

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2018

Bc. Květa Frňková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Bc. Květa Frňková

Vstup dítěte do mateřské školy

Olomouc 2018

vedoucí práce: prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

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

V Olomouci dne 12. 4. 2018

.....

Podpis

Děkuji prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za její podněty a rady, které mi jako vedoucí mé bakalářské práce poskytovala při jejím zpracování.

OBSAH

Úvod.....	6
I. Teoretická část.....	7
1 Období předškolního věku.....	7
1.1 Obecná charakteristika.....	7
1.2 Růst a tělesný vývoj.....	8
1.3 Motorický vývoj.....	8
1.4 Kognitivní vývoj.....	9
1.5 Emocionální a sociální vývoj.....	11
2 Vstup dítěte do mateřské školy.....	14
2.1 Adaptace dítěte na mateřskou školu.....	14
2.2 Příprava a usnadnění vstupu do mateřské školy.....	17
2.2.1 Pomoc rodičů při adaptaci.....	18
2.2.2 Pomoc učitelky v prvních dnech v mateřské škole.....	22
2.3 Faktory ovlivňující adaptaci.....	26
2.3.1 Vnitřní faktory adaptace.....	26
2.3.2 Vnější faktory adaptace.....	28
2.4 Adaptační fáze.....	31
2.5 Změny v chování dítěte během adaptace v rodinném prostředí.....	35
2.6 Ukončení adaptace.....	36
2.7 Adaptační problémy.....	37
3 Socializace	41
3.1 Vymezení pojmu socializace.....	41
3.2 Socializace v předškolním věku.....	43
3.2.1 Fáze rané socializace.....	45
3.2.2 Disfunkční socializace.....	46
II. Empirická část.....	48
4 Cíl výzkumu, problémové otázky, metody	48
4.1 Cíl výzkumu	48
4.2 Problémové otázky	48

4.3 Výzkumná metoda	48
4.4 Účastníci výzkumu	48
5 Výsledky výzkumu	49
5.1 Zpracování a vyhodnocení výzkumných dat.....	49
5.2 Shrnutí a diskuse	59
Závěr.....	62

Seznam použité literatury a jiných zdrojů

Seznam tabulek

Seznam grafů

Seznam příloh

Anotace

Úvod

Vstup dítěte do mateřské školy je vždy zásadním krokem v jeho životě, který přináší řadu změn a je náročný nejen pro dítě samotné, ale také pro celou jeho rodinu. Tato nová etapa představuje pro dítě náročnou situaci, se kterou se musí vypořádat a přizpůsobit se mnoha novým změnám, které dosud z rodinného prostředí neznalo a nebylo na ně zvyklé.

Každé dítě rodiče určitým způsobem připravují na to, že jednoho dne se jejich dítě vydá do mateřské školy, kde bude odkázáno samo na sebe, bude muset zůstat bez svých nejbližších, a to především bez mámy, která mu dosud byla pořád po boku.

Rodiče mají v dnešní době možnost dojít během prvních týdnů se svým dítětem do mateřské školy a ve třídě mu být nějaký čas nablízku, než se na novou situaci alespoň částečně navykne. Musí se nejprve vyrovnat s nepřítomností rodičů, navyknout si na novou autoritu – učitelku, na celou třídu nových dětí, na nový denní řád s určitými pravidly chování i na třídu a všechny prostory v mateřské škole. To vše představuje pro malé dítě velkou zatěžkávací zkoušku a předškolní zařízení by se mělo snažit dítěti i jeho rodičům tento vstup do mateřské školy ulehčit.

Cílem bakalářské práce je zjistit nejčastější projevy adaptačních potíží u dětí při nástupu do mateřské školy. Dále jsme zjišťovali, jaký vliv má na adaptační potíže věk dětí. Práce je členěná do dvou hlavních částí, na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části byly zpracovány v rámci tří kapitol teoretická východiska a v rámci empirické části popisujeme vlastní výzkum, jeho realizaci, výsledky i závěry.

Přínos práce spatřujeme zejména v doporučení pro praxi.

I. Teoretická část

1 Období předškolního věku

1.1 Obecná charakteristika

Předškolním obdobím bývá v některých odborných publikacích považováno období od narození dítěte až po jeho vstup do základní školy, ovšem většina publikací zaměřujících se vývojovou psychologií označuje tuto etapu jako věk mezi třetím až šestým rokem. V užším slova smyslu je předškolní období nazýváno také „věkem mateřské školy“. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Předškolní období má dvě rozmezí, které jsou dané novým sociálním zařazením dítěte. Mezi třetím a čtvrtým rokem je to vstup do mateřské školy a na konci tohoto období dovršením šestého roku je to vstup do základní školy. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Je to období, kdy je již dítě dostatečně samostatné a dokáže se na nějaký čas obejít bez rodičů. Zpočátku se mohou vyskytovat větší či menší potíže. (Helus, 2011)

Pro dítě v předškolním období je charakteristická jeho zvědavost, proto někdy tento věk bývá nazýván věkem otázek. Předškolák se stále ptá a snaží se prosadit svůj názor, protože je přesvědčen, že on ví vše nejlépe. Rodiče své dítě často chválí a povzbuzují. To vede k postupné kultivaci dětského chování a projevu. *„Dítě začíná regulovat vlastní jednání, vědomě respektovat stanovené normy, které postupně přejímá za své vlastní.“* (Šmelová, 2004, s. 67). Dítě začíná navazovat kontakty s vrstevníky a vyhledává je ke svým hrám. (Šmelová, 2004)

Je to jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. *„Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především.“* (Mertin, 2010, s. 13).

Předškolní období je plné dětské energie, zvědavosti a nadšení, kdy jsou děti neustále v pohybu a do všeho se pouštějí naplno. Ve všech jejich činnostech se projevuje kreativita a fantazie, razantně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt. Dítě se tak začíná přesněji vyjadřovat, lépe řeší problémy, dopředu plánuje, o pravdivosti svých názorů je velmi pevně přesvědčeno a začíná si uvědomovat potřeby ostatních. Dítě touží být nezávislé, ale na druhé

straně se musí neustále ujišťovat, že ho někdo dospělý v nouzi podpoří, pomůže mu, utěší nebo jej zachrání. (Allen, Marotz, 2008)

Mezi třetím až šestým rokem se mění tělesná konstituce dítěte, kdy se typická baculatost mění ve štíhlost a vznikají tak disproporce mezi růstem končetin, hlavy a trupu. Koncem tohoto období probíhá „perioda růstu“, které bývá nazýváno obdobím vytáhlosti. Probíhá osifikace kostí a kolem šestého roku se ukončuje osifikace zápěstních kůstek důležitých pro rozvoj jemné motoriky. „V rámci tělesného vývoje hovoříme o první strukturální přeměně, která způsobuje dočasnou disharmonii nejen v oblasti tělesné, ale i duševní.“ (Šimíčková-Čížková, 2010, s. 75). Doporučuje se, aby byla zakončena ještě před vstupem do základní školy. (Čačka, 2000)

1.2 Růst a tělesný vývoj

Tříleté dítě:

- jeho průměrná výška je 96,5 až 101,5 cm a za rok vyroste o 5 až 7,6 cm
- průměrná hmotnost je 13,6 až 17,2 kg a za rok přibere 1,4 až 2,3 kg
- obvod hlavy je stejný jako obvod hrudníku, nohy vypadají stále jako křivé, má zatím všechny mléčné zuby.

Čtyřleté dítě:

- průměrná výška je 101,5 až 114 cm, za rok vyroste o 5 až 6,5 cm
- průměrná hmotnost je 14,5 až 18,2 kg, za rok přibere 1,8 až 2,3 kg

Pětileté dítě:

- průměrná výška je 107 až 117 cm, za rok vyroste o 5 až 6,5 cm
- průměrná hmotnost je 17,3 až 20,5 kg, za rok přibere 1,8 až 2,3 kg

(upraveno podle Allen, Marotz, 2008, s. 99 - 116)

1.3 Motorický vývoj

Roste a zdokonaluje se kvalita hrubé motoriky, pohyby jsou přesnější, plynulejší, účelnější, dítě je hbitější, velmi dobře pozoruje a napodobuje sportovní aktivity. Naučilo se již chodit a pohybovat se plně po způsobu dospělých. Zdokonaluje se chůze do schodů i ze

schodů, skákání, běhání i pohyb po nerovném terénu, dítě padá jen velmi zřídka. V tomto období jsou již změny méně nápadné. (Langmeier, Krejčířová, 1998; Šulová, 2004)

Tento věk je vhodný pro zahájení sportů, jako jsou jízda na kole, lyžování, plavání. Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte v tomto období. Pohybová koordinace se také projevuje v plné sebeobsluze, kdy se dítě samostatně obléká i svléká, uklízí a skládá si svoje věci, samostatně pečuje o vlastní hygienu, zavazuje tkaničky. (Čačka, 2000)

Nastává období, kdy je dítě schopné používat první pohybové stroje, jako jsou například šlapací auta nebo trojkolky. Vlastní silou tak bude dítě ovládat stroj, který jej poveze. (Matějček, 2005)

Dochází k dalšímu rozvoji jemné motoriky, která je ovšem determinována osifikací ruky. Umožňuje dítěti lepší manipulaci s nůžkami, příborem, s tužkou, lépe zvládá chytat i házet s míčem, zdokonaluje se v manuálních činnostech. Probíhá neustálé zdokonalování a zlepšování koordinace pohybů. V tomto období si dítě rádo hraje s nejrůznějšími materiály, má rádo rozmanité tvary, které často napodobuje. Okolo čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita. Dochází také k rozvoji kresby, kdy od spontánního čarání okolo druhého roku dochází až ke schopnosti spontánně nakreslit postavu člověka, který zprvu vypadá jako hlavonožec. (Helus, 2011)

Objevují se názory v kresbě postavy jako hlavonožce, který prý odpovídá úhlu vidění světa tříletých dětí. Uvádí se, že z osob dětí vnímají detailně nohy, které jsou ve výšce dětských očí a ještě hlavy a obličej, které se k nim sklánějí. Rodiče a učitelky by měli dítě v kresbě podporovat a umožnit k ní vhodné podmínky, jako je dostatečný pracovní prostor s dostatkem podnětů a materiálů. (Mertin, 2010)

Dětská kresba odráží rozumový, motorický i emocionální vývoj dítěte, je projevem jeho celé osobnosti. Kresba je po celé dětství přirozeným prostředkem komunikace. Zobrazuje do ní své osobní pocity, přání, zážitky i problémy. Kresbou sděluje složité informace, které by nebylo schopné sdělit verbálně. (Čačka, 2000)

1.4 Kognitivní vývoj

Kognitivní procesy se v tomto období vyvíjejí velmi intenzivně. Vnímání je globální, celek dítě vnímá jako souhrn jednotlivostí, kde zatím nerozlišuje základní vztahy. Snadno jej

upoutají výrazné předměty vztahující se především k jeho aktuální potřebě nebo zájmu. Dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy, analyzuje zvuky různých zdrojů, zpřesňuje se chuťové i čichové vnímání, vyvíjí se zraková a sluchová diferenciací důležitá pro budoucí proces analýzy a syntézy při psaní a čtení. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Časová perspektiva se nadále rozšiřuje, proto je zatím v tomto období nepřesné vnímání časových úseků i prostoru. Zpočátku dítě chápe pouze označení krátkých časových úseků, jako je „za chvíli“, „až večer“, „zítra“ atd. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Paměť je zpočátku bezděčná a krátkodobá, až okolo pátého až šestého roku se začíná projevat paměť záměrná a dlouhodobá. Ovšem i dítě podstatně mladší si dokáže zapamatovat konkrétní věc nebo situaci i na celý život, zvláště pokud je velmi citově zabarvená. Představivost je v předškolním věku obzvláště bohatá a barvitá. Často se vyskytuje i dětská konfabulace, jakési smyšlenky, které děti vidí jako pravdivé. Děti by neměly být za takové lži potrestány, protože ještě nedovedou rozlišit realitu od konfabulace. Myšlení zůstává i nadále egocentrické, dítě má v tomto věku problém uvědomit si názory ostatních, je středobodem svého vlastního světa myšlenek a představ. (Mertin, 2010; Čačka, 2000)

Řečové schopnosti se výrazně zkvalitňují, dochází k velkému rozšiřování slovní kapacity, osvojování si pravidel gramatiky, jako je časování, skloňování i jednoduché stupňování. Charakteristické pro počátek předškolního období bývá, že řeč zaostává za myšlením, kdy dítě ještě neumí správně pojmenovat například to, co právě dělá, určité činnosti nebo věci a naopak na začátku druhé poloviny tohoto období řeč výrazně předbíhá myšlení. S rostoucí zkušeností dítěte dochází k rychlému rozvoji řeči, kdy si samo hledá nová slovní vyjádření, aby označilo neznámé činnosti nebo věci. Vypěstlost v řečových schopnostech i v myšlení se projevuje v emocích dítěte a v jeho sociálním chování. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Dítě ve věku tří let aktivně používá asi tři sta až tisíc slov, což znamená, že mezi dětmi jsou v tomto směru poměrně velké rozdíly. Většinou již mluví téměř srozumitelně, zpívá písničky, recituje kratší říkanky, organizuje chování druhých, zvládá správně odpovídat na jednoduché otázky, hovoří o činnosti druhých, pokládá stále více otázek, většinou již správně užívá jednotného i množného tvaru, i když ne vždy se mu to podaří správně. (Allen, Marotz, 2008)

V předškolním období již dítě se vzrušením vypráví, co zažilo v mateřské škole nebo na výletě. Projevený zájem o dětské vyprávění se odráží nejen v rozvoji řečové způsobilosti, ale napomáhá také v prohlubování jeho vnitřního světa. (Helus, 2011)

1.5 Emocionální a sociální vývoj

Dítě v tomto věku má silnou potřebu jistoty, bezpečí, zázemí, stability, trvalosti a díky tomu se začíná postupně a samostatně od této jistoty odpoutávat. Pokud dítě nemá takové stabilní zázemí, tak se naopak přestává odpoutávat a v tomto nejistém vztahu se více fixuje. (Mertin, 2010)

Prožívání je v předškolním věku spíše krátkodobé, ovšem velice intenzivní, svoje citové projevy začínají pomalu ovládat, k sobě samému už umí být kritičtí. Rozvíjí se smysl pro humor, méně často se vyskytuje zlost a vztek. Někdy okolo čtvrtého roku se pomalu začíná vytráčet strach z cizích lidí, nereálných situací a také z neznámého prostředí a začínají se projevovat obavy z nemoci, ze smrti nebo i z války. Na konci tohoto období se dítě začíná bát nereálných fantastických bytostí. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Socializace probíhá především při hře dítěte, kdy se seznamuje se svým okolím, prozkoumává věci a snaží se s nimi experimentovat. Hra je základním výchovným prostředkem, při kterém dochází k usměrňování vývoje osobnosti dítěte. Hra je základní psychickou potřebou dítěte, uplatňuje se při ní práce i učení, je důležitým motivačním a socializačním činitelem. Při hře se dítě uvolňuje, relaxuje a odreagovává se. Na konci předškolního období dítě pomalu rozlišuje práci od hry a určitou činnost chce dělat v reálné situaci, ne si na ni jen hrát. (Čačka, 2000)

Hra v předškolním období vychází z potřeb dítěte, kdy se více uplatňují vnitřní motivace dítěte než vnější podněty. „*Dítě si hraje podle vlastních představ, vlastní volby. Pokud je hra dítěti vnucovaná, ztrácí svůj základní charakter, tj. spontánnost.*“ (Šmelová, 2004, s. 69). Dětská hra je charakteristická svou symboličností (dítě si hraje na něco, na někoho). Zkušenosti, které dítě čerpá ze svého okolí, následně přenáší do obsahu hry. Dítě při hře rozvíjí svou fantazii a představivost. Během předškolního období opouští individuální hry, kdy si jen hrají vedle sebe a přechází ke hrám ve společnosti druhých, hrají si již spolu a vytváří se hrové kolektivy. Ke konci předškolního období má hra kolektivní charakter, dítě již spolupracuje s ostatními a umí se jim podřídít. (Šmelová, 2004)

Prostřednictvím hry vyjadřuje dítě samostatně, nezávisle a s fantazií vlastní vztah k okolnímu světu. Hra je pro dítě spontánní, dobrovolnou činností a svobodným sebeuplatněním. Dítě si hraje především z toho důvodu, protože se potřebuje účastnit na životě dospělých a pomáhá mu svět pochopit a porozumět mu, a rovněž proto, že mu přináší radost a potěšení. „*Hra vyplývá z naléhavé potřeby dítěte orientovat se ve světě podle svých sil a možností, přináší mu maximální citové uspokojení a příjemný duševní stav, který je pro vznik pocitů a vlastností nezbytných pro zdravý vývoj osobnosti nutný. Hra odráží stupeň jeho fyzického a psychického rozvoje, naznačuje procesy zrání nervových struktur i vlivy působení sociálního prostředí.*“ (Opravilová, 2011, s. 85).

