Samoobslužné činnosti zvládají na jedničku. Umí si dojít na toaletu, umýt a utřít ruce, vykoupat, vyčistit zuby pod dohledem, obléknout a svléknout oblečení, zapínat zip a knoflíky, uklízet oblečení na své místo, najíst se přístrojem, nakrájet chléb, udělat sendvič. Jemnou motoriku rádi trénují stříháním, navlíkáním korálků, nasazováním sponek na papíry, vybarvováním, které je pečlivější, začnou se učit psát písmena ze kterým následně napíše své jméno (Loehr a Meyersová, 2010).

Skorunková (2013), Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují u tříletých dětí chůzi po schodech bez držení. Když se ale podíváme výše, dočteme se od Loehra a Meyersové (2010), že se ještě čtyřleté děti přidržují zábradlí a až v šesti letech se při chůzi po schodech nepřidržují.

V poslední řadě bych Vám chtěla představit vývoj kresby, díky které si děti procvičují zručnost a jemnou motoriku. Tříleté děti dokáží dělat čáry do různých směrů, dále také kruhy. Jejich výsledné výtvořy my dospělí nazýváme čmáranice, ale dítě dokáže svůj výtvoř pojmenovat. První kresba člověka zvaná „hlavonožec“ má kulatou hlavu a rovné čáry dolů jako nohy, následně ještě ruce ve tvaru čar, které směřují do stran. Čtyřleté děti zvládnou nejen čáry a kruh, ale též zvládnou už i kříž. Než začnou děti kreslit, ví, co chtějí nakreslit, ale v konečné fázi dochází k přejmenování výtvoř („nakreslím žabu“ „je to slon“), přesto jsou výkresy realistické. Pětileté děti stejně jako čtyřleté ví, co malují, ale rozdíl je v tom, že pětileté děti už svůj výsledný výkres nepřejmenovávají. Kresba je detailnější (člověk má hlavu, trup, ruce, nohy, oči apod.) (Skorunková, 2013). U šestiletého dítěte je kresba vyspělá po všech stránkách (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.3.3 Sociální vývoj

Předškolní věk můžeme charakterizovat, jako období, které připravuje jedince na život ve společnosti. Pomocí socializace (začleňování do společnosti) se projevu chování, rozvíjí se prožívání, hodnocení, sebepojetí a sebehodnocení (Vágnerová, 2012).

Sociální vývoj začíná v rodině. Dítě si v rodině osvojuje vzorce chování (chování ke členům rodiny, k druhým lidem), komunikaci, řešení problému, které projevuje v pozdějším věku, tudíž i v mateřské škole. Základem pro sociální vývoj je pocit jistoty a bezpečí. Pokud jedinci tyto pocitu nedostávají, nastávají důsledky v mateřské škole, jako je nepříjemné chování či agresivita k druhým. Už v druhém roce života má dítě potřebu navazovat kontakty s vrstevníky, proto matky chodí se svými potomky na dětská hřiště, koupaliště apod. Ve třetím roce věku má matka možnost umístit své dítě do mateřské školy, ve které se dítě učí novým sociálním dovednostem – navazování vztahů s vrstevníky a učitelkou, sociální role, vědomí vlastní identity, komunikace, spolupráce, soupeření. Všechny tyto sociální dovednosti se děti učí pomocí **hry** (Kloudová, 2013, Vágnerová, 2012).

Po nástupu do mateřské školy, tedy ve třech letech, dítě nejdříve pozoruje hru dětí, moc se nezapojuje. Až po nějakém čase začne ostatní napodobovat, a nakonec si i začne hrát v malé skupince dětí. V malých skupinkách se jedinci učí sociálním rolím. Běžným příkladem sociálních rolí je hraní na maminka a tatínka: „Já jsem maminka a ty tatínek“. Ve čtyřech a pěti letech už jsou děti více společenské, proto si hrají především spolu a ne sami. Když nastávají konflikty ve hře, děti si je chtějí vyřešit sami. Pokud si neví rady, přichází si pro radu k učitelce. Probouzí se zde empatie, žalování a nadávky. Jedinec poznává různé situace a dokáže následně odhadnout jaké následky nastanou. Zda dojde k pláči, vzteku či radosti. Chápe, co se stalo špatně a jak se kamarád cítí. Žalování není dobrá věc, ale pokud je to v zájmu bezpečnosti je dobré, aby dítě na problém upozornilo. Co se týče nadávek, je vhodné si s dětmi sednout a vysvětlit jim, že nadávku jsou ošklivé a že lze vyřešit problém i jinak než nadávkami. V šesti letech vyhledávají děti nové kamarády, rádi se seznamují, dělí se o hračky či se vystřídají na koloběžce. Někdy ale nastávají momenty, kdy si dítě chce rád samo, tzv. má vrstevníku už “plné zuby“ (Loehr a Meyersová, 2010).

Nejoblíbenější hry dětí, při kterých si osvojují sociální dovednosti:

- Tematické (námětové) hry – hra „na něco, na někoho“. Příkladem je hra na maminku a tatínka. Hry nabízejí osvojení sociálních rolí, navazování vztahů, komunikace, budování identity, prožívání atd.
- Konstruktivní hry – jde o vytváření něčeho nového. Příkladem je stavba hradu ze stavebnice, tvoření jablíčka z plastelíny. Dochází k budování spolupráce, komunikace, vlastní identity, soupeření. Rozvíjí se i myšlení, tvořivost či jemná a hrubá motorika.

- Pohybové hry – pohybové hry nabízejí rozvoj pohybu, orientaci v prostoru, navazování vztahů, budování vlastní identity, soupeření, sebehodnocení (Šimíčková-Čížková a kol, 2010).

2.3.4 Emocionální vývoj

Pro správný emocionální vývoj u dětí je důležitý pocit bezpečí a jistoty, dítě potřebuje vědět, že na něho především při adaptaci čeká v mateřské škole hodná paní učitelka, která ho vždy vyslechne a pomůže. Pokud se tyto pocity nenaplní, nemohou se naplňovat další pocity. Učitelka by měla chválit, povzbuzovat, dopřávat radostné prožívání, podporovat přátelství (Kloudová, 2013).

V předškolním věku se vyvíjejí vyšší city, a to city sociální, intelektuální, estetické a etické. Sociální city se zaměřují na vztahy k dospělým, které nastávají, jako první. A to k rodičům a učitelce. Postupně se vztahy přeměňují k vrstevníkům. Intelektuální neboli poznávací city nastávají při poznávání něčeho nového. Dítě má radost, že přišlo na něco, co dosud neznalo. Pomocí hudebního, výtvarného projevu zažívají děti pocit krásy, který zařazujeme do estetických citů. Etické (morální) city přejímají děti od dospělých. Učí se, co je správné a přijatelné a naopak to, co je špatné a nepřijatelné. S tím souvisí i pocit viny, který jedinci při špatném chování prožívají (Šimíčková-Čížková a kol, 2010).

Loehr a Meyersová (2010) a Šimíčková-Čížková a kolektiv (2010) se shodují, že se během předškolního věku vyvíjí smysl pro humor, který můžeme sledovat už ve třetím věku dítěte. Jedinci rády dělají šaškárny a tím rozesmávají nejen děti, ale i dospělé. Dokonce v tomto věku dokáží pojmenovat, jak se cítí oni sami i ostatní. O rok později jsou děti schopni utěšovat své kamarády, protože chápou, že každý je jiný, a tak se i jinak cítí. Je tomu tak i v pozdějším věku, akorát jsou děti v šesti letech citlivější než dříve. Dokáží chránit malé děti, jelikož chápou rozdíl mezi velkými a malými dětmi, popisují pocity pomocí slov. V předškolním věku především ve třech a čtyřech letech nastává období vzteku, které je spojeno s adaptací na nové prostředí (Loehr a Meyersová, 2010).

2.4 Školní prostředí

Školní prostředí vytváří povahu pro adaptaci dítěte. Dítě se musí cítit bezpečně, s tím souvisí i umístění hasicích přístrojů na viditelné místo, dostatek únikových východů (Krajsová,

Hutta, 2015), které jsou označeny v kontrastními barvami pro dospělé, tak pro děti. Malé děti nemusejí poznat symbol pro únikový východ, proto je vhodné umístit v prostorách i symboly takové, které budou chápat děti a na které uvidí, což znamená, že symboly musí být umístěny v oblastí očí dětí. S bezpečností souvisí i výběr vhodné podlahy, po které děti neuklouznou, vhodné dveře, do kterých si děti neskřípnou prsty. Nebezpečí hrozí při odkrytí topení a potrubí u umyvadel, při starém zábradlí, které je nevhodné z důvodu odlupování barvy a nepřiměřené výšce dětí. Nebezpečí může hrozit i při pobytu na školní zahradě. Jako jsou popadané větve po silném větru, nebezpečná větev, která zasahuje k oblasti hlavy dítěte, rozbité herní prvky, o které by se mohlo dítě poranit a v neposlední řadě rezavý plot s ostny. Proto je vhodné, aby učitelka či ředitelka zkontrolovaly při vstupu na zahradu venkovní části pro pobyt na školní zahradě (Svatošová a Světlíková, 2015).

