



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Kvalitativní výzkum adaptačních strategií dětí v mateřské škole

Vypracovala: Irena Kellerová  
Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2014

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 26. června 2014

.....

Irena Kellerová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce váženému panu Mgr. Janu Vaňkovi za nevšední ochotu a trpělivost při odborném vedení mé bakalářské práce.

## **Abstrakt v jazyce českém**

Tato bakalářská práce se zabývá adaptačními strategiemi dětí nastupujících do mateřské školy.

Teoretická část objasňuje pojmy adaptace, stres, obranné mechanismy a mechanismy zvládní stressu, emoce, emoční inteligence a poruchy emocí v předškolním věku, termín výchova a výchovné styly. Dále se v teoretické části věnuji dítěti předškolního věku z pohledu vývojových teorií a významu hry a rituálů, zvláště při zvládní stressu a emocí.

Metodologická část vymezuje pojem kvalitativního výzkumu a jeho jednotlivé složky a typy. Objasňuje princip zakotvené teorie, kterou jsem v této práci použila a metody kvalitativního výzkumu.

V praktické části jsou shrnuty výsledky pozorování, které jsem prováděla u nověpříchozích dětí. Využila jsem zejména záznamy pozorování, které si vedu pro každé dítě po celou dobu jeho docházky do MŠ. Doplňující informace jsem získala z rozhovorů s rodiči, s kolegyněmi a samotnými dětmi. Zaměřila jsem se na jejich adaptaci a popsala její průběh. Zvláštní pozornost jsem věnovala obtížím, které adaptaci pozorovaných dětí provázely, a mechanismům, které nově příchozí děti využívají při jejich zvládní.

Cílem této práce tedy bylo zjistit, jaké adaptační potíže mají děti při nástupu do mateřské školy a jakým způsobem děti tyto obtíže překonávají.

**Klíčová slova:** adaptace, temperament, stres, obranné mechanismy, mechanismy zvládní, emoce, rituály, hra

## **Abstract in English**

This bachelor thesis is focused on adaptation strategies of new coming children in the kindergarten.

In the theoretical part the terms as adaptation, stress, defensive and stress managing mechanisms, emotion, emotional intelligence and emotional disturbances in preschool ages, upbringing and education styles are defined. Consequently, I continued with developmental theory and role of games and rituals for children in preschool age, especially in the case of stress and emotion managing.

The methodology part delimits the term qualitative research and its particular components and types. This part clarifies the principle of anchored theory, which I used in this study, and methods of the qualitative research.

In the practical part, there are summarized the results of observation which I did for new coming children. I used mainly notes from the observation which were recorded for each child for the whole its attendance time. I gained additional information from the interviews with parents, colleagues and children themselves. I focused on their adaptation and I described the progress. I pursued special attention to troubles accompanied the adaptation as well as the mechanisms which new coming children use to manage these troubles.

The aim of the study was to find out the adaptation troubles of new coming children in the kindergarten and the ways how they overcome these troubles.

**Keywords:** adaptation, temperament, stress, defense mechanisms, coping mechanisms, emotions, rituals, game

## Obsah

1. ÚVOD .....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST .....	10
2.1. Dítě ve světle vývojových teorií .....	10
2.1.1 Freudova teorie vývoje osobnosti.....	10
2.1.2 Teorie psychosociálního vývoje osobnosti podle Eriksona.....	11
2.1.3 Teorie citové vazby .....	12
2.2 Temperament .....	15
2.2.1 Obecné rysy temperamentu .....	15
2.2.2 Typologie temperamentu .....	16
2.3 Adaptace .....	21
2.3.1. Typy adaptace podle J. Piageta .....	21
2.3.2 Učení jako předpoklad adaptace .....	22
2.3.3 Bandurova teorie sociálního učení .....	22
2.3.4. Adaptace dítěte v mateřské škole.....	23
2.4 Emoce.....	27
2.4.1 Emoční poruchy v předškolním věku .....	28
2.4.2 Emoční inteligence .....	33
2.5 Stres .....	33
2.5.1 Symptomy stresu: .....	34
2.5.2 Psychické reakce na stres.....	34
2.5.3 Fáze reakce na stres.....	35
2.5.4 Coping neboli zvládání zátěže.....	35
2.5.5 Další prostředky k překonání stressu u předškolních dětí.....	36
2.6 Výchova .....	38
2.6.1 Emoční vztahy ve výchově: .....	39
2.6.2 Výchovné styly .....	39
3. METODOLOGICKÁ ČÁST .....	41
3.1 Kvalitativní výzkum.....	41
3.1.1 Hlavní složky kvalitativního výzkumu.....	42
3.1.2 Typy kvalitativního výzkumu .....	42
3.1.3. Metody kvalitativního výzkumu.....	44
4. PRAKTICKÁ ČÁST .....	49