Dítě si hraje většinou tak, jak ono samo chce, s čím chce a také kdy chce, a proto jej ani nemůžeme přímo donutit, aby si hrálo proti své vůli. Typickým znakem hry je totiž právě spontánnost, pocit dobrovolnosti a volnosti, se kterými dítě ke hře přistupuje. Cíl hry je obsažen v činnosti samé, ve zkušenostech, které hrou získává a také v pozornosti a v úsilí, kterou jí věnuje. Hra je nejprínosnější svým průběhem, nikoli svým výsledkem. Hra vychází ze skutečných dětských zážitků a do určité míry je jejich přímým odrazem. Spontánnost, zdánlivá bezcílnost, samoúčelnost, fantastičnost a symboličnost jsou důkazem, že dítě svoje skutečné zážitky dokáže volně kombinovat a podle vlastních zkušeností měnit tak, aby se vytvořil pomyslný most mezi jeho představou a realitou. (Opravilová, 2011)

V předškolním období se rozšiřuje repertoár her, kdy můžeme rozlišit hry motorické, cvičící obratnost (jako např.: prolézání na dětském hřišti, hry s míčem, skákání panáka...), hry na sociální role (kdy je dítě kuchařem, lékařem, řidičem, rytířem apod.), hry s přesunem sociálních perspektiv (kdy se dítě např. stává maminkou a maminka dítětem, které opatruje, nebo je dítě učitelkou a hračky představují jeho žáky) a také hry s pravidly (dítě v tomto období ví, že hra má svá pravidla, která se musí dodržovat). U dětí mezi třetím až šestým rokem nabývají na významu hry na sociální role, kdy se děti rády zdobí a převlékají se, čímž posilují svoji identifikaci s rolí. Záliba v těchto hrách často přetrvává až do začátku mladšího školního věku. (Helus, 2011)

Hra pomáhá při navazování kontaktů s vrstevníky i s dospělými, vede ke spolupráci, napomáhá v ovládnání a rozlišování vlastních citů, uvolňuje a vyrovnává napětí a přetížení, pomáhá k utváření rolí, zvnitřňování sociálních norem a modeluje reálné sociální situace. Hra vychází z možností dítěte a je pro něj přirozeně zvládnutelná, dává mu klid a vyrovnanost, podporuje psychickou rovnováhu, stvrzuje dosaženou úroveň, ověřuje schopnost něco vyřešit

nebo rozhodnout, potvrzuje jeho zkušenosti i dovednosti, sociální vztahy a jeho postavení mezi ostatními dětmi a dospělými. (Opravilová, 2011)

2 Vstup dítěte do mateřské školy

„Nástup do mateřské školy je vždycky zkouškou, trochu obtížnou a znervózňující. A to platí jak pro dítě, tak i pro maminku.“ (Bacus, 2003, s. 161)

Vstup dítěte do mateřské školy je poznamenán mnoha změnami v jeho dosavadním životě. Dítě si musí zvykat na nová pravidla, novému režimu dne, na nové prostředí i na nové lidi okolo sebe. Musí se dokázat postupně se odpoutávat od rodinného prostředí i od úzkých vztahů v rodině. (Lažová, 2013)

Děti, které jsou stále mezi dospělými, musí dodržovat určité hranice, a proto je pro ně důležité být v kolektivu dětí, aby měly také možnost někdy získat vedoucí postavení. Začít navštěvovat dětský kolektiv je možné v jakémkoliv věku, ale až v předškolním věku se tvoří skupiny, ve kterých jsou schopné si hrát a zároveň tak získávat nové zkušenosti a návyky. Mezi nejvhodnější prostředí pro tento věk patří právě mateřská škola. Děti zde mají možnost setkávat se s různými situacemi, učí se být komunikativní a hledají řešení v situacích, se kterými se běžně v rodině nesetkají. Postupně přijímají dětský kolektiv a začleňují se do něj. Hledají zde možnosti, jak jednat s druhými dětmi a učí se být k sobě navzájem tolerantní a empatictí. (Michalová, 2012)

Samotná adaptace na mateřskou školu a na vše, co s tímto souvisí, je velice individuální. Některým dětem nemusí dělat přechod do nového prostředí žádný problém, jiným dětem může adaptace trvat až několik měsíců. Jsou děti, které mají radost z nových situací, nové prostředí je pro ně zajímavé, přitažlivé, rády vyhledávají nové podněty pro své objevování a zkoumání. Ovšem jsou i takové děti, pro které představují nové věci i nové prostředí veliký problém. Ve třídě i v kolektivu se drží stranou, nekomunikují, mívají strach ze všeho nového. Těmto dětem trvá adaptace delší dobu. (Mertin, 2010)

2.1 Adaptace dítěte na mateřskou školu

Zásadní podmínkou, která usnadní vstup dítěte do mateřské školy, je dopřát dítěti čas na postupné seznamování se s novým prostředím, které bude navštěvovat. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) hovoří v kapitole o psychosociálních podmínkách o tom, že nově přichozí dítě má možnost se postupně adaptovat na nové prostředí i situaci. (RVP PV, 2017)

Některé mateřské školy umožňují dětem a rodičům návštěvy před termínem nástupu nebo v době nástupu do mateřské školy. Ideální stav přípravy dětí na mateřskou školu a jejich následnou adaptaci je v těch školách, které umožňují svým budoucím žákům i jejich rodičům návštěvy ve druhé polovině školního roku. Dětem je umožněno si zde v určitých dnech po danou dobu pohrát s vrstevníky a zorientovat se v prostředí třídy, i v celé mateřské škole. Děti si tak nenásilnou formou společně se svými rodiči zvykají na vše nové, což napomáhá jejich budoucí integraci. Ovšem takových mateřských škol je velmi málo, protože jsou vázány nejen přísnými hygienickými předpisy, ale navíc i vyhláškami a především zřizovatelem. Svůj podíl na tom má i fakt, že učitelka tuhle přípravu dětem realizuje ve svém volném čase. Figuruje zde více faktorů, kvůli kterým je tento způsob adaptace zatím velice málo rozšířený. (Koťátková, 2014)

Dalším způsobem k usnadnění vstupu do mateřské školy je pro dítě docházka s rodičem nebo někým blízkým do třídy na počátku školního roku. Děti si zde s rodiči za zády společně pohrají a seznámí se s prostředím třídy, s učitelkami, hračkami a částečně s režimem dne. Taková příprava je podle Koťátkové pro děti ideální, lépe potom zvládají následnou adaptaci ve třídě. S tímto ovšem částečně nesouhlasí jak L. Lažová (2013), tak ani H. Dvořáková (2011). Obě zastávají názor, že tato varianta je vhodná při usnadnění vstupu do mateřské školy pouze v prvních dnech a pouze na krátkou dobu. Dlouhodobější pobyt rodičů totiž podle nich adaptaci vůbec neusnadňuje, bývá také obtížně pochopitelný pro ostatní děti ve třídě, které jsou zde sami, bez svých rodičů. Navíc uvádějí, že následné odloučení se od rodiče bývá daleko problematičtější. (Lažová, 2013; Dvořáková, 2011; Koťátková, 2014)

Mateřské školy pravidelně pořádají dny otevřených dveří, kdy si rodiče i s dětmi můžou projít celou budovu školy, navštívit všechny třídy, poznat všechny učitelky a také se projít po zahradě mateřské školy. Dítě tak uvidí a pozná třídu, do které bude později chodit, uvidí spoustu jiných dětí, pozná také paní učitelky, uvidí, jaké jsou ve třídě hračky, stolečky s židličkami, malé lehátka na spaní, malé umyvadla i záchody. Uvidí také, kde se budou stravovat i kde se po obědě spí. (Niesel, Griebel, 2005)

Většina dnešních mateřských škol se skládá z věkové smíšených tříd. Adaptace v heterogenních třídách probíhá snadněji, ovšem za předpokladu, že dítě dokáže přijmout fakt, že se stává členem větší skupiny dětí. Je to ideální stav pro nové děti, aby se dokázaly začlenit do kolektivu ostatních a přizpůsobit se novým podmínkám. Starší děti dokážou mladší zaujmout, odvést jejich pozornost od stesku a navést je ke hram. Starší a předškolní děti jsou

již na prostředí plně navyklé, umí se v něm jasně orientovat, což je velice pozitivní pro nově příchozí děti. Mladším dětem většinou pomáhají například při převlékání, obouvání, bývají jim po boku při hrách i v jiných činnostech. (Kořátková, 2014)

Věkově smíšené třídy dávají dětem příležitost, která se jim již během dětství nevyskytne. Pokud je věkový rozdíl mezi dětmi ve třídě větší, mají děti možnost pestřejších a bohatších kontaktů mezi sebou, mohou si osvojit více sociálních rolí a strategií, mají více příležitostí k přirozené nápodobě, k rozvoji jazyka a také ke komunikaci. Učí se, jak navázat či odmítnout kontakt, jak obstát mezi ostatními dětmi, jak se prosadit, jak vstoupit do hry, jak projevit svůj nesouhlas nebo přání, jak se přizpůsobit, podřídít nebo také jak vést ostatní. (Havlíková, 2000)

Větší skupina nově příchozích mladších dětí ve třídě bývá často problematická, adaptace zde probíhá nejdéle. City se zde velice snadno a rychle přenášejí, především stesky a pláč. Pláč jednoho dítěte lehce vyvolá pláč dalších dětí. Nejvhodnější v procesu začleňování je přítomnost kamaráda nebo sourozence ve třídě, kdy si oba bývají sobě navzájem oporou. Pokud dítě tuto možnost nemá, může mu pomoci něco důvěrně známého z domova, například jeho oblíbená hračka nebo plyšák, dečka, panenka nebo polštářek. (Lažová, 2013)

V dnešní době má již většina mateřských škol zavedený vlastní adaptační režim. Většinou jsou to dva až tři týdny na začátku školního roku. V těchto dnech mají děti možnost přijít do třídy mateřské školy na zkrácenou dobu buď s matkou, otcem nebo s někým, kdo je dítěti blízký. První dny to bývá zpravidla jen hodina až dvě hodiny dopoledne, kdy se děti společně seznámí. Později se zúčastní dopolední procházky nebo pobytu na zahradě školy. Dále se pak doba společné návštěvy prodlouží a dítě může odejít ještě před obědem nebo po obědě. Jakmile si dítě částečně navykne na nové prostředí, může se navázat na celodenní společný pobyt ve třídě, kdy dítě odchází hned po odpoledním odpočinku a nakonec ve třídě zůstává až do odpoledních hodin, kdy si pro něj cestou z práce přijdou rodiče. Pro děti je tento způsob adaptace velice vhodný a mnohé mateřské školy jej praktikují a rodiče využívají. Každá tato uvedená fáze může trvat libovolně dlouhou dobu. Nejvíce zde ovšem záleží na posouzení rodičů, kdy zváží, že jejich dítě je již připraveno zůstat ve třídě zase o něco déle. Doba tří týdnů by měla stačit na to, aby se dítě dokázalo přizpůsobit podmínkám v mateřské škole. Rodiče dětí, které se přizpůsobují pomaleji, mívají možnost domluvit se s učitelkou na dalším individuálním průběhu adaptace. Pokud dítě během adaptace onemocní nebo jsou i kratší

prázdniny a na nějakou dobu tak přeruší svou docházku do školy, většinou pak následuje prodloužení adaptační doby. (Kotátková, 2014)

Adaptace na mateřskou školu je ovlivňována několika níže uvedenými faktory:

- celkovou zralostí dítěte
- minulými zkušenostmi
- přístupem učitelek v mateřské škole
- přístupem rodiny

Dítě se také musí naučit přizpůsobovat se mnoha novým věcem, na které nebylo původně z domova zvyklé a které mu můžou dělat zpočátku problémy. Jak se s tím dítě vypořádá a jak to zvládne, závisí především na rodičích a potom také na učitelce. Zde je důležitý její přístup a také její schopnosti, jak řešit vzniklé krizové situace ve třídě. (Niesel, Griebel, 2005)

V mateřské škole se učitelky setkávají se čtyřmi základními typy dětí:

- 1) Děti vyrovnané – nemají problém zvyknout si na nové prostředí, na nové tváře, ani na změny rytmu během dne, chovají se klidně i pokud jsou smutné.
- 2) Děti nedůvěřivé – těžko si navykají na nové prostředí, uzavírají se do sebe, neumí požádat o pomoc, hůře se vyjadřují. Ocitnou-li se sami v nové situaci, na kterou nebyli předem dostatečně připraveny, začnou často usedavě plakat nebo mají jinou prudkou citovou reakci.
- 3) Děti s přehnanými reakcemi – jsou velmi živé, nevydrží být déle u stejné činnosti, často jsou neprávem označeny jako hyperaktivní. Děti jsou spíše nedůtklivé, nevěří novému prostředí ani novým tvářím.
- 4) Děti pasivní – (nejméně početná skupina), neumí se hned zapojit, vyčkávají, pozorují. Novou situaci si nejprve mapují, až potom se zapojí k ostatním dětem.
(upraveno podle Michalové, 2012, s. 96)

2.2 Příprava a usnadnění vstupu do mateřské školy

Pro dítě začíná nová část jeho života, kdy se ocitá v novém prostředí, než na které bylo doposud zvyklé, a také začíná mnoho nových nároků. Jak bude dítě přistupovat k této nové situaci, bude hodně záležet na individualitě každého dítěte, stylu výchovy v rodině a také na přístupu mateřské školy a učitelky. (Michalová, 2012)

2.2.1 Pomoc rodičů při adaptaci

Rodiče mohou dětem alespoň částečně ulehčit vstup do mateřské školy tím, že mu už předem umožní nasbírat zkušenosti, které dítěti jistě v prvních dnech pomohou.

1) Mluvit s dítětem o mateřské škole

Mluvit s dítětem o tom, co pojem mateřská škola znamená a co zde děti dělají. Vyprávěním mu přiblížit dění v mateřské škole, jaký je tam režim, kde děti po obědě spí a kde se stravují, připravit jej na nové kamarády, paní učitelky i na nové hračky. Vhodné je ukázat dítěti obrázkovou knížku, kde bude mateřská škola zachycena. Po nástupu dítěte je vhodné si s ním povídat o tom, co za celý den prožilo. Dávat mu otázky typu:

„Co jsi dnes pěkného vyrobil nebo nakreslil?“

„S čím sis hrál venku na zahradě /ve třídě/?“

„S kým dnes hrál“

„Co jsi měl na oběd?“

„Bylo dnes jídlo dobré?“

„Líbilo se ti dnes ve školce?“ (upraveno podle Lažové, 2013, s. 22)

Nakonec je dobré položit dítěti otázku, co by po návratu domů rádo dělalo. Je vhodné mu navrhnout nějakou společnou činnost, kterou má rádo. Bylo by ideální, aby rodiče byli s dítětem po zbytek dne v jeho blízkosti a povídali si s ním nejen o tom, co dnes ve třídě prožilo, ale aby také rodiče povídali dítěti, jaké měli oni dnes dopoledne, co bylo v práci, co hezkého zažili, co se jim povedlo a nepovedlo, líbilo i nelíbilo. Pro dítě je také důležité a potřebné slyšet, že na něj dnes máma nebo táta hodně mysleli, a že se na něj celý den moc těšili. Pouze nápodobou od rodičů se dítě naučí povídat a svěřovat se. Pokud uvidí, že o sobě rodiče rádi vyprávějí, začne to dělat také. Pro dítě je také vhodné slyšet dospělé mluvit o svých emocích, zážitcích i o svých chybách a nezdarech. Posilují se tak nejen vzájemné vztahy mezi rodiči a dítětem, ale také vztah dítěte k mateřské škole. (Niesel, Griebel, 2005)

2) Ranní loučení

Ranní rozloučení v mateřské škole bývá na začátku docházky velice těžké jak pro děti, tak i pro rodiče. Zejména dětem můžeme loučení v prvních dnech po nástupu ulehčit tím, že je budeme navykat již před vstupem do mateřské školy na cizí prostředí a na jiné děti. Vhodné zkušenosti s odloučením od rodičů získá dítě například při návštěvě kamaráda bez přítomnosti rodičů, při víkendovém pobytu u prarodičů nebo u blízkého člena rodiny. Vhodné je

umožňovat dítěti styk s jinými dětmi a vrstevníky a to především na dětských hřištích, pískovištích nebo také v mateřských a hracích centrech pro děti. Dítě tak bude v kontaktu s jinými dětmi, získá mnoho osobních zkušeností jak pozitivních, tak i negativních, které se mu budou hodit právě při vstupu do mateřské školy. Dítě tak již bude částečně připravené na kolektiv více dětí a jeho předešlé zkušenosti mu pomohou v adaptaci a také při ranním loučení. (Haefele, Wolf-Filsingr, 1993)

Děti nemívají rády ranní shon a spěch při vypravování ani při cestě do mateřské školy. Vhodnější je přijít ráno včas. Dítě se tak může v klidu a beze spěchu převléknout a rodiče mu přečíst jídelníček na dnešní den. Měl by zbýt čas také v klidu splnit ranní úkol s rodiči. Rodič by měl dítěti ještě naposledy vysvětlit, kdo si jej v ten den vyzvedne a kdy. Pokud se dítěti slíbí, že půjde domů po obědě, měli by to rodiče dodržet. V opačném případě by mohlo dítě částečně ztratit v rodiči důvěru a ranní loučení by tak mohlo být obtížnější. *„Jedná se o prvotní prověřování důvěryhodnosti vztahů, nebo naopak upevnění obav a nejistoty, jejichž zdrojem jsou ti nejbližší.“* (Koťátková, 2014, s. 95)

Samotné rozloučení by se nemělo protahovat. Rodičům se doporučuje být klidní a rozhodní, protože dítě jejich obavy a strach rozpozná a samo by mohlo znejistět. Nevhodné je protahovat loučení ještě máváním dítěti přes okno, *„dítě je vynervované z matky víc než z faktu, že zůstává ve školce samo.“* (Lažová, 2013, s. 23). Dále autorka zdůrazňuje, jak je důležité, aby v první řadě rodiče zvládli odloučit se od svých dětí. Doporučuje rodičům při loučení užívat věty, jako například:

„Užij si den, budu na tebe myslet, těším se na odpoledne.“

„Drž mi palce, mám dnes v práci těžký úkol.“

„Dnes musíme doma uklidit – připravit dárek pro babičku.“

„Odpoledne si spolu zahrajeme a půjdeme na prolézačky.“

„Musíme dnes dohrát hru, kterou jsme včera nedokončili.“ (upraveno podle Lažové, 2013, s. 23)

Takové věty jsou pro dítě ujištěním, že si pro něj rodič zase přijde, nic se pro něj nemění, vše je přesně tak, jak má být a rodiče se na něj budou těšit. Dítě by vždy mělo mít absolutní jistotu, že si pro něj rodiče přijdou, a že dítě v mateřské škole nenechají. (Mertin, 2010)

Dítě se dokáže velmi dobře orientovat v neverbální komunikaci svého nejbližšího člověka, tedy většinou matky. Naučilo se to již v době, kdy ještě nerozumělo verbálním pokynům. Dítě

pozná rozpor mezi verbální a neverbální komunikací. Proto, když se matka ráno loučí s dítětem klidnými slovy, měla by i její gesta a mimika tomuto odpovídat. Nemůže říct dítěti např.: „Věřím, že to tady dnes bez problémů zvládneš“ a přitom mít smutný a nejistý výraz obličeje. Dítě tento nesouměr okamžitě rozpozná, může se cítit být v nebezpečí, znejistit a klidný ranní odchod do třídy mateřské školy se může zkomplikovat. Proto by si rodiče měli uvědomit, že pokud něco dítěti říkají, měli by si za tím jistě stát a myslet to vážně. Není vhodné, když si matka myslí, že při ranním loučení dítě nějak slovy rychle uchlácholí a přitom bude vnitřně v rozpacích. (Mertin, 2010)

Matky většinou mívají s dítětem silné pouto. Ovšem někdy je tak silné, že je až svazující, kdy již dochází k určitému stupni závislosti. Rodiče tak ale často nejednají úmyslně. Především matky mívají veliký strach, jak jejich dítě tuto novou situaci zvládne, zatímco dítě je v pohodě. Maminky jsou pak překvapeny, když se jejich potomek chová v mateřské škole lépe než doma. (Michalová, 2012)

3) Co nedělat

Idealizace a hrozby nejsou v tomto směru vhodnou motivací ze strany rodičů. Rodiče by především neměli dělat následující:

- Neutíkat od dítěte bez rozloučení. Dítě by mělo vědět, že rodiče odcházejí a také by mělo být ujištěno, že si pro něj hned po obědě nebo po spaní zase přijdou.
- Neslibovat dítěti, že si pro něj rodič přijde po obědě, i když ví, že to nebude moci splnit.
- Nestrašit dítě mateřskou školou. Rodiče občas používají věty:
„Ve školce tě naučí poslouchat“
„Ve školce se s tebou nikdo dohadovat nebude“
„Když budeš zlobit, tak pro tebe nepřijdu“
- Nenapomínat zbytečně dítě před vstupem do třídy.
„Přestaň fňukat, nebo se ti děti budou smát“
„Nebreč pořád, paní učitelka se bude zlobit“
„Tak honem, paní učitelka už čeká“
„Já taky musím do práce“
„Neplakej, nebo budu kvůli tobě celý den smutná“ – této věty by se měla vyvarovat i učitelka (*„Neplač, nebo maminka bude také smutná“*)
- Nadměrně vychvalovat mateřskou školu.