Aby se dítě cítilo ve třídě dobře, potřebujeme podnětné prostředí. Takové prostředí nabízí dostatečný prostor pro pohyb, hygienu, stravování, volné hry, odpočinek, výstavu vlastních prací, různé koutky pro námětové hry, jako je restaurace, obchod, kadeřnice. Samozřejmě i stolečky se židlemi u kterých si děti mohou malovat, vytvářet apod. Nejen stolečky a židle, ale všechen nábytek je uzpůsoben výšce a potřebám dětí (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015). Zpestřením pro děti se stává knihovna. Děti si rády prohlížejí knížky a poslouchají pohádky, vytváří si tak vztah ke knížce a postupem času se naučí, jak s knížkami zacházet (Těthalová, 2021). Důležitý je i prostor pro didaktické a jiné pomůcky. Především v dnešní době, kdy se technika velmi posunula a stále posouvá se v mateřských školách používají technické pomůcky. Mezi technické pomůcky používané v mateřské škole zařazujeme datový projektor, interaktivní tabule, interaktivní stůl Smart Table, interaktivní podlahu, Včelku BEE-BOT a další (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). Učitelky/é a děti používají prostory mateřské školy denně, nesmíme tedy zapomenout na údržbu těchto prostorů. Každý den se utírá prach, vytírají se podlahy, umývají se wc a umyvadla, vysává se koberec, vynáší se koš. Jednou za tři týdny se mění lůžkoviny dětí. Přes den se průběžně větrá. (Petrová a kol., 2020).

Jak je již zmíněno výše, podnětné prostředí nabízí volnou hru dětí. Hra přináší dítěti pocit radosti, zábavu, vzrušení, soustředěnost, navazování kontaktu s vrstevníky, ale i s dospělými, získání nových zkušeností, rozvíjí řeč, paměť, fantazii, tvořivost, myšlení (Kropáčková, 2013). Prostředkem hry se stává hračka. Hraček je spousta, mají různé tvary, barvy, velikosti, materiály. Ale jaké hračky jsou vhodné pro děti do mateřské školy? Faltysová (2014) je přesvědčena o tom, že hračka má být hygienická, bezpečná, přiměřená věku, rozvíjet

nejenom fantazii, ale dítě samotné, jednoduše řečeno, co všechno může hračka dítěti dát a jaké funkce či schopnosti rozvíjet. Kvalitní hračky by se neměly při hře rozbít, měly by se pouze opotřebovávat. Hračky, které jsou kvalitní nemusí být vůbec drahé, jelikož jsou vyráběny z různých materiálů, jako je dřevo, kov, plast, látky, porcelán, přírodniny a dítě by mělo mít možnost pohrát si z různými hračkami z různých materiálů. Pomocí materiálů získávají nové poznatky o tom, jaký materiál je křehký, tvrdý apod. Nesmíme zapomenout na hračky, které rozvíjí pohyb. Do této kategorie zařazujeme kola, koloběžky, míče, bagry a spoustu dalších. Dbejte na bezpečnost dětí a dobře si rozmyslete, jakou hračku rozvíjející pohyb dáte tříletému anebo pětiletému dítěti. Pohybové schopnosti se v průběhu věku zlepšují viz fyzický vývoj. Takže není vhodné dát tříletému dítěti v mateřské škole kolo bez balančních koleček.

2.5 Učitel (pedagog)

„Učitel mateřské školy je kvalifikovaný pedagogický pracovník, který má spoustu úkolů. Vytváří edukační prostředí třídy, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 13). Ale především je to osoba laskavá, trpělivá, empatická, zodpovědná a milující, která ráda dítěti pomůže, vysvětlí, poradí, ale zároveň má svou autoritu. Vnímá zájmy a potřeby dětí, komunikuje s rodiči, využívá své dovednosti (Opravišová, 2016).

Aby dítě lépe zvládalo adaptaci na nové prostředí (mateřskou školu) je nutné, aby navázalo vztah s učitelkou. Dítě se potřebuje spolehnout na svou paní učitelku, jako na svou matku (Fialová, 2016). Kropáčková a Splavcová (2016) se shodují s Fialovou (2016) na tom, že dítě funguje a navazuje vztahy u každého učitele jinak. Dítě se učí nápodobou, učitel je pro dítě vzorem. Proto si učitel musí dávat pozor na to, jakým způsobem se chová. Pokud si bude s dítětem hrát, bude situace řešit v klidu, hledá na dítěti jen to pozitivní a negativní odbourává, tak dítě s ním bude navazovat „opravdový“ vztah než s učitelkou, která křičí apod. Adaptaci, jak zmiňuje Kotová (2021) může zhoršit vztah učitelek na třídě. Děti potřebují dobrou atmosféru pro svou adaptaci, proto si musí učitelky na třídě rozumět především po pracovní stránce. Vést děti stejným směrem.

Učitel mateřské školy by měl znát pojem „pedagogická láska“. Nejdříve musí učitel/ka znát především sebe, mít sama sebe ráda a pak může předávat upřímnou lásku druhým lidem (v našem případě dětem). Pedagogická láska se vyznačuje:

- chápu, že každé dítě je jiné

- hledám si ke každému dítěti cestu
- zajímám se o to, jak se dítě cítí, jaký má problém
- nevnucuji názory
- netrestám

Dalším důležitým znakem učitele je umění naslouchat. Vyslechnout si, co dítě má za potřebí sdělit, ať je to problém či jen zážitek, bez toho, aniž bychom mu skákali do řeči. S nasloucháním souvisí empatie. Nejdříve musíme umět naslouchat, porozumět tomu, co dítě potřebuje a až poté rozpoznat pocit, který prožívá. Mnohdy jsou rodiče překvapeni, proč se dítě po vstupu do třídy vzteká. Představte si, jak by Vám bylo, kdyby Vás maminka vzala do neznámého prostředí k cizímu dospělému (učitelce), k dětem, které jste nikdy neviděli a řekne, že přijde po obědě. V tomto případě je nutné dítě podržet, říci, že má právo se zlobit a nechat ho se vyvztekát. V jiném případě můžeme poskytnout radu či jinou pomoc. Dalším důležitým pojmem je „laskavá důslednost“. Laskavá důslednost se vyznačuje klidem, úsměvem a dodržením pravidel. Příkladem je chlapec, který po sobě nechce uklidit rozházené ručníky v umývárně. Správně by měl učitel dojít za chlapcem a říci mu v klidu, že ručníky sebere. Hned poté mu ukáže, kam ručníky dá a předvede to. Poslední důležitou věcí, aby se nejen děti, ale i učitelé cítili bezpečně a v klidu jsou pravidla. Všichni učitelé mateřských škol moc dobře vědí, že bez pravidel to nejde. Pravidla můžeme rozdělit na čtyři kategorie. Za prvé **návyky**, které musíme děti jednoduše naučit. Jako je mytí rukou, spláchnutí záchodu či poděkování. Další kategorií jsou **rituály**. Rituály v mateřské škole jsou různé, já bych chtěla zmínit rituál uvítací, uklízení či zklidňující. Pomocí rituálů si učitel organizuje čas a přechází z činnosti na činnost. **Pravidla her** jsou dalšími pravidly v mateřské škole. Děti musí pochopit pravidla dané hry, aby si hru mohli společně zahrát. Některé děti pravidla nedodržují, proto je vhodné pozorovat s dítětem, jakým způsobem si děti hrají a jaké pravidla hra obsahuje. Poslední pravidla nazýváme **pravidla společenství**. Děti a učitelé si je vytvářejí společně z toho důvodu, aby se všichni cítili v mateřské škole, co nejlépe. Je tedy nutné, aby je nejen děti, ale i učitelé dodržovaly. Všichni ví, co nastane, pokud se pravidla nedodržují (Svobodová, Vítěčková a kol., 2017).

2.6 Rodina

Rodina je první a zároveň základní prostředí do kterého se dítě narodí a vyrůstá v něm. V rodině probíhá tzv. primární socializace, což znamená, že se potomek od svých rodičů učí

vzorci chování, hodnoty, normy, zvyky, postoje apod. Mateřská škola pouze doplňuje rodinnou výchovu (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012).

Rozeznáváme tři styly výchovy v rodině. První z nich je výchova autoritativní. V tomto případě vytvářejí pravidla rodiče a se dítě se jim podřizuje. Rodiče rozkazují, jsou velmi přísní, nekompromisní a bohužel také trestají. Pokud na dítě působí tato výchova, projevuje se dvěma způsoby. Buď je jedinec bojácný nebo se v opačném případě projevuje agresivně. Agresivita se může u jedince projevit při adaptaci na nové prostředí (agresivita vůči hračkám) či vrstevníky. Další stylem je liberální výchova. Dítě si určuje pravidla samo, především dělá to, co chce. Nemá žádný režim, mantinely, rodiče mu splní veškerá jeho přání. Problém nastává s nástupem do MŠ, kde jedinec má stanovený režim a musí dodržovat konkrétní pravidla. Je to nejen náročné období pro dítě, ale také pro učitelku. Demokratická výchova je charakteristická společným tvořením pravidel. Dítě učí samostatnosti, zdravému sebevědomí či respektu k druhým osobám. Rodiče dítě podporují a sami jdou příkladem (Šmelová, 2004).