4.1 Popis výzkumného vzorku.....	49
4.2 Důvody pro výzkum a vymezení výzkumného cíle.....	49
4.3 Realizace Výzkumu.....	50
4.3.1 Organizace pozorování.....	50
4.3.2 Příprava a stanovení výzkumných oblastí.....	51
4.4 Vlastní pozorování dětí .....	52
4.4.1 Tomášek (3,0).....	52
4.4.2 Klárka (3,0), .....	56
4.4.3 Dominika (2,7),.....	59
4.4.4 Viktorka (3,2),.....	61
4.4.5 Honzík (3,2) .....	65
4.4.6 Josefínka ( 3,0 ) .....	68
4.4.7 Adélka (2,8) .....	71
4.4.8 Mikuláš ( 3,1 ) .....	74
4.4.9 Jindříšek ( 2,8 ) .....	77
4.4.10 Fanda ( 2,11 ) .....	79
4.5 Zhodnocení sledované skupiny .....	81
4.6 Zodpovězení výzkumných otázek .....	82
4.7 Sebereflexe výzkumníka .....	83
5. DISKUZE.....	84
6. ZÁVĚR.....	86
7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	88
9. SEZNAM TABULEK.....	6
10. SEZNAM PŘÍLOH.....	6

## 1. ÚVOD

Pro každé dítě znamená začátek návštěvy mateřské školy významný životní krok. Jsou to první delší samostatné chvíle bez maminčiny náruče a tatínkovy opory. Je to vstup do nového světa, kde již dítě není středem pozornosti dospělých. Zde se stává součástí skupiny vrstevníků, která má svá, nová, dítěti neznámá, pravidla. Navíc přichází z důvěrně známého světa „doma“ do cizího prostředí.

Pro celou rodinu se jedná o zlomové období, často je provázené i nástupem matky do zaměstnání, spojené s novou organizací chodu rodinného života. Všichni jsou plni očekávání, dlužno říci, že většinou pozitivního. Vždyť řečeno slovy Zdeňka Matějčka (2000, str. 47): „*Zatímco jesle jsou zařízení pro dospělé a děti by si je sami nevymyslely, mateřská škola je zařízení pro děti a děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla. Prostě ji potřebují!*“.

Rodina milované dítě poprvé předávádo rukou cizího člověka na celý den. Rodiče pečlivě vyberou nejvhodnější mateřskou školu, vybaví se informacemi o jejím vybavení, personálu, vzdělávacím programu. Dnes zápis dítěte probíhá většinou s velkým předstihem před skutečným nástupem. Rodiny tedy mají dostatek času na postupnou adaptaci dítěte, kterou mateřské školy již běžně umožňují. Nic z toho je však nemůžepřipravit na skutečně první dny jejich potomka mimo rodinu.

A u některých dětí probíhají opravdu bouřlivě. Pláč, někdy i zlost, vzdor. Učitelka přebírající dítě křečovitě se držící maminky ...Když se pak přidají všechny změny v rodině, je „zaděláno“ na rodinné napětí. Od napětí potom není daleko ke konfliktům a zklamání.

Pravdou je, že pláč se stále po ránu ozývá z většiny mateřských škol. I přes obrovskou změnu v přístupu k dítěti v předškolních zařízeních, přes zvyšující se odbornost učitelek mateřských škol, i přes velký nárůst angažovanosti rodičů.

Jako učitelka se téměř denně potýkám s adaptačními potížemi dětí. I když mám několik let zkušeností práce s třídou nováčků, pokaždé mne jejich potíže při přivykání na mateřskou školu znejistí a vykolejí. Vždy mám pocit, že nedělám maximum a



každému dalšímu dítěti musím začátek více usnadnit. Proto jsem zvolila právě toto téma pro svou bakalářskou práci.

Již od roku 2009 si dokumentační záznamy dětí doplňuji o průběh jejich adaptace v naší mateřské škole. Ve své práci tedy vyjdu z pozorování dětí a popíši adaptaci několika z nich na nové prostředí mateřské školy.

V teoretické části této práci nejprve vysvětlím pojmy, adaptace, stress, obranné mechanismy a mechanismy zvládnání stressu. Dále pak pojem emoce, emoční inteligence a poruchy emocí v předškolním věku. Nastíním význam hry a rituálů v adaptačním období, zvláště pak při zvládnání stressu a emocí. Popíši také termín výchova a výchovné styly.

V metodologické části vymezím pojem kvalitativního výzkumu a nastíním jeho jednotlivé složky a typy. Objasním princip zakotvené teorie, kterou jsem v této práci použila a metody kvalitativního výzkumu.

V praktické části použiji strategii zakotvené teorie a metodou pozorování a rozhovoru s rodiči a s dětmi se pokusím nalézt adaptační a zvládací vzorce předškolních dětí. Ty pak shrnu v závěru.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1. Dítě ve světle vývojových teorií

Pro pochopení chování dětí při nástupu do mateřské školy je nezbytně nutné vědět, v jakém stadiu vývoje se jejich osobnost optimálně nachází, co je pro dané vývojové období charakteristické.

Vývojem osobnosti člověka se zabývala řada předních psychologů. Nyní se zaměříme na ty teorie, které se zabývají vývojem osobnosti dítěte a to hlavně dítěte do 6 let věku.