„Tam je všechno úžasné, děti si tam jen hrají, jsou tam všichni kamarádi“

Rodiče by se měli držet reality a mluvit s dětmi o tom, co tam bude moci dělat a předejít tak vzniku nereálných představ dítěte. (upraveno podle Koťátkové, 2014, s. 91 - 93)

4) Učit dítě být soběstačný

Vstup dítěte do mateřské školy mohou rodiče pozitivně ovlivnit tím, že již od útlého věku budou dítě učit a vést k samostatnosti a ke zvládnání základů sebeobsluhy, a to především:

- učit dítě jíst lžící a pít z hrníčku
- vést ke skládání i úklidu vlastního oblečení i hraček
- vést k samostatnému oblékání i svlékání
- vést k samostatnému užívání kapesníčků
- učit samostatnému obouvání i vyzouvání, později i šněrování
- učit samostatně používat WC
- vést k samostatné hygieně (Lažová, 2013)

Právě dodržování hygienických návyků se řadí k nejzákladnějším dovednostem, které by mělo dítě samostatně zvládat. Jde především o dodržování osobní hygieny, jako je například používání kapesníku, mytí a utírání rukou a používání toalety. Je důležité, aby rodiče vedli děti k soběstačnosti při oblékání i svlékání, obouvání i zouvání bot, dítě by si mělo poznat vlastní věci a umět je uložit na správné místo. Dále by měli rodiče vést své dítě k samostatnosti při stolování – jíst lžící a samo pít z hrnečku. (Matějček, 2005)

5) Ohled na tělesnou zátěž

Vstup do mateřské školy představuje pro dítě značnou tělesnou zátěž. Především nováček, který je méně tělesně zdatný, po celém dni stráveném ve třídě rychle vyčerpává svoje síly a je unavený. Proto je pro něj vhodné po příchodu do domácího prostředí nechat ho chvíli v klidu a odpočívat, aby mohlo opět načerpat svoji energii. (Niesel, Griebel, 2005)

V tomto období se nedoporučuje brát dítě bezprostředně po návratu z mateřské školy na namáhavé aktivity, které pro něj představují další ztráty síly. Návštěva dětského hřiště, nákupy v obchodních centrech, výlety do města jsou v tomto případě pro dítě příliš náročné a rodiče by je měli odložit. Také by měli u méně odolného dítěte zvážit, zda zvládne celodenní

pobyt v mateřské škole, nebo bude potřeba alespoň z počátku tento čas podstatně zkrátit. Půldenní pobyt ve třídě je daleko lépe snášen a lépe také odpovídá dětským možnostem i potřebám než celodenní. V průběhu adaptace není dobré dítě zatěžovat velkými životními změnami, jako je např.: rozvod rodičů nebo stěhování. V těchto případech by rodiče měli zvážit, zda nebude pro dítě vhodnější docházku do mateřské školy o nějaký čas odložit. Samozřejmě rozhodujícím faktorem bývá hlavně věk dítěte i jeho momentální dosažený stupeň vývoje. (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993)

5) Narození sourozence

Po narození mladšího sourozence se rodiče často rozhodnou, aby jejich starší dítě začalo navštěvovat mateřskou školu. Dítě okolo třech let si již dokáže uvědomit souvislosti s tímto spojením, a proto následnou docházku do mateřské školy může velmi těžce snášet. Od rodičů to vnímá jako jeho odsunutí na druhé místo a může se tím hodně trápit a na nového sourozence žárlit. (Mertin, 2010)

Žárlivost může přerůst v sourozeneckou rivalitu, která může přetrvávat dlouhou dobu. Může se začít projevovat negativními pocity až nepřátelstvím vůči mladšímu sourozenci. Dítě soutěží o přízeň a lásku rodičů, což může vést k regresi vývoje a ztrátě některých dosavadních dovedností, např. v dodržování osobní hygieny, v jídle nebo i správné výslovnosti. Dále se může projevovat neposlušnost, výbuchy vzteku, opoziční chování nebo sociální odtahivost. Může dojít také k narušení klidného spánku, čímž si může dítě vynucovat zvýšenou přízeň rodičů při večerním usínání. V tomto případě se doporučuje intenzivní věnování druhým rodičem nebo nějakou blízkou osobou z rodiny, ke které má dítě kladný vztah. Pokud rodiče teprve plánují dalšího potomka, v tom případě „*by příchod staršího dítěte do mateřské školy měl dostatečně předcházet narození mladšího sourozence. Chceme-li například abychom měli druhé dítě po čtyřech letech, mělo by starší dítě chodit do školky od tří let, aby bylo na mateřskou školu plně adaptované, mělo své dětské přátele a zážitky vnitřně přijaté ještě před příchodem mladšího sourozence.*“ (Kořátková, 2014, s. 58)

2.2.2 Pomoc učitelky v prvních dnech v MŠ

Učitelka patří k prvním lidem mimo okruh rodiny, se kterým se dítě setkává. Má na něj značný vliv, vzorem je dítěti veškerým svým projevem, svou komunikací, názory i jednáním, které následně dítě uplatňuje nejen mezi vrstevníky, ale i dospělými. (Svobodová, 2010)

Vstup do předškolního zařízení znamená pro dítě velkou zátěž, přináší mnoho změn a většinou na něj bývá kladeno hodně požadavků najednou. Jak dítě tuto situaci zvládne a jak dlouho mu potrvá, než bude do mateřské školy chodit rádo, záleží vždy na osobnosti dítěte. Velkou úlohu ale také sehrávají všichni zaměstnanci dané mateřské školy, a to především učitelka, která se zde stává pro dítě nejbližší osobou, kterou musí respektovat. Učitelka zastává spoustu rolí, především roli pečovatelky (intenzivně se dětem věnuje, dokáže každé dítě přijmout a pohladit jej, protože v mateřské škole se stává pro dítě náhradou jeho matky), další důležitá je role komunikátorky (dokáže děti i jejich rodiče vyslechnout a komunikovat s nimi na úrovni, která jim nejlépe vyhovuje), role rádkyně (je potřeba vědět, kam určité dítě a jeho rodiče v případě potřeby odeslat za odbornou pomocí) a samozřejmě role učitelky (učí děti poznávat okolní svět, přijmout a respektovat ostatní děti a žít také v širším společenství mimo svoji rodinu). (Michalová, 2012)

Nejvhodnější bývá hned na začátku spolupráce rodičů a učitelky, aby dítě co nejvhodněji podpořili. Rodiče mohou učitelce poskytnout důležité informace o svém dítěti. Vědí nejlépe, jak s dítětem zacházet, znají všechny jeho zvláštnosti i zvyky. Všechny takové informace mohou učitelce pomoci, aby mohla lépe a co nejúčinněji podpořit dané dítě v adaptačním procesu. Učitelka může naopak rodičům poskytnout informace, o kterých doposud nevěděli. Většinou to bývají projevy dítěte ve třídě mezi všemi spolužáky. Právě tyto rysy osobnosti rodiče u svého dítěte doposud neměli možnost poznat. (Niesel, Giebel, 2005)

Haefele a Wolf-Filsinger (1993) doporučují, jak může v prvních dnech pomoci učitelka v mateřské škole dítěti – nováčkovi. Uvádějí následující:

- Navázat hned z počátku kontakt s rodiči nového dítěte a snažit se s nimi spolupracovat po celou dobu, kdy bude dítě mateřskou školu navštěvovat. Tuto spolupráci je vhodné navázat již před vstupem dítěte do mateřské školy.
- Pomoc dítěti v počáteční orientaci

Není nic neobvyklého, když nováček stojí jako by nepřítomně v koutě a nezajímá se o okolí. Tento projev většinou značí, že se dítě snaží v novém okolí zorientovat, všechno v blízkosti si v klidu zmapovat a získat potřebné informace o hlavních pravidlech a normách chování. Teprve až se dítě s novým prostředím důkladně sblíží, může nastat další adaptační krok. Učitelka by měla dítě v počátečním seznamování s okolím podpořit přirozenými a nenásilnými hry. Děti se mohou do těchto her zapojit jak

aktivně, tak být i pasivními pozorovateli. Obojí tak ulehčuje počáteční orientaci v okolí a získávají důležité informace. Významně se tím snižuje zátěž dítěte.

- Starší děti vzorem

Nové děti se budou lépe adaptovat, pokud jim bude vzorem dítě, které navštěvuje mateřskou školu jeden a více let. Takové děti již mají potřebné zkušenosti a vědí, jak to ve třídě chodí. Proto není vhodné zařazovat nováčky, kteří se znají, do jedné skupinky. Nad novým dítětem by mělo mít dohled jedno nebo i více zkušených starších dětí. Nováčci se tak nebudou cítit osaměle a ztraceně a starší děti ve třídě se tím naučí mít zodpovědnost a v neposlední řadě být ohleduplní k těmto novým a mladším dětem.

- Umožnit dítěti soukromí

První týdny jsou pro nově příchozí děti velmi vyčerpávající. Všechny nové informace, zážitky i napětí mohou být značně stresující a dítě je tak brzy unavené. Ve třídě by měl být vyhrazený koutek přímo pro odpočinek, kde by mělo mít dítě možnost alespoň na chvíli se uzavřít do sebe a trošku si odpočinout. Učitelka může také jako vhodnou alternativu místo lenošení nabídnout nějakou klidnou hru.

- Nový týden volně navázat předešlým

Po víkendu stráveném v domácím prostředí, kde mají děti více volnosti a ráno si mohou déle odpočinout, je pro většinu nováčků těžší opět se vrátit do běžného života v mateřské škole. Víkend většinou naruší adaptaci nových dětí. Učitelky mohou alespoň částečně zabránit tomu, aby se jim stýskalo po víkendu tak, že propojí předešlý týden se stávajícím. Například učitelky zadají nějakou práci, která je u dětí velmi oblíbená a začnou s ní už v pátek. Po víkendu se tak mohou těšit, že rozdělanou práci dokončí.

- Rodičovské schůzky

Učitelka může pro usnadnění adaptace dítěte přichystat pouze pro rodiče nových dětí rodičovskou schůzku. Rodiče se zde setkají, mají možnost s i seznámit a odpoví se na otázky zaměřené na přípravu dětí do mateřské školy. Především by učitelky měly zdůraznit informace, jak mají rodiče své děti připravit na vstup do školy, co by již měly zvládat, ale podat také informace, na co by měli být rodiče připraveni, až jejich dítě poprvé vstoupí do mateřské školy. Rodiče se mimo jiné seznámí nejen s prostory třídy, ale i školou jako celem a také s učitelkami. (upraveno podle Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 42–44)

L. Lažová (2013) zase doporučuje mít připravený seznam otázek pro rodiče, ještě než dítě začne do školy chodit. Učitelka se tím mnoho o dítěti dozví a ulehčí mu tak následnou adaptaci. Pro učitelku je to možnost poznat rodiče, jejich výchovný styl i způsob jednání. Otázky, které bude učitelka pokládat rodičům:

- Jak dítě doma oslovujete, jakou má přezdívku a jaké oslovení se mu líbí?
- Je zvyklé na vrstevníky a cizí lidi? Bývá občas i v jiném prostředí?
- Zvládá základy sebeobsluhy? Umí se samo vysmrkat, obléknout, obout boty učesat, jít na toaletu?
- Nají se samo, jí přiborem, mluvíte doma při jídle nebo musí být klid, máme dítě do jídla nutit nebo může sníst jen tolik, kolik bude chtít, jaké jídlo mu chutná a co naopak nesnáší a nemáme mu dávat, je zvyklé na velké nebo malé porce jídla?
- Jak a s čím si nejvíce doma hraje, jakou má nejoblíbenější hračku?
- Jaké má rádo pohádky, umí poslouchat, vydrží u televizní pohádky v klidu sedět?
- Na co je nadané, co ho baví a na co je šikovné (pohyb, zpěv, malování...)
- Co jej naopak nebaví, na co není šikovné?
- Chodí po obědě spát, jaké rituály má před spaním?
- Snaží se při hře s dětmi prosadit nebo se spíše podřizuje, je agresivní, velí, dokáže se o hračky podělit?
- Čeho se bojí?
- Jaké používáte odměny a tresty?
- Mazlí se dítě rádo nebo nemá rádo tělesný kontakt?
- Jaké je dítě povahy?
- Má nějaké zlozvyky?
- Co vám dělá starost?

Autorka tento rozhovor s rodiči považuje za klíčový a doporučuje, aby si učitelky již samy tento seznam otázek upravily nebo doplnily o další vlastní nápady. Učitelka se tak o dítěti předem mnohé dozví, usnadní si práci a dítěti to zlehčí jeho adaptaci. Rodičům se po rozhovoru alespoň trochu uleví a zbaví se úzkosti, protože získají jistotu, že se o jejich dítě někdo upřímně zajímá a budou vědět, že o něj bude v mateřské škole postaráno. (upraveno podle Lažové, 2013, s. 18)

Podobného názoru je i Svobodová (2010) a uvádí, že některé školy mají připravené vstupní dotazníky, ve kterých se informují na zdravotní stav dítěte, motivační faktory a

psychosociální oblast, čímž získávají podklad k vytvoření programu individuálního rozvoje dítěte. (Svobodová, 2010)

Učitelka by měla dávat svým chováním najevo empatické porozumění, ve kterém vyjádří dětem i rodičům pochopení pro určitou situaci. Měla by umět u dětí posilovat jejich sebedůvěru ve vlastní schopnosti, např. větou: „Věřím /myslím, že to zvládneš“. Takto vyslovená věta ve správný moment znamená pro dítě více než sebevětší odměna. Děti, které odmítají jakoukoli aktivitu, by měla učitelka povzbuzovat bez nátlaku, rozhodně ne nucením ke splnění určitého úkolu. Pokud je na dítě naléháno, často to vede k jeho negativním reakcím. (Michalová, 2012)

2.3 Faktory ovlivňující adaptaci

Schopnost jedince přizpůsobit se sociálnímu prostředí je hlavní předpoklad všech složitějších socializačních dějů. Adaptace na prostředí si vyžaduje, aby člověk uměl přijmout podněty z prostředí a uměl se také přizpůsobit podmínkám, které na něj působí. Jsou to především činnosti a aktivity, přes které si člověk vytváří svůj vztah k prostředí. Chce tvořit, měnit a tím si prostředí sobě přizpůsobit.

Adaptační proces je ovlivňován velkým množstvím faktorů. Tyto faktory mohou mít na adaptaci buď pozitivní, nebo i negativní vliv. Rozdělují se na vnější faktory a vnitřní faktory. (Řezáč, 1998)

2.3.1 Vnitřní faktory adaptace

Za vnitřní faktory se považuje individuální schopnost dítěte, jak se vyrovnat s novou situací. J. Marko uvádí, že „*emocionální vyváženost a zdravá sebedůvěra dítěte jsou základními předpoklady dobré adjustace i adjustovanosti na požadavky školy.*“ (Marko, 1971, s. 49). Každý jednotlivý proces a způsob adaptace, prožívání a chování má podle Kohoutka (2009) tyto základní aspekty: emočně energetický, kognitivní, volní a sociální.

Vnitřní faktory adaptace podle Řezáče (1998):

- Emoční faktor

Nedílnou součástí adaptace jsou vždy určité city a emoce. Na každou změnu dítě reaguje emotivním prožitkem. Pokud dítě u změny prožívá spíše pozitivní city, pak neztrácí motivaci

pro adaptační děj. Jedním z rozhodujících faktorů průběhu adaptace je úroveň zralosti citového prožívání.

- Kognitivní faktor

Mezi kognitivní aspekt se řadí proces a způsob chápání dítěte a také určité zpracování informací. Poznávací faktor je úzce spojen s percepcí, kognitivní soustava každého člověka je adaptabilní a slouží k tomu, aby si člověk dokázal utřídit informace, které získal z okolního prostředí.

- Volní faktor

Adekvátní adaptace je podmíněna cílevědomostí, svobodou ve volbě jednání a také stanovení svých vlastních kritérií, podle kterých se má daný člověk řídit.

- Sociální (charakterově – morální) faktor

Dítě, které nově vstupuje do mateřské školy, tedy do nového sociálního prostředí, si bude muset v této nové skupině najít svoje místo. Bude se muset ve skupině dětí naučit, jak se prosadit, tak i podřídít. V předškolním zařízení nemusí vždy dojít ke shodě mezi hodnotami, které se běžně uznávají v rodině a mezi těmi, které uznávají ve škole. Nejdůležitější je v tomto případě spolupráce školy a rodiny, aby se rozdíl mezi těmito hodnotami co nejvíce snížil. Dítě si v průběhu adaptačního procesu buduje krátkodobé i dlouhodobé sociální vazby. V případě klidného průběhu adaptace se v rámci tvoření těchto vazeb dítě chová k druhým dětem citlivě a ohleduplně k jejich způsobu adaptace.

