

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Problémové situace a jejich možná řešení při adaptaci jednovaječných dvojčat na prostředí mateřské školy

bakalářská práce

Autor: Eliška Frydrychová
Studijní program: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Hradec Králové

2024



Zadání bakalářské práce

Autor: Eliška Frydrychová

Studium: P21P0270

Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Problémové situace a jejich možná řešení při adaptaci jednovaječných dvojčat na prostředí mateřské školy**

Název bakalářské práce AJ: Problematic situations and their possible solutions during the adaptation of identical twins to the kindergarten environment

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se věnuje problémovým situacím při adaptaci jednovaječných dvojčat na prostředí mateřské školy. Cílem práce je zjistit s jakými konkrétními problémovými situacemi se předškolní pedagogové při práci s jednovaječnými dvojčaty potýkali, jak tyto situace řešili. Dále bych se ráda zaměřila na výhody a nevýhody adaptace dvojčat na prostředí MŠ. V první části práce budou popsány a okomentovány teorie a výzkumné poznatky zaměřené na klíčové koncepty: dvojčata, jednovaječná dvojčata, specifika vztahu jednovaječných dvojčat, adaptace na při nástupu do mateřské školy, specifika adaptace jednovaječných dvojčat při nástupu do mateřské školy. Ve druhé části budou propojeny poznatky z první části a poznatky z dotazníků vyplněných pedagogy, kteří byli součástí procesu adaptace jednovaječných dvojčat na prostředí MŠ. Metodologicky bude mít práce podobu deskriptivní studie. Důležitou součástí práce bude kapitola Diskuse, která bude obsahovat pokusy o interpretaci, jak dané problémové situace vznikají, případně jak se jim vyvarovat a také limity studie. Struktura práce se pokusí připodobnit modelu IMRaD.

VÍTKOVÁ RULÍKOVÁ, Klára. *Dvojčata*. 2. rozšířené vydání. Brno: CPress, 2016. ISBN 978-80-264-1346-2.

VÍTKOVÁ RULÍKOVÁ, Klára. *Dvojčata: [péče o děti, jejich zdravý vývoj a výchova]*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2113-9.

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

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 16.12.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Problémové situace a jejich možná řešení při adaptaci jednovaječných dvojčat na prostředí mateřské školy“ vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Zde bych chtěla upřímně poděkovat doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za skvělé vedení, vstřícnost a cenné rady při tvoření této bakalářské práce. Věnovala mi svůj drahocenný čas a pokaždé mě její rady posunuly tím správným směrem.

Anotace

FRYDRYCHOVÁ, Eliška. *Problémové situace a jejich možná řešení při adaptaci jednovaječných dvojčat na prostředí mateřské školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 51 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se věnuje problémovým situacím při adaptaci jednovaječných dvojčat na prostředí mateřské školy. Cílem práce je zjistit s jakými konkrétními problémovými situacemi se předškolní pedagogové při práci s jednovaječnými dvojčaty potýkají a jak tyto situace řeší. Dále jsem se zaměřila na výhody a nevýhody adaptace dvojčat na prostředí MŠ. V první části práce jsou popsány a okomentovány teorie a výzkumné poznatky zaměřené na klíčové koncepty: dvojčata, jednovaječná dvojčata, specifika vztahu jednovaječných dvojčat, adaptace na při nástupu do mateřské školy, specifika adaptace jednovaječných dvojčat při nástupu do mateřské školy. Ve druhé části jsou propojeny poznatky z první části a informace z dotazníků vyplněných pedagogy, kteří byli součástí procesu adaptace jednovaječných dvojčat na prostředí MŠ. Výsledky potvrzují, že častými potížemi jsou rozlišení dvojčat, komunikace a problémy spojené s pláčem a steskem dvojčat, které učitelé a učitelky řešili odvedením pozornosti, utěšováním, zajištěním potřeb a bezpečí, nebo vhodnou komunikací.

Klíčová slova: dvojčata, jednovaječná dvojčata, specifika vztahu jednovaječných dvojčat, adaptace na při nástupu do mateřské školy, specifika adaptace jednovaječných dvojčat při nástupu do mateřské školy.

Annotation

FRYDRYCHOVÁ, Eliška. *Problematic situations and their possible solutions during the adaptation of identical twins to the kindergarten environment*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 51 pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor thesis focuses on the problematic situations in the adaptation of identical twins to the kindergarten environment. The aim of the thesis is to find out what specific problem situations preschool educators face when working with identical twins and how they solve these situations. Furthermore, I focus on the advantages and disadvantages of adapting twins to the kindergarten environment. In the first part of the thesis, the theories are described and commented upon and research findings focusing on key concepts: twins, identical twins, specifics of the identical twin relationship, adaptation to kindergarten, specifics of the adaptation of identical twins to kindergarten. The second part combines the findings from the first part and information from questionnaires completed by educators who were part of the process of adaptation of identical twins to the kindergarten environment. The results confirm that frequent difficulties were twins' differentiation, communication and problems related to twins' crying and distress, which were addressed by educators by distraction, comforting, providing needs and safety, or appropriate communication.

Keywords: twins, identical twins, specifics of the identical twin relationship, adaptation to kindergarten entry, specifics of the adaptation of identical twins to kindergarten entry.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	9
1 Současné poznání.....	10
1.1 Vznik jednovaječných dvojčat.....	10
1.1.1 Vzájemný vztah jednovaječných dvojčat	10
2 Charakteristika předškolního dítěte	13
3 Adaptace	15
3.1 Adaptace dětí na prostředí MŠ.....	15
3.1.1 Fáze adaptace na prostředí MŠ	17
3.1.2 Obecné adaptační problémy.....	20
3.2 Adaptační problémy jednovaječných dvojčat.....	23
4 Metoda	27
4.1 Co je cílem výzkumu, výzkumné otázky, výzkumné hypotézy	27
4.2 Získání dat.....	28
4.3 Analýza dat	29
4.4 Výzkumný soubor.....	29
5 Výsledky	30
6 Diskuze	38
6.1 Limity studie.....	39
Závěr	40
Zdroje.....	42
Seznam příloh	45

Úvod

Cílem práce je zjistit s jakými konkrétními problémovými situacemi se předškolní pedagogové při práci s jednovaječnými dvojčaty potýkali a jak tyto situace řešili. Dalším dílčím cílem je zjistit, jaké pomůcky učitelé/učitelky k rozlišení dvojčat používají a jak zjišťují individuální potřeby každého z dvojčat. Chtěla bych se také zaměřit na výhody a nevýhody adaptace dvojčat na prostředí mateřské školy či na vliv vzájemné fixace dvojčat na délku jejich adaptace.

Mým záměrem je vytvořit takovou práci, která bude studnicí informací pro pedagogy a pedagožky, kterým do třídy mají nastoupit jednovaječná dvojčata. Ráda bych, aby učitelé a učitelky v mateřských školách měli po přečtení této práce povědomí o úskalích a problémech, které dvojčata zažívají, a byli připraveni na obtíže, které práce s dvojčaty může přinést.

1 Současné poznání

V současné době neexistuje žádná studie, která by se přímo zaměřovala na proces adaptace jednovaječných dvojčat na prostředí mateřské školy. Obecně platí, že pro úspěšnou adaptaci je klíčový vzájemný vztah dvojčat, komunikace mezi dvojčaty, rodiči a pedagogy v mateřské škole a povaha každého z dvojčat. Jedná se o velmi individuální záležitost, která je vnímána jinak pedagogy, rodiči i samotnými dvojčaty.

V práci proto budu vycházet především z publikace Kláry Vítové Rulíkové s názvem *Dvojčata*, 2. rozšířené vydání. Dále budu čerpat z výzkumu Hile Sagal a Ariel Knafo-Noam, kteří se zabývali vzájemným vztahem dvojčat a z dalších podobných výzkumů.

1.1 Vznik jednovaječných dvojčat

Dvojčata jsou děti narozené jedné matce v průběhu jednoho porodu (Rulíková, 2016, s. 13).

Jednovaječná dvojčata vznikají rozdělením jednoho vajíčka oplodněného jednou spermií v různých stádiích vývoje. Dále se tedy vyvíjí jako dva zárodky. Výsledkem toho jevu jsou dva jedinci, kteří mají stejnou genetickou výbavu, jsou vždy stejného pohlaví a bývají od sebe téměř k nerozeznání. Jednovaječná dvojčata mají stejnou DNA, ovšem zajímavostí jsou jejich otisky prstů, které jsou rozdílné, i když velmi podobné (Rulíková, 2016).

1.1.1 Vzájemný vztah jednovaječných dvojčat

Sourozenecké vztahy jsou vždy komplikované a individuální, a je tomu tak i ve vztazích mezi dvojčaty. Ten má ovšem svá specifika. Jedná se o nejdelší vztah mezi lidmi počínající narozením, který ovlivňuje mnoho dalších oblastí života. Studie “Side by side”: Development of twin relationship dimensions from early to middle childhood and the role of zygosity and parenting“ vytvořená Hile Sagal a Ariel Knafo-Noam z roku 2020 se zabývá vzájemným vztahem dvojčat, uvádí rozdíly ve vývoji vztahu mezi jednovaječnými a dvojevaječnými dvojčaty, a dále také vlivem rodičů, který se nemálo odráží na vzájemném vztahu dvojčat. Zaměřila se na základní čtyři dimenze, těmi jsou blízkost, závislost, konfliktnost a rivalita. U monozygotních, tedy jednovaječných dvojčat, se kvalita jejich vztahu v průběhu vývoje měnila jen málo, oproti dvojčatům dizygotním (dvojevaječným.) I přesto ovšem byly zaznamenány výkyvy. V průběhu dětství se zvyšovala jejich vzájemná rivalita, která vrcholí kolem 6,5 roku života dvojčat.

Autoři se domnívají, že je tomu tak především z důvodu plnění povinné školní docházky, kdy jsou dvojčata vzájemně srovnávána, zvláště pak v akademických výsledcích, ale i dalších oblastech, jako je navázání jiných sociálních vztahů s vrstevníky i pedagogy. S tímto závěrem se ztotožňuji a domnívám se, že tomu tak je i u jiných sourozenců než pouze u dvojčat. Takovéto srovnávání je běžnou záležitostí, na kterou je potřeba si dávat pozor. O jisté podobnosti vztahu dvojčat i vztahu jiných sourozenců hovoří Zdeněk Helus ve své publikaci Sociální psychologie pro pedagogy z roku 2015. Říká, že rivalita a roztržky jsou neopomenutelnou součástí každého sourozeneckého vztahu.

Dále bych z výzkumu Hile Sagal a Ariel Knafo-Noam ráda poukázala na důležité poznatky z asociací mezi zkoumanými dimenzemi. Zjištění poukazují na očekávanou pozitivní souvislost mezi blízkostí a závislostí, a také mezi konfliktností a rivalitou. Ovšem zajímavé je to, že blízkost nijak nesouvisí s konfliktností a rivalitou, i když se mohou jevit jako protipóly. Tedy dvojčata cítí vzájemnou blízkost nezávazně na stávajících hádkách, žárlivosti či soutěživosti.