Velkou roli podle Haefelové, Wolf-filsingerové (1993) a Bacusa (2004) hraje v rodině mladší sourozenec. Dítě, které nastupuje do mateřské školy se cítí odstrčeno, myslí si, že jeho milovaná osoba, tedy matka ho nemá ráda. Proč si takovou věc jedinec myslí? Odpověď na tuto otázku je velmi jednoduchá. Dítě ví, že je matka doma s mladším sourozencem a proto nechápe, proč by taky on nemohl být doma s maminkou. Tudíž usuzuje, že ho matka nemá ráda. U jedince tato situace může vyvolat různé projevy chování a jednání jako je žárlivost apod.

Naopak, pokud má nově nastupující dítě v rodině staršího sourozence může být adaptování na nové prostředí, tedy na mateřskou školu snadnější. Nejvhodnější je umístit nově nastupující dítě do třídy, ve které se nachází starší sourozenec. Starší sourozenec bude vzorem, poskytuje informace, pomáhá v orientaci na nové prostředí, seznamuje s pravidly, které se v MŠ dodržují (Sokolová, 2021, Heafele a Wolf-filsinger, 1993).

Tomášová (2012), Kropáčková a Splavcová (2016) zmiňují ve své knize základ kvalitní spolupráce s rodinou. Základem, jak uvádí tyto autorky je důvěra. Rodiče mívají větší strach z adaptace než jejich děti. Neví, jak to jejich chlapeček či holčička bude zvládat a zda oni udělali dobré rozhodnutí tím, že dali svého potomka do mateřské školy. Dítě vycítí strach a nejistotu rodiče a tím pád je negativně ovlivněno. Proto je velmi důležitá nejen důvěra v učitele, ale také důvěra v rodiče, jelikož jen tak, může učitel správně uspokojovat potřeby dítěte.

Kvalitní spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou začíná ještě před nástupem dítěte do MŠ. Rodič přichází s dítětem do mateřské školy v domluvený čas, kde se setkává se svou

novou paní učitelkou. Učitelka provede rodiče s dítětem po mateřské školy, až dojde do šatny, kde nechá dítě vybrat si značku. Následuje prohlídka třídy, dítě si může vyzkoušet i hračky. Mezitím může učitelka zjišťovat informace o dítěti, o rodinné situaci apod., aby mohla uspokojit potřeby dítěte a pochopit jeho dosavadní vývoj. Tato individuální schůzka napomáhá nejen získávání důvěry, informací, ale také k lepšímu zvládnutí adaptace dítěte, které až přijde v září do školy, bude už vědět, jak vypadá jeho paní učitelka, třída a jakou má značku (Splavcová a Kropáčková 2016). Neznamená to však, že učitel získal důvěru rodiče, individuální schůzka je jen základem pro kvalitní spolupráci. Důvěra se vytváří během celého školního roku, a to především při každodenním kontaktu. Díky rozhovorům při příchodu a odchodu dítěte může učitel předávat rodičům informace o pokroku dítěte, podporovat jejich výchovu, či řešit vzniklé problémy (Tomášová, 2012).

Kromě spolupráce rodiny, budování důvěry, bych také chtěla zmínit loučení matky s dítětem v průběhu adaptace. Dlouhé loučení v šatně nepřispívá ani matce ani dítěti. Matka tak negativně ovlivňuje své dítě. Vyvolává u něj ještě větší nejistotu a strach. Pro dítě je nejlepší, když mu matka pomůže s převléknutím a obutím. Popřeje svému potomkovi krásný den, řekne mu, že přijde v tento čas, dá mu pusu a hned ho dá do třídy. Pedagog se chová empaticky a uspokojuje potřeby dítěte. Při vyzvednutí jedince nelitovat, že muselo vydržet bez maminky. Naopak je vhodné dítě přivítat a nechat si vyprávět, jak bylo ve školce (Splavcová a Kropáčková, 2016).

Pracuji v mateřské škole u nejmenších dětí a opravdu mohu potvrdit tvrzení Tomášové, Kropáčkové a Splavcové. Děti, které se přišli do mateřské školy podívat ještě před jejich oficiálním nástupem, zvládali adaptaci bezproblémově. Jejich rodiče se po konzultaci s námi, cítili klidnější a začali jsme si navzájem důvěřovat. Není nic lepšího než to, aby všichni byli spokojeni!

2.7 Vrstevnická skupina

Jak již bylo zmíněné ve fázích adaptace, dítě se v prvním období po nástupu do mateřské školy stává pozorovatelem. Haefele a Wolf-filsinger (1993) a Niesel a Griebel (2005) doporučují, aby byla třída věkově smíšená pro snadnější a rychlejší adaptaci na nové vrstevníky. Starší děti chodí do mateřské školy několik měsíců či let, a tak svou třídu a paní učitelku dobře znají. Novým dětem můžou pomáhat s poznáváním nového prostředí, seznamováním pravidel

třídy apod. Mladší dítě tak získá jistotu a kamarádství v novém prostředí. Pro starší děti to má též výhodu. Učí se ohleduplnosti, navazuje a vytváří nové vztahy.

Při adaptaci na nové prostředí se Sokolová (2021) a Niesel a Griebel (2005) shodují na tom, že může velmi dobře pomoci kamarád z dřívějšího. Je to dítě, ke kterému chodíme na návštěvu, se kterým si hrajeme na pískovišti apod. Dítě ví, že není v novém prostředí samo, že tam bude jeho kamarád a tím získává pocit jistoty. Jedinci společně poznávají prostředí třídy, učí se pravidlům mateřské školy, zažívají spolu úspěchy a neúspěchy. Jak se budou přátelství nadále vyvíjet, to nikdo nedokáže říct, ale pro první dny v mateřské škole je kamarád velmi důležitou osobou.

Haefele a Wolf-filsinger (1993) toto tvrzení vylučují. Zastávají se názoru, že dítě bude naopak více v nejistotě. Vycítí strach z kamaráda a má tak větší pocit strachu z neznámého.

Měla jsem možnost pozorovat více adaptací dvou kamarádů. A musím souhlasit s oběma tvrzeními. Každé dítě je jiné. Jeden kamarád dokáže dát dítěti pocit jistoty, jiný kamarád ho s sebou strhne ještě k většímu strachu.

Jedním z projevů adaptace může být i agresivita. Dítě se chová agresivně ke svým spolužákům nebo dokonce i ke své učitelce. Agresivita ale brání k dobré adaptaci. Dítě, které se projevuje agresivně ke svým spolužákům přichází o nové navazování vztahů s ostatními dětmi, protože děti se agresivního spolužáka bojí (Bacus, 2004). Jak se taková agresivita může u předškolního dítěte vyvinout? Dítě se v předškolním věku učí pomocí pozorování, tudíž agresivní chování muselo někdo vidět. Jednou z možností je agresivní chování rodičů. Agresivita se dále objevuje v televizních pořadech. Obzvláště v dnešní době, kdy jsou někteří rodiče zaneprázdnění prací. Proto je pro ně pohodlné zapnout dítěti televizi. Je nesmírně důležité, aby rodiče v tomto případě moc dobře věděli, na co jejich potomek kouká (Průcha a Kotátková, 2013).

Děti se agresivního chování bojí, proto nechtějí navazovat vztahy s agresivním spolužákem. Pozor ale také na to, aby se nějakému dítěti nezalíbilo agresivní chování spolužáka. Jak jsem již zmínila, děti se učí pozorováním. Může se tedy stát, že některé dítě taky začne být agresivní, jako jeho kamarád. Je nesmírně důležité vysvětlit dětem, jak se k sobě mají chovat.