- Percepční flexibilita

K prvním faktorům, které podle Řezáce limitují průběh adaptace, je právě úroveň percepčních dovedností dítěte. Každé dítě je vybaveno určitou rozdílnou mírou percepčních dovedností, tedy vnímáním okolního světa a dění kolem. V dětském chování se bude odrážet to, jak dítě vnímá prostředí třídy i celé mateřské školy. Základním faktorem, který vede k úspěšné adaptaci, je být percepčně flexibilní. Díky jisté pružnosti se dítě zvládne přizpůsobit se a pochopit změny, které se v novém prostředí vyskytují. Při nedostatku percepční flexibility může dojít k percepční distorzi, rigiditě, nebo percepční obraně. Dítě si z domácího prostředí přináší určité percepční domněnky, které se tak mohou stát distorzemi, kdy vlastně dítě vnímá skutečnost zkresleně. Toto zkreslené vidění je dítětem bráno jako skutečné, protože se mu nedostavuje zpětná vazba. Do nového prostředí dítě přichází s těmito domněnkami a záleží na jeho individuální míře percepční flexibility, v jakém rozsahu se zvládne se střetem reality a vlastními domněnkami vypořádat. Percepční rigidita představuje nedostatečnou pružnost ve vnímání reálného světa. V momentě, kdy se může dostavit ohrožení stability svého

vlastního já, se dostavuje tzv. percepční obrana. Znamená to, že informace jsou přehodnoceny tak, že příčiny nevidíme v nás samotných, ale hledáme je jinde. (Řezáč, 1998)

Pokud má proběhnout proces adaptace z hlediska duševní hygieny optimálně, potom musí být kvalitativně i kvantitativně v souladu se všemi výše uvedenými aspekty adaptace. Každý člověk je jiný a podle toho si také každý volí v dané sociální situaci rozdílnou přizpůsobovací techniku. Jako pozitivní reakce jsou považovány určité přizpůsobovací reakce, které vedou člověka k používání vhodných forem, jako je hledání a nacházení nového vhodného řešení, překonání zautomatizovaných mechanismů a s tím souvisí také odstranění vlastního napětí. Důležité je být přesvědčen, že stávající překážka není nepřekonatelná a navíc by se mohla ještě zhoršit. Přijmout danou situaci a začít ji řešit odstraňuje v člověku jeho vnitřní napětí. (Kohoutek, 2009)

2.3.2 Vnější faktory adaptace

Mezi vnější faktory ovlivňující proces adaptace patří:

- Věcné prostředí

Je dáno věcnými (materiálními) podmínkami, které musí být v mateřských školách i třídách. Touto oblastí se zabývá RVP PV (2017) v kapitole sedmé v podmínkách předškolního vzdělávání, kde jsou věcné podmínky vymezeny. V RVP PV se uvádí, že tyto podmínky se musí ve vzdělávání dětí dodržovat a jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami. Věcné (materiální) podmínky budou plně vyhovující, pokud určitá mateřská škola splní uvedená stanovená kritéria. Řadí se sem dostatečně velké prostory a prostorové uspořádání, které má vyhovovat nejrůznějším dětským činnostem, dětský nábytek, nářadí, zdravotně hygienické zařízení, dětská lůžka, vybavení hračkami, náčiním, pomůckami, vybavená zahrada či hřiště, která má bezprostředně navazovat na budovu mateřské školy nebo alespoň v dostupné vzdálenosti od ní. Všechny vnitřní i venkovní prostory musí splňovat bezpečnostní a hygienické normy, důležitý je také estetický vzhled. Hry, náčiní i pomůcky musí být umístěny tak, aby na ně děti dobře viděly a dosáhly na ně. Děti se mají podílet také na výzdobě a úpravě interiéru svými výtvary. (RVP PV, 2017)

Materiální vybavení poskytuje dětem zážitky z první ruky a je potřebné, aby mělo uvnitř školy i mimo ni široký záběr a patřily do něj objekty jak přírodní, tak i vytvořené lidmi. „*Má poskytnout dětem přímé, bezprostřední zážitky, dát průchod jejich iniciativě a podpořit a*

rozšířit jejich vnitřní motivaci.“ (Bruceová, 1996, s. 60). Důraz na materiální vybavení by ovšem neměl zastínit dítě samotné. Učitelka by měla vědět, jak určité vybavení použít, aby dětem co nejlépe posloužilo a učitelce pomohlo s prohloubením dětských vědomostí. (Bruceová, 1996)

- Sociální prostředí

Sociální prostředí zahrnuje také učitelku, její osobnost, profesní kvalitu a schopnost vzájemné kooperace. *„Učitelka je modelem, který působí při osvojování a rozvíjení různých sociálních dovedností dětí.“* (Mertin, 2010, s. 30). Měla by být především empatická, umět se vcítit do dětského světa i do situace rodičů, být vstřícná k jejich potřebám i přáním, ale přitom zůstat sama sebou. (Mertin, 2010)

Učitelka podle RVP PV v rámci psychosociálních podmínek má respektovat potřeby dětí, reagovat na ně a citlivě, přirozeně napomáhat v jejich uspokojování. Děti nesmí být neúměrně zatěžovány ani neurotizovány spěchem, všichni si jsou rovni, žádné není zvýhodňované ani nezvýhodňované, v rovnováze musí být volnost a osobní svoboda s určitou mírou omezení. Musí být nastolený určitý řád i pravidla soužití. Děti musí vědět, co si zde mohou dovolit a co je nepřijatelné. Dostávají jasné a srozumitelné pokyny. Nejsou přípustné projevy zesměšňování dětí, podceňování, projevy nerovnosti, manipulování s dítětem, podpora nezdravé soutěživosti ani komunikace, kterou dítě pociťuje jako násilí. (RVP PV, 2017)

RVP PV hovoří také o nově přichozích dětech, které mají mít možnost postupné adaptace na novou situaci i prostředí. Velký vliv na průběh adaptace má složení dětí ve třídě. Většina učitelek i odborníků zastává názor, že v heterogenní skupině proběhne adaptace rychleji než ve skupině homogenní. *„Klidnější přizpůsobení probíhá tam, kde jsou třídy složeny z dětí různého předškolního věku. Starší děti už školku znají a dokáží malé děti zklidnit a zaujmout. Nejdéle a s citovými problémy i během dne se adaptuje skupina, kde jsou všechny děti nejmladšího věku a ještě do mateřské školy nechodily.“* (Kořátková, 2014, s. 96)

Pro děti mají velký význam jejich vzájemné kontakty a také život ve skupině, kde se mladší učí od starších a starší od mladších. *„Ve věkově smíšených třídách má dítě přirozené podmínky pro svou socializaci, která je hlavním přínosem předškolního období pro celý život.“* (Havlínová, 2000, s. 42)

- Přípravenost dítěte na mateřskou školu a vliv rodinného výchovného stylu

Dalším faktorem adaptace je připravenost dítěte vstoupit do mateřské školy. Tento faktor je ve velké míře závislý na rodičích, kteří by se měli dítěti dostatečně dlouhou dobu před nástupem do školy věnovat a připravovat jej na odloučení, na spolupráci a kontakt s jinými dětmi a především také na jeho budoucí změnu role. Minimálně půl roku předem by rodiče měli začít s jeho přípravou. (Kořátková, 2014)

Vhodná jsou také dětská centra, kde si malé „předškolkové“ děti můžou dopředu trošku vyzkoušet, jaké to zanedlouho bude ve skutečnosti. V těchto centrech, kde se sejde asi patnáct takových dětí, se musí nejprve rozloučit se svojí maminkou a potom je čekají dvě až čtyři hodiny pouze s paní učitelkou. Pro většinu těchto dětí to nebývá až takový problém, protože zdejší prostory jsou jim důvěrně známé, mnoho z nich tam pravidelně dochází od jednoho roku věku nebo i dříve. Tato školka na zkoušku bývá většinou po dobu čtrnácti dnů. Děti potom budou alespoň z části připraveny na skutečnou mateřskou školu a budou mít alespoň nějakou představu, jaké to tam bude a co je čeká. (Dvořáková, 2011)

Niesel a Griebel (2005) uvádějí, jaké vlastnosti by si u nováčků přály vidět učitelky. Nejčastěji bylo uváděno dovršení třetího roku věku a ukončenou výchovu k hygieně, dále dostatečnou schopnost verbálního vyjadřování, aby dokázaly dětem i učitelkám sdělit svoje přání a byly schopné navázat se skupinou a učitelkou kontakt. Dále byla uváděna schopnost odpoutat se od rodičů, především od matky, samostatnost při oblékání a svlékání i kultivované způsoby při jídle. Většina učitelek podle autorů dává přednost dítěti, které už má čtyři roky, kdy se podle nich dítě snáze odpoutává od matky, je daleko pokročilejší ve vývoji než tříleté a vstup do mateřské školy by mělo zvládnout bez větších problémů. Ovšem ve svém průzkumu autoři uvedli, že podle učitelek nemají tříleté děti více problémů než ty starší. Také podle ostatních studií nic nenasvědčuje tomu, že by se tříleté děti přivykaly pomaleji než čtyřleté nebo pětileté. (Niesel, Griebel, 2005)

Matějček (2005) utvořil níže uvedený výčet předpokladů dítěte k nástupu do mateřské školy:

- Dítě běhá, skáče, jezdí na trojkolce.
- Umí zacházet s tužkou.
- Zajímá se o knihy, soustředí se na jednoduché vyprávění.
- Mluví v delších větách, vyjadřuje své přání i potřeby, rozumí běžným pokynům.

- Období vzdoru je na ústupu, dítě přijímá společenské požadavky.
- Dítě má zájem o učení, zlepšila se mu paměť, naučilo se říkanky, básničky, písničky.
- Samo se nají lžičkou, pije z hrnečku a nepolije se.
- Dítě se už nepomocuje, spí celou noc.
- Téměř samo se zvládne obléknout. Nezvládá ještě tkaničky, knoflíky a zip.
- Samo si umyje a utře ruce.
- V domácím prostředí rádo napodobuje domácí práce rodičů.
- S oblibou pomůže každému, kdo něco zajímavého dělá.
- Je rádo mezi ostatními dětmi a přijímá je, konflikty bývají zatím poměrně často.
- Začíná rozumět větě „počkej, až na tebe přijde řada“.
- Chápe i reálnou existenci ostatních dětí se stejnými potřebami i právy, učí se je respektovat. (upraveno podle Matějčka, 2005, s. 135-136)

Vliv rodinného výchovného stylu je také důležitým faktorem při adaptaci v mateřské škole. Vliv stylu vedení dítěte v rodinném prostředí má značný vliv při přijímání nových pravidel dětmi po vstupu do předškolního zařízení. Především rodiče, kteří upřednostňují protekcionistickou výchovu, ve které je charakteristické nadměrné upřednostňování svého potomka, se daleko častěji tyto děti chovaly proti požadovaným normám. Oproti tomu v demokratické výchově, která se vyznačuje působením vyvážených preferencí, přiměřeným vedením dítěte a dobrým vzorem, se děti daleko častěji chovaly více v souladu s požadovanými pravidly. (Kotátková, 2014)

Hlavní podíl při dobré adaptaci dítěte má především kvalita přístupu k dítěti nežli kvantita. U těch dětí, kde se v rodinách užívaly tvrdé tresty, zákazy od rodičů, se tyto děti mezi vrstevníky ve třídě chovaly více agresivněji než ostatní. V kolektivu nebyly populární. Toto chování vidí u svých rodičů a sami se tak časem začnou chovat. Vůči jiným dětem se nechovají dostatečně citlivě. Z harmonického a vyrovnaného rodinného prostředí je daleko více dobře adjustovaných dětí než z disharmonického prostředí. (Marko, 1971)

2.4 Adaptační fáze

Proces adaptace dítěte na vstup do mateřské školy probíhá v několika fázích, které souvisí se zákonitostmi dětského přizpůsobování se podmínkám mimo rodinné prostředí. (Kotátková, 2014)

Adaptační fáze se podle Haefele a Wolf-Filsinger (1993) navzájem prolínají a probíhají velmi individuálně. Popisují také změny v chování dítěte v průběhu jednotlivých adaptačních fází v rodinném prostředí. Rozdělují dětské chování po nástupu do mateřské školy do těchto stádií:

1) Období orientace

Toto období probíhá zhruba v prvním týdnu po nástupu do mateřské školy. Nově přichozí děti sledují všechno dění okolo z povzdálí, drží se zpátky, nemají zájem o aktivity ostatních dětí, sledují denní řád a pravidla ve třídě a snaží se o zpracování nově získaných informací. Vše je pro ně nové. Jedním z typických rysů chování bývá, že nově přichozí děti mluví velmi potichu.

Autorky uvádějí, že děti „*podle svých dřívějších zkušeností se z odstupu pokoušejí posuzovat události ve školce. Buď se mohou chovat podle osvědčeného vzorce chování (shoduje-li se momentální situace s jejich předchozími zkušenostmi), nebo jsou nuceny se začít chovat jinak.*“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 14)

2) Období sebeprosazování

Druhý týden začínají nově přichozí děti s navazováním prvních kontaktů. Se vším novým se již stihly seznámit, ví, jaká jsou pravidla, kde se co nachází, i jak všechno ve třídě funguje. Nové děti se do všeho pletou, snaží se být zajímaví a také se snaží napodobit děti, které jsou v mateřské škole již více let. Pokoušejí se tímto na sebe strhnout pozornost ostatních dětí. Často tak vzniknou hádky a rozepře buď s ostatními nováčky, kteří se snaží také prosadit, anebo se staršími dětmi.

Do těchto sporů jsou často zapojovány i učitelky, protože mladší děti nedokážou tyto spory sami vyřešit. Starší děti na tuto situaci reagují tím, že nové děti již přestávají chránit a tolerovat je. Nováčci bývají z těchto sporů často hodně vyčerpaní, mohou být přecitlivělí a nevyrovnaní.

3) Období zvláštních opatření

Třetí týden je charakteristický ustálením pozic a rolí ve skupině, nastává zklidnění, ustupují hádky i spory. Nováčci se snaží využít toho, že již vědí, které děti mají ve skupině vliv a jsou oblíbené. Snaží zalíbit se oblíbeným dětem a tím se mezi ně začlenit a upevnit si

tak roli ve skupině. Jsou rádi v jejich blízkosti, společnost méně oblíbených dětí již nevyhledávají. Soustředí se více na jednotlivce než na skupinu.

4) Období ukončení adaptace

Toto období nastává zhruba po čtyřech týdnech, kdy je začleněna většina nováčků. Děti si na mateřskou školu zvykly, překonaly počáteční obtíže, vědí, jak to tam chodí, znají už všechny prostory, osvojily si určitou roli a přijaly svoji pozici ve skupině. Znají většinu dětí a navázaly vztah s učitelkou, která je schopna poskytnout jim v případě potřeby podporu. Poznávají způsoby a pravidla chování a částečně je i sami umí dodržet.

Všechny výše popsané jednotlivé začleňovací kroky na sebe logicky navazují a jsou zaměřeny na úspěšnou adaptaci dítěte. Nováčci se ve všech fázích projevují aktivně a jejich chování souvisí do určité míry s reakcemi skupiny i učitelky. Chování dětí během jejich začleňování ve třídě není podle autorek vědomé ani promyšlené, nýbrž vše probíhá podvědomě a automaticky. (upraveno podle Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 14-22)

Téměř identicky popisují jednotlivé fáze prvotní adaptace na prostředí v mateřské škole Niesel, Griebel (2005). Rozlišují tyto fáze:

1) Orientování (trvá v prvních dnech)

První dny jsou v mateřské škole děti soustředěné a především pozorují a orientují se v novém prostředí. Nováčci, kteří nemají ve třídě sourozence nebo kamaráda, stojí na okraji skupiny, na oční kontakt reagují sklopením zraku, nehybně sedí nebo stojí, mají upřený pohled nebo se prsty prohrabují ve vlasech, šťourají se v uších, v ústech, v nose. Některé děti reagují na ranní loučení s matkou pláčem nebo pevným přimknutím.

V chování dětí byl sledován také regresivní efekt, krok zpátky ve vývoji. Děti vykazovaly projevy, které jsou charakteristické pro nižší vývojový stupeň, ovšem v průběhu několika měsíců dosáhly opět na úroveň stejně starých dětí.

V prvních dnech je typická pro děti společenská neobratnost, nově příchozí děti si nehrají s ostatními dětmi, nejsou ještě většinou připravené se s ostatními o něco při hře podělit nebo něco dát. Chlapci působí celkově více ustrašenějším dojmem než děvčata. Jsou také zaraženější, méně často se smějí, méně se procházejí po třídě i navazují oční kontakt.

2) Snaha o začlenění (trvá v prvních týdnech)

Změny v adaptaci dětí ve druhém týdnu jsou nejvíce zřetelné. Po izolovaném postávání mimo skupiny dětí ve třídě se objevuje paralelní hra. Děti si již začínají hrát vedle sebe, což znamená jakýsi předstupeň pro aktivní účast na dění ve skupině. Ubývá společenský ostych i rozpačitá gesta, začínají se rozvíjet strategie k navazování aktivních kontaktů s ostatními dětmi, zpočátku pouze s jednotlivci, kterým často přinášejí hračky, vyprávějí jim, vytahují se a snaží se být před nimi zajímaví. Nově příchozí děti začínají přijímat určité postavení ve skupině a také se začínají podílet na skupinových aktivitách. Po jednom měsíci se již nově příchozí děti nevyznačovaly žádnými zřetelnými rozdíly v chování ve skupině.

3) Přivykání (trvá první měsíce)

Nadále probíhá adaptace dítěte do skupiny. Nově příchozí děti si zlepšily svá počáteční okrajové postavení, starší děti je začínají respektovat. Stále se ještě vyskytuje nižší četnost interakcí mezi nováčky a „starými“ dětmi. Starší děti kontakty od malých dětí převážně ignorují a trvají jen krátkou dobu. Především tříletí nováčci vidí v těch starších pětiletých velký vzor, a proto jim kontakty nabízejí. Čtyřleté děti jsou k interakcím s malými dětmi více pozitivní a vzájemné kontakty trvají delší dobu. Oproti tomu nováčci viděli všechny děti ve skupině jako „stejně nové“ a v nabídkách na kontakty nedělali mezi malými a staršími žádné rozdíly. Velice důležitá je pozorovací schopnost učitelky, aby se předešlo izolaci některého dítěte. (upraveno podle Niesel, Griebel, 2005, s. 51-55)

Jiná sdělení předkládá Vágnerová (2005). Podle ní reaguje dítě mladšího předškolního typu na přerušení kontaktů s rodinou v těchto třech stádiích:

- 1) Stádium protestů – kdy dítě většinou reaguje vytrvalým pláčem a odmítá komunikovat s lidmi v novém prostředí, chce být s rodiči, nechce si hrát, odmítá hračky.
- 2) Stádium zoufalství – dítě se uzavřelo do sebe a přestalo plakat, komunikace je pouze omezená, pokud si vybere nebo přijme hračku, tak s ní jen bezmyšlenkovitě manipuluje, bez aktivního zasahování pozoruje okolí.
- 3) Stádium odpoutání od matky – dítě se ve své komunikaci i v chování přibližuje k normálnímu stavu, svou pozornost připoutává k náhradní osobě, začíná si bezstarostně hrát. (Vágnerová, 2005)

S tímto dělením souhlasí také Kořátková (2014). Souhlasí i s faktem, že délka trvání jednotlivých stádií je čistě individuální, i že se jednotlivé etapy vzájemně prolínají a zkracují se.