Dr. Preedy přišla s jiným dělením vztahů mezi dvojčaty, který se odráží přístupu ke dvojčatům a stylu výchovy. Prvním typem je vztah značící se velkou vzájemnou závislostí. U takových dvojčat nebyl kladen příliš velký důraz na individualitu každého dvojčete, ale byla vnímána spíše jako celek. Druhým typem jsou pak dvojčata se zralou závislostí. Jejich vztah je charakteristický tím, že jsou na sebe velmi vázaná, ale přesto si byla schopna zachovat svou vlastní individualitu, a kromě společných přátel mají i přátele rozdílné. Posledním typem vztahu pak je vztah vyznačující se rivalitou mezi dvojčaty. Ta v tomto případě nestojí o stejné oblékání, a nerada poukazují na fakt, že jsou vzhledově téměř stejná (Žáková, 2017).

A v neposlední řadě působí také na vztah dvojčat i chování jejich rodičů. Pozitivní rodičovské chování, zejména podpora spolupráce či komunikace, může podpořit vzájemnou blízkost. V opačném případě, kdy rodiče zacházejí s dvojčaty rozdílně nebo jedno z nich zvýhodňují, nastává mezi dvojčaty přirozeně konflikt a rivalita. Ovšem panuje-li negativní chování mezi rodiči, může toto chování posílit vzájemnou závislost dvojčat jednoho na druhém (Segal, Knafo-Noam, 2020). O důležitém rodičovském vlivu píše i Rulíková (2002). Zmiňuje se, že rodičovský přístup ke dvojčatům má velký vliv na jejich další vývoj, především pak jejich individualitu. Vazba mezi rodiči a dvojčaty se může rychle vytratit, o dvojčatech se často traduje, že si vystačí sama.

Pokud se tedy rodiče do hry dvojčat nezapojují, může se stát, že je dvojčata poté už do své hry nepustí a citová vazba mezi nimi se může postupně ztrácet. Je proto ve větším ohrožení než citová vazba mezi rodiči a samostatně narozeným dítětem. Vztahem rodičů a dvojčat se také zabývali Čáp s Drápkovou (2001). Zjistili, že se v některých případech stalo, že jedno z dvojčat mělo těsnější vztah s jedním z rodičů v porovnání vztahu druhého dvojčete s daným rodičem. Dále byly také vypořádány případy, kde matka měla bližší vztah s jedním z dvojčat a otec naopak s druhým dvojčetem. Došlo tedy k jakémusi rozdělení dvojčat, což některá dvojčata vnímala tak, že je jeho sourozenec oblíbenější u daného rodiče.

Pokud se bavíme o vzájemném vztahu dvojčat, je nutné také zmínit poznatky o jejich častém vzájemném „propojení“. Rulíková uvádí, že spousta dvojčat přesně odhadne, jak se jejich dvojče cítí, co ho trápí nebo na dálku pozná, že se dvojčeti stal nějaký úraz (2002). V článku „How Did I Become Me?“ hovoří jedna z dvojčat, Mary, zase o své zkušenosti. Uvedla to na příkladu ze školy, kdy dostala jedničku a její první myšlenka byla: *"Doufám, že Kirsten dostala jedničku s hvězdičkou. Tak nějak si myslíte, že když vaše sestra bude mít lepší výsledky, pomůže to i vám. Jako kdybychom si obě vedly lépe, když se dařilo jen jedné z nás."* (Määttä et al., 2016). To vypovídá o jejich blízkém a pozitivním vztahu, kde úspěch jedné je úspěchem obou.

2 Charakteristika předškolního dítěte

Předškolní věk můžeme chápat jako období od narození dítěte až po jeho nástup do školy, ovšem v užším pojetí lze předškolní věk vykládat pouze jako věk od 3-6 let (Vágnerová, 2012).

V tomto období dítěte se jeho fyzický růst zpomaluje, zatímco psychosociální a kognitivní vývoj se zvyšuje. Jsou velmi zvědaví, učí se komunikovat se svým okolím, ovládat své tělo, emoce i mysl a zlepšovat své komunikační dovednosti. Zvláště emoční a volní vývoj hraje významnou roli v celkovém rozvoji dítěte (Farlina, Mansur, 2023).

Pro tento věk je typická velká fantazie, živost a především hra. Hra ve světě dítěte představuje hlavní nástroj k učení. Skrze ni se seznamuje s vnějším světem a zkouší si různé sociální role (Thorová, 2015). Hraje si proto na matku, prodavače, doktora nebo učitelku. Díky tomu lépe poznává jejich roli a chápe tu svou, učí se tak sociálnímu chování. Touto hrou se odráží dané zkušenosti a prožitky dítěte. Matějček ve své knize Rodiče a děti z roku 2017 uvádí, že vedle fantazie doprovází hru i hluboké zaujetí. Pro rodiče je hra možná pouhou zábavou, ovšem pro dítě je nutnou činností, kterou je potřeba dokončit. Dítě ji bere s naprostou vážností a zaujetím, až někdy zapomíná na své fyziologické potřeby, jako je například potřeba se najíst či spánek.

K fantazii a hře patří bez pochyb také pohádka. Oblíbená je nejen v předškolním věku, ale i pozdějších letech. Děti je rády poslouchají, chtějí si je s dospělými číst, prohlížet si obrázky a často se stává, že k nim mají sami dost co říct. Pokud jim pohádka připomene jejich vlastní zážitek, obsáhle o něm hovoří. Důležité jsou pro předškolní děti také básničky či říkanky. Rytmičnost a melodičnost slov jim napomáhá ke správnému vyslovování, učí se na nich nová slova či slovní spojení. Dále slouží k rozvoji paměti, jelikož se slova rýmují. K lepšímu zapamatování jim může pomoci pohybová aktivita, která je v tomto věku oblíbenou činností. Může jít o taneček, pohyb rukou nebo pantomimu.

Charakteristická je v tomto věku kresba, kterou se děti rády baví a je pro ně přirozená. U dvou až tříletých dětí se jedná spíše o čmáranice, kreslení je pro ně hra. V počáteční fázi kreslení se dítě baví tím, jak tužka kopíruje pohyb jeho paže a výsledek tohoto pohybu vidí na papíře. Radost mu dělají i změny barev tužky. Okolo čtvrtého roku je typické období takzvaných (tzv.) hlavonožců. Jde o kresbu postavy, která je znázorněná

kolečkem jako hlavou i trupem zároveň, z kterého ční dvě čáry představující nohy. Postupně dochází k přibývání detailů. Teprve kolem 5.-6. roku dochází k zaznamenávání trupu v podobě dalšího kolečka (Babyrádová, 2014).

Nutné je také zmínit fakt, že předškolní děti si navíc osvojují hodnoty a normy, kterým se učí. K jejich výběru a pochopení jim pomáhají osoby jim nejbližší, v toto období tedy především rodiče, od kterých přejímají vzorce chování, motivy a morální hodnoty (Paprotna, 2022). O hodnotách, a nejen o nich, se zmiňuje také Simona Hoskocová: *„V rámci socializace se u dětí také vyvíjí jejich sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace a dále si osvojují sociální role.“* (2003). Je tedy více než důležité, aby rodiče byli svým dětem dobrým vzorem a snažili se jim všítit hodnoty, kterým věří, a které jsou společensky vítané a prospěšné.

K předškolnímu věku také nepochybně patří období vzdoru, ke kterému obvykle dochází okolo druhého či třetího roku života. Vyznačuje se tvrdohlavostí a vzdorovitostí doprovázenou slovy „ne“ a „nebudu“. Nyní je považováno za běžné vývojové období jako například puberta. Matějček ve své knize Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte (2005, s. 125) píše: *„Přichází totiž skoro s touž pravidelností a jen málokterá rodina může říct, že nic takového u svého dítěte nepozorovala.“* Každý rodič i předškolní pedagog proto může říct, že období vzdoru, alespoň v menší míře, bývá téměř nevyhnutelné a je potřeba jej brát s nadhledem jako vývojovou fázi, která brzy přejde (Matějček, 2005).

3 Adaptace

Adaptace je velmi široký pojem a může být definována v mnoha oblastech, jako je biologie, sociologie, psychologie, anebo právě pedagogika. Zdeněk Kolář ve své publikaci Výkladový slovník z pedagogiky (2012, s. 11) popisuje adaptaci jako: *„Přizpůsobení se organismu podmínkám, ve kterých existuje v biologickém i sociálním smyslu. Proces, při němž se organismus přizpůsobuje podmínkám daného prostředí a získává (vytváří si) nové vlastnosti zvyšující jeho životaschopnost v daném prostředí“*.

Nešpor v sociologické encyklopedii uvádí definici pro adaptaci následujícími slovy: *„Proces a výsledek procesu změn v chování, ve struktuře společenské skupiny, v sociální organizaci nebo v kultuře, přispívající k přežití, fungování nebo udržování rovnováhy se sociálním a přírodním prostředím. Obecněji adaptace označuje schopnost individua nebo skupiny přežít v daném sociálním a přírodním prostředí.“* (Nešpor, 1970).

Křováčková a Skutil (2014, s. 12) uvádějí: *„Adaptaci rozumíme v pedagogickém procesu uzpůsobení jedince stávajícím podmínkám.“* Obecně se pojmem adaptace rozumí přizpůsobení se.

Vstup dítěte do mateřské školy (MŠ) je významnou událostí nejen pro samotné dítě, ale i jeho rodinu, a je spojován s nejrůznějšími, přirozenými obavami. Jak bude dítě přechod zvládat, jak velký stres mu pobyt ve školce bude činit nebo zda si najde kamarády. Hlavními atributy pro vstup do mateřské školy jsou věk, zralost, způsobilost a připravenost dítěte pro vstup do MŠ.

3.1 Adaptace dětí na prostředí MŠ

Proces adaptace dítěte na prostředí mateřské školy může být především zpočátku velmi náročný. Dítě se musí naučit nová pravidla, seznámit se s prostředím, a především s kolektivem. Zřejmě poprvé ve svém životě se nachází ve skupině tolika dalších, neznámých dětí a je obklopeno relativně málo dospělými. To může být šok především pro prvorozené děti, které jsou na téměř nepřetržitou pozornost dospělých zvyklé.

V psychologickém eseji Jeden pohled na vztahy v předškolním věku od Zdeňka Matějčka (2003) se dočteme, že dítě kolem dvou let přijme svou takzvanou rodinnou identitu. To znamená, že poznává funkci domova a uvědomuje si rodinnou sounáležitost, tedy ví, kdo jsou „jeho lidé“, chápe svůj význam vzhledem k ostatním členům a rozumí, že domov je bezpečí. Až po třetím roce života je dítě schopno ze svého zajištěného

domova vykročit a vstoupit do nového společenského prostoru. Takový prostor pak může být právě mateřská škola.