#### 2.1.1 Freudova teorie vývoje osobnosti

Podle Vágnerové(2005, stránky 37,38),základem Freudova pohledu na **vývoj** osobnosti člověka je, že probíhá **podle vrozeného programu**. Jednotlivé fáze jsou definovány podle hlavního způsobu dosahování slasti. Psychosexuální vývoj je základem rozvoje osobnosti a zkušenosti z raného dětství zůstávají v nevědomí a tak ovlivňují jeho prožívání a chování v pozdějším věku. Podle Freuda je vývoj rozdělen na :

- **Orální stadium** – období kojeneckého věku, kdy dítě dosahuje slasti orální aktivitou.
- **Anální stadium**– batolecí věk, slastné pocity jsou spojeny s fungováním konečníku.
- **Falické stadium** – je dobou předškolního věku. Dítě je zaujato genitální oblastí, slast mu přináší manipulace s těmito orgány. Zajímá se i o genitálie dětí druhého pohlaví. V průběhu této fáze se rozvíjí oidipovský (Elektrín) komplex. Dítě se upne na rodiče opačného pohlaví a rodič stejného pohlaví se pro něho stává rivalem.Žádoucím řešením tohoto komplexu je identifikace s rodičem stejného pohlaví a vytěsnění problému. Nedořešení tohoto konfliktu vede k dalšímu udržování infantilní závislosti na matce ( resp. otci ), s nimiž se jedinec cítí být spojen.
- **Stadium latence** – raný školní věk, je typické pro úbytek zájmu o sexuální podněty. Libido se vybíjí prostřednictvím společenské aktivity.

- **Genitální stadium** – doba dospívání, slasti je dosahováno vztahy s jinými lidmi sexuálního charakteru či autoerotickou aktivitou (Vágnerová, 2005, stránky 37,38)

### 2.1.2 Teorie psychosociálního vývoje osobnosti podle Eriksona

Erikson člení psychický vývoj do osmi stadií, z nichž pět se týká dětského věku. Každé z nich lze charakterizovat cílem, ke kterému směřuje a problémy, které jsou v této fázi obvyklé. Dále pak způsobem jejich řešení a tím následně proměnou osobnosti. Jako **stimuly rozvoje** určitých vlastností a kompetencí působí **sociální normy**. Pokud se dítěti stanovený úkol podaří zvládnout, může rozvoj osobnosti pokračovat. V opačném případě může dojít ke stagnaci.

- **Základní důvěra proti základní nedůvěře** – od narození do 1 roku

Fáze je zaměřena na dosažení základní důvěry ve svět, která umožní rozvoj žádoucích osobnostních vlastností a způsobů chování. Hlavním předpokladem je potvrzení jistoty a bezpečí. Kvalita prvotní vazby mezi matkou a dítětem ovlivňuje pozdější emoční prožívání i sociální adaptabilitu.

- **Autonomie proti studu a pochybám** – od 1 roku do 3 let

Je to první fáze emancipace, směřující k osamostatnění. Rozvíjí se uvědomění sebe sama, dítě se začíná sebeprosazovat a uvědomovat si hranice svých možností. Učí se pravidlům chování, ale normy v tomto období ještě nefungují bez vnější kontroly. Objevují se první náznaky vůle. Fáze je zaměřena na dosažení základní důvěry v sebe sama.

- **Iniciativa proti vině** – věk 3 roky až 6 let, **dítě nastupující do mateřské školy se nachází právě v tomto stadiu**. Předškolní věk je označován jako fáze iniciativy a aktivity, která začíná být ve větší míře korigována společenskými normami určujícími hodnotu dětského projevu. Pod vlivem výchovy se rozvíjejí základy svědomí a s nimi související pocity viny. Rozšiřují se kontakty s dalšími lidmi, především s lidmi mimo rodinu a s vrstevníky. Dítě získává různé zkušenosti, které ovlivňují a rozvíjejí jeho sociální vstřícnost. V tomto období nedochází k zásadní proměně osobnosti.

- **Příčinnost proti inferioritě** – věk od 6 do 12 let

Školní věk definuje jako fázi snaživosti, dítě usiluje o dobrý výkon, o své uplatnění a prosazení. Je to fáze rozvoje rozumových schopností. Vztah k sobě je definován na základě výkonu a mírou pozitivní akceptace ostatními. Významná je školní zkušenost.

- **Identita proti konfuzi rolí** – trvá od 12 do 20 let.

Je fází dospívání. Dospívající se významně mění. Rozvíjí se sebepojetí, snaží se o sebevymezení.

Další stadia se týkají dospělosti a stáří, proto jsou v této práci zmíněna pouze heslovitě

- Intimita proti izolaci – trvá od 20 do 25 let
- Generativita proti stagnaci – trvá od 25 do 50 let
  - Ego integrita proti zoufalství – začíná v 50 letech (Vágnerová, 2005, stránky 44,45)

### **2.1.3 Teorie citové vazby**

Teorie citové vazby( přilnutí, připoutání) zkoumá, proč mají lidé tendenci vytvářet úzké emocionální vztahy a proč omezená schopnost regulace emocí souvisí s určitými vztahovými zkušenostmi. Zabývá se vlivem vztahových zkušeností na schopnost adaptace a tím na psychické zdraví, respektive na jeho narušení v průběhu života. Předpokládá, že podpora a emocionální přístupnost primárních osob (matky, nebo jiné hlavní pečující osoby) v raném dětství podstatně ovlivňuje vývoj emocionální regulace a adaptace jedince.(Vágnerová, 2005, str. 42)