2.5 Změny v chování dítěte během adaptace v rodinném prostředí

Důsledkem vstupu dítěte do mateřské školy můžeme pozorovat změny v jeho chování i v domácím prostředí. Tento přechod, kdy bylo dítě pouze v domácím prostředí s rodiči a najednou začíná pravidelně docházet do mateřské školy, je vždy spojen s určitým citovým vzrušením. Dítě častěji pláče, je sklíčené a jeho přání, aby zůstalo doma, zatěžuje vztah mezi dítětem a matkou. Důvěra v matčinu lásku bývá otřesena, protože je po dítěti požadováno, aby se vymanilo ze vzájemného těsného vlivu. Na začátku docházky se tak může objevit zhoršení vztahů mezi dítětem a rodiči. Nejlepší řešení a pomoc je, když jsou rodiče s dítětem, jsou mu po boku a dopřejí mu svoji pozornost a náruč. (Lažová, 2013)

Situace v mateřské škole a doma není stejná, na dítě jsou kladeny náročné požadavky, které obnáší také rozdílné chování. V předškolním zařízení je po dětech vyžadováno plné soustředění, oproti tomu v domácím prostředí, které děti důvěrně znají, jsou uvolněné a volně projevují své nálady. (Niesel, Griebel, 2005)

V prvním týdnu docházení dítěte do mateřské školy shodně uvedli Niesel a Griebel (2005) a také Haefele a Wolf-Filsinger (1993), že pro dítě je v prvních dnech po návratu z předškolního zařízení typické stažení se do ústraní, uzavřenost. Děti doma nejvíce touží po klidu a odpočinku. Potřebují klid k tomu, aby mohly postupně zpracovat všechny své nově nabyté dojmy, informace a zážitky. Často se stává, že děti své oblíbené činnosti a záliby, kterým se před vstupem do mateřské školy i s nadšením věnovaly, dočasně omezí. Dítě působí vyčerpaně a unaveně. Večer zpravidla chodí samo dříve spát, než bylo zvyklé. (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993; Niesel, Griebel, 2005)

Druhý týden po nástupu do mateřské školy je popisován jako vnitřní krize dítěte. Doma dítě působí velmi nevyrovnaným dojmem a snaží se často odmlouvat. I přes to, že večer chodí dříve spát, bývá ráno uplakané a unavené. Dítě je stále smutné a náladové. Doma touží po potřebě bezpečí a opory a zároveň se snaží prosadit a všemožně na sebe upoutat pozornost. Potřebují-li rodiče večer odejít, dítě pláče, i když dobře zná člověka, který na něj bude dohlížet. (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993)

Pro třetí a čtvrtý týden nadále zůstává typické velké vyčerpání a potřeba odpočinku, ovšem chování doma je již téměř stejné, jako před docházkou do mateřské školy. Únava a vyčerpání se nadále projevují především proto, že dítě ještě nestihlo zcela zpracovat všechny své nově získané dojmy, informace a zážitky z prvních týdnů ve škole. (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993)

2.6 Ukončení adaptace

Rozpoznat, jestli už u dítěte byl dokončen proces adaptace nebo jestli stále trvá, nemusí být vždy jednoduché. Formulace učitelek mateřských škol vyhodnotili Niesel a Griebel (2005) a uspořádali je do níže uvedených kategorií i s přiřazenými příklady, které mohou rodičům a především učitelkám významně pomoci.

Sociální integrace / přátelství

- Dítě se již zapojuje do skupinového dění.
- Našlo si vlastní okruh přátel.
- V mateřské škole má přátele, cítí se zde dobře.

Chování ve skupině

- Dítě si dovede hrát s vrstevníky.
- Dokáže si hrát a také se dohodnout.

Emocionalita

- Do mateřské školy již chodí rádo, mezi ostatní děti chodí s veselou náladou a s úsměvem.
- Ve třídě se cítí dobře, má jistotu.
- Volný a otevřený rozhovor, nenucenost, dítě se dobře cítí a vyzařuje to z něj.
- Směje se, když jej rodiče ráno do školy přivádějí.

Vlastní iniciativa

- Samostatně řeší problémy.
- Samo vyjádří svoje požadavky.
- Ke hře přistupuje cílevědomě, ptá se svých spolužáků, zda si s ním budou hrát.
- Přichází s vlastními nápady.

Akceptování pravidel skupiny

- Akceptuje denní program i pravidla ve skupině.
- Zná pravidla skupiny a také je dokáže dodržovat a umí se jim podřídit.
- Skupinová pravidla a normy přijalo za své.

Tolerování přechodného odloučení od rodičů

- Zvládne se od matky odloučit.
- Při opouštění matky již nedělá žádné větší problémy.
- Odpoutání od rodičů.
- Došlo k odloučení od rodičů.

Vztah k učitelce

- Dítě zná jména učitelek i dětí.
- Samo přijde za personálem i dětmi.

Aby dítě mohlo dospět k úspěšnému dokončení adaptačního procesu na vstup do mateřské školy, je nutné jednotlivé fáze a faktory, které mají vliv na začleňování, pochopit. Teprve potom bude možné pozitivním způsobem tento proces ovlivnit. (upraveno podle Niesel, Griebel, 2005, s. 43-44)

2.7 Adaptační problémy

Začátek v mateřské škole je pro dítě velmi těžký a mnohdy stojí za adaptačními problémy dětí jejich rodiče. Pouto mezi matkou a dítětem bývá občas tak silné, až svazující, kdy jde už o určitý stupeň závislosti. Ovšem ve většině případů jednájí rodiče neuvědoměle. (Michalová, 2012)

Pojem maladaptace nebo maladjustace znamená nevhodný průběh v přizpůsobování se jedince svému okolí, proces adaptace neprobíhá úspěšně a nedochází k dostatečnému nebo ke správnému přizpůsobení se novým podmínkám, novému sociálnímu prostředí nebo nové situaci. Pojem maladaptace je nepřizpůsobení se sociálním podmínkám a společnosti a maladjustace znamená nedostatečné přizpůsobení se nové sociální roli. (Řezáč, 1998)

Špatný nebo nedokonalý průběh adaptace ukazují tzv. maladaptivní neboli maladjustivní projevy. Maladjustované chování se podle Řezáče (1998) nejčastěji projevuje jako:

- vnitřní nevyváženost – to znamená tendence k jednostrannému přizpůsobování, kdy jedinec buď sobě přizpůsobuje okolí, nebo on se přizpůsobuje okolí.
- neadekvátní citové reakce a postoj vůči sobě samému i druhým. Řadí se sem neadekvátní obrana (pocit méněcennosti), útok (agrese, poškozování jiných, pomlouvání), únik (člověk se uzavírá sám do sebe, snění).
- neadekvátní poznávání – patří sem fantastické myšlení, rigidita v percepci atd.
- neadekvátní volní regulace – jako je negativismus, nerozhodnost nebo nedostatečná sebekontrola atd. (upraveno podle Řezáče, 1998, s. 46-47)

Kohoutek (2009) uvádí jako projevy maladaptace především agresi a únik, dále zmiňuje pasivní negativismus, regresi, fantazii, identifikaci, získávání pozornosti, racionalizaci, substituci, projekci, izolaci a represii.

Mezi důležité typy mechanismů reagování patří:

- izolace – kdy se jedinec stahuje do svého nitra,
- únik – snění, stranění se,
- regrese – typ úniku, kdy se jedinec chová jako na nižším stádiu vývoje,
- agrese – násilí, útok, nadávky,
- verbalizace – obranný mechanismus, kdy se slovně vyjadřují city a postoje, které však člověk není schopný opravdu prožít,
- kompenzace – místo zdánlivě nedosažitelného cíle si jedinec vytyčí cíl náhradní,
- projekce – připisování vlastních prožitků druhým,
- hostilita – nepřátelství
- racionalizace – obrana jedince spočívá v nepřiznání si něčeho, co je pro něj ponižující,
- introjekce – znamená přijímání okolních vlivů zcela nekriticky,
- manipulativní obranné mechanismy – představují různé taktiky a strategie, které jedinec užívá k dosažení vlastních cílů,
- potlačení – obranná reakce, člověk si nepřipouští prožívání nepříjemných věcí. (Kohoutek, 2000)

I přes nejrůznější nápomocná opatření se u některých dětí stává, že se na novou situaci a prostředí v mateřské škole nedokážou zadaptovat tak, jak by si všichni zúčastnění představovali. Příznaky, které poukazují, že se dítě dosud na novou situaci nepřizpůsobilo, mohou být křik, přetrvávající pláč, vztek, zvracení, strach, nově se může vyskytnout pomočování a jiné psychosomatické příznaky. Možné příčiny těchto stavů mohou být různorodé. Jako problémový se může jevit fakt, že rodiče se vracejí poměrně brzo do zaměstnání a do předškolních zařízení tak vstupují i děti poměrně malé, kterým ještě nebyly ani tři roky. V těchto případech se jeví jako hlavní důvod neúspěchu především celková nezralost dítěte, a to hlavně v citové oblasti. Ze sdílených zkušeností dlouholetých učitelek v mateřských školách se zjistilo, že jsou podstatné rozdíly v procesu adaptace u čtyřletých dětí oproti těm mladším, ještě ne tříletým, a to ve prospěch těch starších, čtyřletých. (Dvořáková, 2011)

Jako další příčiny neúspěšného začleňování může být zanedbaný konflikt ve třídě, nedůslednost nebo také nevhodné podmínky v rodinném prostředí. Určitý pokrok v začleňování může být narušen brzkou absencí ve třídě kvůli nemoci nebo také nepravidelným docházením dítěte do mateřské školy. Jako další příčiny neúspěšného začleňování můžeme zařadit psychickou labilitu dítěte i nedostatečnou sociální otužilost. Ta může být navozena až přehnaným upnutím se na rodiče nebo jednoho z rodičů, a to bez možnosti dostatečného kontaktu s jinými dětmi v podobném věku nebo jinými dospělými lidmi. Určitá příčina těchto problémů se nedá stanovit plošně, to kvůli individuálnosti jednotlivých situací. V některých případech může být nápomocná konzultace rodičů s třídní učitelkou dítěte a s odborným poradenským pracovištěm. (Dvořáková, 2011)

Maladjustovaný způsob reakcí bývá v sociální skupině velmi nakažlivý, protože děti se velmi rychle naučí od svých rodičů nevyrovnaným až neurotickým formám reakcí, a tím vzniká určitá báze sociální dědičnosti, na kterou se v budoucnu častěji rozvine určité nežádoucí chování. Velmi často se u dětí ve školním prostředí rozvíjí pocit nejistoty. Jedna z hlavních příčin pocitu nejistoty je především nedostatečná sebedůvěra, hlavně nedůvěra ve vlastní schopnosti. (Řezáč, 1998)

Maladaptivní projevy rozdělil Řezáč (1998) do čtyř hlavních skupin:

- a) Boj – ničení věcí, vzdor, dominance, soutěživost, šikana, intrikování, útok, agrese, ničení věcí, rivalitní chování, neurotizace partnera.

- b) Únik – ztráta sebedůvěry i důvěry v ostatní, submisivní, únik do fantazie, únik do role – hrdiny, siláka, třídního šaška..., střídání nálad, zasněnost, emoční labilita.
- c) Hledání opory – hledání pseudo-opory – pomocník agresora, vyhýbání se kontaktu se spolužáky, závislost na dospělém, vyhýbání se kolektivním aktivitám, obavy z neúspěchu.
- d) Reznice – bezvýhradný souhlas s autoritou, únava, apatie, ztráta prestiže. (Řezáč, 1998)

Poruchy adaptace se obecně označují jako poruchy neurotické. „*Dítě, které jimi trpí, mívá adaptační problémy vůči sociálnímu prostředí, ale také vůči sobě samému. Nedostatečná adaptace se vyskytuje u opakovaně prožívaných stresujících životních událostí.*“ (Michalová, 2012, s.97). Subjektivně nepříjemný stav se často objevuje při nějakých změnách, které vyžadují adaptaci na nové podmínky, např.: nástup do mateřské školy nebo její změna, přechod do jiné třídy, stěhování, školka v přírodě, změny v rodině apod. (Michalová, 2012)

Malá část dětí, které se dlouhou dobu, a to i více než půl roku, nezvládají zadaptovat, tím všestranně trpí. Tyto děti jsou ve třídě stále uzavřené, neúčastní se činností, stále těžce nesou ranní loučení s rodiči, v mateřské škole jen přežívají, také v domácím prostředí je jejich chování úzkostné, zhoršila se i kvalita spánku. Můžou se objevit i jiné psychosomatické příznaky, jako jsou častá zvýšená teplota a zvracení, bolesti hlavy i břicha. Tyto příznaky mohou představovat začínající separační úzkostnou poruchu. V těchto případech se doporučuje průběžná konzultace rodičů a učitelek, kteří by měli společně hledat řešení, aby u dítěte nějakým způsobem vzbudili jeho zájem o okolí a dítě se pak chtělo zapojit do činností i do kolektivu. Pokud nastala situace stále přetrvává a nedaří se najít v tomto případě východisko, je pak vhodné obrátit se na dětského psychologa v pedagogicko-psychologické poradně. (Koťátková, 2014)

Kolektiv dětí v mateřské škole je důležitý právě pro ty děti, které nemají zájem tyto vrstevníky nevyhledávat. Pokud mají děti vhodné pedagogické vedení, postupně se začínají „otužovat“ a nakonec se do skupiny ostatních dětí zapojí. To je důvod, proč by rodiče neměli boj s adaptací v mateřské škole předčasně vzdávat. (Matějček, 2005)

3 Socializace

3.1 Vymezení pojmu socializace

„Socializace je celoživotním procesem utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost. Tento proces probíhá ve vzájemné interakci jedince a společnosti.“ (Vágnerová, 2004, s. 273)

Je to proces začleňování jedince do společnosti, do vztahů s lidmi, do sociálních skupin, do sociokulturního systému. Hlavním mechanismem socializace je učení, přesněji sociální učení. Učení se stává sociálním učením hlavně svým cílem vybavit člověka způsobilostmi, aby mohl být mezi druhými lidmi jako jejich přítel, partner, spolupracovník, a být tak členem lidského společenství. (Helus, 2011)

Je to především proces objevování lidské společnosti a stanovení si určité pozice ve společenské dělbě činností a úloh. Nejčastěji se socializace označuje jako vrůstání, včleňování nebo zařazování jedince do společnosti. Vyžaduje tudíž stálé navazování, rozšiřování a prohlubování sociálních kontaktů člověka v rámci sociokulturního systému. (Řezáč, 1998)

Socializace začíná v novorozeneckém věku v rodině a dále pokračuje ve škole a v zaměstnání. Je podmíněna masmédií, i příslušností k pracovním, zájmovým a jiným skupinám. (Nakonečný, 2009)

Socializace je děj, který lze rozčlenit podle časových období:

1) Socializace primární

„Základním nástrojem primární socializace je rodinná výchova, respektive sociální interakce v raném věku dítěte, jejichž povaha a obsah vytvářejí základy osobnosti.“ (Nakonečný, 2009, s. 129)

Do primární socializace patří prvopočáteční orientace dítěte v raných stádiích jeho života na druhé lidi. Záleží na tom, jak se okolí dokáže vcítit do dětských potřeb a zájmů a jak na ně reaguje. Podle toho se rozhoduje, zda se u dítěte rozvine základní sociální orientace, která bude směřovat buď k lidem (nacházení opory, sdílená radost, sbližování), a nebo od lidí (strach z jejich nevraživosti, náladovosti), nebo dokonce proti lidem (nenávisť, vztek, pomsta).

Primární socializace začíná připoutáváním dítěte k matce a jejím pečovatelským reagováním a dále pokračuje začleněním dítěte do rodinného prostředí, domova a do okolí jádrové skupiny, kterou představují prarodiče i důvěrní přátelé rodičů. (Helus, 2011, Nakonečný, 2009)

Součástí primární socializace je:

- osvojení generační hierarchie – ke starším lidem chovat respekt, mladším jsou vzorem, mají autoritu,
- zvládnutí postavení ve vztazích se sourozenci,
- osvojení genderu – tedy postojů a chování, které jsou spojeny s pohlavím. (Helus, 2011)

2) Socializace sekundární

Ta souvisí s překračováním vývoje člověka za rámec rodiny, tedy jeho primárního socializačního prostředí a je nutné, aby si jedinec uměl poradit v dosud nezvyklých situacích. Do kategorie zlomových událostí patří mateřská škola a posléze vstup do základní školy. Mezi důležité události sekundární socializace patří prázdninové pobyty, které doposud znamenají nejdelší odloučení dítěte od jeho nejbližší rodiny. (Helus, 2011)

3) Socializace terciální

Ta souvisí především s nástupem dospělosti. Součástí terciální socializace je:

- začlenění se do zaměstnání – zvládnutí vztahů nadřízený – podřízený, pracovních vztahů, řádu provozu na pracovišti a také sledování perspektivy v kariéře,
- neformální přátelské vztahy, naplnění volného času, zábava,
- zvládání životních těžkostí a krizí – krizí v pracovním životě (ztráta zaměstnání, rekvalifikace), krizí v osobním životě (při rozchodu nebo v krizi vztahu), krizí týkajících se nemocí. Zpracování minulých důsledků a mobilizace sil do začátku nové životní etapy.
- Zvládání problémů, které jsou spojeny se stárnutím, úbytkem sil a regresí. (Helus, 2011, Nakonečný, 2009)

3.2 Socializace v předškolním období

Hlavním obdobím života, kdy se socializace projevuje nejintenzivněji a nejvýznamněji, je právě dětství. Prostřednictvím socializace se děti začleňují do společnosti, učí se orientovat v prostředí svojí rodiny, rozpoznávají postavení členů v rodině, a také si začínají uvědomovat vlastní postavení v rodině a později i v jiné sociální skupině. Osvojují si normy společnosti, ve které žijí (zejména normy chování) a přitom si také osvojují vlastnosti kultury, která je obklopuje (např. hodnoty, předsudky a stereotypy). (Průcha, 2016)

Průběh socializace je závislý na bezprostředním působení sociálních skupin, institucí i jednotlivých lidí. Jejich vliv bývá podmíněný vývojovou úrovní dítěte. Mohou se vyskytovat značné rozdíly v tom, jak jim každé dítě rozumí a jak si je interpretuje. Nejvýznamnějším socializačním prostředím je rodina, v níž rané sociální zkušenosti dítěte tvoří základ, do kterého patří první zkušenosti s působením sociálního světa. Tyto první zkušenosti dítěte mají vliv na jeho chápání nových zážitků, jsou pro něj základem, z kterého vychází a to bez ohledu na to, jestli byly negativní či pozitivní. Z hlediska průběhu socializace je podstatné, jaká rodina je a jak dítě přijala. Důležitým předpokladem pro dobrý socializační rozvoj je také bezpodmínečné akceptování dítěte jeho rodiči. (Vágnerová, 2004)

Základní produkty socializace u dítěte raného věku jsou určité způsobilosti, které je nutné, aby si dítě postupně osvojovalo. Mezi nejdůležitější z nich patří:

- mluvená řeč
- systém kulturních návyků (sebeobslužných, hygienických i slušného chování)
- orientace v hodnotách určitého kulturního prostředí
- sebeovládání
- role svého pohlaví a věku.