Renate Niesel a Wilfried Griebel ve své publikaci *Poprvé v mateřské škole* (2005) přirovnávají docházení do mateřské školy k pendlování mezi dvěma světy. Uvádějí, že v rodině a v MŠ platí různá pravidla. Vysvětlují to na příkladu vlastnictví hraček. Doma či na veřejném hřišti patří hračky jednotlivým dětem, kdežto ve školce nikoli. Děti si je mohou na určitou dobu vypůjčit. Tato pravidla je potřeba dodržovat a respektovat, nejprve je však musí někdo vysvětlit. Rozdíl je také v prostorové orientaci. Do které třídy dítě patří, kde najde jakou hračku nebo třeba záchod. Dítě pendluje mezi rodinou a školkou a musí rozlišovat pravidla, která v jednotlivých prostředí panují. To může být zpočátku matoucí a stresující. Dítě navíc již netráví tolik času doma s rodinou jako dříve. Nová pravidla a méně kontaktu s rodinou jsou tedy jedny z prvních obtíží dítěte při adaptaci na prostředí MŠ.

O rozporech s pravidly hovoří i Vágnerová (2012). Říká, že mateřská škola představuje důležitý milník mezi soukromím rodiny a institucí školy, umožňuje dítěti získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní nástup do následné první třídy. Má specifický socializační význam a poskytuje dítěti potřebný čas na adaptaci. Ovšem i adaptace na prostředí mateřské školy vyžaduje jistou zralost a připravenost. Dítě potřebuje přijmout a respektovat novou, cizí, dospělou autoritu, tedy učitel/ku, a je nutné podřídit se řádu školky, která má jiná pravidla než rodinný systém. Rozdílnost pravidel je tedy bezpochyby jedním z viditelných problémů v adaptaci.

O nové autoritě píše také Kořátková (2014). Uvádí, že dítě mezi třetím až šestým rokem přirozeně vyhledává u učitele/učitelky oporu a bezpečí, proto je její osobnost jedním z důležitých faktorů v adaptaci dítěte. Rodiče se od ní mohou dozvědět, s kým dítě v MŠ navazuje kontakt a komu je rádo na blízku. Pokud rodiče s pedagogem více komunikují, mají zájem jej poznat a s dítětem o něm v dobrém smyslu hovoří, mohou tak pozitivně ovlivnit jejich vzájemný vztah a podpořit důvěru dítěte v pedagoga.

Další věc, kterou musí dítě zvládnout při nástupu do školky je zařazení do skupiny neznámých dětí, je tedy zřejmé, že zde nemá tak výsadní postavení jako doma. Pozici si musí vydobýt, i když tomu tak je často za pomoci učitele/učitelky. Musí tak činit v konkurenci ostatních dětí, navíc může být vystaveno jistému nezájmu či přehlížení. Avšak pro předškolní děti je zvláště důležitý aspekt sdílení společných zážitků se svými

vrstevníky, v čemž může najít uspokojení. Většina předškolních dětí má potřebu navazovat kontakt s jinými dětmi a dozrávají na úroveň, kdy jsou toho skutečně schopny. Cizí děti jsou pro tento účel přijatelnější než cizí dospělí, jelikož se nejeví jako taková hrozba, nevyvolávají tak velké pocity ohrožení a nejsou značně mocnější i silnější než dítě samo (Matějček, 2003).

3.1.1 Fáze adaptace na prostředí MŠ

Jak bylo již zmíněno, proces adaptace je zdlouhavý, a proto nemůže proběhnout ze dne na den. Pro rodiče začíná ještě dlouho předtím, než jejich dítě vůbec do školky nastoupí. Rozhodují se, do které své dítě přihlásí, dělají si starosti, zda se jejich potomek bude v mateřské škole cítit dobře nebo zda je již zralé na takové odloučení. Různá očekávání, která rodiče mají se mohou často přenášet jako tlak na dítě, který je potom zatěžujícím faktorem (Niesel, Griebel, 2005).

Fázemi a reakcemi dětí po nástupu do MŠ se zabývali ve svém výzkumu Niesel s Griebelem (2005) nebo také Soňa Kořátková v knize *Dítě a mateřská škola* z roku 2014. Jejich poznatky se vzájemně doplňují následovně.

První dny:

První dny patří orientaci. Na loučení s matkou při ranním příchodu reagovaly děti s určitými příznaky strachu, především pak pláčem či pevným přimknutím. Dalšími, mírnějšími znaky, byl neveselý výraz, který ovšem vykazoval soustředěnost a pozornost, kdy děti vyčkávaly, co se bude dít. Údaje o čísle, které by říkalo, kolik dětí při nástupu do mateřské školy pláče se dosti liší, ovšem faktem je, že učitelkám se povětšinou daří takové děti ukonejšit (Niesel, Griebel, 2005).

Kořátková (2014) zmiňuje, že toto plačící období může trvat až 6 týdnů, kdy se postupně citové projevy uklidňují, ovšem mohou se opět vracet například po víkendu či několikadenní nepřítomnosti. Klidnější přizpůsobení podle ní probíhá v třídách heterogenních, tedy v třídách, kde spolu jsou děti různého věku. Starší děti tak dokážou mladší děti zklidnit a zaujmout. Nejdéle a s většími citovými problémy se pak adaptují děti v homogenních třídách pro nejmladší děti, které ještě do školky nechodily. První dny po přijetí do MŠ pak děti podle R. Niesel a W. Griebel stály na okraji skupiny a pozorovaly s upřeným výrazem, často seděly nehybně. Dalším projevem ovšem bývalo i šťourání se v puse, nose, v uších nebo prohrabování se ve vlasech.

Děti sklopily zrak při pokusu o navázání zrakového kontaktu. Tyto projevy se dle jejich zkoumání vyskytovaly právě v první den a postupně jich v dnech dalších ubývalo. Výjimkou ovšem byly děti, které měly ve třídě staršího sourozence nebo kamaráda, kterým jim byl oporou (2005). Starší sourozenci oporou bezpochyby jsou, sama jsem ve školce při pozorování adaptačního období dětí zažila tři sourozenecké dvojce, kde však každé z nově přichozích dětí prožívalo adaptaci naprosto jinak i přes to, že staršího sourozence ve třídě měly. Není to tedy zárukou, že dítě plakat či jinak projevovat strach nebude.

Niesel s Griebelem popisují také situace, ve kterých nově přichozí děti vyčnívaly svou společenskou neobratností. *„Nerespektovaly pravidla v tom, že nevyjadřovaly odpovídajícím způsobem své přání hrát si s ostatními dětmi. Nebyly také připraveny při hře někomu něco dát nebo se s někým o něco dělit. Nedokázaly se způsobem odpovídajícím starším dětem vypořádat s tím, když jinému dítěti ublížily nebo mu něco zničily.“* (2005, s. 53).

První týdny:

Následující týdny byly význačné snahou o začlenění. Nečinnost či izolovanost dětí se již výrazně snižovala a po čtyřech týdnech již nebyla takřka k vidění. Častěji se tak vyskytovala paralelní hra, při níž si děti hrály vedle sebe, nikoliv spolu. Ostych ani rozpačitá gesta se ve druhém týdnu již tolik nevyskytovaly i nerespektování společenských pravidel značně ubylo. Děti rozvíjely strategie v navazování kontaktů s vrstevníky, vyhledávaly rozhovory, snažily se hodně vyprávět či ukazovat, co již dovedou. Často také přinášely hračky, chtěly se stát zajímavými a oblíbenými. Podílely se také na skupinových aktivitách. Mezi prvním a druhým týdnem byly změny v chování největší, po čtyřech týdnech pak už nebyly ve skupině nijak větší rozdíly v chování mezi nově přichozími a již zadaptovanými dětmi (Niesel, Griebel, 2005).

První měsíce:

Tuto fázi označili Niesel a Griebel jako fázi přivykání. Pro nejmladší děti byly velmi atraktivní děti pětileté a snažily se jim nabízet řadu kontaktů. Ty je však spíše ignorovaly nebo kontakty trvaly jen krátce. Popisují, že kontakt dětí se stejně starými dětmi se během prvního půl roku silně změnil. Zpočátku měli nováčci pouze dvě možnosti: buď navázali kontakt sami od sebe, nebo zůstali v izolaci. Ovšem od druhého

měsíce je děti začaly více zdravit, vylepšili si tak své prvotní okrajové postavení. Dalším poznatkem bylo rozlišování dětí na „staré“ a „nováčky“. Starší děti na otázku, s kým si hrají nejraději, odpovídaly „s nováčky“ pouze z poloviny tak často, než by odpovídalo jejich podílu ve skupině. Starší děti tedy preferovaly děti svého věku více, a rozlišovaly tak i po čtyřech měsících nováčky od již zadaptovaných dětí. Nutné je však podotknout, že z dětí nevyzařoval žádný nepřátelský postoj. Nováčci však naproti tomu nedělali mezi starými a novými dětmi rozdíly, jelikož pro ně byly všechny děti nové (2005).

Jiné dělení stádií pak uvádí Vágnerová (2005) a Říčan (1989) v knize Soni Kořátkové (2005), kde byl vývoj chování dětí pozorován při hospitalizaci dětí, ale byl také ověřován při adaptaci dětí na mateřskou školu. Popsali tři stadia reagování dítěte mladšího předškolního věku na přerušování kontaktu s rodinou:

1. Stadium protestů – dítě se dožaduje rodiče, vytrvale pláče, nechce s novým prostředím nijak komunikovat a odmítá hračky i hraní
2. Stadium zoufalství – dítě již nenařiká, je však uzavřené, komunikuje sporadicky, vybere si nebo přijme hračku, ovšem bez zájmu s ní pouze manipuluje a pozoruje okolí
3. Stadium odpoutání od matky – připoutává pozornost k náhradní osobě, komunikace i chování se blíží normě a dítě si začíná bezstarostně hrát

Jak dlouho trvají jednotlivá stadia je naprosto individuální. Kořátková (2014) však poukazuje na to, že dle výše zmíněného dělení se mohou rodiče poučněji ptát na chování dítěte během dne v mateřské škole a uvědomovat si, v jaké části adaptace se jejich potomek nachází.

Avšak všechny děti zákonitě nejsou stejné, Kořátková píše i o dalších možnostech reakcí na průběh adaptace. Jako první uvádí ideální stav, kdy děti nemají s adaptací prakticky problém. Jedná se však především o děti starší pěti let, které mají již dostatek sociálních zkušeností či děti, které jsou od přírody extroverty, a tak je společenský život zajímá a baví.

Další část tvoří děti, které zpočátku velké projevy strachu či smutku neprojevují, a zdá se, že je pro ně přijetí školky víceméně bez problému. Bývají to děti, které se ve školce zprvu o vše zajímají, chtějí si vše vyzkoušet a zahrát. Po nějakém čase však dojde ke změně a dítě náhle přestane mít o školku zájem. Všechno, co dítě chtělo poznat a zkusit

si již vyzkoušelo, a nyní si přeje vrátit se zpět do předchozího prostředí čili domů. Takové dítě je schopno argumentovat, proč už do školky nepůjde a je ve vysvětlování dost vytrvalé. Autorka zdůrazňuje, že tento stav bývá obtížné zvrátit, a proto doporučuje rodičům, aby se zajímali o vše stejně jako v případě, kdy by jejich dítě adaptaci neslo hůře. Může to být důležitým zachytným lanem, díky kterému mohou být rodiče v obraze o školním životě a kamarádech dítěte v případě, kdy začne školku náhle odmítat.