#### **2.1.3.1. Teorie vazbyJohnaBowlbyho**

Lékař a psychoanalytik John Bowlby se pokusil interpretovat vývoj lidské psychiky evolučním způsobem. Došel k závěru, že kvalita raných sociálních vztahů je kritická a nezbytná nejen pro další psychický vývoj, ale i pro přežití. Vytvoření citové vazby je závislé na matce i na dítěti, chování matky i dítětemá vrozený základ. Dítě se obvykle projevuje takovým způsobem, jakým upoutává pozornost matky a stimuluje žádoucí reakce a aktivizuje vrozené pečovatelské dispozice. Standartní citová vazba se nejnáze vytváří v průběhu raného věku, tzv. senzitivní fáze, po jejím uplynutí to může být obtížné. Primární zkušenosti ze vztahu s matkou přetrvávají v nevědomí a mohou se projevit různým způsobem. **Potřeba citové vazby je jednou ze základních potřeb po celý život.**

Emoční vazba s matkou slouží i jako prostředek harmonizace potřeby bezpečí a potřeby zvědavosti. Vazba je mechanismem, kterým zmírňuje strach z neznámého a tím umožňuje dítěti projevit zájem o nové zkušenosti. Vazba s matkou funguje tak, že když se dítě cítí bezpečné, pouští se do prozkoumávání okolí a od matky se vzdaluje. Když se cítí ohrožené, vrací se zpět do těsné blízkosti k matce. Základem tohoto regulačního mechanismu jsou dříve získané zkušenosti. Důležité pro dítě je pozitivní očekávání, že matka bude dostupná a bude na jeho projevy citlivě reagovat. Pokud matka zajistí dítěti uspokojení potřeby jistoty, saturuje i jeho potřebu poznávání. Dítě, které si opakovaně potvrdí, že je pro matku důležité, bude i sebe chápat jako hodnotnou bytost. Pokud bude matka citově chladná, odmítavá a nebude se dítěti přiměřeně věnovat, dítě bude ve vztahu k ní nejisté a nebude vědět, co může očekávat. Za těchto okolností bude nejisté i ve vztahu k sobě a bude se považovat za bezcenné. (Vágnerová, 2005, stránky 42,43)

Důvěru v přístupnost jedné specifické ochraňující a podporující osoby označuje termín **jistá citová vazba** resp. jistý model fungování citové vazby. Paralelně k modelu jedné takové osoby se vyvíjí i model vlastního hodnotného a kompetentního Já (Self). Obráceně vzniká model bezhodnotného nekompetentního Já jako protipól k modelu fungování primární osoby, která odmítá nebo znevažuje vazbové potřeby dítěte. V tomto případě jde o **nejistou citovou vazbu** resp. nejistý model fungování citové vazby. Zafixovaná představa matky i vlastní osoby má vliv na chování dítěte i na jeho další psychosociální vývoj. (Vágnerová, 2005, str. 43)

Důležitým kritériem je jistě i otázka regulace mateřské péče. Sám Bowlby na ni odpovídá: „*Od prvních měsíců je dobré ponechat na dítěti, ať si samo říká. V prvních letech dítěte, v běžné rodině, kde se o dítě stará matka, se dítěti nestane žádná škoda, když mu matka věnuje tolik své přítomnosti a pozornosti, kolik se zdá, že dítě vyžaduje.*“ (2010, str. 307) Dítě tedy v raném dětství nelze saturací potřeby mateřské péče „rozmazlit“.

Významnou úlohu při utváření citové vazby má vedle dostupnosti primární osoby i její citlivost k potřebám dítěte především v situacích zátěže. Citlivá matka dovede správně a rychle rozpoznat signály dítěte, správně je interpretovat a pak rychle a vhodně reagovat.

### **2.1.3.2 Typy vazby podle Mary Ainsworthové**

Mary Ainsworthová dále rozvinula teorii vazby J. Bowlbyho. Na základě pozorování rozdílů dětského chování při krátkodobém odloučení od matky a po návratu k matce usuzovala, jaký je vztah dítěte s matkou:

- **Pevná a spolehlivá vazba** – pro takovou vazbu svědčí tendence dítěte vrátit se do těsné blízkosti matky a ujistit se o její dostupnosti
- **Nejistá a vyhýbavá vazba** – děti po krátkodobé separaci matku nevyhledávaly, spíše se jí vyhýbaly
- **Nejistá a ambivalentní vazba** (úzkostně vzdorná)-po krátkodobé separaci se dítě k matce vrací, ale dává jí najevo svou nelibost (Vágnerová, 2005, str. 43)

### **2.1.3.3 Vztah citové vazby a temperamentu**

Biologické (temperament) asociálníregulátory chování (citová vazba) se v průběhu vývoje vzájemně ovlivňují. Proto je pravděpodobné, že je rodičovské chování (včetně citlivosti reakcí) ovlivněno raným temperamentem dítěte (především však složitým temperamentem miminka). Také může dojít ke vzájemnému ovlivňování mezi citovou vazbou a temperamentem v oblasti vývoje vlastní regulační kompetence dítěte. Tyto oba faktory ovlivňující seberegulaci jsou pravděpodobně závislé na kvalitě interakcí mezi kojencem a primární osobou.

V případě adekvátního interakčního chování rodičů (citlivé reakce na signály dítěte) pravděpodobně dochází k pozitivnímu ovlivňování temperamentové báze seberegulace a dále k nabytí vlastní schopnosti kontroly jistoty.