Tyto základní produkty socializace se během dalšího vývoje nadále rozvíjejí. (Nakonečný, 2009)

V celém procesu socializace dítěte v předškolním věku dochází podle Mertina (2010) ke změnám ve třech hlavních rovinách:

1. zkvalitňuje se a vyvíjí sociální reaktivita – tento vývoj plynule probíhá od narození, ale teprve v předškolním období se dítě začíná setkávat s odlišnými vztahy s vrstevníky (mladšími, staršími, šikovnějšími i méně šikovnými, stejného nebo

opačného pohlaví...), dále se sourozenci, rodiči a prarodiči, s příbuznými i s cizími lidmi a má tak možnost procvičovat sociální aktivity,

2. vývoj sociálních kontrol – přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. Tento proces je postupný a ke zvnitřnění sociálních norem poprvé dochází okolo třetího roku. Vyskytují se značné rozdíly především ve výchovných přístupech a rodinném prostředí, některé rodiny neprosazují normy „sociálně žádoucí“,
3. osvojení sociálních rolí – které se odehrává uvnitř i mimo rodinu. Uvnitř rodiny dítě pozoruje chování, které náleží k určitým rolím (matka, otec, děvče, chlapec) a jeho trénování, uplatňování a modifikování se odehrává i mimo rodinu, a to většinou mezi vrstevníky a především tak v mateřské škole, kde má dítě možnost srovnávat a korigovat osvojené způsoby rolového chování. Dítě je v předškolním období schopné samo vyjmenovat několik svých rolí a toto vědomí je důležité v procesu utváření vlastní identity – jsem děvče, kamarádka, dcera, vnučka, žákyně, tenistka, atd. (upraveno podle Mertina, 2010, s. 19-20)

Během předškolního věku se již dítě setkává s více lidmi mimo oblast rodiny a s tím souvisí získávání dalších rolí. Jsou to role podřízené, které určují vztah k dospělým (např. k učitelce v MŠ) a role souřadné, které vymezují vztahy k vrstevníkům. Dítě v tomto období začíná chápat obecnost určitých rolí (např. role matky – dítě ví, co máma dělá, a také ví, že i jiné děti mají maminku). Socializace až do konce batolecího věku probíhá vesměs výhradně v rodině, ovšem v předškolním věku má již významný socializační vliv také mateřská škola. Nástupem do mateřské školy se dítě ocitne v novém prostředí, kde se díky novým nárokům stimuluje jeho další socializační rozvoj. Normy platné v prostředí školy jsou obecnějšího charakteru a jsou často jiné než pravidla chování v rodině, z které dítě přichází. Stejně tak jsou často rozlišné i hodnoty, které prosazuje mateřská škola a které rodina. Zvládnutím nároků školy vznikají další předpoklady pro získání dalších rolí, které jsou spojené s určitým společenským postavením. (Vágnerová, 2004)

K úspěšnému zvládnutí socializace je zapotřebí rozvíjet také interakce na souřadné úrovni, kterou je vrstevnická skupina. V předškolním období získává dítě v dětské skupině různé role s rozličným statutem, ve kterých se učí ke spolupráci s druhými a také se prosazovat. Dítě se zde může projevit spontánněji a může také ovlivňovat pravidla, kterými se skupina řídí. Postupně se rozvíjí zkušenosti ve vztahu k mladším a slabším dětem, dítě se učí pomáhat tomu, kdo to potřebuje. Všechny osvojené dovednosti i zkušenosti z tohoto období jsou pro další život velmi přínosné. (Vágnerová, 2004)

„Předškoláci si už spolu dovedou složitě a zajímavě hrát a to i bez pomoci dospělých. Učí se přitom střídavě zaujímat různé role: roli toho, kdo spolupracuje s druhými, roli toho, kdo vede a kdo je veden, i roli toho, kdo soupeří (všechno jen na chvíli).“ (Říčan, 2005, s. 270)

Základ pro formování mezilidských vztahů dítěti předává rodina, ale dětské společenství hraje v předškolním období stejně důležitou roli. Kontakt se skupinou dětí je důležitý *„pro formování vlastního Já, pro vytváření schopnosti měnit úhel pohledu a tutéž situaci chápat z hlediska druhého pro ujasňování, jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být – neboli začátek rozvoje sebepojetí, sebehodnocení.“* (Mertin, 2010, s. 20)

Předškolák bývá ještě silně emocionálně vázaný na své rodiče a na rodinné zázemí, ovšem které už v této době často a rádo opouští. Dochází k růstu významu vrstevníků, které potřebuje ke svým hrám, zkouší mezi nimi to, co odpozoval v rodině, zkouší různé role a různé formy chování a zaznamenává reakce okolí. Ve skupině dětí zažívá situace, kdy je jimi obdivován, odháněn nebo skupinu řídí. Důležité také je, aby dítě bylo v kontaktu s dětmi různého věku, protože je zapotřebí naučit se měnit role (pečovat o mladší, umět se prosadit nebo se podřídít starším, atd.) Pro dítě je mnohem výhodnější naučit se adekvátně komunikovat ve skupině dětí v tomto období, protože ve školním věku jsou již děti k sobě navzájem mnohem kritičtější a jsou více vázány na výkon. Nejvýznamnějším vztahovým rámcem pro dítě v předškolním období ovšem nadále zůstává jeho rodina, která je mu zdrojem jistoty, zázemí, bezpečí a především bezvýhradného přijetí. (Mertin, 2010)

3.2.1 Fáze rané socializace

Řezáč (1998) uvádí tři fáze rané socializace podle J. Alana:

1. etapa: postupná identifikace dítěte s matkou (trvá od narození do 2 let). V tomto období se utvářejí základy stability vztahů k druhým lidem, kladou se základy vlastního sebeuvědomování a sebeobrazu, který si dítě tvoří především skrze nazírání své matky. Získaná stabilita osobnosti v tomto období je významná pro budoucí sociální růst osobnosti.

2. etapa: osamostatňování – dítě již není vůči matce jen v závislém vztahu, ale také ve vztahu uvědomované vzájemnosti. Roste autonomie dítěte, začínají se utvářet základy budoucích sociokulturních vlastností, systém hodnot a mravních rysů, objevují se pocity viny, studu, zahanbení. Otec a jiné blízké osoby začínají nabývat v životě dítěte výraznějšího postavení.

3. *etapa*: pronikání dítěte do širších sociálních vztahů a rolí – rodina již nemá tak výsadní a dominantní postavení, dítě začíná navazovat nové kontakty, začíná konfrontovat chování a jednání vlastních rodičů v různých situacích a také s jinými rodiči. (upraveno podle Řezáče, 1998, s. 50)

Dále Řezáč (1998) uvádí časově i terminologicky odlišné vymezení fází rané socializace podle L. Monatové:

1. *elementární socializace* (1. rok života), dítě je plně závislé na péči dospělých osob. V prvních šesti měsících života je dítě sociálně pasivní, ovšem libě reaguje na zájem a přítomnost vychovatelů. V druhé polovině prvního roku se již dítě stává sociálně aktivním, navazuje kontakty,

2. *rodinná socializace* (2. až 3. rok života), dítě nadále zůstává převážně ve společnosti dospělých osob a získává k nim hlubší náklonnost a cit (především k matce). Pro další pozitivní vývoj je důležité, aby dítě v tomto období prožívalo pocity bezpečí a lásky,

3. *veřejná socializace* (po 4. roce života), dítě v této době vyhledává a potřebuje styk s dětmi stejného věku. V institucích dítě začíná navazovat s vrstevníky, učitelkou i jinými lidmi sociální kontakty. (upraveno podle Řezáče, 1998, s. 50)

3.2.2 Disfunkční socializace

Disfunkční socializace nastává, pokud jedinec nedokáže tvořit trvalé, spolehlivé, harmonické mezilidské vztahy, má problémy se začleňováním do sociálních skupin, řídí se takovými hodnotami a normami, při kterých vzniká konflikt s druhými lidmi, má malý repertoár osvojených rolí a jeho chování je nevhodné a nepřijatelné. (Helus, 2011)

K hlavním činitelům, kteří způsobují disfunkční socializaci, patří podle Heluse především:

- chybění citového pouta mezi dítětem a pečujícím okolím během prvních měsíců a let života dítěte. Dochází k citové deprivaci, dítě neprožívá lásku od nejbližších osob a samo nemá příležitosti, aby mohlo lásku projevovat. „*Pokud nedochází k dostatečnému citovému uspokojování nebo jsou ve výchově uplatňované nesprávné přístupy, např. časté vyvolávání pocitu viny, podceňování dítěte, dochází k tlumení přirozené dětské iniciativy a zdravý rozvoj dítěte je ohrožený.*“ (Šmelová, 2004, s. 67)

- nedostatek pozitivních vzorů a působení vzorů negativních, podle kterých se člověk orientuje při zvládnání neuspokojivých životních poměrů (např. drzým, agresivním chováním, za které je obdivován stejně laděnými kamarády),
- traumata, která jsou způsobená ponižováním, hrubým zacházením, zneužíváním nebo necitlivým trestáním, kterým dítě nedokáže předcházet,
- zanedbávání, zavrhování nebo odmítání těmi lidmi, na kterých je dítě závislé,
- rozvrácená rodina, ve které jsou časté konflikty, jsou narušené osobnosti rodičů, kteří mají patologické či deviantní jednání (např. krádeže, alkoholismus),
- rodinné prostředí je izolované, žije si svými hodnotami, normami a zvyklostmi, které jejich širší okolí odmítá a nechápe je,
- chybí reálná východiska k sociálně pozitivním životním formám. (upraveno podle Heluse, 2011, s. 42)

II. Empirická část

4 Cíl výzkumu, problémové otázky, metody

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit:

- co učitelky na základě svých zkušeností považují za nejčastější adaptační problémy při vstupu do mateřské školy
- jaký vliv má na adaptační potíže věk dětí

4.2 Problémové otázky

V rámci výzkumu jsme formulovali dvě problémové otázky:

- 1) Jaké jsou nejčastější adaptační problémy z hlediska věku dítěte?
- 2) Má věkové uspořádání tříd vliv na efektivnější adaptaci?

4.3 Výzkumná metoda

Výzkumný projekt má charakter kvantitativního výzkumu. Pro výzkumné šetření byla použita metoda dotazníku, který obsahoval celkem 12 otázek. 10 otázek bylo uzavřených, kde respondenti vybírali z uvedených možností, 1 otázka byla otevřená, kde měli respondenti dostatečný prostor pro vyjádření vlastního názoru a 1 otázka škálovací. Četnost výskytu uvedených jevů se hodnotila numerickou škálou 1 až 5 (1 – výjimečně, 2 – zřídka, 3 – obvykle, 4 – často, 5 – velmi často).

4.4 Účastníci výzkumu

Výzkum probíhal v mateřských školách v Prostějově. Dotazníky byly osobně předané ředitelkám mateřských škol, které je následně rozdaly učitelkám. Výzkumu se zúčastnilo celkem 53 učitelek ze sedmi mateřských škol. Návratnost dotazníků byla vysoká, rozdáno bylo celkem 58 dotazníků a pouze 5 z nich nebylo navracených.

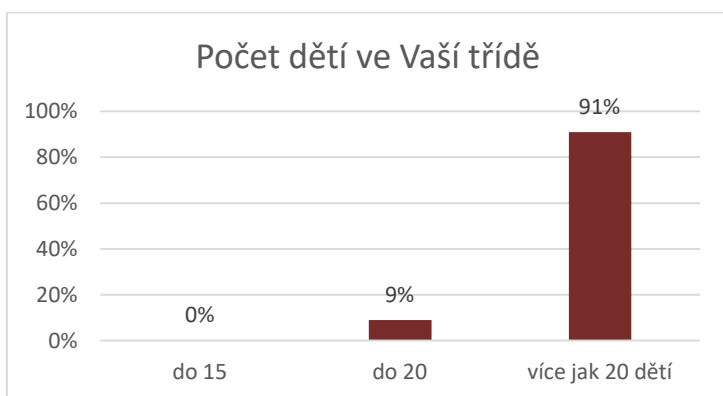
5 Výsledky výzkumu

5.1 Zpracování a vyhodnocení výzkumných dat

Tabulka č. 1 – Počet dětí ve třídě

Položka č. 1 otázka: Počet dětí ve Vaší třídě		
	<i>Počet respondentů</i>	<i>Procenta</i>
do 15	0	0 %
do 20	5	9 %
více jak 20 dětí	48	91 %

Graf č. 1 – Počet dětí ve třídě

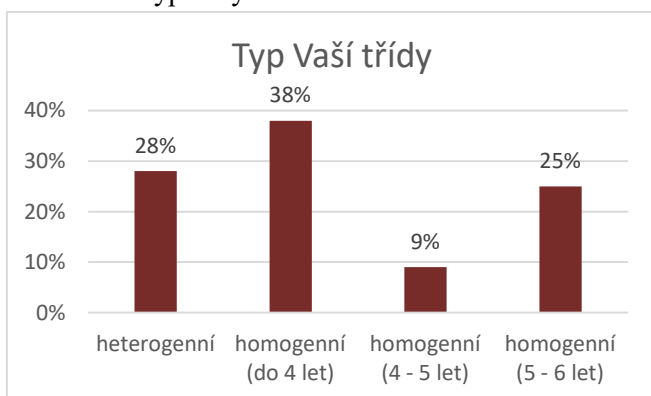


Na otázku, jaký mají respondenti počet dětí ve třídě, jsme zjistili, že nejčastěji (91%) byl uváděn počet více jak 20 dětí ve třídě (48 respondentů) a 9% všech dotazovaných uvedl počet do 20 dětí ve třídě (5 respondentů). Počet dětí do 15 neuvedl žádný z respondentů. (graf č. 1, tab. 1)

Tabulka č. 2 – Typ třídy

Položka č. 2 otázka: Typ Vaší třídy		
	<i>Počet respondentů</i>	<i>Procenta</i>
Heterogenní	15	28 %
homogenní (do 4 let)	20	38 %
homogenní (4 - 5 let)	5	9 %
homogenní (5 – 6 let)	13	25 %

Graf č. 2 – Typ třídy

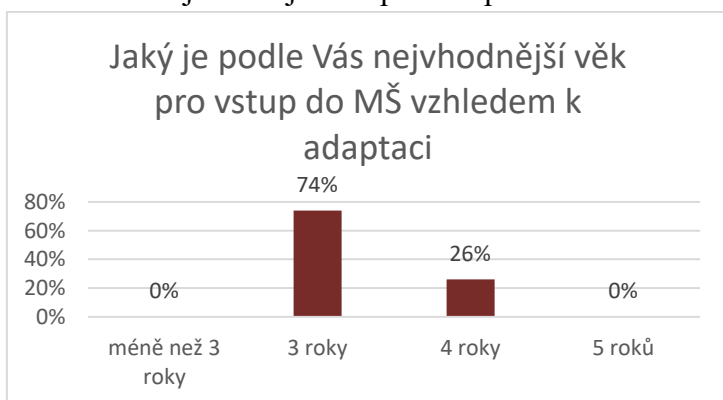


Zjišťovali jsme, s jakým typem třídy respondenti pracují. Největší zastoupení, a to 38%, má třída homogenní s věkem dětí do 4 let (20 respondentů), 28% dotazovaných uvedlo, že pracují s heterogenní třídou (15 respondentů) a 25% uvedlo třídu homogenní s předškoláky (13 respondentů). Nejmenší zastoupení s 9% měla třída homogenní s věkem dětí od 4 do 5 let (5 respondentů). (graf č. 2, tab. 2)

Tabulka č. 3 - Nejvhodnější věk pro vstup do MŠ vzhledem k adaptaci

Položka č. 3 otázka: Jaký je podle Vás nejvhodnější věk pro vstup do MŠ vzhledem k adaptaci		
	Počet respondentů	Procenta
méně než 3 roky	0	0%
3 roky	39	74%
4 roky	14	26%
5 roků	0	0%

Graf č. 3 – Nejvhodnější věk pro vstup do MŠ vzhledem k adaptaci

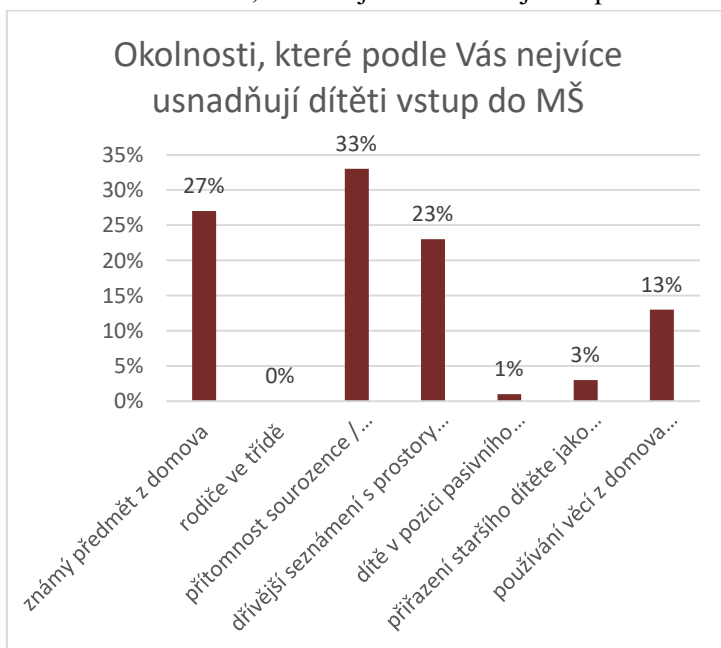


Na otázku, jaký je podle respondentů nejvhodnější věk pro vstup do MŠ vzhledem k adaptaci, uvedlo 74% dotazovaných nejčastěji odpověď věk 3 roky (39 respondentů), dále pak 26% dotazovaných odpovědělo, že nejvhodnější věk pro vstup do MŠ jsou 4 roky (14 respondentů). Nikdo z dotazovaných neoznačil věk méně než 3 roky ani věk 5 let. (graf č. 3, tab.3)

Tabulka č. 4 - Okolnosti, které nejvíce usnadňují vstup do MŠ

Položka č. 4 otázka: Okolnosti, které podle Vás nejvíce usnadňují dítěti vstup do MŠ		
	<i>Četnost</i>	<i>Procenta</i>
známý předmět z domova	39	27%
rodiče ve třídě	0	0%
přítomnost sourozence / kamaráda	47	33%
dřívější seznámení s prostory MŠ, třídy, učitelkou	32	23%
dítě v pozici pasivního pozorovatele	2	1%
přiřazení staršího dítěte jako pomocníka novému	4	3%
používání věcí z domova (polštářek, hrníček na pití)	18	13%

Graf č. 4 – Okolnosti, které nejvíce usnadňují vstup do MŠ



U otázky č. 4 mohli respondenti označit více variant, jejich odpovědi jsou v tabulce zaznačeny v četnostech.