Poslední, avšak opravdu malou část, podle Kořátkové tvoří ty děti, které se ani po dlouhé době nedokáží zadaptovat a všestranně tím trpí. I přes více jak půl roku se obtížně loučí, nezapojují se do činností a aktivit, jsou uzavřené a pobyt ve školce pouze přežívají. Doma jsou také úzkostné a v noci špatně spí, dále pak mohou nastat další psychosomatické příznaky jako bolesti břicha či hlavy, zvracení nebo zvýšená teplota, které poukazují na začínající separační úzkostnou poruchu (2014).

3.1.2 Obecné adaptační problémy

Již bylo zmíněno, že adaptační proces vždy nemusí provázet potíže, na tom se shodují např. Kořátková (2014), Jeřábková (1993) či Matějček (2005). Poslední dva autoři však poukazují na fakt, že se jedná bezesporu o krizový bod nejen v dětském věku, ale také v celém životě. Období adaptace na mateřskou školu je náročné období, které zpravidla provází různé problémy.

Několik negativních projevů značících špatnou adaptaci jsem již uvedla v předchozí kapitole. Nejčastějšími projevy je nechuť docházet do mateřské školy spojená s pláčem, vztekem a křikem. Toto se opakuje každý den při loučení, kdy dítě nechce od rodiče pryč (Bacus, 2004). Kořátková (2014) také hovoří o pláči a smutku jako jednom z nejčastějších citových projevů při loučení rodiče s dítětem. Dle Bacus jsou pak dalšími výraznými fyziologickými projevy bolesti břicha a hlavy, opakovaná nemocnost, záněty ucha, nevolnosti, zácpa či průjem (2004).

Dalšími projevy mohou být potíže v sociální oblasti. Takovými problémy jsou pak zvýšené agresivní chování, anebo naprostá izolace, strach a zdrženlivost, plachost. U některých dětí může při takové zásadní změně dojít k narušení komunikačních schopností v podobě koktavosti či dokonce mutismu, to je (tj.) ztráta artikulované řeči. Na tyto potíže poukazuje Vágnerová v publikaci *Současná psychopatologie pro pomáhající profese* (2014).

Jako poslední obtíže v adaptaci by byly problémy psychosomatické typicky se projevující především neklidem a nespavostí. Do této oblasti spadá separační úzkost, o níž se zmiňuje Vymětal (2004).

O podobných problémech píše ve svém průzkumu také Benešová (2010). Z počtu 74 matek, jejichž tříleté děti začaly navštěvovat MŠ, zjistila, že 81 % rodičů pociťovalo v prvním čtvrt roce určité problémy a pouze 19 % nezaznamenalo žádné. Četnost problémů spojených s adaptací na prostředí MŠ mělo toto pořadí:

1. Zvýšená nemocnost a únava dítěte (uvedlo 52 % matek)
2. Plačtivost dítěte (43 %)
3. Dítě odmítalo chodit do MŠ (28 %)
4. Potíže s dodržováním režimových a organizačních požadavků (18 %)
5. Neshody v rodině v důsledku změn (7 %)
6. Další problémy (7 %) – např. s jídlem, s kázní, snížená komunikace dítěte, preference jedné učitelky oproti druhé, konflikty s dětmi

Tyto obtíže se převážně shodují s tvrzeními předchozích autorů, se kterými se taktéž ztotožňuji, s podobnými projevy jsem se u předškolních dětí setkala také.

Dítěti je však možné nástup do školky různými kroky usnadnit, aby se takovýmto potížím co nejvíce předešlo. Již v kapitole 4. 1. 1 Fáze adaptace na prostředí MŠ jsem se zmínila, že tento proces začíná ještě před nástupem dítěte do školky. Autorka Kořátková upozorňuje, že je potřeba ho na docházku předem připravit, tyto přípravy se pak budou lišit podle věku dítěte. Jinak tomu bude u předškoláka a jinak u sotva tříletého dítěte. Je potřeba se zamýšlet nad tím, co dítě umí a co by už potřebovalo umět, aby se snížil nápor na dětskou psychiku, který může být zapříčiněn právě jistými neúspěchy v prvních měsících docházky. Hlavní roli v přípravě dítěte k nástupu do mateřské školy mají tedy rodiče, důležité je, aby se ohlíželi na individuální potřeby dítěte, jeho osobnost nebo také připravenost a zralost (Kořátková, 2014). Dále doporučuje s dítětem o školce mluvit, pravdivě informovat o tom, jak to ve školce vypadá, a zvláště pak školkou nestrašit či dokonce nevyhrožovat (2008).

Na nutnost předběžných příprav dítěte poukazuje také Jeřábková: „*Zkušenosti ukazují, že míra problémů, které na dítě při příchodu doléhají, a způsob jejich překonávání jsou závislé na tom, zda a v jaké míře se předběžná příprava uskutečnila. Není ji možné uskutečnit ze dne na den. Dítě musí být připravováno postupně a musí být do této přípravy aktivně zapojeno, mimo jiné i tím, že má možnost novou instituci postupně poznávat*“ (1993, s. 155).

Dle Haefele a Wolf-filsinger (1993) je důležité nacvičovat si odloučení, dítě byt mělo být schopné zvládnout chvíli bez matky ještě před nástupem do MŠ. Kořátková ovšem podotýká, že osamostatňování dítěte někdy doprovází rozporuplné prožitky matky, které pramení zejména v neklidu při dělení se o vztah k dítěti s dalšími cizími osobami, v interních výčitkách svědomí nebo v rozporu mezi touhou dítě osamostatnit a touhou mít ho jen pro sebe (2014).

Jak můžeme dítě na příchod do MŠ připravit? Kořátková uvedla doporučující desatero sepsané v následujících bodech:

1. Chodit s dítětem mezi další děti – a to i tehdy, má-li sourozence.
2. Nechat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka – tím se pozvolna sociálně „otužuje“. Dále doporučuje chodit do nových prostředí, kde se i rodiče musí chovat podle jiných pravidel než doma. Příkladem mohou být mateřská centra.
3. Zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy – s přirozenou a klidnou důsledností, oceněním drobných výsledků např. při jídle, v koupelně, při oblékání/svlékání...
4. Rozvrhnout čas tak, aby se na dítě nemuselo spěchat, má-li věci udělat samo – počítat tedy s tím, že pokud dítě oblékal rodič, zabralo to méně času, než když se o to pokusí dítě samo
5. Udělat si čas na každodenní společnou chvíli u hry – nemusí jít pouze o hru, ale i čas strávený nad knihou či dětským časopisem a podněcovat ho k vlastnímu slovnímu vyjadřování
6. Udělat si čas na čtenou pohádku – rozšiřuje se tak dětská slovní zásoba, napomáhá dítěti s gramatickou stavbou jazyka a podporuje soustředění se na poslech
7. Během dne využívat možnosti si s dítětem povídat – dát dítěti hodně prostoru, aby se vyjádřilo, poslouchat ho a krátce komentovat to, co říká, aby vědělo, že mu rozumíte

8. Krátce a srozumitelně oceňovat, co se dítěti daří – povzbuzovat ho a zároveň jasně odmítat nevhodné chování a vysvětlovat proč
9. Vyvarovat se výhrůžek typu „Jen počkej, až budeš ve školce...!“ – takto se bude bát školky už předem
10. Opatrně zacházet i s vychvalováním školky – držet se reality a mluvit o tom, co tam dítě bude asi moci dělat, předejít tak vytvoření nereálných představ a následnému zklamání.

Kromě příprav od rodičů jsou ovšem i další možnosti, jak dětem přechod do mateřské školy ulehčit. Jedním z nich je jistě i šetrný adaptační plán. Většina mateřských škol jej má sepsaný na svých webových stránkách, případně se o něm lze dozvědět při zápisu do MŠ. Je vypracován každou školkou individuálně podle jejich možností a zkušeností. Ivana Bečková v odborném článku *Adaptace dítěte v mateřské škole* zmiňuje možné návštěvy mateřských škol rodiči s dětmi ještě před jejich nástupem do MŠ. Mají tak příležitost si prostory školky prohlédnout, seznámit se s personálem i chodem instituce. Vedení se tak snaží snížit obavy rodičů, a zároveň mají možnost navázat úzkou spolupráci rodičů dítěte se školou, založenou na vzájemné důvěře (2008).

Obecně lze říci, že k pozvolné a co nejméně náročné adaptaci je důležitá spolupráce rodiny s institucí, šetrný přístup k dítěti, sledování jeho individuálních potřeb i osobnost učitele.

3.2 Adaptační problémy jednovaječných dvojčat

Dvojčata kromě obecných problémů v adaptaci, které provází téměř každé dítě, mohou mít i specifické obtíže, které se jednotlivě narozených dětí netýkají. Ne každá jednovaječná dvojčata takové problémy mají, i přesto se domnívám, že je potřeba být s takovými možnými potížemi jako předškolní pedagog srozuměn.

Klára Rulíková tvrdí, že je pro dvojčata mateřská škola v každém případě přínosem, jelikož se začlení do širšího kolektivu a přestanou být na sobě tolik závislá. Po čase si najdou kamarády a začnou si hrát i s jinými dětmi. I přesto se však stává, že ostatní děti berou dvojčata jako celek. Zdůrazňuje, že v takovémto případě velmi záleží na přístupu učitelky, aby se takovému sjednocování předešlo a dvojčata si mohla uvědomovat svou vlastní individualitu. Radí, že je možné děti zapsat do různých zájmových kroužků, kde se každé dvojčete odliší v tom, v čem je šikovnější. Zmiňuje, že se málokdy stává, aby byla obě dvojčata na všechno stejně šikovná (2016). Dle mého názoru však předškolní děti

tolik zájmových kroužků nenavštěvují a dvojčata si často nepřejí se v tomto věku ještě odlišovat a rozdělovat.

O problémech spojených s podporou či nepodporou individuality ještě zůstaneme. Rozlišování dvojčat je jedním z vůbec prvních problémů, se kterými se dvojčata, jejich rodiče, pedagogové a okolí musí potýkat. Vybízí se tak rozdílné oblékání dvojčat, ke kterému se klaní i psychologové. S tím však Rulíková tak úplně nesouhlasí, především z praktických důvodů, které jako matka dvojčat má. Argumentuje, že malé děti, ať už jsou dvojčata či nikoliv, se perou a hádají o věci, které se liší i naprostými drobnostmi, proto se většina rodičů dvojčat snaží takovýmito konfliktům předem vyhnout. Nelze zde uplatnit postoj zastávající myšlenku „jeden sourozenec je starší, a tedy rozumnější“, jelikož jsou stejně stará. Dalším argumentem je nakupování oblečení nebo jeho praní. Je zkrátka jednodušší vybrat jedno tričko a pořídit ho dvakrát, než kupovat více kousků a přemýšlet, který kus připadne kterému dítěti. Jako poslední důvod zmiňuje také větší přehlednost např. na hřišti, kde je snazší své děti najít, jsou-li stejně oblečené. U spousty rodičů může jít i o jistou estetickou preferenci, kterou rádi poukazují na to, že mají dvojčata. Autorka také vyzdvihuje fakt, že rodiče oblékají své děti totožně i na různé formální akce i přes to, že dvojčata nejsou (2016). Nicméně ve školce je dle mého názoru potřeba, aby se dala dvojčata nějakým způsobem odlišit, postačí však jen rozdílné gumičky do vlasů u holčiček či barevný náramek u chlapců.