V nevýhodném případě, když se setká vysoce iritabilní kojenec s neadekvátním chováním pečovatelů, je velmi pravděpodobný vývoj nedostatečné schopnosti seberegulace. V extrémní formě, při zásadním znejistění dítěte primárními osobami může dojít k úplnému rozpadu zvládacích strategií, tj. dezorganizaci.

## 2.2 Temperament

Vágnerová(2004, str. 216) definuje temperament jako individuálněcharakteristickýtypreaktivity a dynamikypsychiky. Představuje vrozený základprůběhu duševníchdějůiprojevů chování.

Člověk jevybavenvrozenýmidispozicemireagovatnějakým,individuálnětypickým způsobemjak v oblastiprožívání,takv oblastichování.

Tentozákladosobnostispoluurčujerozvojdalšíchpsychickýchfunkcí avlastností.Ovlivňujevymezeníosobníhovýznamumnohapodnětů,postojk těmtopodnětů mijejichzpracování.Na němzávisípřevažujícízpůsob reagování,atůžobecného,neboemočníhocharakteru.

Temperamentové vlastnosti předurčují pravděpodobný způsob reagování na vnější podněty, ale i vztah k těmto podnětům. Bez významu není ani vztah temperamentu k potřebě citové jistoty a bezpečí: nadměrný přísun nových či příliš intenzivních podnětů může vést k narušení pocitu osobní pohody a ke zvýšení celkové nejistoty. Způsob reagování na podněty různé intenzity i míra potřeby změny, ovlivňují hodnocení různých situací a s nimi spojených zážitků, zda je člověk považuje za žádoucí nebo ohrožující. (Vágnerová, 2004, str. 224)

### 2.2.1 Obecné rysy temperamentu

Obecné rysy temperamentu diferencuje Vágnerová(2004, str. 217)podle následujících hledisek:

a) **Emoční prožívání**, jeho intenzita, stabilita a vyrovnanost, základní převládajícíladění.

- Intenzita a hloubka emocí, která je pro daného jedince typická, bez ohledu na charakter podnětů, které je vyvolaly.

- Stabilita a vyrovnanost citových prožitků, dispozice prožívat určitým způsobem - stabilizovaně či naopak, sklon k emoční labilitě, kolísání a proměnlivosti emočního ladění.

- Emoční vzrušivost a reaktivita, odolnost citového prožívání, event. citlivost k vnějším podnětům. Jde o míru vnímavosti k vnějším vlivům, tj. jak intenzivní podnět je potřebný k vyvolání nějaké emoční reakce. Je to schopnost bezprostřední

emoční odezvy, reakce na aktuální impulzy. Tato vlastnost obvykle souvisí s emoční stabilitou. Emočně vyrovnaný člověk zpravidla nebývá zvýšeně dráždivý.

- Převažující emoční ladění, dominance některé z následujících kategorií: veselost a optimismus, smutek a těžkomyslnost, podrážděnost a naštvanost, klidnost až lhostejnost.

b) **Celková reaktivita**, převládající formální znaky chování, intenzita reakcí, jejich stabilita a vyrovnanost. Temperamenturčuje dynamiku psychické činnosti bez ohledu na její obsah, projevuje se přibližně stejně v různých aktivitách.

- Intenzita reakcí, která je pro určitý člověk typická, bez ohledu na podněty, které ji vyvolaly.

- Stabilita a vyrovnanost chování, event. sklon k výkyvům v této oblasti.

- Impulzivita a bezprostřednost reakcí. Schopnost okamžitě reagovat na jakýkoliv podnět, event. míra odolnosti vůči působení vnějších vlivů. Obě uvedené vlastnosti souvisejí s typem emoční reaktivity.

- Rychlost, osobní tempo, které se projevuje především v chování, ale i v oblasti psychických procesů, které probíhají ve vědomí.

V tomto směru jde o rychlost reakce na sledující určitý podnět.

c) **Vegetativní reakce**, jejich intenzita, stabilita a vyrovnanost.

## 2.2.2 Typologie temperamentu

### 2.2.2.1 *Introverti versus extraverti*

Základním rysem osobnosti je otevřenost vůči okolí. Podle ní můžeme jedince zařadit mezi

- **extraverty** - čerpají energii z okolního světa. Jsou hovorní, společenští. Mají tendenci nejdříve jednat, pak myslet, jednají rychle (někdy neuváženě) a jsou vstřícnější ke změnám. Naopak je stresuje a vyčerpává klid a nedostatek vnějších podnětů. V populaci tvoří většinu.

nebo



- **introverty** – to jsou naopak ti, kteří čerpají energii ze svého vnitřního světa pocitů, myšlenek a prožitků. Bývají méně hovorní než extroverti a více přemýšliví. Mají rádi soukromí. Bývají uvážliví, jednají až poté, co si své jednání předem promysleli. Pobyt ve společnosti nebo přemíra vnějších podnětů je obvykle stresuje a vyčerpává.