Z grafu vyplývá, že dítěti nejvíce usnadňuje vstup do MŠ přítomnost sourozence / kamaráda ve třídě, a to celkem ve 33%. Dále respondenti ve 27% uvedli, že dítěti během prvních dnů pomáhá mít u sebe v MŠ známý předmět z domova. Ve 23% je uvedeno, že je pro dítě přínosné seznámit se již před řádnou docházkou s mateřskou školou, třídou i paní učitelkou. Jako další usnadňující okolnost bylo uvedeno ve 13% používání věcí z domova, jako např.: polštářek nebo hrníček na pití. Menší zastoupení bylo zjištěno se 3%, a to přiřazení staršího dítěte jako pomocníka dítěti novému a pouze 1% získalo dítě v pozici pasivního pozorovatele. Respondenti se shodli, že dítěti naopak vůbec neusnadňují vstup do MŠ rodiče, kteří pobývají určitý čas ve třídě, proto tato varianta nezískala žádný bod. Několik dotazovaných dokonce k této variantě „rodiče ve třídě“ doplnili a zdůraznili slovo „*nikdy!*“.

(graf č. 4, tab. 4)

Tabulka č. 5 - Účastní se rodiče v MŠ zápisu i s dítětem

Položka č. 5 otázka: Účastní se rodiče ve Vaší MŠ zápisu i s dítětem?		
	<i>Počet respondentů</i>	<i>Procenta</i>
téměř vždy	45	85%
často	8	15%
zřídka	0	0%
výjimečně	0	0%

Graf č. 5 – Účastní se rodiče v MŠ zápisu i s dítětem

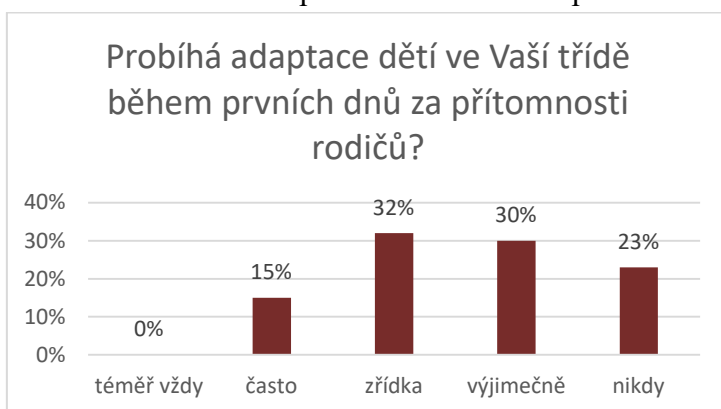


U otázky, zda se rodiče účastní zápisu do MŠ i s dítětem, využily učitelky jen dvě ze čtyř možností. 85% všech dotazovaných odpovědělo, že „téměř vždy“ přijdou k zápisu rodiče i s dítětem (45 respondentů) a zbytek, tedy 15%, uvedl možnost „často“ (8 respondentů). Varianty, že se dítě dostaví s rodiči k zápisu „jen zřídka“ nebo „výjimečně“, zůstaly bez označení. (graf č. 5, tab. 5)

Tabulka č. 6 - Probíhá adaptace dětí ve třídě za přítomnosti rodičů

Položka č. 6 otázka: Probíhá adaptace dětí ve Vaší třídě během prvních dnů za přítomnosti rodičů?		
	<i>Počet respondentů</i>	<i>Procenta</i>
téměř vždy	0	0%
Často	8	15%
Zřídka	17	32%
Výjimečně	16	30%
Nikdy	12	23%

Graf č. 6 – Probíhá adaptace dětí ve třídě za přítomnosti rodičů



Na otázku, jak často probíhá adaptace během prvních dnů za přítomnosti rodičů, byla nejčastěji volena možnost „zřídka“. Tato varianta byla zjištěna ve 32% (17 respondentů). Jako druhá se nejčastěji vyskytla možnost „výjimečně“, kterou zvolilo 30% všech dotazovaných (16 respondentů). Jako třetí byla nejčastěji označena varianta „nikdy“ se 23% (12 respondentů). Možnost „často“ volilo 15% dotázaných (8 respondentů) a varianta „téměř vždy“ nebyla označena ani v jednom případě. (graf č. 6, tab. 6)

Tabulka č. 7 – Dítě v době nástupu do MŠ

Položka č. 7 otázka: Dítě v době nástupu do MŠ:									
- má ve třídě sourozence:									
výjimečně		zřídka		obvykle		Často		velmi často	
24	45%	18	34%	7	13%	4	8%	0	0%
- má ve třídě kamaráda:									
výjimečně		zřídka		obvykle		Často		velmi často	
0	0%	22	41%	17	32%	11	21%	3	6%
- vstupuje samotné do nového prostředí:									
výjimečně		zřídka		obvykle		Často		velmi často	
3	6%	8	15%	11	21%	13	24%	18	34%

Pro vyhodnocení četnosti výskytu uvedených jevů byla použita pětistupňová škála:

1 – výjimečně, 2 – zřídka, 3 – obvykle, 4 – často, 5 – velmi často.

V otázce, jak často má dítě při vstupu do MŠ ve třídě sourozence, se nejčastěji vyskytovala hodnota „výjimečně“ (45%). Druhá nejčastěji volená možnost byla „zřídka“ (34%), další v pořadí byla hodnota „obvykle“ má ve třídě sourozence (13%) a v pořadí čtvrtá se vyskytla varianta „často“ (8%). Možnost, že má dítě ve třídě sourozence „velmi často“ neoznačil žádný z respondentů.

U otázky, jak často má dítě při vstupu do MŠ ve třídě kamaráda, jsme zjistili následující: nejčastěji byla uváděna hodnota „zřídka“ (41%), další v pořadí byla uváděna varianta „obvykle“ (32%). Možnost, že má dítě ve třídě kamaráda „často“, byla vyznačena ve 21% a jako čtvrtá v pořadí byla uvedena varianta „velmi často“ (6%). Hodnota „výjimečně“ zůstala bez označení.

Na otázku, jak často dítě v době nástupu do MŠ vstupuje samotné do nového prostředí, byla nejčastěji respondenty označena možnost „velmi často“ (34%), jako druhá nejčastější odpověď pak byla zaznamenána možnost „často“ (24%). Další v pořadí byly hodnoty „obvykle“ (21%) a „zřídka“ (15%). Nejmenší počet označení byl zjištěn u hodnoty „výjimečně“ (6%).

Z tabulky vyplývá, že nejčastěji dítě vstupuje do MŠ samostatně, bez sourozence či kamaráda. (tab.7)

Tabulka č. 8 – Nejčastější adaptační problémy

Položka č. 8 otázka: Které z níže uvedených adaptačních problémů jsou podle Vás nejčastější?			
Pořadí		Četnost	%
1.	pláče, když rodiče / matka odchází	34	21%
2.	pláče při vstupu do třídy	29	18%
3.	hraje si pouze samostatně	12	7%
4.	problematické stravování (nechce jíst samo, nejí vůbec)	10	6%
5.	je neustále po boku sourozence / kamaráda	10	6%
6.	drží se mimo skupinu dětí, straní se jich	9	6%
7.	častá absence	8	5%
8.	pláče celý den ve třídě	6	4%
9.	nechce rodiče pustit	6	4%
10.	stojí / sedí pořád na jednom místě	6	4%
11.	odmítá si hrát	5	3%
12.	nepřijímá režim ani pravidla ve třídě	5	3%
13.	celý den se ptá, kdy rodiče přijdou	4	3%
14.	nekomunikuje s dětmi ani s učitelkou	4	3%
15.	je neustále po boku učitelky	4	3%
16.	projevuje se agresivně ke spolužákům	3	2%
17.	přechodně se projevuje pod svoji věkovou úroveň	2	1%
18.	časté somatické potíže (bolest hlavy, břicha, nevolnost)	2	1%
19.	nedokáže si o nic říct	0	0%

Zjišťovali jsme, které uvedené adaptační problémy jsou podle učitelek nejčastější. Mohly vybrat a zaškrtnout 3 projevy. Nejčastěji byl označen projev „pláče při odchodu rodičů“ (21%), druhý nejčastěji označovaný projev byl „pláče při vstupu do třídy“ (18%). Tyto dvě možnosti byly respondenty vybírány nejčastěji, ostatní se už vyskytovaly podstatně méně. Třetí nejčastěji uváděný adaptační problém byl „projevuje se agresivně ke spolužákům“ (7%). Po 6% získaly tři projevy: „drží se mimo skupinu dětí, straní se jich“, „je neustále po boku sourozence / kamaráda“ a „problematické stravování“. 5% má projev „častá absence“, po 4% mají projevy „pláče celý den ve třídě“, „nechce rodiče pustit“ a projev „stojí / sedí pořád na jednom místě“. Po 3% má celkem pět adaptačních problémů: „celý den se ptá, kdy rodiče přijdou“, „nekomunikuje s dětmi ani s učitelkou“, „odmítá si hrát“, „je neustále po boku učitelky“ a „nepřijímá režim ani pravidla ve třídě“. Se 2% byla zvolena možnost „hraje si pouze samostatně“ a po 1% mají problémy „časté somatické potíže“ a „přechodně se projevuje pod svoji věkovou úroveň“. Možnost „nedokáže si o nic říct“ nebyla vybrána ani v jednom případě. (tab. 8)

Tabulka č. 9 – Nejkritičnější adaptační problémy

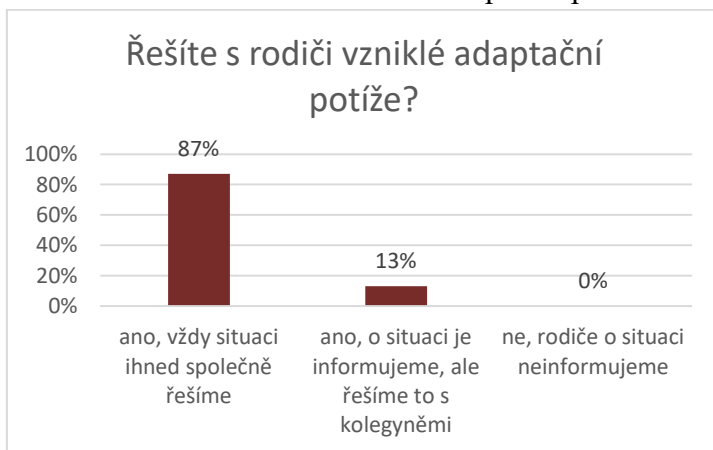
Položka č. 9 otázka: Které z níže uvedených adaptačních problémů jsou podle Vás nejkritičnější?			
Pořadí		Četnost	%
1.	projevuje se agresivně ke spolužákům	35	22%
2.	nepřijímá režim ani pravidla ve třídě	31	19%
3.	pláče celý den ve třídě	18	11%
4.	nekomunikuje s dětmi ani s učitelkou	17	11%
5.	časté somatické potíže	14	9%
6.	problematické stravování	8	5%
7.	celý den se ptá, kdy rodiče přijdou	8	5%
8.	nedokáže si o nic říct	8	5%
9.	pláče, když rodiče / matka odchází	6	4%
10.	častá absence	5	3%
11.	nechce rodiče pustit	3	2%
12.	je neustále po boku učitelky	3	2%
13.	přechodně se projevuje pod svoji věkovou úroveň	2	1%
14.	odmítá si hrát	1	1%
15.	pláče při vstupu do třídy	0	0%
16.	drží se mimo skupinu dětí, straní se jich	0	0%
17.	je neustále po boku sourozence / kamaráda	0	0%
18.	hraje si pouze samostatně	0	0%
19.	stojí / sedí pořád ne jednom místě	0	0%

U otázky, které z uvedených adaptačních problémů jsou nejkritičnější, mohly učitelky vybrat a uvést 3 projevy. Zjistili jsme, že nejkritičnější jsou podle nich „projevuje se agresivně ke spolužákům“ (22%), „nepřijímá režim ani pravidla ve třídě“ (19%) a jako třetí nejkritičnější se respondentům jeví „pláče celý den ve třídě“ (11%) a „nekomunikuje s dětmi ani s učitelkou“ (11%). Další v pořadí byly uvedeny adaptační problémy „časté somatické potíže“ (9%), po 5% měly projevy „problematické stravování“, „celý den se ptá, kdy rodiče přijdou“ a projev „nedokáže si o nic říct“. 4% měl adaptační problém „pláče, když rodiče / matka odchází“, 3% „častá absence“, 2% „dítě je neustále po boku učitelky“ a 1% měly projevy „přechodně se projevuje pod svoji věkovou úroveň“ a „odmítá si hrát“. Bez označení zůstaly čtyři adaptační problémy, „pláče při vstupu do třídy“, „drží se mimo skupinu dětí, straní se jich“, „je neustále po boku sourozence / kamaráda“ a „hraje si pouze samostatně“. (tab. 9)

Tabulka č. 10 - Řešíte s rodiči vzniklé adaptační potíže

Položka č. 10 otázka: Řešíte s rodiči vzniklé adaptační potíže?		
	<i>Počet respondentů</i>	<i>Procenta</i>
ano, vždy situaci ihned společně řešíme	46	87%
ano, o situaci je informujeme, ale řešíme to s kolegyněmi	7	13%
ne, rodiče o situaci neinformujeme	0	0%

Graf č. 7 – Řešíte s rodiči vzniklé adaptační potíže



Zjišťovali jsme, jestli učitelky řeší s rodiči vzniklé adaptační problémy. 87% všech respondentů odpovědělo, že situaci ihned s rodiči společně řeší a 13% uvedlo odpověď, že rodiče o situaci informují, ale neřeší ji s rodiči, nýbrž s kolegyněmi. Žádný z respondentů již nevybral a neoznačil možnost, že rodiče o vzniklé situaci neinformují. (graf č. 7, tab. 10)

Tabulka č. 11 - Jak dlouho trvá dítěti zadaptovat se na třídu

Položka č. 11 otázka: Jak dlouho trvá dítěti, než se na Vaši třídu zadaptuje?		
	<i>Počet respondentů</i>	<i>Procenta</i>
méně než 2 týdny	17	32%
1 měsíc	30	57%
2 měsíce	6	11%
3 měsíce	0	0%
více než 3 měsíce	0	0%

Graf č. 8 – Jak dlouho trvá dítěti zadaptovat se na třídu



Otázkou jsme zjišťovali, jak dlouho trvá dítěti, než se ve třídě zadaptuje. Dotazovaní využili pouze tři varianty z nabízených pěti odpovědí, dvě nabízené možné odpovědi tedy nebyly využity ani v jednom případě. Nejvíce respondentů (57%) uvedlo, že u dítěte nejčastěji proběhne adaptace během 1 měsíce (30 respondentů), 32% dotazovaných uvedlo nejkratší uvedenou možnost, a to pouhých 14 dnů (17 respondentů). 11% uvedlo délku doby adaptace na 2 měsíce (6 respondentů). Žádný z účastníků výzkumu neuvěděl, že by dětem v jejich třídě trvala adaptace po dobu 3 měsíce ani více jak 3 měsíce. (graf č. 8, tab. 11)

Tabulka č. 12 – Navrhnete postup k ulehčení vstupu do MŠ

Položka č. 12 otázka: Navrhnete postup k ulehčení vstupu do MŠ:			
Pořadí		Četnost	%
1.	postupná délka pobytu v MŠ	27	17%
2.	předmět z domova	22	14%
3.	návštěvy v MŠ před zahájením řádné docházky	19	12%
4.	neprodlužovat ranní loučení	17	11%
5.	zvládnutá sebeobsluha	13	8%
6.	pravidelné návštěvy mateřských center, dětských hřišť	12	8%
7.	zvykat dítě na odloučení	9	6%
8.	vyprávění o MŠ	8	5%
9.	vstup do MŠ od 3 let, ne dříve	7	4%
10.	ubezpečit dítě, že si pro něj rodiče přijdou	7	4%
11.	předem dítě navykát na pravidelný režim	3	2%
12.	pozdější nástup do MŠ (4 roky)	3	2%
13.	do držení slibů ze strany rodičů	2	1%
14.	nástup se sourozencem nebo kamarádem	2	1%
15.	spolupráce a komunikace rodičů	2	1%
16.	pochválit dítě za zvládnutý pobyt v MŠ	2	1%
17.	ranní doprovod otce	1	0,50%
18.	přiřazení staršího dítěte nováčkovi	1	0,50%
19.	pozdější ranní příchod (ne před 7 hodinou)	1	0,50%
20.	obeznámit rodiče, co musí děti zvládat	1	0,50%

Ve dvanácté otázce jsme se respondentů ptali, jaký by sami navrhli postup pro ulehčení vstupu do mateřské školy. Tato otázka byla otevřená a učitelky měly prostor k tomu, aby svůj názor vyjádřily ve třech bodech. Bylo sepsáno celkem 159 různorodých odpovědí, ovšem mnoho z nich uvádělo stejný postup, i když odpovědi byly formulované jinak. Po uspořádání nám zbylo jen 20 odpovědí, které by měly podle učitelek ulehčit dítěti vstup do MŠ.