3 Usnadnění nástupu do mateřské školy

Jak usnadnit nástup dítěte do mateřské školy? Především je nezbytně nutné informovat se o tom, co je adaptace a jakým způsobem probíhá. Tyto informace se můžeme dozvědět od jiných rodičů. Jejich zkušenosti mohou být ovlivněny rozvodem, zaneprázdněností apod. Proto Haefele a Wolf-filsinger (1993) doporučují přečíst odborné knížky či časopisy. Kořátková (2014) ve své knize uvádí desatero pro vstup do mateřské školy. Prvním bod se zaměřuje na hraní mezi dětmi v jiném než domácím prostředí. Dítě tak má možnost navazovat vztahy s jinou dítětem. Z prvního bodu vyplývá druhý bod, který bere ohled na to, aby dítě bylo chvíli s jinou osobou, než je matka. Může to být například matčina kamarádka, která má také dítě, a tak může vzít obě děti na hřiště. Další body v desateru souvisí se sebeobsluhou. Učit dítě, aby si samo nandalo ponožky, napilo se, umylo ruce atd. Důležité je na dítě nespěchat, protože do teď jsme mu se vším pomáhali my. Pozor abyste nepoužije mateřskou školu jako výhrůžku „Počkej, až budeš ve školce. Tam už ti nikdo pomáhat nebude.“ Dítě se tak začne školky bát ještě dřív, než do ní vůbec nastoupí. Pokud se dítěti něco povede, ale i nepovede nesmíme zapomenout na pochvalu a podporu. V desateru se nezapomnělo ani na slovní vyjadřování a slovní zásobu. Tyto dovednosti můžeme podporovat společnou hrou nebo při čtení pohádky. Další částí desatera je komunikace. Povídat si s dítětem o čemkoliv, nechat ho hodně mluvit a být spíše posluchačem, ale dávat najevo, že ho posloucháte a rozumíte mu. Povídat si můžete i o mateřské škole, například o tom, že když jste chodili do školky vy, našli jste si tam spoustu kamarádů, se kterými se setkáváte dodnes. Nebo říct, jaká byla vaše nejoblíbenější hračka ve školce. Určitě nedávat dítěti nereálné představy o školce, aby následně nebylo zklamané.

Když už doma hovoříte s dítětem o mateřské škole, není od věci se jít do mateřské školy podívat. Jak zmiňuje Sokolová (2021), Haefele a Wolf-filsinger (1993) je dobré, aby dítě strávilo několik minut v mateřské škole, tzv. jít na návštěvu ještě před samotným nástupem. Stačí i třicet minut denně. Nejdříve s rodičem, po nějaké době zkoušet trávit čas bez rodiče. Maminka si jen dojde na nákup a přijde. Dítě tak získává představu o tom, jak to v mateřské škole funguje. Že bude muset dodržovat určitá pravidla, jak se musí chovat, co všechno bude muset dělat, jaké hračky má k dispozici apod. Díky těmto krátkým návštěvám získává jistotu a připravuje se na náročnou životní situaci, která ho čeká v září.

Pro rodiče se konají tzv. úvodní informační schůzky. Jak již vyplývá z názvu, jde o předání informací rodičům, ale měl by být také prostor pro dotazy. Jaké informace by měly rodiče dostat a jak moc velké množství informací? Niesel a Griebel (2005) ve své knize uvádí,

že by se schůzka měla konat s delším předstihem, a především se zaměřovat na témata, jako je adaptace dítěte, vzniklé situace během nástupu či denní režim v mateřské škole. Samozřejmě je spousta témat, které by se daly konzultovat, ale tyto autorky jsou přesvědčené z jejich výzkumu, že tyto témata jsou nejdůležitější. Informací by mělo být tak akorát, aby rodiče nestrádaly a naopak, aby nebyly přehlčeny. Jak jsem již zmínila, schůzka se věnuje i dotazům rodičů. Někteří rodiče jsou stydliví nebo z jiných důvodů nechtějí vyslovit dotaz před ostatními rodiči. Proto je vhodné, aby po skončení schůzky, mohl přijít rodič s dotazem za učitelkou a zeptat se tak v soukromí. Sokolová (2021) souhlasí s tématem denní režim v MŠ. Rodiče mohou pomalu doma zavádět stejný režim, jako bude od září v mateřské škole. Děti tak nebudou překvapeny a budou více v klidu.

Dalším, ale velice přínosným prostředkem pro lepší adaptaci je dotazník. Dotazník se zaměřuje na celkový vývoj dítěte. Učitelka má tak možnost zjistit emoční, fyzickou, psychickou a také sociální stránku dítěte. Díky zjištěním informací se učitelka přizpůsobí náhle vzniklým situacím a může tak uspokojit potřeby konkrétního dítěte (Sokolová, 2021).

Pomoci ke zvládnutí adaptace uvádí někteří autoři kamaráda. Jiní autoři tento názor kritizují. Více viz výše v kapitole Vrstevníci.

V kapitole s názvem Projevy dítěte na adaptaci po nástupu do MŠ, jsem zmínila rodiče, kteří tráví společný čas se svým dítětem v mateřské škole. Kořátková (2014) a Sokolová (2021) jsou přesvědčeny o tom, že pro ulehčení adaptace je vhodné, aby dítě mělo ve třídě svého rodiče. Rodičem tak dítě získá jistotu a lépe se adaptuje na nové prostředí, pravidla třídy apod. Jenomže Splavcová a Kropáčková (2016) s tímto tvrzením nesouhlasí. Až rodič přestane chodit do třídy, bude mít dítě problém zvyknout si znovu na nové prostředí, vrstevníky atd

Každé dítě je jiné, a tudíž potřebuje něco jiného než ten druhý. Takže já osobně souhlasím s oběma tvrzeními.

Posledním ulehčujícím bodem je hračka, kterou si jedinec přinese z domova. Buď plyšák nebo jakákoliv jiná hračka. Hračka dodává pocit bezpečí a dítě se tak cítí lépe (Sokolová, 2021).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl práce

Cílem této bakalářské práce je ukázka různých projevů dětí, které mohou nastat během adaptačního procesu na prostředí mateřské školy za pomoci případových studií. Tyto projevy budu dále analyzovat a zaměřím se na působení determinantů, které ovlivňují chování a jednání dítěte při nástupu do mateřské školy. Aby bylo těchto cílů dosaženo, bylo nezbytně nutné porozumět problematice pomocí teoretické části, pozorovat chování a jednání dětí při nástupu do mateřské školy a během dopoledních hodin, provést osobnostní a rodinnou anamnézu dítěte.

5 Metody sběru a zpracování empirických dat práce

Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní formu šetření, kterou je kazuistika neboli případová studie. Kazuistika se bude týkat pěti záměrně vybraných dětí ve věku 3 až 4 let, které nastoupily do mateřské školy. Informace o osobní a rodinné anamnéze jsem získávala dvěma způsoby. Pozorováním a rozhovorem.

Metoda pozorování byla využita při sledování chování a jednání dítěte v šatně a dopoledních hodinách, při projevech temperamentových vlastností, vývoji dítěte, pozorování rodičů v šatně, vrstevnických vztahů ve třídě, metod učitelky.

Rozhovor byl zaměřen na rodiče i učitelku. Rodiče sdělovali potřeby svého dítěte, styly výchovy v rodině, zda je rodina úplná či neúplná, sourozence v rodině, pracovní vyčerpání rodičů, přípravu dítěte na nástup do mateřské školy. Učitelka popisovala své metody, které využívá při konkrétním chování dítěte, vyjadřovala svůj názor na temperamentové vlastnosti, charakter, aktuální vývoj a chování dítěte na základě vlastního pozorování.

Svůj výzkum jsem zahájila již před začátkem školního roku, kdy jsme dali dětem a jejich rodičům možnost seznámit se s novým prostředím, s paními učitelkami. Děti si mohly vybrat značku, která je bude doprovázet po celý rok a také si mohly pohrát s hračkami, které budou mít od září k dispozici. Během hraní dítěte jsem s rodiči citlivě hovořila o tom, jaké jejich dítě je, jaké má potřeby, na co je zvyklé, co mu naopak dělá problémy, zda zasahují do výchovy dítěte oba rodiče, vyčerpání rodiny apod. A to z toho důvodu, aby nám rodiče začali důvěřovat a my mohly umožnit jejich potomkovi co nejlepší možný nástup do mateřské školy. Od začátku školního roku jsem začala pozorovat chování dětí a jejich rodičů při příchodu do šatny mateřské

školy a při předání dítěte paní učitelce. Také jsem se zaměřila na pozorování dětí během dopoledních hodin. Společně s paní učitelkou jsme se snažily poskytnout dětem bezpečné, klidné a podnětné prostředí ve kterém se budou cítit jako doma. Během mého pozorování jsem postupně pracovala na důvěře rodičů a společně jsme řešili chování a jednání dítěte během adaptačního procesu. Po čtrnácti dnech v období prosazování jsem si začínala všimnout prvních temperamentových vlastností a charakteru. Vývoj dítěte jsem sledovala už od jeho nástupu, ale celkový vývoj ve všech oblastech jsem mohla určit až po ukončení adaptace. Vyvodit závěry jsem mohla u některých dětí po týdnu a u jiných dětí až po třech měsících, jelikož každé dítě je jiné, a tudíž každý jedinec potřebuje individuální čas na dokončení adaptačního procesu.

5.1 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola, ve které jsem získávala potřebné informace k mé bakalářské práci se nachází v západních Čechách v klidném vnitrobloku města. Škola obsahuje celkem tři třídy a jedno oddělení jeslí. Ve třídách jsou rozděleny děti podle věku. První třída je pro děti od 3 do 4 let věku. Ve druhé třídě jsou děti ve věku 4 až 5 let. A v poslední třetí třídě jsou děti s povinným předškolním stupněm, tedy jedinci ve věku 5 až 7 let. Školka funguje od šesté hodiny ranní až do půl páté odpoledne.