Ve svém článku uvádí Michaela Karavakis(2014), že pro tyto děti je adaptace v mateřské škole bezpochyby mnohem obtížnější, protože takové dítě:

- se jeví jako bázlivější než ostatní děti jeho věku
- nemá potřebu se veřejně projevovat
- na nové věci se hůře adaptuje
- není spontánní a zdá se, že nemá smysl pro humor
- snáze se unaví
- rádo si zaleze někam, kde je o samotě
- zdá se pomalejší v chápání a hloupější, to je ale přirozeně pouze iluze

Většina dětí se drží kolem středu – nejsou ani přehnaně otevření, ani přehnaně uzavření. Ovšem najde se i spousta takových, kterým tyto extrémní polohy do vínku dány byly. Je zajímavé, že u extrovertů to nikdo nevidí jako překážku. Nikoho neuslyšíte říkat: To moje dítě je tak moc společenské, přál bych si, aby se trochu míň prosazovalo v kolektivu. Nepsaný, ale o to platnější zákon totiž praví: čím větší je dítě (či dospělý) extrovert, tím větší obdiv druhých sklízí. Extroverti jsou lépe přizpůsobení sociálním kontaktům, a proto se snadno přizpůsobují různým situacím. Jsou lehce akceptováni a v poněkud zjednodušeném smyslu mohou být výbornými organizátory a manažery, zatímco vyložení introverti raději pracují sami a mohou se spíše věnovat abstraktnějším tématům.(Karavakis, 2014)

### **2.2.2.2 Temperamentové typy**

Temperamentová základní osobnost je málo ovlivnitelná vnějšími vlivy, tj. učením. Z tohoto důvodu se stal oblíbeným kritériem k rozlišování různých lidských typů. Nejstarší typologii, vytvořili již staří Řekové – Hippokrates a Galenos. Jejich názvy, choleric, sangvinik, flegmatika a melancholik, i psychologický obsah se vžil natolik, že jsou užívány dodnes, především jako laické diagnostické kritérium. (Vágnerová, 2004, stránky 216, 217)

- a. **sangvinik:** Je stabilní extrovert. Je společenský, přístupný, činorodý, veselý, bezstarostný, živě reagující, nenucený, čilý, hovorný a optimista. Názorově a emočně je však nestálý, prožívá povrchně a krátce. Bývá schopným podřízeným. U sangvinika probíhá silný vzruch a silný útlum.
- b. **choleric:** Je labilní extrovert. Je nedůtklivý, neklidný, útočný, vznětlivý, vrtkavý, impulzivní, spolehlivý a stálý ve svých názorech a životních hodnotách. V podstatě nemění své postoje a životní hodnoty. Je stálý a spolehlivý. Prožívá hluboce a rychle. K věcem, které jednou vyřeší, se již více nevrací. Charakteristický je silný vzruch a slabý útlum.
- c. **flegmatik:** Je stabilní introvert. Je obezřetný, rozvážný, spolehlivý, smířlivý, mírumilovný, vyrovnaný, klidný, lhostejný, umí se ovládat. Bývá dobrým nadřízeným. Prožívá povrchně a pomalu, což znamená, že nepříjemné věci ho příliš nezasáhnou a příjemné ho nijak zvlášť nepotěší. Přijímá, co je, tak jak to je a jeho reakce nejsou nijak hluboké, ale hned tak nezapomíná a ač ho věc nechala zcela (nebo převážně) chladným, umí se k ní vrátit v nejnečekanějších okamžicích. S většinou věcí se bez problémů vyrovná a situace řeší s chladnou hlavou. U flegmatika probíhá slabý vzruch a silný útlum.
- d. **melancholik:** Je labilní introvert. Je tichý, přecitlivělý, nespolečenský, vážný, rezervovaný, pesimistický, špatně se přizpůsobuje, je úzkostlivý a plachý. Prožívá hluboce a pomalu a věcmi se velmi často vrací. V názorech a reakcích navenek je střízlivý a umírněný, ale uvnitř sebe všechno hluboce prožívá. U melancholika probíhá slabý vzruch a slabý útlum. (Vágnerová, 2004, str. 224)

Podívejme se, jak se takové děti budou pravděpodobně **projevovat v mateřské škole:**

**a. Sangvinik: ostře vyhraněný typ- živel**

Dítě velice živé, extrovertní, má rádo lidi a život. Je rtuťovité, neudržitelné. Sangvinik je roztržitý, chce všechno zažít, ochutnat, je rychlý, plný fantazie, netrpělivý, chce všechno okamžitě. Sangvinici chtějí žít a užívat všechno hned teď. S tím jsou spojená i negativa. Takové dítě bude mít problémy udržet pozornost. Přitom ale potřebuje cítit úspěch, potřebuje pochvalu učitelky. Musí mít práci rozdělenou na kousky, nesmí se nudit. Musí to být vymyšlené tak, aby byla činnost neustále zábavná, překvapivá,

motivující. Do mateřské školy nastoupí sangvinik pravděpodobně s nadšením. A ačkoli bude mít učitelka během dne pocit, že ho nedokáže prakticky ničím doopravdy zaujmout, bude se dítě do mateřské školy pravděpodobně každé ráno těšit. Doma totiž nemá šanci zažít tolik vzrušení.