Čtyři nejčastěji udávané odpovědi, které měly více jak 10%, byly následující: „postupná délka pobytu v MŠ“ (17%), „předmět z domova“ (14%), „dřívější seznámení s MŠ“ (12%) a „neprodlužovat ranní loučení“ (11%).

Další časté odpovědi uváděly: „zvládnutá sebeobsluha“ (8%), „pravidelné návštěvy mateřských center a dětských hřišť“ (také 8%), dále „zvykat dítě na odloučení“ (6%) a „vyprávění o MŠ“ (5%). Další uvážené postupy, které již měly méně než 5%, byly následující: „vstup do MŠ od 3 let, ne dříve“ a „ubezpečit dítě, že si pro něj rodiče přijdou“ měly po 4%. Po 2% byly uvedeny odpovědi „předem navykat dítě na pravidelný režim“ a „pozdější nástup do MŠ (4 roky)“. Další čtyři odpovědi měly shodně po 1%: „dodržení slibů ze strany rodičů“, „nástup se sourozencem nebo kamarádem“, „spolupráce a komunikace rodičů“ a „pochválit dítě za zvládnutý pobyt v MŠ“. Poslední čtyři postupy byly navrženy pouze po jednom respondentu a měly tudíž nejméně procent, a to 0,5%. Odpovědi zněly: „ranní doprovod otce“, „přiřazení staršího dítěte nováčkovi“, „pozdější ranní příchod (ne před 7 hodinou)“ a „obeznámit rodiče, co musí děti zvládat“. (tab. 12)

5.2 Shrnutí a diskuse

První výzkumnou otázkou jsme u respondentů zjišťovali, jaké jsou nejčastější adaptační problémy z hlediska věku dítěte. V dotazníku byly uvedeny následující tři věkové kategorie: 1) do 4 let, 2) 4 – 5 let, 3) 5 – 6 let.

Výsledkem šetření bylo zjištěno, že děti ve věkovém rozmezí od tří do pěti let mají podle respondentů běžně vyskytující se adaptační problémy. Nejčastěji uváženým adaptačním problémem v tomto věku bylo, že dítě pláče, když rodiče nebo matka odchází (25% respondentů tento adaptační problém uvedl u dětí do 4 let a 33% respondentů tento adaptační problém uvedl u dětí ve věku 4 – 5 let). Jako druhý adaptační problém byl shodně uvážen pro tyto věkové kategorie, že dítě pláče při vstupu do třídy (22% respondentů tento adaptační problém uvedl u dětí do 4 let a 20% respondentů tento adaptační problém uvedl u dětí ve věku 4 – 5 let).

Pro starší děti ve věku 5 – 6 let, byly nejvíce označovány jiné adaptační problémy než pro mladší věkové období. Nejčastějším problémem zde byla uváděna agresivita ke spolužákům (23%) a jako druhá v pořadí byla podle respondentů pracujících s touto věkovou kategorií častá absence dětí (15%) – dítě často brzy onemocní.

Třetím nejčastěji jmenovaným adaptačním problémem dětí ve věku do 4 let bylo problematické stravování (12%). Ve věkovém rozmezí od 4 do 5 let byla jako třetí nejvíce označována agresivita ke spolužákům (13%), která byla, jak jsme již zmiňovali, u předškoláků (5 – 6 let) na prvním místě. U těchto nejstarších dětí byl zjištěn jako třetí nejčastěji uváděný adaptační problém, že dítě nepřijímá režim ani pravidla ve třídě (10%).

Druhou problémovou otázkou jsme zjišťovali, zda má věkové uspořádání tříd vliv na efektivnější adaptaci. Porovnávali jsme tedy délku adaptace v heterogenních (věkově smíšených) třídách a ve třídách homogenních, kde jsou děti stejného věku. V dotazníku jsme se respondentů ptali, jak dlouho trvá dítěti adaptace. Vybírat mohli z pěti časových období – méně než 2 týdny, 1 měsíc, 2 měsíce, 3 měsíc nebo více jak 3 měsíce.

Došli jsme k závěru, že adaptace probíhá rychleji ve třídách homogenních. Respondenti u těchto typů tříd nejčastěji uváděli délku adaptace 1 měsíc (32%) a jako druhá v pořadí byla nejvíce uváděna doba méně než 2 týdny (28%). Homogenní třídy, ve kterých trvá adaptace zhruba 2 měsíce, zvolilo celkem 11% všech respondentů.

Dále jsme zjistili, že téměř všichni respondenti, kteří v dotazníku zaznačili, že pracují se třídou heterogenní, uváděli nejčastější délku adaptace 1 měsíc (25%). Pouze dva z patnácti respondentů pracujících se třídou věkově smíšenou, uvedli délku adaptace na méně než 2 týdny (4%). Doba 2 měsíce nebyla v dotazníku u těchto typu tříd zaznačena ani v jednom případě. Všechny učitelky, které dotazník vyplňovaly, se shodly na tom, že adaptace u nich zpravidla netrvá 3 měsíce ani více jak 3 měsíce.

Zjišťovali jsme také, jaké je zastoupení tříd heterogenních a tříd homogenních v Prostějovských mateřských školách, protože mnozí odborníci preferují vzdělávání právě ve třídách heterogenních. Prospěšnost v těchto typech tříd vidí i Havlínová (2000), která ve své knize uvádí, že „*čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím bohatší a pestřejší jsou kontakty mezi nimi, tím více sociálních rolí a strategií si děti mohou osvojit, tím více příležitostí mají k přirozené nápodobě, k rozvoji jazyka a komunikace.*“ (Havlínová, 2000, s.42).

Koťátková (2014) zase uvádí, že ve věkově smíšených třídách se mladší děti klidněji adaptují, protože je ovlivňuje vyzrálejší chování dětí starších.

Dalo by se tedy očekávat, že mateřské školy budou častěji prosazovat právě třídy heterogenní. Zjistili jsme ale, že zastoupení tříd heterogenních není v Prostějovských mateřských školách tak časté, jak by se dalo očekávat. Téměř tři čtvrtiny všech dotazovaných učitelek uvedly, že pracují se třídou homogenní, což poukazuje na překvapivě malé zastoupení tříd heterogenních.

Naopak shodu mezi odborníky a dotazovanými jsme zjistili u otázky, jaký věk je nejvhodnější pro vstup do mateřské školy. Šulová (2004) je názoru, že dítě okolo třetího roku věku bývá zpravidla dostatečně zralé pro vstup do mateřské školy, mezi svoje vrstevníky. Stejný názor zastává také většina respondentů. Celé tři čtvrtiny z nich byli stejného názoru, že věk okolo tří let je pro dítě vstupující do mateřské školy nejideálnější.

Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku vstupu dítěte do mateřské školy. Práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a část empirickou.

Teoretická část se zabývá adaptací dítěte na mateřskou školu a popisuje, jak dítě vhodně připravit na vstup do mateřské školy a jak celý tento náročný proces dítěti alespoň částečně usnadnit. Pomoc během adaptačního období by se dítěti měla dostávat nejen ze strany učitelek, ale především ze strany rodičů. Věnovali jsme se také změnám v dětském chování během prvních týdnů po vstupu do mateřské školy, a to jak v rodinném prostředí, tak i ve třídě mezi dětmi. Dále jsme se zaměřili na problémy, které mohou v adaptačním období nastat, jaké faktory ovlivňují adaptaci, i jak lze rozpoznat, že se již dítě na mateřskou školu adaptovalo. Je zde charakterizováno období předškolního věku, kde popisujeme tělesný, motorický, kognitivní i emocionální a sociální vývoj dítěte v tomto období. V další kapitole se zabýváme procesem socializace. Popisujeme socializaci během předškolního věku, vymezujeme pojem socializace a uvádíme fáze rané socializace.

V empirické části jsme si stanovili problémové otázky, které jsme porovnávali s výsledky výzkumu. Cílem výzkumu bylo dotazníkovou metodou zjistit, co učitelky na základě svých zkušeností považují za nejčastější adaptační problémy dětí při vstupu do mateřské školy a jaký vliv má na adaptační potíže věk dětí.

Rodiče i učitelky musí počítat s adaptačními problémy, které se mohou objevit v průběhu adaptace u jednotlivých dětí. K nejčastějším problémům, které způsobují při adaptaci potíže, patří pláč při odchodu rodičů, pláč při vstupu do třídy a také agresivita ke spolužákům. Učitelky doporučují rodičům usnadnit adaptaci například tím, že budou dítěti postupně délku pobytu v mateřské škole prodlužovat. Pro adaptaci jsou důležité také návštěvy mateřské školy ještě před pravidelnou docházkou, zvládnutá sebeobsluha a známý předmět z domova. Rodiče by měli dítě na mateřskou školu předem připravovat, například návštěvami dětských hřišť a mateřských center a měli by také postupně zvykat dítě na odloučení, aby bylo vůbec schopné být po určitou dobu bez matky.

Rodina může ještě před nástupem dítěte hodně věcí ovlivnit, a proto učitelky doporučují právě výše zmíněné aktivity pro ulehčení vstupu do mateřské školy a pro snadnější průběh celého procesu adaptace.

Seznam použité literatury a jiných zdrojů

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let*. Praha: Portál, 2003. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-743-4.

BRUCE, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-068-5.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, 377 s. ISBN 80-723-9060-0.

DVOŘÁKOVÁ, Helena. *Adaptace na školku? Každé dítě ji zvládá jinak. Rodina a škola*. 2011, r. 58, č. 9, s. 20-21, ISSN 0035-7766.

HAEFELE, Bettina a Maria WOLF-FILSINGER. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: pomoc pro rodiče a vychovatele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993, 58 s. ISBN 80-852-8257-7.

HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ, ed. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.

KOHOUTEK, Rudolf. Adaptační způsoby chování a prožívání. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2014-12-10].

Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/aspekty-a-koncepce-procesu-prizpuosobovani-cloveka>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada), 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

MARKO, J. *Vpravovanie sa dieťaťa do školského prostredia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1971. 224 s.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, Václav. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Václav Mertin, Ilona Gillernová. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.

MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro PV. *Metodický portál: Články* [online]. 24. 08. 2016, [cit. 2018-02-11]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21069/RAMCOVY-VZDELAVACI-PROGRAM-PRO-PV.html>>. ISSN 1802-4785.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 1. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2005, 100 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8989-5.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-859-3148-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-749.

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

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

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0841-9.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-20-x.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Počet dětí ve třídě.....	49
Tabulka č. 2 – Typ třídy.....	49
Tabulka č. 3 - Nejvhodnější věk pro vstup do MŠ vzhledem k adaptaci.....	50
Tabulka č. 4 - Okolnosti, které nejvíce usnadňují vstup do MŠ.....	51
Tabulka č. 5 - Účastní se rodiče v MŠ zápisu i s dítětem.....	52
Tabulka č. 6 - Probíhá adaptace dětí ve třídě za přítomnosti rodičů.....	53
Tabulka č. 7 – Dítě v době nástupu do MŠ.....	54
Tabulka č. 8 – Nejčastější adaptační problémy.....	55
Tabulka č. 9 – Nejzávažnější adaptační problémy.....	56
Tabulka č. 10 - Řešíte s rodiči vzniklé adaptační potíže.....	57
Tabulka č. 11 - Jak dlouho trvá dítěti zadaptovat se na třídu.....	57
Tabulka č. 12 – Navrhnete postup k ulehčení vstupu do MŠ.....	58

Seznam grafů

Graf č. 1 – Počet dětí ve třídě.....	49
Graf č. 2 – Typ třídy.....	50
Graf č. 3 – Nejvhodnější věk pro vstup do MŠ vzhledem k adaptaci.....	50
Graf č. 4 – Okolnosti, které nejvíce usnadňují vstup do MŠ.....	51
Graf č. 5 – Účastní se rodiče v MŠ zápisu i s dítětem.....	52
Graf č. 6 – Probíhá adaptace dětí ve třídě za přítomnosti rodičů.....	53
Graf č. 7 – Řešíte s rodiči vzniklé adaptační potíže.....	57
Graf č. 8 – Jak dlouho trvá dítěti zadaptovat se na třídu.....	58

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník pro učitelky mateřských škol

Příloha č. 1 - Dotazník pro učitelky mateřských škol

Vážená paní učitelko,

jsem studentka oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás tímto požádala o spolupráci na výzkumné části mé bakalářské práce, která se zabývá adaptací dítěte na mateřskou školu, tedy problémem, se kterým se v praxi běžně setkáváte. Dotazník je anonymní, vyplnění Vám zabere cca 10 minut.

Děkuji Vám předem za Vaši ochotu a spolupráci.

Květa Frňková

Dotazník pro učitelky mateřských škol

Vyberte a zaškrtněte 1 odpověď:

1) Počet dětí ve Vaší třídě:

- do 15
- do 20
- více jak 20 dětí

2) Typ Vaší třídy:

- heterogenní
- homogenní (do 4 let)
- homogenní (4-5 let)
- homogenní (předškoláci)

3) Jaký je podle Vás nejvhodnější věk pro vstup do MŠ vzhledem k adaptaci:

- méně než 3 roky
- 3 roky
- 4 roky
- 5 roků

4) Okolnosti, které podle Vás nejvíce usnadňují dítěti vstup do MŠ:

(můžete označit více variant)

- známý předmět z domova
- rodiče ve třídě
- přítomnost sourozence / kamaráda ve třídě
- dřívější seznámení s prostory MŠ, třídy, učitelkou
- dítě v pozici pasivního pozorovatele
- přiřazení staršího dítěte jako pomocníka novému
- používání věcí z domova (polštářek, hrníček na pití)

5) Účastní se rodiče ve Vaší MŠ zápisu i s dítětem?

- téměř vždy
- často
- zřídka
- výjimečně

6) Probíhá adaptace dětí ve Vaší třídě během prvních dnů za přítomnosti rodičů?

- téměř vždy
- často
- zřídka
- výjimečně
- nikdy

7) Dítě v době nástupu do MŠ:

Zaznamenejte, prosím, četnost výskytu následujících jevů:

1 – výjimečně, 2 – zřídka, 3 – obvykle, 4 – často, 5 – velmi často

	Hodnocení na škále:				
má ve třídě sourozence	1	2	3	4	5
má ve třídě kamaráda	1	2	3	4	5
vstupuje samotné do nového prostředí	1	2	3	4	5

8) Které z níže uvedených adaptačních problémů jsou podle Vás nejčastější?

Vyberte a zaškrtněte pouze 3 projevy.

	pláče, když rodiče / matka odchází
	pláče při vstupu do třídy
	pláče celý den ve třídě
	nechce rodiče pustit
	celý den se ptá, kdy rodiče přijdou
	drží se mimo skupinu dětí, straní se jich
	nekomunikuje s dětmi ani s učitelkou
	odmítá si hrát
	je neustále po boku učitelky
	je neustále po boku sourozence / kamaráda
	hraje si pouze samostatně
	projevuje se agresivně ke spolužákům
	nepřijímá režim ani pravidla ve třídě
	častá absence
	stojí / sedí pořád na jednom místě
	problematické stravování (nechce jíst samo, nejí vůbec)
	přechodně se projevuje pod svoji věkovou úroveň
	nedokáže si o nic říct
	časté somatické potíže (bolest hlavy, břicha, nevolnost)
	<i>jiné:</i>

9) Které z níže uvedených adaptačních problémů jsou podle Vás nejzávažnější?

Vyberte a zaškrtněte pouze 3 projevy.

	pláče, když rodiče / matka odchází
	pláče při vstupu do třídy
	pláče celý den ve třídě
	nechce rodiče pustit
	celý den se ptá, kdy rodiče přijdou
	drží se mimo skupinu dětí, straní se jich
	nekomunikuje s dětmi ani s učitelkou
	odmítá si hrát
	je neustále po boku učitelky
	je neustále po boku sourozence / kamaráda
	hraje si pouze samostatně
	projevuje se agresivně ke spolužákům
	nepřijímá režim ani pravidla ve třídě

	častá absence
	stojí / sedí pořád na jednom místě
	problematické stravování (nechce jíst samo, nejí vůbec)
	přechodně se projevuje pod svoji věkovou úroveň
	nedokáže si o nic říct
	časté somatické potíže (bolest hlavy, břicha, nevolnost)
	<i>jiné:</i>

Vyberte a zaškrtněte 1 odpověď:

10) Řešíte s rodiči vzniklé adaptační potíže?

- ano, vždy situaci ihned společně řešíme
- ano, o situaci rodiče informujeme, ale neřešíme to s nimi, nýbrž s kolegyňmi
- ne, rodiče o situaci neinformujeme

11) Jak dlouho trvá dítěti, než se na Vaši třídu zadaptuje?

- méně než 2 týdny
- 1 měsíc
- 2 měsíce
- 3 měsíce
- více než 3 měsíce

12) Navrhněte postup k ulehčení vstupu do MŠ:

a)

b)

c)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Květa Frňková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Vstup dítěte do mateřské školy
Název v angličtině:	The entry of the child into the nursery school
Anotace práce:	<p>Práce je zaměřena na problematiku vstupu dítěte do mateřské školy. Popisuje chování dítěte během jednotlivých adaptačních fází a upozorňuje na adaptační problémy.</p> <p>Obsahuje doporučení pro rodiče i učitelky, jak dítě vhodně připravit na vstup do mateřské školy a jak dítěti celý adaptační proces usnadnit.</p>
Klíčová slova:	Dítě, adaptace, předškolní věk, mateřská škola, učitelka, rodiče.
Anotace v angličtině:	<p>This thesis is focused on the issue of admission of the child to the kindergarten. It describes the behavior of the child during the particular adaptation phases and points out possible adaptation problems.</p> <p>The thesis also contains recommendations for both parents and teachers how to properly prepare the child for admission to the kindergarten and how to facilitate the whole adaptation process.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Child, adaptation, preschool age, kindergarten, teacher, parents.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník pro učitelky mateřských škol

Rozsah práce:	62 stran
Jazyk práce:	Český