Já jsem svou praktickou část vykonávala v první třídě, kterou momentálně navštěvuje 22 dětí. Před třídou se nachází šatna s lavičkami a věšáky, kde má každý jedinec své místo označené značkou. Na svém místě se děti oblékají, svlékají a najdou tam i náhradní oblečení. V herně jsou dětem poskytnuty podnětné hračky, které vzbuzují zájem ke hře a podporují zdravý vývoj dětí. Součástí herny jsou stolečky, které slouží ke svačinám a obědu, děti si u stolečků mohou samozřejmě také hrát či si malovat. Vedle herny naleznou koupelnu se záchody a umyvadly, jak pro chlapce, tak pro děvčata. Takto malé děti potřebují dostatek odpočinku, proto je za koupelnou místnost pro odpočinek s lehátkem pro děti. Školka je také vybavena zahradou, na které najdeme pískoviště, skluzavky, houpačky, prolézačky, lavičky, odrážedla, motorčky pro děti, míče a jiné rozvíjející hračky.

V mateřské škole mají děti uspořádaný den, který je flexibilní, reaguje na potřeby dětí a naskytnuté situace. Do osmi hodin se odehrávají spontánní hry, rozhovory s paní učitelkou, námětové hry. Poté probíhá komunitní kruh, který mají děti velmi rády, tělovýchovné chvíle či pohybové hry a následuje svačina. Po svačině se děti mohou těšit na individuální péči nebo řízenou činnost, která obsahuje vzdělávací oblasti. Po všech těchto činnostech je nesmírně

důležitý pobyt venku. V půl dvanácté se podává oběd. Děti odcházejí po obědě domů nebo si jdou odpočinout na lehátko do ložnice. Odpočinek trvá přibližně dvě hodiny. Když se děti krásně vyspí, jdou se obléci a dají si dobrou svačinu. Po svačině pokračují vzdělávací aktivity, spontánní hra a při krásném počasí pobyt na školní zahradě.

5.2 Kazuistiky

V teoretické části jsem zmínila determinanty, které ovlivňují jednání a chování dětí během nástupu do mateřské školy. Cílem kazuistik byla tedy snaha interpretovat konkrétní projevy jednání a chování dětí v průběhu adaptačního období po nástupu do mateřské školy z hlediska předpokládaných osobnostních a sociálních determinant.

V kazuistikách jsem se zaměřila na vybrané faktory/determinanty průběhu adaptačních procesů na prostředí mateřské školy, kterými jsou:

- rodiče a jejich styl výchovy dítěte,
- rodinné a sourozenecké konstelace,
- hmotné prostředí mateřské školy – hračky,
- metody a přístup učitelek,
- struktura a dynamika vzájemných interakcí mezi vrstevníky
- osobnostní – především pak temperamentové vlastnosti dětí.

5.2.1 Kazuistika Matěj

Chlapec před mateřskou školou navštěvoval oddělení jeslí, kde zdravotní sestry připravovaly děti na mateřskou školu. Dokonce děti z jeslí měly možnost potkávat v budově mateřské školy své budoucí paní učitelky, a tak Matěj věděl, jak paní učitelky vypadají. Rodiče s chlapcem nevyužili individuálního setkání před začátkem školního roku, proto mu musela být přidělena značka, ale Matýskovi to vůbec nevadilo. Naopak Mates se do školky těšil a byl usměvavý. S tatínkem se hezky rozloučil a šel si hrát do třídy. První den byl velmi vydařený. Adaptační proces v prvním týdnu probíhal v poklidu, Matěj chodil do školky s úsměvem, neměl problém rozloučit se s rodiči, na kamarády se těšil a šel si s nimi ihned hrát.

Po týdnu v mateřské škole jsem si začala všimnout, že má Matěj problémy s dodržováním pravidel. Tyto problémy nastaly už dříve v jeslích. Při řízených činnostech učitelky nebo při

svačině upoutával na sebe pozornost tím, že vykřikoval, provokoval kamarády vedle sebe, zvedal se a odcházel si dělat, co chtěl. Z pozorování ze šatny vím, že pokud chlapec něco chtěl, rodiče mu vždy vyhověli, protože pokud nebylo po jeho, začal se chlapec vztekat. Oba rodiče vykonávají náročnou práci, matka pracuje ve zdravotnictví a otec v jedné ze záchranných složek. Pepa nemá žádného sourozence. Toto chování dle mého názoru může být způsobené tím, že rodiče nemají dostatek času na dítě z důvodu pracovní vytíženosti, a tak si dítě vynucuje pozornost jinde. V tomto případě, ale není vhodné, aby Matějovi vynahrazovali svůj čas tím, že dostane, co chce. Dítě si zvyklo, že nemá ustálený režim, pravidla se dodržovat nemusí a že dostane vše na co si ukáže. Proto paní učitelka společně s dětmi vymyslela pravidla, které musí dodržovat každý ve třídě, včetně Matěje, aby bylo všem ve školce dobře.

V kolektivu je Mates od samého začátku oblíbený. Některé vrstevníky znal již z jeslí. Pokud ale není po jeho, začíná jednat cholericky. Na děti začne ihned křičet, hádat se, někdy docházejí i k útoku rukama. Děti si s ním poté nechtějí hrát, a tak chlapec přichází o kamarády. Paní učitelka vysvětlila Matýskovi, že i hra má svá pravidla, která se musejí dodržovat. Chlapec je natolik inteligentní, dokáže si uvědomit a následně říct, co udělal špatně. Z chyby se snaží poučit.

Po třech měsících mohu říci, že se Matěj snaží dodržovat pravidla, ale někdy nemá náladu a zkouší to na paní učitelku. Bohužel rodina svou liberální výchovu dle Šmelové zachovala. Jednání s vrstevníky se během her výrazně zlepšilo.

Bylo by vhodné, aby rodina více spolupracovala s mateřskou školou. Nastavila určité hranice, které budou dodržovány nejen ve školce, ale také doma. Pokud se tak neuskuteční, může Matěj v budoucnu tzv. „skákat rodičům po hlavě“. Rodiče s ním budou mít velké starosti a chování Matese se už nemusí dát změnit.

5.2.2 Kazuistika Valerie

Valerie nenavštěvovala před nástupem do mateřské školy jesle, ani se nezúčastnila individuálního setkání před začátkem školního roku. První den ve školce byl pro všechny aktéry náročný. Dívka nechtěla opustit maminku, věšela se na ni, plakala a zároveň se vztekala. Proto paní učitelka dovolila matce Valinky vstoupit do třídy po celé dopoledne. Dívka byla ráda, že má matku u sebe, a tak si šla v klidu hrát s ostatními dětmi. Matka takto trávila s dcerou celkem pět dní ve školce. Zde se potvrzuje tvrzení Sokolové (2021), že přítomnost rodiče snižuje riziko stresu. Druhý týden už maminka pouze odváděla holčičku do školky, pro lepší pocit ji dala

s sebou barevnou plínku a plyšáka. Valerie se při příchodu do šatny začala opět vztekat a plakat, na matku se věšela a nechtěla ji pustit. Když matka viděla dívku opět plakat, utěšovala ji a dlouho se s ní loučila. Paní učitelka vysvětlila mamince, že bude lepší, aby dívku dala ihned do třídy a odešla. A tak se taky stalo. Po odchodu matky z MŠ se plačtivý vztek neustálil. Naopak se pořád zvyšoval. A dokonce si dívka otevírala dveře do šatny, aby mohla běžet za matkou. Paní učitelka ihned zamkla dveře a dostala nápad. Pokaždé, když se bude holčičce stýskat po mamince, podá jí telefon a do něj může říct, co chce, aby to maminka věděla. Tento nápad začal fungovat. Dívka neměla dlouhotrvající pláč, ale zato chtěla mamince volat každých deset minut. Další dny pokračovaly ve stejné duchu. Pláč, vztekání a volání mamince. Proč docházelo k takovému chování a jednání u Valinky? Z toho důvodu, že dívka žije v neúplné rodině, a to pouze s matkou, která ji věnuje veškerý svůj volný čas usuzuji, že dívka má důvěru pouze v matku. K učitelkám vůbec nechtěla a při vzteku byla schopná je i kopnout. Valerie byla také málo připravovaná na nástup do mateřské školy, matka ji pouze slovně vysvětlila, proč do školky musí chodit. Zde by byla určitě vhodná individuální schůzka před začátkem školního roku, aby se dívka seznámila s novými dospělými (učitelkami) a navázala s nimi důvěrný vztah.

Další dny se postupně zlepšovaly. Vzteku začalo ubývat, počet volání mamince se začal snižovat, hračky z domova měly při určitých činnostech své místo.

Dívka vyžaduje hru s dospělými, ale je schopna hrát si i s vrstevnickou skupinou. Valinka vykazuje sangvinické a zároveň flegmatické projevy. Proto ji nedělá problém najít si nové kamarády.