Jakmile jsme schopni dvojčata rozlišit, lze je také oslovovat jejich jmény. Některá z jednovaječných dvojčat figurujících v článku „How Did I Become Me?“ vzpomínala, jak o nich lidé mluvili jako o "holkách" nebo "dvojčatech", aniž by podpořili jejich individualitu. Zmiňují, že mohli používat jejich skutečná jména. Ačkoli to daná dvojčata považovala za pochopitelné, zároveň jim to vadilo (Määttä et al., 2016). Je tedy zřejmé, je sjednocené oslovování není pro podporu jejich individuality vhodné, a odkrýváme tak další překážku, se kterou se dvojčata nejen při adaptaci na mateřskou školu musejí vypořádat.

Dalším problémem může být jejich opožděný vývoj řeči. Bývá způsoben tím, že dvojčata neustále sdílejí jeden životní prostor i stejné podněty. Protože si dvojčata hrají spolu, jejich soběstačnost je vede k tomu, že nepotřebují vyhledávat jiné kontakty s okolím. Další možnou příčinou zpomaleného řečového vývoje pak může být i to, že rodiče povětšinou mluví na dvojčata jako na jednu osobu, nekomunikují tedy s dvojčaty odděleně. Mohou tak mít problémy s vyjadřováním jednotného čísla. Nejvýraznější rozdíly ve vývoji řeči mezi dvojčaty a dětmi narozenými samostatně jsou ve věku od dvou do osmi let, v pozdějším věku však většina dvojčat řečové nedostatky překoná (Rulíková, 2002).

Dále bylo zjištěno, že až u 40 % dvojčat, především právě jednovaječných, se vyskytuje jejich vlastní řeč, tzv. **kryptofázie**. Skládá se z vymyšlených slov i slov podobných jazyku dospělých, přizpůsobených momentálním možnostem dětí. Dvojčata si navzájem rozumějí, avšak pro ostatní je tato řeč nesrozumitelná, výjimkou jsou pouze maminky či sourozenci dvojčat, kteří s nimi přichází do každodenního kontaktu a význam několika slov tak pochytí. Ovšem pokud jim okolí nerozumí, častokrát tuto skutečnost špatně snáší. To může být jednou z překážek v navazování nových přátelství. Tato určitá izolovanost, kterou dvojčata trpí, může být příčinou vzniku kryptofázie, Rulíková proto radí, aby rodiče neponechávali svá dvojčata sama sobě, aby jim umožnili kontakt s jinými dětmi, a aby na dvojčata sami správně mluvili a důsledně opravovali jejich špatnou výslovnost (2002). Problémy v komunikaci mohou být překážkou při začleňování se do kolektivu pro jakékoliv dítě, nejen pro dvojčata, avšak jejich vlastní řeč je poté více podporuje ve vzájemné izolovanosti. Proto se domnívám, že je nutné dvojčata řádně pozorovat, komunikovat s nimi a vybízet je k vlastnímu vyjadřování, aby se v rozvoji řeči mohla zdokonalovat.

Jinou potíží v adaptaci dvojčat může být jejich vzájemná závislost a s ní spojená možná separační úzkost. Pokud je např. jedno z dvojčat nemocné, stojí rodiče před rozhodnutím, zda zůstat doma pouze s jedním dvojčetem, či si nechat doma obě. Je to bezpochyby velmi individuální a Rulíková píše, že je pro většinu maminek jednodušší zůstat doma s oběma dětmi. Přesto však apeluje na to, aby se rodiče pokusili o to, aby zdravé dítě do školky šlo. Mohou se tak věnovat nemocnému dítěti zvlášť, a bez výčitek, že to druhé zanedbávají. Je to příležitost, jak opět podpořit jejich individualitu a samostatnost (2002). Je však jasné, že tento počín nemusí být lehké zrealizovat. Dvojčata bývají bez sebe často nesvá a mohou vstoup do MŠ bez druhého odmítat, oplakávat nepřítomnost sourozence a podobně. Společná adaptace tak v tomto případě nemusí být jednoznačnou výhodou. Rulíková však radí, aby se zdravému dvojčeti vysvětlilo, proč je potřeba do školky jít, a že si po návratu budou moci se sourozencem vyprávět, co ten den zažili (2002). To je vhodná motivace, která by dle mého názoru mohla fungovat.

Se vzájemnou fixací také souvisí vzájemná empatie. Dvojčata se většinou dokáží perfektně vcítit do svého sourozence a odhadnout jeho problémy či trápení. Díky této empatii se může lehce stát, že jedno z dvojčat, které by samo o sobě neplakalo, propukne v pláč, protože tak právě činí jeho sourozenec. Utěšovat dvě děti najednou tak jistě není nic lehkého, avšak ani nezvyklého pro zkušeného učitele/učitelku. Přesto si dovoluji tvrdit, že se tak může jednat o další nechtěnou překážku, která může dvojčatům adaptaci ztěžovat.

A zřejmě nekončícím problémem u dvojčat je jejich časté srovnávání. Kdo není natolik duchapřítomný a citlivý, může dvojčatům snadno přivodit nejedno trápení. Opět Rulíková (2016) zdůrazňuje, že i přes to, že jednovaječná dvojčata vypadají stejně, nejsou na vše stejně nadaná a liší se tak i jejich individuální potřeby. Ty však kvůli jejich podobnosti nemusí být vždy lehké rozeznat, je proto nutné se na jejich odhalení opravdu zaměřit, a to jak ze strany rodiny, tak i pedagogického sboru. Srovnávání dvojčat, na které jsou především ta jednovaječná citlivá, a také nerozeznání individuálních potřeb, pak činí dvojčatům další překážku v adaptaci na mateřskou školu.

4 Metoda

Jako výzkumnou metodu jsem pro bakalářskou práci s názvem „Problémové situace a jejich možná řešení při adaptaci jednovaječných dvojčat na prostředí mateřské školy“ zvolila dotazníkové šetření a následné zpracování jeho dat.

4.1 Co je cílem výzkumu, výzkumné otázky, výzkumné hypotézy

Cílem práce bylo zjistit s jakými konkrétními problémovými situacemi se předškolní pedagogové při práci s jednovaječnými dvojčaty potýkali, a jak tyto situace řešili. Dále jsem se zaměřila na výhody a nevýhody adaptace dvojčat na prostředí mateřské školy, také vliv vzájemné fixace dvojčat na délku jejich adaptace, na individuální potřeby každého z dvojčat a další.

Výzkumné otázky (VO):

VO1: S jakými problémovými situacemi se učitelé/učitelky v MŠ při práci s jednovaječnými dvojčaty potýkali a jaká byla jejich řešení?

VO2: Jaké druhy pomůcek se používají k rozlišení jednovaječných dvojčat?

VO3: Jak zjistit individuální potřeby každého z dvojčat?

VO4: Co jsou výhody a nevýhody společné adaptace dvojčat?

VO5: Ovlivňuje míra vzájemné fixace dvojčat délku jejich adaptace?

VO6: Jakým způsobem se učitelé/učitelky připravují na příchod jednovaječných dvojčat do MŠ?

Výzkumné hypotézy:

Žádné předchozí studie se nespécifikovaly na proces adaptace jednovaječných dvojčat na prostředí mateřské školy, obecně je klíčem k dobré adaptaci zralost a připravenost dítěte k nástupu do MŠ, spolupráce rodiny a školy, šetrný přístup k dítěti, sledování jeho individuálních potřeb a také osobnost učitele. Celý proces adaptace je velmi individuální, zvláště pak u dvojčat.

4.2 Získání dat

Dotazník jsem vytvořila pro učitele a učitelky mateřských škol, kteří se ve své praxi s jednovaječnými dvojčaty setkali. Tázala jsem se pomocí přímých i nepřímých otázek, na které bylo možno odpovědět výběrem ze dvou možností, nejčastěji ano/ne, nebo výběrem ze škály odpovědí. Další možností pak byly otevřené otázky, na které mohl respondent odpovědět podle svého uvážení.

Otázky č. 1 a č. 2 byly kontrolní otázky, ve kterých jsem ověřovala, zda je respondent učitelem/učitelkou v MŠ, a poté zda měl ve své třídě nově přichozí jednovaječná dvojčata, kde možnosti odpovědí byly pouze „*Ano, obě dvě*“, „*v mé třídě ne, ale ve vedlejší ano*“, „*dvojčata byla rozdělena, v mé třídě bylo jedno z nich*“.

Následné otázky směřovaly k rozlišování dvojčat. Tázala jsem se, zda byl pro dvojčata vytvořen rozlišovací systém, a pokud ano, kdo jej inicioval. Otázkou č. 6 jsem poté hledala odpověď na VO2, tedy jaké druhy rozlišovacích pomůcek byly použity.

Otázka č. 7 se věnovala podpoře individuality, a to konkrétně tak, zda jsou dvojčata oslovována jako celek, či jednotlivě svými jmény. Pokud si dvojčata uvědomují sebe sama jako jednotlivce, lze tak nim i přistupovat a učit je dle jejich vlastních individuálních potřeb. Může se tak předcházet jistým problémům, které mohou v adaptaci nastat.

Otázky č. 8 až č. 11 se zaměřovaly na vzájemný vztah dvojčat, který může být jedním z kladných či záporných faktorů v adaptaci dvojčat, proto jsem je vnímala jako důležité.

Otázky č. 12 a 13 se týkaly kryptofázie a celkové podpory řečového rozvoje.

Otázky č. 14 a č. 15 se orientovaly na individuální potřeby dvojčat, jak je učitelé a učitelky odhalovali, a co pro ně bylo v tomto procesu hledání nejnáročnější.

Následující otázky č. 16 až 21 se soustředily na pláč dvojčat, stesk po dvojčeti v době odloučení a jejich možná řešení.

Další otázky s čísly 22, 23 a 24 mířily na ukončení adaptace, zda byla společná adaptace pro dvojčata výhodou či nikoli a proč.

Otázka č. 25 se respondentů tázala na předběžnou přípravu na příchod jednovaječných dvojčat do MŠ. Odpovědí byla následující nabídka možností: „*ano, četl/a jsem odbornou knihu*“; „*ano, četl/a jsem odborný článek*“; „*ano, přemýšlel/a jsem nad tím, co to bude*

obnášet“; „nijak navíc jsem se nepřipravoval/a“ a „jiné“. Chtěla jsem tak zjistit, zda cítí předškolní pedagogové potřebu se na jejich příchod předem připravit, nebo zda dvojčata pokládají za běžný jev v MŠ a větší přípravu nevyhledávají.

Otázka č. 26 byla přímá otázka s otevřenou odpovědí, ve které jsem se respondentů ptala, co považují při práci s jednovaječnými dvojčaty za nejtěžší. Předposlední otázkou směřující k mé práci byla otázka č. 27, ve které jsem zjišťovala, zda respondenti pociťují nějaké výhody z práce s dvojčaty.