**b. Choleric: chce být respektován**

Takové dítě je člověkem činu, zaměřené na výkon. Jedná, na nic nečeká. Není schopné setrvat v nečinnosti, učitelka ho proto snadno může zaškatulkovat mezi zlobily, i když to tak není. Nebere na nikoho ohledy. Má potíže s týmovou prací. Choleric má pocit, že ho ostatní v činnosti brzdí. Miluje rozjezd akce, začátek úkolu, ale horší je to s dokončováním. Od nejmenšího věku respektuje autoritu jedině v případě, že je od autority zpět sám respektován. Tedy, když na něj učitelka nastoupí z pozice síly jako ta starší, chytřejší, mocnější, neuspěje. Od nejmenšího věku se cuká a bojuje, je třeba odmala nasadit pravidla a ta dodržovat oběma stranami. Je typ, který si chyby musí udělat sám, nesnáší rady a nejraději pracuje sólo. Nástup do předškolního zařízení většinou proběhne bez obtíží, velice rychle ale dojde ke konfliktu s autoritou. Způsob začlenění takového dítěte ve velké míře závisí na postoji jak učitelky, tak rodičů. K úspěchu vede pouze citlivé, ale důsledné, dodržování jasně stanovených pravidel.

**c. Flegmatik: chce jediné – lásku**

U flegmatika je nejdůležitější vztah. Je pro něho mnohem důležitější být milován, než zvítězit, po výkonu nejde. Flegmatik konflikt vnímá v jediné rovině: pokud na mě někdo křičí, nemá mě už rád. Nevnímá vůbec obsah sděleného. Je nešťastný ze skutečnosti, že zklamal maminku nebo paní učitelku. Flegmatici nejsou líní. Mají jen pomalý rozjezd a naopak výbornou koncovku. Flegmatik miluje týmovou práci, je pro něj těžké pracovat o samotě. Dítě flegmatik pracuje rádo, ale pouze v přátelské atmosféře a pod klidným vedením. Nesnáší nátlak, pak přestane dělat cokoli úplně. Flegmatici jsou vytrvalí, trpěliví, pečliví, šikovní. Je potřeba nechat jim zdánlivě pomalé vlastní tempo. Flegmatik je přemýšlivější, hlubší, proto pomalejší, nebo se tak alespoň jeví. U flegmatika výraz *hned* nemusí znamenat *nyní*! Ale třeba za týden, až dokončí současnou činnost. Flegmatici změny snášejí hůře. Pokud cítí napětí mezi ostatními, je zátěž násobena. Pokud takové dítě nastoupí ke klidné, citlivé a vyrovnané učitelce, má vyhráno. Počáteční nejistota pomine rychleji, pokud cítí, že ho paní učitelka má ráda.

#### d. **Melancholik: neprávem považovaný za lakomce**

Je kombinací uzavřenějšího typu, obráceného do sebe, ale zároveň výsledkového. Orientuje se na detail, hloubku, vnitřní řád a strukturu. Nechce půjčovat své věci, aby mu je jiný nezničil, ostatním se mohou jevit jako lakomí. Chce být perfektní. Nemá odhad a nezvládne splnit úkoly, které si dal. Přitom nechce objem práce snížit. Tyto děti nemají rády týmovou práci. Melancholici podávají paradoxně horší výkony, protože si nevěří, přitom ve škole umí nejlépe. Je potřeba stanovit si pravidla práce předem, melancholik nesnáší změnu v průběhu činnosti. Nechce žádnou odbočku z pravidel, považuje to za principiální prohřešek. Vždyť jsme se tak domluvili?! Melancholici bývají velmi citliví, až přecitlivělí, na spravedlnost. Takže pokud se paní učitelka někdy zachovala nespravedlivě a děti ji přistihnou, že nadržuje, je zle. Mají pocit, že se nemohou v tomto prostředí realizovat, nechtějí spolupracovat... . Ani s učitelkou, ani se spolužáky. Nástup do mateřské školy, jako každou jinou změnu, nesou melancholici velmi těžce. Adaptační potíže přetrvávají velmi dlouho a bývají intenzivní.

Typologií osobnosti existuje celá řada. Výchovy se dotýká ještě ta, kterou uvádí Helus(2004, str. 110), **typologietemperamentových charakteristik dětí útlého věku podle A.Thomase, S. Chesse a A. G. Birche.**

- Typ **snadno vychovatelného dítěte** – pozitivně emočně laděné děti s pravidelnými biorytmy, klidným spánkem, mírnou intenzitou reakcí a pozitivními reakcemi na nové podněty
- Typ **obtížně vychovatelného dítěte** – spíše záporně citově laděné děti, nepravidelné rytmy fyziologických funkcí, těžko přivykající novým situacím, silnou intenzitou reakcí a nepravidelným spánkem
- Typ **pomalého dítěte** – děti apatické, s nízkou úrovní celkové aktivity bez výkyvů s pravidelnými biorytmy, novému se přizpůsobuje pomalu, ale bez negativních projevů

## 2.3 Adaptace

Geist(2000, stránky 7,8)definuje adaptaci *jako úpravu, přizpůsobení ( i přizpůsobování ) se, vyrovnání ( i vyrovnávání ) se různého druhu v různém rozsahu, formě a intenzitě.* To, myslím, výborně vyjadřuje, jak velmi širokou škálu procesů tento pojem označuje. Adaptací tedy rozumíme například:

- fyziologický proces, tedy doba a míra přizpůsobování **orgánů** a **smyslůtěla** na podnět.
- proces, při kterém se **osobnost člověka** přizpůsobuje měnícím se podmínkám vnějšího a vnitřního prostředí.
- proces, kdy se jedinec přizpůsobuje měnící se situaci **v jeho sociálních vztazích**

Adaptaci na úrovni osobnostní lze dále rozlišit na:

- **Objektivní**- jak zdařile je člověk zakotven ve světě své rodiny, lidí a práce.
- **Subjektivní**- jak se jedinec v uvedených oblastech života cítí spokojený, nebo zda prožívá nějaké napětí či úzkost.