Adaptační proces této dívky byl ukončen po třech měsících. A to především díky trpělivosti a dobré spolupráci matky s paní učitelkou, jelikož společně táhly za jeden provoz. Podle učitelek šlo o jednu z nejnáročnějších adaptací za jejich praxi.

5.2.3 Kazuistika Viktorie

Viktorka a její maminka se zúčastnily individuální schůzky před začátkem školního roku. Dívka se seznámila s paními učitelkami, s prostředím, do kterého bude chodit, pohrála si s budoucími hračkami a vybrala si svou značku. První den přišla Viki do mateřské školy usměvavá a natěšená. S matkou se v šatně rozloučila a šla bez problému do třídy. První týden adaptačního procesu probíhal bez problémů. Druhý týden se začala Viktorka stranit, že nebude dělat řízenou činnost učitelky. Byla to škoda, protože holčička je velmi inteligentní. Proto paní učitelka promluvila s maminkou. Další den po domluvě s matkou se začala Viktorka zapojovat

do aktivit učitelek. Matka dívku podporuje, respektuje ji, vytváří pro ni podnětné přirozené prostředí, ale jsou stanoveny i pravidla, která se musí dodržovat. Tento popis výchovy vykazuje známky demokratické výchovy podle paní Šmelové.

Občas se stalo, že se přijde Viktorka pomazlit, protože se jí stýská po mamince a chtěla by být s maminkou. Paní učitelka ji vždy houpe na balančním míči, povídá si s ní, protože holčička ráda vypráví. Viktorka vykazuje melancholické vlastnosti, a tak její emoce přetrvávají delší dobu, především, když se jí paní učitelka nevěnuje. Jakmile nastane změna prostředí, například, že celá třída jde na procházku, tak se Viktorce vykouzlí úsměv na tváři a na maminku si ani nevzpomene. Toto chování mohl zapříčinit Viktorky mladší sourozenec, se kterým je maminka doma, a tudíž chce být s nimi také doma.

Viktorka má problém začít si hrát s kamarády nebo bez nich i po třech měsících v MŠ. Většinou ji paní učitelka navrhuje hru s dívkami stejné povahy. Když už si jde Viki hrát, je neuvěřitelné, co dokáže vymyslet či postavit. Její hra je velmi vyspělá na čtyřletou holčičku. Jednou z příčin by mohlo být nepodnětné prostředí. Dívka je jedna z nejstarších dětí ve třídě, je jí přes čtyři roky. Zde by mohla být ukotvena příčina. Viktorka dosáhla věku, kdy jí hračky pro tříleté děti nenaplňují, ani děti samotné, a tudíž není pro ni prostředí podnětné. Určitě by nebylo od věci dát holčičce a mamince na výběr přestup do další třídy, kde jsou stejně staří vrstevníci a hračky pro starší.

Adaptační proces trval u dívky dva týdny, poté byla plně adaptovaná. Myslím si, že za tuto téměř bezproblémovou adaptaci může individuální schůzka a také maminka, která pracuje ve školství a holčičku dostatečně připravila na nástup do mateřské školy.

5.2.4 Kazuistika Josef

Před nástupem do mateřské školy navštěvoval Pepík oddělení jeslí. S maminkou využili individuálního setkání před nástupem do MŠ. Chlapec stál u dveří šatny a bál se jít dovnitř vybrat si značku. I když Josef do šatny nevstoupil, pomohla mu matka vybrat značku slovně a pomocí gest. Paní učitelky vystoupily ze třídy a šly se Pepíkovi představit. První den se chlapec tvářil neutrálně, bylo vidět, že se do školky těší na kamarády z jesliček, ale zároveň má strach. S maminkou se hezky rozloučil a vzal si s sebou do třídy hračku (tank, hasičská auta, policejní auta apod.) z domova, aby se cítil o něco jistěji. Dopolední hodiny probíhaly bez problémů. Chlapec si hrál a na tváři převažoval úsměv.

Třetí den jsem si začala všimnout, že má Josef problém s řešením konfliktů, které nastanou. Když mu někdo omylem zbořil stavbu, protože nekoukal na cestu, byl výbušný, dotýčného silně začal bouchat, a zuřil. Paní učitelka se snažila chlapci vysvětlit, že takto se problémy neřeší. Ale Pepa paní učitelku vůbec neposlouchal a ještě dodal, že všechny ve třídě zabije, protože je zlý policajt – ve školce staví pistole z magnetických kostek, kterými následně střílí po kamarádech. Po chvíli se chlapec sám uklidnil a šel si hrát znovu, bohužel vrstevníci si s ním už hrát nechtěli a báli se ho. Chování Pepy nebylo vhodné ani při režimových momentech. A to především při vykonávání potřeby, svačině či řízené činnosti učitelky. Chlapec neustále obtěžoval kamarády, lezl po nich, škrábal, bouchal, pleskal je, vyrušoval. Paní učitelky hledaly různé způsoby řešení, aby byl Josef schopen zvládnout tyto situace a byl méně agresivní vůči vrstevníkům. Vyzorovala jsem, že má chlapec velmi blízko k obou rodičům, těší se na ně, mazlí se s nimi při vyzvedávání. A tak se začaly paní učitelky s Pepou mazlit, říkali si, že jsou kamarádi a mají se rádi, hladili se při příchodu i odchodu domů. Osvědčila se i metoda pomocníka, což znamená, že paní učitelka vždy poprosí Josefa, zda by ji pomohl například odnést talíře nebo při řízené činnosti držel obrázky apod., aby nerušil ostatní kamarády. Maminka se svěřila, že na chlapce nemá moc času z důvodu pracovní vyčerpání, proto je s Pepíkem doma spíše otec. Paní učitelka si s Josefem povídala o to, co dělá doma s tatínkem. Chlapec se zmínil, že s tatínkem kouká na kriminální filmy. To může být jeden z faktorů, kde Pepa mohl vidět agresivní chování a zabíjení. Samozřejmě takové chování může vidět i doma. Mohla do rodiny přijet policie, proto si chlapec může hrát na zlého policajta. Ale co se dělo nebo děje v rodině není známo. Z pozorování ze šatny jsou oba rodiče velmi klidní, usměvaví a sympatičtí.

Pepík si krásně hraje. Dokáže postavit neuvěřitelné stavby z magnetických kostek. Školkové hračky jsou pro něho podnětné a vůbec by nepotřeboval hračky typu tanků, pistolí apod. Hraje si převážně jen s chlapci.

Společně s učitelkou jsme se shodly, že chlapci vyhovuje menší kolektiv. V kolektivu do třinácti osob nevznikají konflikty, chlapec se usmívá a je vidět, že je spokojený. Proto bych doporučila menší kolektiv, bude spokojený nejen Pepča, ale i děti či učitelky.

Adaptace jako taková nebyla u Pepíka vůbec špatná. Pouze chování k vrstevníkům nebylo vhodné. Postupem času se naučil Josef dojit za ublíženým, pohlídit ho a omluvit se. Samozřejmě někdy nemá svůj den, neomluví se, ale agresivita není tak silná jako na začátku roku. U chlapce bych doporučila pedagogicko – psychologické vyšetření, aby se zde potvrdila nebo vyvrátila socializovaná porucha chování, která se vyznačuje opakovaným agresivním

jednáním vůči vrstevníkům. Pokud by se diagnóza potvrdila, navázal by se kontakt s poradenským zařízením. Rodina a učitelky by tak mohly lépe pracovat s Pepou a jeho agresivitou.

5.2.5 Kazuistika Natálie

Natálka s rodiči se bohužel nemohla zúčastnit individuální schůzky, jelikož byli na dovolené v zahraničí. I když chodila holčička do jesliček, nebyl pro ni první den v mateřské škole vůbec jednoduchý. Den před nástupem do školky přiletěla rodina z dovolené a Natálka se ještě nestihla zadaptovat z příletu domů. Dívka v šatně plakala a nechtěla jít do školky. Splavcová a Kropáčková (2016) uvádí toto chování za normální reakci dítěte při nástupu do MŠ. Maminka ale byla rázná, dala holčičce pusku na rozloučenou a odešla. To byla asi ta nejlepší věc, kterou mohla matka udělat, protože delší protahování akorát zhoršuje situaci. Paní učitelka si ji ihned vzala do náruče, utěšovala ji, hladila ji, povídala na ni. Když učitelka na chvíli odběhla za jiným dítětem začala dívka více plakat a sháněla učitelku. Na dívce bylo vidět, že je unavená, nejspíš z nedostatku spánku po příletu domů a brzkého vstávání do MŠ. Proto si paní učitelka sedla na koberec, vzala si Natálku na sebe, přikryla ji dekou a dívku hladila. Vůbec na ni nemluvila a nechala ji koukat. Po hodině a půl se Naty uklidnila, a tak šla dát učitelka dětem svačinu. Holčička chtěla začít znovu plakat, protože nechtěla jít svačit. Proto se paní učitelka rozhodla, že nebude Natálku ještě více stresovat a nechala ji ležet pod dekou. Svačinu ji položila vedle deky. Dívka koukala na vrstevníky, jak hezky jedí, vzala si talířek, který měla vedle sebe a začala také jíst. Po svačině si učitelka k Natálce opět sedla a hladila ji. Holčička se začala cítit bezpečněji. Někteří kamarádi z jesliček chodili za dívkou, protože si s ní chtěli hrát. Holčička se po půl hodině plně zklidnila, byla nasvačená a odvážíla si jít hrát s kamarády, které znala. Další dva dny byly také náročné, ale ne tolik jako první den. Dívka při příchodu do MŠ opět plakala, a tak si ji paní učitelka vzala na balanční míč, na kterém dívku hladila, houpala a ta se po půl hodině krásně uklidnila. Natálka věděla, že učitelce může důvěřovat. Čtvrtý den již přišla holčička do mateřské školy usměvavá.