Poslední otázkou pak byla otázka č. 28, ve které se mohli respondenti rozepsat. Ptala jsem se, zda jim utkvěla v hlavě nějaká situace, kterou by chtěli zmínit. Chtěla jsem jim tak dát prostor vyjádřit nějaké zajímavé poznatky, postřehy nebo situace, na které jsem při tvoření dotazníku mohla zapomenout nebo které byly nějakým způsobem zajímavé a mohly by se do výzkumu hodit.

Na konci dotazníku jsem sdílela svůj email, na který se mohl respondent obrátit v případě, kdy by chtěl hotovou bakalářskou práci zaslat k přečtení. Všechny zúčastněné jsem poté ujistila, že veškerá data jsou anonymní. Poté jsem respondentům poděkovala za spolupráci a rozloučila se.

4.3 Analýza dat

Odpovědi na otázky v dotazníku, na které se neodpovídalo výběrem z možností, ale vlastními slovy, jsem zkatégorizovala tak, abych mohla pracovat se souvislostmi jednotlivých jevů. Odpovědi z otázek, které byly zaškrťovací, jsem zpracovala do tabulek, aby bylo přehledné, která odpověď se opakovala nejčastěji nebo naopak.

4.4 Výzkumný soubor

Připravený dotazník jsem ponechala v elektronické podobě a zaslala jej emailem ředitelům a ředitelkám mateřských škol ve městech Hradec Králové, Pardubice, Choceň, Ústí nad Orlicí, Česká Třebová a Vysoké Mýto. Celkem jsem tedy oslovila 62 mateřských škol a získala 30 odpovědí od učitelů a učitelek z výše zmíněných MŠ.

Základní soubor – 5 374 mateřských škol v České republice pro rok 2022/23 (MŠMT)

Výběrový soubor – 62 mateřských škol

Výzkumný soubor – 30 respondentů

5 Výsledky

Odpovědi na výzkumné otázky:

VO1:

S jakými problémovými situacemi se učitelé/učitelky v MŠ při práci s jednovaječnými dvojčaty potýkali a jaká byla jejich řešení?

Nejčastěji řečeným problémem bylo dle dotazníku **rozlišování dvojčat**. Většina tázaných však pro dvojčata měla vytvořený rozpoznávací systém (65,4 % odpovědí), dalších 26,9 % respondentů dvojčata rozlišilo od pohledu, pouze 7,7 % tázaných uvedlo, že rozpoznávací systém neměli.

Dalšími častými problémy byla **komunikace s dvojčaty**. Z respondentů potvrdilo 23,1 %, že daná dvojčata používala mluvu dvojčat, tzv. kryptofázii, která komunikaci s učitelem i ostatními dětmi ztěžuje. Jeden z respondentů uvedl následující příklad: *„Dvojčata nevyužívala vyloženě svou řeč, měla ale pro spoustu věcí své vlastní pojmenování. Děti často tato pojmenování přebírala. Např. místo zajíc používala huňak a časem se to i ostatním zautomatizovalo a museli jsme je v podstatě znova učit správný název a vysvětlovat, že takto jim nebudou děti mimo naši třídu rozumět.“*

Vliv kryptofázie na komunikaci s ostatními dětmi popisuje Tabulka č. 1:

Tabulka č. 1

Vliv kryptofázie na komunikaci s ostatními dětmi

používání kryptofázie	Bavila se spolu nebo i s jinými dětmi?			celkem
	navazovala kontakt i s jinými dětmi	jedno z dvojčat navazovalo kontakt	bavila se pouze spolu	
Mluvila tak mezi sebou	0	2	0	2
Nepoužívala ji	15	0	3	18
Mluvila tak i na ostatní	5	1	0	6
Celkem	20	3	3	26

Tabulka ukazuje, že pokud dvojčata svou vlastní mluvu neměla, navazovala kontakt i s ostatními dětmi. Přesto se vyskytly tři případy, ve kterých dvojčata kryptofázii nepoužívala, avšak byla uzavřená a nenavazovala kontakt s nikým jiným. Zajímavé je, že i přes to, že dvojčata svou mluvou hovořila i k ostatním dětem, nestalo se, že by byla pouze spolu a nekomunikovala s ostatními dětmi. Přesto 24 % odpovědí na otázku, zda bylo potřeba se jejich rozvoji řeči věnovat více, především z důvodu používání kryptofázie, bylo „ano“.

Další potíže poté byly s **pláčem dvojčat**. Na otázku, zda dvojčata brečela v prvních týdnech po nástupu do MŠ zněla polovina odpovědí (50 %) „*nebrečela vůbec*“, další možností však bylo „*ano, hned od začátku*“. Tato odpověď dosáhla četnosti 34,6 %. Poslední zaznamenanou odpovědí byla možnost „*brečelo pouze jedno z dvojčat*“, která činila 15,4 %. Jakmile však brečelo jedno z dvojčat, 19,2 % respondentů uvedlo, že druhé dvojče se rozplakalo taktéž, dalších 46,2 % odpovědí bylo, že se rozplakalo občas. Uvedená řešení v této situaci jsem pro přehlednost sepsala do Tabulky č. 2.

Tabulka č. 2

Způsoby řešení pláče dvojčat

řešení pláče 1.dvojčete	četnost	procenta %
dvojčata neplakala	3	12,00
uklidňovalo ho druhé z dvojčat	5	20,00
utěšováním, zajištěním potřeb, komunikací	5	20,00
odvedením pozornosti	9	36,00
druhé z dvojčat nebrečelo	1	4,00
nemohu soudit	2	8,00
celkem	25	100,00

Odpovědi jsem rozřadila do šesti kategorií. Z dotazovaných odpovědělo 36 % tak, že se snažili odpoutat jeho pozornost a zabavit jej různými zajímavými činnostmi. S četností 20 % byly odpovědi, které se shodovaly na utěšování, zajištění potřeb a bezpečí a vhodné komunikaci. Totožnou četnost pak měla odpověď říkající, že jej uklidňovalo

jeho dvojče. Následné odpovědi poté již říkaly, že druhé z dvojčat nikdy neplakalo (4 %), dvojčata celkově nikdy neplakala (12 %) nebo respondent nebyl ve třídě natolik přítomný, aby mohl posoudit (8 %).

Podobným jevem pak byl **stesk po dvojčeti** v případě, kdy jedno bylo nemocné, a druhé šlo do mateřské školy samo. Odpověď na otázku, zda dvojče, které bylo v MŠ bez sourozence, trpělo separační úzkostí, označilo „ne“ 50 % respondentů, dalších 42,3 % odpovědi bylo „zřejmě ano, ale nestěžovalo si“ a zbylých 7,7 % patřilo odpovědi „ano“. Pro přehlednost uvádím data v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3
Četnost separační úzkosti

Trpěla separační úzkostí?	četnost	procenta %
ne	13	50,00
zřejmě ano, ale nestěžovalo si	11	42,30
ano, mluvilo o svém dvojčeti, plakalo	2	7,69
celkem	26	100,00

Odpovědi na otázku možného řešení separační úzkosti jsem rozřadila také do šesti kategorií: 1) opakování časového harmonogramu, aby dvojče vědělo, co bude následovat; 2) nabídka jiných činností, zabavení; 3) povídání, vysvětlování, konejšení, pozornost; 4) nestýskalo se; 5) dvojče nebylo samo v MŠ; 6) nemohu soudit.

Nejčastější odpovědi s četností 32 % byla třetí kategorie, tedy řešení vhodnou komunikací, konejšením a pozorností. Jako další řešení respondenti zvolili druhou kategorii s nabídkou jiných činností a zabavením, tuto odpověď předložilo 20 % z nich. Jako poslední z řešení pak bylo uvedeno časté opakování časového harmonogramu, aby dvojče vědělo, co bude následovat (4 %). Další zaznamenané odpovědi byly z kategorií čtyři, pět a šest. Že se dvojčeti nestýskalo zmínilo 12 %, dalších 28 % odpovědi říkalo, že dvojče samo nikdy v MŠ nebylo, a jako poslední odpovědi bylo „nemohu soudit“, které odpovídá zbylým 4 %. Zmíněná data jsou sepsána v Tabulce č. 4.

Tabulka č. 4*Řešení separační úzkosti*

Řešení separační úzkosti	četnost	procenta %
dvojče nebylo samo v MŠ	7	28,00
nestýskalo se	3	12,00
povídáním, vysvětlováním, konejšením, pozorností	8	32,00
nabídkou jiných činností, zabavením	5	20,00
opakováním časového harmonogramu, aby vědělo, co bude následovat	1	4,00
nemohu soudit	1	4,00
celkem	25	100,00

VO2:

Jaké druhy pomůcek se používají k rozlišení jednovaječných dvojčat?

Nejčastější pomůckou k rozlišení bylo dle respondentů „*odlišné rysy v obličeji*“, tato odpověď činila 30,8 %. Druhou nejčastější odpovědí bylo „*výrazné mateřské znaménko u jednoho z dvojčat*“, kterou zvolilo 26,9 % tazajících. Možnost „*odlišné oblečení*“, zvolilo 23,1 % respondentů. Poslední odpovědi na tuto otázku pak byly „*odlišné doplňky, např.: sponky, náramky, gumičky*“, tuto možnost uvedlo 19,2 % respondentů. Tyto data uvádí Tabulka č. 5

Tabulka č. 5*Pomůcky k rozlišení dvojčat*

pomůcka k rozlišení	četnost	Procenta %
odlišné rysy v obličeji	8	30,77
výrazné mateřské znaménko u jednoho z dvojčat	7	26,92
odlišné doplňky, např.: sponky, náramky, gumičky	5	19,23
odlišné oblečení	6	23,08
celkem	26	100,00

VO3:

Jak zjistit individuální potřeby každého z dvojčat?

Respondenti se shodli na dvou způsobech odhalování individuálních potřeb každého z dvojčat. Jedním z nich bylo pozorování, které činilo 73,3 % odpovědí. Druhým způsobem, který zahrnoval rozhovory s dvojčetem i jeho rodiči nebo různé aktivity či hry, odpovědělo zbývajících 26,7 % respondentů. Dále jsem se v dotazníku ptala, zda bylo odhalování těchto potřeb náročné. Skoro polovina (48 %) dotázaných uvedla odpověď „spíše ne“, další možnost „ne“ zaznamenalo 28 % dotázaných. Pouze 8 % zaškrtno možnost „ano“, zbylých 16 % „spíše ano“.

Tabulka č. 6

Náročnost rozeznání individuálních potřeb dvojčat

Bylo náročné poznat individuální potřeby?	četnost	procenta %
ne	7	28,00
spíše ne	12	48,00
spíše ano	4	16,00
ano	2	8,00
celkem	25	100,00

VO4:

Co jsou výhody a nevýhody společné adaptace dvojčat?

Společnou adaptaci dvojčat vnímalo 57,7 % respondentů jako výhodu, dalších 34,6 % ji vnímalo opačně jako nevýhodu. Zbývajících 7,7 % respondentů označilo možnost „nedá se říct, že byla či nebyla výhodou“.