Na Natálce můžeme pozorovat sangvinické chování, které nejspíš přispívá k oblíbenosti v kolektivu. Dívka nemá problém navazovat nové vztahy jak s dětmi, tak dospělými.

Mohu tvrdit, že se dívka už po týdnu adaptovala. Tato rychlá adaptace mohla být podmíněna dobrým jednáním učitelky a získáním důvěry. Dále také kamarády, se kterými

chodila do jeslí. Je možné, že napomohl i starší sourozenec, který chodí do stejné mateřské školy jako Natálie.

Doporučila bych, aby děti, které nastupují v září do mateřské školy byly alespoň týden před nástupem do mateřské školy ve svém přirozeném prostředí. Protože tento faktor může velmi ovlivnit nástup dítěte do MŠ

5.3 Interpretace a diskuze výsledků

Do mé praktické části jsem úmyslně vybrala pět dětí, abych ukázala, co nejvíce možných jednání dětí po nástupu do mateřské školy, se kterými se můžeme v praxi setkat. Z výše uvedených kazuistik jsme se mohli přesvědčit, že každé dítě je jiné, přichází z různého prostředí, jedná a chová se jinak než ostatní děti na základě faktorů, které na dotyčného působí. Jednalo se o tyto determinanty: rodina a její styl výchovy, rodinné konstelace, prostředí mateřské školy – hračky, metody a přístup učitelek, vzájemná interakce mezi vrstevníky či temperamentové vlastnosti dětí. Během případových studií jsem zjistila, že některé přítomné jsou a jiné ne.

Determinanty, které ovlivnily adaptační proces u všech dětí v mých případových studiích:

- Rodina – ať už to byla pracovní vytíženost rodiny, neúplnost rodiny, vztah rodičů k dětem, příprava dětí na nástup do mateřské školy nebo samotné děti v rodině.
- Přístup a metody učitelek – paní učitelky byly milé, usměvavé, flexibilní, komunikovaly s rodiči, jednaly profesionálně, využívaly své vědomosti, dovednosti a nejrůznější metody.
- Temperamentové vlastnosti – u zkoumaných dětí jsem vypožorovala všechny typy temperamentových vlastností. Nejčastěji se objevoval typ cholerickej a sangvinický. Cholerickej děti měly problém v interakci s vrstevníky a nastávaly konflikty. Naopak sangvinické vlastnosti přispěly k rychlejší adaptaci, děti neměly problém navázat kontakt s vrstevníky či dospělými.

Faktory, které se objevily pouze u některých dětí a působily na adaptaci po nástupu do MŠ:

- Sourozenecká konstelace – sourozenci a jejich věk ovlivňovali adaptační proces u dvou dětí. Natálka se starším sourozencem, měla lepší adaptaci oproti Viktorce, která má mladšího sourozence.

- Prostředí mateřské školy – nevyhovovalo pouze jednomu dítěti. Jednalo se především o hračky, které z důvodu staršího věku dívky nebyly dostatečně podnětné.
- Styly výchovy – liberální styl výchovy se vyskytl u jednoho chlapce. Tento styl výchovy měl vliv na nedodržování pravidel v mateřské škole a adaptační proces tak trval zbytečně dlouho. U kazuistiky Viktorie vykazovala její maminky symptomy demokratické výchovy, která pozitivně přispěla dobré adaptaci.

Determinanty mohou ovlivňovat adaptační proces pozitivně nebo negativně. V případových studiích se ukázalo, že za pozitivní můžeme považovat rodinu, především vztah rodičů a dětí či přípravu dítěte na nástup do mateřské školy. Mezi další prospěšné faktory můžeme zařadit přístup a metody učitelek, demokratický styl výchovy, prostředí mateřské školy, sangvinické temperamentové vlastnosti a staršího sourozence. K lepší adaptaci napomohly i další nezmíněné faktory, na které jsem se úmyslně nezaměřila, ale kterých jsem si během pozorování všimla. A tím je individuální schůzka před nástupem do MŠ a spolupráce rodiny se školou. Naopak mezi negativně působící determinanty považuji cholericke temperamentové vlastnosti, mladšího sourozence, prostředí mateřské školy z důvodu věku dítěte, liberální styl výchovy. Rodina zaujímá nejen pozitivní funkci, ale také negativní. Jedná se o pracovní vytíženost rodiny, neúplnost rodiny a samostatné dění v rodině.

Stejným tématem se zabývalo několik autorů. Jedním z nich je paní Kolačná, která zvolila stejnou metodu výzkumu. Tedy případové studie. I když si tato autorka vybrala pro svůj výzkum dvě náhodné děti opačného pohlaví a nezaměřovala se jako já na úmyslně vybrané děti, přesto se máme podobnou kazuistiku. Koláčková (2021) v kazuistice o Filípkovi uvedla, že matka připravovala chlapce na nástup do mateřské školy. Nejspíš proto byl odchod do třídy první den klidný. Toto jednání matky se shoduje s mou případovou studií Viktorie, kterou maminka také dostatečně připravovala na nástup do mateřské školy, společně se zúčastnili individuální schůzky před nástupem do mateřské školy a rovněž jako Filip měla odchod do třídy bezproblémový.

Další autorkou, která využila metodu případových studií a zajímá se o tříleté děti, které se adaptují na prostředí mateřské školy, je paní Berešová. Ve své praktické části zmiňuje Berešová (2007) děti, u kterých probíhala adaptace zcela bez potíží. Jedná se o Elišku, Barborku a Honzika. Tyto děti mají doma staršího sourozence a získali plný počet bodů v oblasti komunikace s vrstevnickou skupinou. Zmíněné děti se opět velice podobají případové studii Natálky, která má doma také staršího sourozence, který nejspíše mohl k snadnější adaptaci.

Natálka má též výbornou komunikaci s vrstevníky, na které se velmi těší. U Natálky probíhala adaptace téměř bez problému, akorát první tři dny se neobešly bez pláče.

Paní Rausová je autorkou, která se též zabývala adaptací dětí při nástupu do MŠ. V dotazníku zazněla otázka: „Jaké faktory usnadňují průběh adaptace?“ Nejpočetnější odpovědí učitelů se stal kamarád nebo sourozenec ve třídě, dále také seznámení s prostředím ještě před nástupem do MŠ a seznámení s učitelkami. I když tato autorka zvolila úplně jinou výzkumnou metodu, z výše interpretovaných výsledků mohu potvrdit shodu, že i v mých případových studiích usnadnila adaptační proces individuální schůzka, na které se děti seznámily s novým prostředím a paními učitelkami. Co se týče sourozence, tak v mé práci napomohl k lepší adaptaci pouze starší sourozenec, který ale nechodil do stejné třídy, nýbrž do stejné mateřské školy.

Ať už autorky použily stejnou nebo jinou metodu, shodují se výsledky s těmi mými, a to především v oblasti usnadnění adaptace. Jak je to možné? V teoretické části je kapitola s názvem usnadnění nástupu do mateřské školy. Tímto tématem se zabývalo několik autorů ve svých knihách. Očividně metody, které v knihách popisují a následně se nacházejí v mé kapitole, opravdu fungují.

Myslím si, že případové studie byly vhodnou metodou pro téma adaptace dětí po nástupu do mateřské školy. Čtenáři si tak mohli seznámit z různými způsoby adaptace dětí, které nastupují do mateřské školy. Mě osobně nejvíce zaujala kazuistika Josefa. Pepovo chování vůči vrstevníkům nebylo v pořádku. Určitě by stálo za to zjistit, co je opravdovou příčinou agresivního jednání. Zda je to opravdu jen z koukání na kriminální filmy s otcem, nebo se za tímto chováním skrývá něco úplně jiného. Například agresivní chování jednoho z rodičů, i když ani jeden z rodičů nevykazuje v šatně mateřské školy žádné známky tohoto chování. Nebo zda toto chování pochází od prarodičů nebo jiného rodinného příslušníka, jako je sourozenec matky či otce. Ještě mě napadá pořad s názvem „Policie v akci“, kde se policie zachovala hrubě k osobám během zákroku, proto chlapec vyslovuje, že je zlý policajt. Zjištěním příčiny by bylo možné příčinu agresivního chování eliminovat a využít vhodné metody zajišťující nápravu chování vůči vrstevníkům.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou adaptace dětí po nástupu do mateřské školy. Hlavním cílem práce bylo prostřednictvím případových studií prezentovat vybrané typy adaptace dětí na prostředí MŠ. Dosažení hlavního cíle bylo podmíněno naplněním dílčích cílů.