Tabulka č. 7*Důvody výhod či nevýhod společné adaptace*

Společná adaptace spíše výhodou?	výhody		nevýhody	není výhodou ani nevýhodou		celkem
	byla si oporou	byli na to dva	jedno z dvojčat bylo zatěžováno druhým	adaptace probíhala stejně	výhody a nevýhody se vynulovaly	
ne	0	0	0	0	0	0
nedá se říct	1	0	1	2	1	5
ano	5	9	0	0	0	14
celkem	6	9	1	2	1	19

Ve výše zmíněné tabulce můžeme vyčíst, že i přes to, že v předchozí otázce ptající se, zda byla pro dvojčata společná adaptace výhodou, označilo 34,6 % respondentů společnou adaptaci jako nevýhodu, při zdůvodnění se našel pouze jediný respondent, který skutečnou nevýhodu uvedl. Tou byl názor, že adaptačně zdatnější dvojče bylo svým sourozencem až obtěžováno, nemělo volnost a cítilo za něj odpovědnost (4 %). Jako výhodu vnímalo 36 % respondentů, že jsou na adaptaci dva a nejsou tak sami. Dalším důvodem výhod bylo, že si jsou vzájemnou oporou. Toto tvrzení uvedlo 24 % odpovídajících. Další tvrzení argumentovala, že adaptace u dvojčat probíhala stejně jako u ostatních dětí, tudíž výhody ani nevýhody nevidí (8 %). Následná 4 % uvedla, že se výhody a nevýhody navzájem vynulovaly. Bohužel zbylých 24 % odpovědí nezdůvodňovalo předchozí tvrzení respondenta, a nebylo tak možné je použít.

VO5:

Ovlivňuje míra vzájemné fixace dvojčat délku jejich adaptace?

Největší zastoupení míry vzájemné fixace měla odpověď „*ve střední míře*“ s četností 64 % odpovědí. Další bylo „*ve velké míře*“, kterou označilo 32 % respondentů. Jako poslední označenou možnost s četností 4 % byla odpověď „*v malé míře*“. Další možností byla odpověď „*vůbec*“, kterou neoznačil nikdo z dotazovaných.

Že adaptace dvojčatům trvala přibližně stejnou dobu jako ostatním dětem odpovědělo 65,4 % dotazovaných. Další možností byla odpověď „*adaptace jim trvala kratší dobu než ostatním dětem*“, tento názor zastávalo 26,9 % respondentů. Poslední odpověď „*adaptace jim trvala déle než ostatním dětem*“ označilo zbývajících 7,7 %.

Tabulka č. 8

Vliv vzájemné fixace na délku adaptace

míra fixace	délka adaptace			celkem
	stejná jako u ostatních dětí	kratší oproti ostatním dětem	delší oproti ostatním dětem	
malá míra	1	0	0	1
střední míra	12	4	0	16
velká míra	4	3	1	8
celkem	17	7	1	25

Adaptace byla z pohledu respondentů kratší v sedmi případech, kdy míra fixace dosahovala střední až vysoké hodnoty. Pouze v jednom případě vysoké míry fixace bylo zaznamenáno delší adaptační období. Ve zbylých případech měla adaptace přibližně stejnou délku jako u dětí, které dvojče ve třídě neměly. Avšak protože 96 % respondentů uvedlo velkou či střední míru fixace, nedá se tak jasně zhodnotit, zda by se tento jev nějak odrážel na délce adaptace jednovaječných dvojčat.

VO6:

Jakým způsobem se učitelé/učitelky připravují na příchod jednovaječných dvojčat do mateřské školy?

Většina odpovědí byla „*nijak navíc jsem se nepřipravoval/a*“ (61,54 %), druhou nejpočetnější odpovědí bylo „*ano, přemýšlel/a jsem nad tím, co to bude obnášet*“ (23,08 %). Pouze jedna odpověď značila „*četl/a jsem odbornou knihu*“. Zbylé odpovědi zobrazuje Tabulka č. 9.

Tabulka č. 9

Příprava učitelů/učitelek na příchod jednovaječných dvojčat do MŠ

Příprava učitele	četnost	procenta %
rozhovor s rodiči, vlastní zkušenost s dvojčaty	3	11,54
nijak navíc jsem se nepřipravoval/a	16	61,54
ano, přemýšlel/a jsem nad tím, co to bude obnášet	6	23,08
ano, četl/a jsem odbornou knihu	1	3,85
celkem	26	100,00

6 Diskuze

V této kapitole se pokusím propojit teorii společně s poznatky a výsledky z dotazníků. Zmíním se také o limitech studie, co jsou její úskalí a nevýhody.

Z dotazníků jsme se dozvěděli, že nejčastějšími problémy, se kterými učitelé/učitelky v MŠ při práci s jednovaječnými dvojčaty potýkali, byly: rozlišování dvojčat, komunikace s dvojčaty a problémy spojené s pláčem či separační úzkostí dvojčat.

O rozdílném oblékání dvojčat hovoří Rulíková (2016) jako o nepraktickém způsobu, který se z pohledu matky zdá být až nereálný. V dotazníku však jako pomůcku k rozlišení uvedlo rozdílné oblékání 23,08 % učitelů/učitelek.

Problémy v komunikaci popisuje také Rulíková (2002), uvádí, že kryptofázii používá až 40 % dvojčat, zvláště jednovaječných. Z výzkumného vzorku pro tuto studii dle respondentů hovořilo svou vlastní řečí 23 % dvojčat. Zároveň se 24 % odpovědí shodovalo na názoru, že dvojčatům bylo potřeba věnovat více péče v oblasti rozvoje řeči, právě z důvodu používání kryptofázie. Přesto, že tato studie nedosáhla tak vysokého výskytu daného jevu, je zřejmé, že možný opožděný vývoj řeči je pro dvojčata překážkou.

K adaptačním problémům patří bezpochyby pláč. Benešová (2010) ve svém průzkumu uvádí, že v počátcích nástupu do MŠ dosahuje plačtivost dětí až 43 %, a dvojčata toho nejsou jistě výjimkou. Pláč obou dvojčat hned na začátku adaptace zaznamenalo 34,6 % respondentů, pláč pouze jednoho poté 15,4, %. Problémem u dvojčat je však i vysoká empatie vůči svému dvojčeti a vzájemné propojení, o kterém se Rulíková (2002) také zmiňuje. Vzhledem k tomu není proto k podivu, že 19,2 % odpovědí znělo tak, že druhé dvojče se po pohledu na plačícího sourozence rozplakalo taktéž a v 46,2 % případů se rozbrečelo občas. Z dotazníku bylo zjištěno, že nejčastějším způsobem řešení je v tomto případě odvedení pozornosti, utěšování a zajištění potřeb a bezpečí, nebo vhodná komunikace.

U otázky výhod a nevýhod společné adaptace jsme se dozvěděli, že přestože 36 % odpovědí na tuto otázku bylo, že jejich společná adaptace nebyla výhodou, při zdůvodnění svého tvrzení padl argument pouze jeden. Tím bylo popsání situace, kdy jedno z dvojčat, které bylo adaptačně zdatnější, cítilo odpovědnost za svého sourozence, bylo ním až zatěžováno a nemělo volnost. Zbylé odpovědi popisovaly spíše klady ve

vzájemné opoře. Rulíková ve své publikaci sice nezmiňuje přímo výhody v počáteční adaptaci dvojčat, přesto udává, že vstup do mateřské školy je pro dvojčata jednoznačně prospěšný, jelikož na sobě přestanou být tolik závislá a začlení se do širšího kolektivu (2016).

6.1 Limity studie

Mezi limity studie patří jednoznačně obecné limity dotazníku. Je zde omezená možnost odpovědi na uzavřené otázky, respondent se nemůže dožadovat vysvětlení u otázky, které nerozumí, jelikož se nemá koho zeptat. Dále respondenti popisují pouze svůj subjektivní názor a pohled, některé jevy mohou popisovat v lepším světle či dokonce lživě a zkreslovat tak výsledky. Také chybí kontrola toho, kdo dotazník opravdu vyplnil.

Dalším limitem pak je výběr mateřských škol ke studii. Volila jsem školky pouze z měst ve východních Čechách, konkrétně pak Hradec Králové, Pardubice, Choceň, Česká Třebová, Ústí nad Orlicí a Vysoké Mýto.

S tím souvisí také četnost výskytu jednovaječných dvojčat v mateřských školách. Ne v každé MŠ se jednovaječná dvojčata vyskytují, proto s nimi nemusí mít každý pedagog zkušenosti. Najít tak dostatek respondentů k tomuto průzkumu patřilo k jednomu z limitů studie.

Závěr

Cílem práce bylo zjistit s jakými konkrétními problémovými situacemi se předškolní pedagogové při práci s jednovaječnými dvojčaty potýkali a jak tyto situace řešili. Dalším cílem bylo zjistit, jaké pomůcky učitelé/učitelky k rozlišení dvojčat používají a jak zjišťují individuální potřeby každého z dvojčat. Chtěla jsem se také zaměřit na výhody a nevýhody adaptace dvojčat na prostředí mateřské školy nebo také na vliv vzájemné fixace dvojčat na délku adaptace.

Nejčastějšími potížemi bylo rozlišování dvojčat, komunikace a problémy spojené s pláčem a steskem dvojčat, které učitelé a učitelky řešili odvedením pozornosti, utěšováním, zajištěním potřeb a bezpečí, nebo vhodnou komunikací. Pomůckami k rozlišení dvojčat pak byla např. mateřská znaménka, rozdílné oblečení nebo odlišné rysy v obličeji. K zjištění individuálních potřeb sloužilo pozorování a připravování různých činností či aktivit nebo rozhovory s daným dvojčetem i jeho rodiči. Výhody společné adaptace dle výsledků studie označují především vzájemnou oporu, a jako nevýhodu zase obtěžování adaptačně zdatnějšího dvojčete svým sourozencem, pocity odpovědnosti za své dvojče a málo volnosti. Vliv vzájemné fixace dvojčat na délku jejich adaptace však nešlo prokazatelně zjistit, jelikož výzkumný vzorek označil prakticky ve všech případech míru fixace jako velkou či střední, proto nelze tyto souvislosti řádně prozkoumat. Z výsledků je však i přesto patrné, že každá dvojčata jsou individuální a takový je i jejich proces adaptace.

Mým záměrem bylo, aby učitelé a učitelky v mateřských školách měli po přečtení práce povědomí o úskalích a problémech, které dvojčata zažívají, a zároveň aby sami byli připraveni na tento případ do své praxe.

Při tvorbě bakalářské práce jsem se dozvěděla spoustu informací, které bych jistě bez této rešerše nemohla znát, a tyto poznatky ve své praxi zajisté využiji, pokud se s dvojčaty v MŠ potkám. Překvapilo mě, že 61,54 % respondentů uvedlo, že se na příchod dvojčat nijak nepřipravovalo, dalších 23,07 % přemýšlelo, co bude příchod dvojčat obnášet. Pouze jedna odpověď značila „*četl/a jsem odbornou knihu*“. Proto jsem ráda, že má bakalářská práce může být dalším zdrojem informací pro současné i budoucí pedagogy.

Seznam zkratk

MŠ – mateřská škola

Např. – například

Tzv. – takzvaný

VO: - výzkumná otázka

Zdroje

Babyrádová, H. (2014). Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století. Česko: Univerzita Palackého v Olomouci.