Prvním dílčím cílem bylo: „Na základě shromáždění, analýzy, komparace a kritického zhodnocení formulovat základní teoretická východiska bakalářské práce v podobě základních kategorií pro následující empirický výzkum.“ Teoretická část je rozdělena na kapitoly, které jsou následně využity v praktické části. V případových studiích jsou popsány projevy dítěte, determinanty, které na dítě bezprostředně působily po nástupu do mateřské školy nebo co napomohlo ke snadnějšímu adaptačnímu procesu.

Další dílčí cíl se věnoval realizaci sady výzkumných šetření zaměřených na proces adaptace dětí na prostředí MŠ, především pak provést osobní a rodinnou anamnézu, pozorovat chování a jednání dětí při nástupu do mateřské školy a během dopoledních hodin. V praktické části pro výzkumné šetření byly využity metody pozorování a rozhovor. Na základě těchto metod jsem provedla osobní a rodinnou anamnézu. Dále je v kazuistikách popsáno chování a jednání konkrétního dítěte po nástupu do mateřské školy a během dopoledních hodin.

Posledním dílčím cílem této bakalářské práce byl souhrn výstupů výzkumných šetření do souboru případových studií způsobu adaptace dětí na prostředí MŠ, které mohou být chápány jako elementární typy adaptace dětí na prostředí MŠ. Veškeré výstupy jsou zaznamenány v případových studiích. Úmyslně bylo vybráno pět dětí, které se nějakým způsobem adaptovaly na mateřskou školu.

V empirické části jsem použila kvalitativní metodu tzv. případovou studii. Záměrně jsem vybrala pět dětí ve věku od tří do čtyř let, abych ukázala několik různých způsobů adaptace na mateřskou školu, se kterými se můžeme setkat v praxi.

Tato bakalářská práce byla pro mě velice přínosná, jelikož pracuji jako učitelka v mateřské škole. Dozvěděla jsem se spoustu nových věcí. Už chápu, proč se dítě projevuje, tak jak se projevuje, na které determinanty mám brát zřetel, jakým způsobem mohu zajistit snadnější adaptaci. Doufám, že má práce bude přínosná i pro další učitele mateřských škol, rodiče, ale také studenty, kteří studují tento obor a ve své budoucí profesi se s touto problematikou budou setkávat každý rok. Aby díky této práci věděli, jak se může dítě chovat a jednat v adaptačním procesu, jaké faktory na tento proces působí a jakým způsobem je možné

usnadnit adaptaci. Přeji všem, aby adaptační proces proběhl co nejrychleji a co nejméně stresoval všechny zúčastněné, především děti.

Seznam použité literatury

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

BEREŠOVÁ, Jana, 2021. *Adaptace dítěte na MŠ* [online]. České Budějovice. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z:

https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/123456789/25878/Bakalarska_prace.pdf?sequence=1

Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Ph.Dr. Olga Jílková.

BITTNEROVÁ, Adriana, 2015. *Charakter člověka v koncepci Ericha Fromma* [online]. Plzeň. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://otik.zcu.cz/bitstream/11025/22641/1/BP_2015.pdf

Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta. Mgr. Miloš Kratochvíl, Ph.D.

BLATNÝ, Marek, 2020. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.

CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4033-1.

FALTYSOVÁ, Erika, 2014. *Informatorium: Výchova ke hře a hračky*. Praha: Portál. 21(10). ISSN 1210-7506.

FIALOVÁ, Daria, 2016. *Za dveřmi mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Agentura Krigl. ISBN 978-80-88104-15-5.

HAEFELE, Bettina a Maria WOLF-FILSINGER, 1993. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-85282-57-7

HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie: Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3037-0.

HELUS, Zdeněk, 2018. *Úvod do psychologie*. 2. přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2985-5.

JEŘÁBKOVÁ, Blanka, 1993. *Mateřská škola jako životní prostor I*. 1. vyd. Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-0830-X.

KLOUDOVÁ, Helena, 2013. *Zvládneme mateřskou školu? Rady pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Praha: TeMi CZ, s. r. o. ISBN 978-80-87156-81-0.

KOLAČNÁ, Gabriela, 2021. Adaptace dětí předškolního věku při nástupu do mateřské školy [online]. Brno. [cit. 2022-03-03]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/w70y6/Bakalarska_prace.pdf Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Ph.Dr. Kateřina Bartošová, Ph.D.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozšíření a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4435-3.

KRAJSOVÁ, Veronika a Lukáš HUTTA, 2015. *Poradce ředitelky mateřské školy: Zdraví a bezpečí dětí v MŠ aneb Na co si dát pozor*. Praha: Forum. 4(5). ISSN 1804-9745.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ, 2015. *Individualizace v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana, 2013. *Poradce ředitelky mateřské školy: Hračky pro děti předškolního věku nemusejí být drahé*. Praha: Forum. 3(4). ISSN 1804-9745.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ, 2016. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o. ISBN 978-80-7496-270-7

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 4. vyd., přepracované a doplněné. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-274-1284-0.

LOEHR, Jamie a Jen MEYERSOVÁ, 2009. *Vývoj a výchova dítěte krok za krokem: průvodce rodičovstvím do šestého roku dítěte*. 1. vyd. USA: Fair Winds Press. ISBN 978-80-7321-519-4.

NEKONEČNÝ, Milan, 2021. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7553-886-4.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL, 2005. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5107-8.

PETROVÁ, Jitka a kolektiv AUTORŮ, 2019. *Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy I*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5690-4.

PETROVÁ, Jitka a kolektiv AUTORŮ, 2020. *Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy III*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5692-8.

POLÁČEK, Vojtěch a Vít POKORNÝ, 2015. *Recyklované divadlo*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-9063-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

QUAS, Jodi A., Elise MUROWCHICK, Jennifer BENSADOUN a Thomas W. BOYCE. 2002. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics: Predictors of Children's Cortisol Activation During the Transition to Kindergarten*. [online]. USA: Lippincott Williams & Wilkins. 23(5), 303–314 [cit. 2022-10-26]. ISSN 0196-206X. Dostupné Journals@Ovid Full Text: https://ovidsp.dc1.ovid.com/ovidb/ovidweb.cgi?&S=GLFFPHMILACGKGHKPMJDGMIPLPAAA00&Link+Set=S.sh.28%7c4%7csl_10&Counter5=SS_view_found_article%7c00004703-200210000-00002%7covft%7covftdb%7covftf&Counter5Data=00004703-200210000-00002%7covft%7covftdb%7covftf

RAUSOVÁ, Kateřina. *Adaptace dětí předškolního věku při nástupu do mateřské školy* [online]. Brno. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/xhl6d/BP_Adaptace_deti_predskolniho_veku_pri_nastupu_do_MS.pdf
Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Mgr. Tereza Škubalová.

SEDLÁČKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora a Lucie Štěpánková, 2012. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. ISBN 978-80-7357-884-8.

SKORUNKOVÁ, Radka, 2013. *Základy vývojové psychologie*. 1. vyd. Univerzita Hradec Králové: GAUDEAMUS. ISBN 978-80-7435-253-9.

SOKOLOVÁ, Hana, 2021. *Informatorium: Adaptace na mateřskou školu z pohledu dítěte*. Praha: Portál. 28(6). ISSN 1210-7506.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ, 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1042-9.

SVATOŠOVÁ, Ivana a Klára SVĚTLÍKOVÁ, 2015. *Poradce ředitelky mateřské školy: Zásady bezpečnosti v prostorách mateřské školy*. Praha: Forum. 4(7). ISSN 1804-9745.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ a kol., 2017. *Osobnost předškolního pedagoga*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80.262.1243-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kolektiv, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upravené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva, 2004. *Mateřská škola: teorie a praxe 1*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ a kol., 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠUBRT, Jiří a Jan BALON, 2010. *Soudobá sociologická teorie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-6954-7.

TĚTHALOVÁ, Marie, 2021. *Informatorium: Školní knihovna nesmí zůstat zapomenutým prostorem*. Praha: Portál. 28(8). ISSN 1210-7506.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMÁŠOVÁ, Alexandra, 2012. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 98-80-464-231-9

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

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. 3. přepracované a doplněné vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

ZÁLESKÁ, Klára, 2020. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9649-3.

Přílohy

Tab. 1 Typologie způsobů individuální adaptace

Způsoby adaptace	Kulturní cíle	Institucionalizované prostředky
Konformita	+	+
Inovace	+	-
Ritualismus	-	+
Únik	-	-
Rebelie	±	±

Poznámka: + znamená přijetí, - znamená odmítnutí, ± znamená přehodnocení