Bacus, A. (2004). Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Praha: Portál

Bečková, I. (2008). Adaptace dítěte v mateřské škole. Metodický portál: Články [online]. 11. 04. 2008, [cit. 2024-04-16]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/2215/ADAPTACE-DITETE-V-MATERSKE-SKOLE.html>. ISSN 1802-4785.

Benešová, A. (2010). Problematika adaptace tříletých dětí na vstup do mateřské školy. Bakalářská práce, ved. Košťátková, S. Praha: UK v Praze, PedF. In: Košťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet, 2., rozšířené a aktualizované vydání. Česko: Grada.

Čáp, J., & Drábková, H. (2001). Dvojčata, interakce heredity, biosociálních handicapů a stylů rodinné výchovy. Československá psychologie. 45(4), 338-346.

Gabriela, Paprotna. (2022). The character of the reception of values by preschool children. Visnik Žitomirskogo deržavnogo universitetu imeni Īvana Franka, doi: 10.35433/pedagogy.4(111).2022.86-93

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

Helus, Z. (2015). Sociální psychologie pro pedagogy. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing.

Hila, Segal., Ariel, Knafo-Noam. (2021). "Side by side": Development of twin relationship dimensions from early to middle childhood and the role of zygosity and parenting:. Journal of Social and Personal Relationships, doi: 10.1177/02654075211005857

Hoskovcová, S. (2003). Jak se dítě vyrovnává a učí vyrovnávat s problémy. In: Šulová, L. – Zouche-Gaudron, Ch. (eds.): Předškolní dítě a jeho svět. Karolinum, Praha.

Jeřábková, B. (1993). *Mateřská škola jako životní prostor I*. Masarykova univerzita v Brně

Kaarina, Määttä., Henna, Päiveröinen., Riikka, Määttä., Satu, Uusiautti. (2016). How Did I Become Me?—Identical Female Twins Describe the Development of Their Individuality. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(2):37-46. doi: 10.5539/JEDP.V6N2P37

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. (n.p.): Grada Publishing a.s.

Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada Publishing, Praha.

Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, 2., rozšířené a aktualizované vydání. Česko: Grada.

Křováčková, B., Skutil M., et al. (2014). *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Gaudeamus, Hradec Králové.

Matějček, Z. (2003). Jeden pohled na vztahy v předškolním věku. In: Šulová, L. – Zouche-Gaudron, Ch. (eds.): *Předškolní dítě a jeho svět*. Karolinum, Praha.

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Grada.

Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. 3. upravené vydání. Praha: Vyšehrad.

MŠMT. Výkonová data z roku 2022/23. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vykonova-data-skol-za-rok-2022-2023>

Mutia, Farlina., Arif, Rohman, Mansur. (2023). *Growth And Development Of Preschool-Aged Children*.

Nešpor, Z. (1970). *Malý sociologický slovník*. Sociologický ústav AV ČR. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Adaptace>

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

Rulíková K. (2002). *Dvojčata: Jejich vývoj a výchova*. Praha: Portál.

Rulíková K. (2016). Dvojčata, 2. rozšířené vydání. (n.p.): Albatros Media a.s..

Říčan, P. (1989). Cesta životem. Praha: Panorama

Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Česko: Portál.

Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Česko: Karolinum

Vágnerová, M. (2014). Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál

Vymětal, J. (2004). Úzkost a strach u dětí. Praha: Portál

Žáková, M. (2017). Přístup učitelů k individualitě dvojčat. Bakalářská práce, ved. PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: https://theses.cz/id/f48136/BP_kov_.pdf

Seznam příloh

Příloha 1: dotazník

Příloha 1: Dotazník

Jednovaječná dvojčata v MŠ a jejich proces adaptace

Tento dotazník je určen pro učitele a učitelky v mateřské škole, kteří se ve své praxi setkali s jednovaječnými dvojčaty.

Zaměřuje se především na problémové situace v procesu adaptace jednovaječných dvojčat na prostředí MŠ.

Jeho vyplnění Vám bude trvat přibližně 15 minut.

Děkuji Vám za spolupráci.

1. Jste učitelem/učitelkou v mateřské škole?

- Ano
- Ne

2. Měl/a jste ve své třídě nově příchozí jednovaječná dvojčata?

(pozn.: jednovaječná dvojčata jsou vždy stejného pohlaví a na první pohled jsou prakticky k nerozeznání)

Pokud jste zažil/a jednovaječná dvojčata v jiné třídě než té své, odpovídejte prosím na další otázky podle Vašich zkušeností a informací sdílených s jejich učitelem/učitelkou.

- ano
- v mé třídě ne, ale ve vedlejší třídě ano
- dvojčata byla rozdělena, v mé třídě tak bylo jen jedno z nich

3. Pro vzdělávání a výchovu dvojčat je důležitá podpora jejich individuality. K tomu slouží jako odrazový můstek především rozlišení samotných dvojčat.

Měl/a jste pro dvojčata vytvořený nějaký rozpoznávací systém?

- Ano
- Ne
- Ne, dvojčata jsem rozeznal/a od pohledu

4. Byl/a jste na rozlišování dvojčat domluven/a s rodiči?

- ano
- ne

5.Kdo inicioval potřebu dvojčata rozlišovat?

- rodiče
- já či moje kolegyně/kolega na třídě
- samotná dvojčata

6.Jakou pomůcku k jejich rozlišování jste tedy používali?

- odlišné oblečení
- odlišné doplňky, např.: sponky, náramky, gumičky
- výrazné mateřské znaménko u jednoho z dvojčat
- odlišné rysy v obličeji
- odlišný účes, barva vlasů

7.S podporou individuality může souviset i oslovování dvojčat.

Oslovoval/a jste dvojčata jejich jmény, např: Kubo a Jirko, nebo jste je oslovoval/a spíše jako celek, tedy "dvojčata" nebo "kluci Novákovi" apod.?

- oslovoval/a jsem je jejich jmény
- oslovoval/a jsem je převážně jmény, ale někdy i "dvojčata" apod.
- oslovoval/a jsem je jako "dvojčata" apod.
- oslovoval/a jsem je častěji jako "dvojčata, ale někdy i jejich jmény

8.Řekl/a byste, že mezi dvojčaty převažoval spíše kladný nebo záporný vzájemný vztah?

- převažoval spíše kladný
- převažoval spíše záporný
- něco mezi

9.Bavila se dvojčata při volné hře pouze sama mezi sebou, nebo navazovala kontakt i s jinými dětmi?

- bavila se pouze spolu
- jen jedno z nich navazovalo kontakt i s ostatními dětmi
- obě dvojčata navazovala kontakt i s ostatními dětmi

10. Vypozoroval/a jste v jakých situacích byla dvojčata spíše spolu a kdy se zapojovala do hry jiných dětí? Často bývá jedno z dvojčat sociálně zdatnější.

Zkuste mi prosím popsat tento proces zapojování se do kolektivu.

- Zadejte svoji odpověď.

11. Do jaké míry na sebe byla dvojčata fixována?

- ve velké míře
- ve střední míře
- v malé míře
- vůbec

12. Většina dětí v předškolním věku má pro určité věci své vlastní názvy, ale časem se naučí i ty správné. Některá dvojčata jsou ovšem schopná mluvit v celých větách svou vlastní řečí.

Používala dvojčata kryptofázi, tzv. mluvu dvojčat, které rozumí jen ona dvojčata?

- ano, a mluvila tak i na ostatní děti
- ano, ale mluvila tak pouze mezi sebou
- ne, nepoužívala ji vůbec

13. Řekl/a byste, že bylo potřeba se dvojčatům a jejich rozvoji řeči věnovat více, a to především z důvodu, že používala svou vlastní řeč?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- nepoužívala svou vlastní řeč

14. U dvojčat často mylně předpokládáme, že kromě vzhledu mají i stejné schopnosti a dovednosti, nebo styly učení. Je tedy nutné je řádně sledovat, abychom tyto případné rozdíly odhalili a mohli na nich pracovat. To je ovšem v kolektivu až 25 dětí obtížné. Řekl/a byste, že pro Vás bylo náročné individuální potřeby daných dvojčat poznat?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

15. Jakým způsobem jste se snažil/a tyto individuální potřeby odhalit a co pro Vás bylo nejnáročnější?

- Zadejte svoji odpověď.

16. Proces adaptace (= přizpůsobení) často doprovází pláč, brečela dvojčata v prvních týdnech po nástupu do MŠ?

- ano, hned od začátku
- ano, ale paradoxně až v pozdější fázi adaptace
- brečelo jen jedno z dvojčat
- nebrečela vůbec

17. Pokud se rozbrečelo jedno z dvojčat, začalo automaticky i to druhé?

- ano
- ne
- občas

18. V případě, že jedno z dvojčat začalo brečet, jak jste řešil/a, aby se případně nerozbrečelo i to druhé?

- Zadejte svoji odpověď.

19. Když bylo jedno z dvojčat nemocné, zůstalo s ním druhé dvojčete doma?

- ano
- ne, šlo do školky samo
- někdo ano, někdy ne

20. Pokud bylo ve školce pouze jedno z dvojčat, trpělo separační úzkostí? Stýskalo se mu po sourozenci?

- ano, mluvilo o svém dvojčeti, plakalo
- zřejmě ano, ale nestěžovalo si
- ne

21. Pokud se jednomu z dvojčat stýskalo po tom druhém, jak jste situaci řešil/a?

- Zadejte svoji odpověď.

22. Řekl/a byste, že dvojčatům trval proces adaptace na mateřskou školu déle nebo jim naopak stačila kratší doba?

Jako ukončený proces adaptace se chápe stav, kdy dítě již chodí do školky rádo, zapojuje se do činností a aktivit, akceptuje pravidla chování v MŠ a dokáže se již odloučit od rodičů, především matky.

- adaptace jim trvala déle než ostatním dětem
- adaptace jim trvala kratší dobu než ostatním dětem
- adaptace jim trvala přibližně stejnou dobu jako ostatním dětem

23. Řekl/a byste, že byla pro daná dvojčata společná adaptace spíše výhodou, nebo naopak?

- ano
- ne
- nedá se říci, že byla či nebyla výhodou

24. Svou předchozí odpověď prosím zdůvodněte.

- Zadejte svoji odpověď.

25. Přípravovala jste se nějak na příchod dvojčat do třídy?

- ano, četl/a jsem odbornou knihu
- ano, četl/a jsem odborný článek
- ano, přemýšlel/a jsem nad tím, co to bude obnášet
- nijak navíc jsem se nepřipravoval/a

26. Co pro Vás bylo na práci s dvojčaty nejtěžší, co Vám dělalo největší problémy?

- Zadejte svoji odpověď.

27. Utkvěla Vám v hlavě nějaká konkrétní situace, kterou byste tu chtěl/a zmínit?

- Zadejte svoji odpověď.

28. Na závěr bych Vás chtěla ujistit, že veškerá data jsou anonymní a slouží pouze k účelům tvorby mé bakalářské práce.

Pokud byste chtěli zaslat výsledky z mé bakalářské práce, neváhejte mne kontaktovat na můj email: eliska.frydrychova@uhk.cz

Na závěr Vám moc děkuji, že jste dotazník pro mou bakalářskou práci vyplnili.

Přeji hezký zbytek dne.

Eliška Frydrychová