Správná adaptace je znakem dobrého duševního zdraví. Jedinec úspěšně řeší různé úkoly života, vyrovnává se s problémy a požadavky, kterým je vystaven. Nesprávná adaptace se označuje jako **maladaptace** či **desadaptace**. Člověk nedovede zdolávat překážky a obtíže, neustále se dostává do konfliktů s okolím. Takový nevyrovnaný jedinec potřebuje v běžných situacích více času a energie na jejich zvládnutí. Adaptační dynamismy se v běžných životních podmínkách většinou projevují v individuálních rozdílech charakteru lidí. Avšak v neobvyklých či zátěžových situacích začínají viditelným způsobem determinovat a regulovat individuální prožívání a jednání člověka.

### 2.3.1. Typy adaptace podle J. Piageta

Geist(2000, str. 8) říká, že Piaget chápe adaptaci jako vytváření rovnováhy mezi jedincem a prostředím. Dochází k tomu působením dvou komplementárních a protichůdných procesů. Při **asimilaci** dochází k tomu, že objekty a jejich vztahy se začleňují do schémat chování dítěte a do jeho dosavadních zkušeností. Při

**akomodaci** dochází k tomu, že se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí. Nový objekt nebo nová událost nezapadají do jeho osvědčeného schématu. Dítě pak původní schéma obměňuje, přezkoumává a přizpůsobuje nové situaci. Oba procesy jsou v dynamické rovnováze. Pokud dojde k vychýlení, dítě se snaží ztracenou rovnováhu obnovit. Schémata se mění, a to především s věkem dítěte. Odrážejí konkrétní vývojovou fázi dětské inteligence a jeho aktuální způsob poznávání světa. Tato schémata rozhodují i o tom, zda budou konkrétní podněty z okolí dítěte zpracované. (Čáp, 1990, str. 51)

### **2.3.2 Učení jako předpoklad adaptace**

Učení chápeme jako součást širšího procesu adaptace člověka na měnící se podmínky prostředí. V procesu učení mění člověk své chování v závislosti jak na objektivních podmínkách, tak na výsledcích své vlastní činnosti. Za výsledek učení pokládáme změny chování, které umožňují a ovlivňují jeho další vývoj. U člověka může učení probíhat jako spontánní (neúmyslný) proces nebo jako proces záměrný a cílevědomý, řízený.

### **2.3.3 Bandurova teorie sociálního učení**

Teorie zkoumá otázky, nakolik prostředí pozitivně zpevňuje či potlačuje nápodobu chování ostatních. Dlouholeté Bandurovy výzkumy zacílily pozornost právě na faktor prostředí a výsledky výzkumů shrnuje Bandurova teorie sociálního učení do následujících bodů:

- Lidé se učí pozorováním chování a z výsledků chování ostatních.
- Bandura tvrdí, že učení se může objevit beze změny v chování. Behavioristé naproti tomu zastávají názor, že učení musí být provázeno permanentními změnami v chování. Ostatní teoretici sociálního učení však nejsou v tomto názoru jednotní.
- U učení hraje významnou roli také poznání. Během posledních 30 let se teorie sociálního učení postupně přiklonila, pokud jde o interpretaci lidského učení, ke kognitivnímu pojetí psychologie. Vědomí a očekávání budoucího pozitivního a

negativního zpevňování má pravděpodobně větší vliv na lidské chování, než lidé přiznávají.

Teorie sociálního učení věnuje velkou pozornost duševním procesům mezi percepcí podnětu a výběrem odezvy. Učíme se pozorováním výsledků, vyplývajících z jednání druhých lidí. Napodobujeme tedy chování, jež jim přináší odměnu, a vyhýbáme se takovému chování, jehož výsledkem je trest.

Sociální učení je založeno na vnitřních a vnějších faktorech či motivacích. Vnitřní faktory působící v procesu sociálního učení se projevují ve formě sociálního přizpůsobování. Sociální přizpůsobení se objevuje ve chvíli, kdy jsou lidé vedeni k dosahování stávajících cílů jinými novými prostředky. Vnější faktory působící v procesu sociálního učení participují v procesu imitace-nápodoby, kdy se lidé učí pozorováním atraktivních a konzistentních sociálních modelů.

Pozorováním sociálních modelů a jejich ukládáním v okamžiku, kdy spolupůsobí ve zpevňovacích mechanismech se lidé učí sebezpevňovat na základě těchto procesů, jakými zpevňují sami sebe ostatní jedinci. (Plháková, 2003, stránky 188-190)

#### **2.3.4. Adaptace dítěte v mateřské škole**

Vstup do MŠ je pro každou rodinu významnou událostí. Bývá provázen nejistotou všech zúčastněných. Častý je strach, jak bude dítě přechod z rodiny do nového prostředí zvládat. Jaké problémy se vyskytnou a zda se podaří tento náročný moment překonat bez výrazné újmy na dětské psychice.

Důležitými faktory, které určují průběh přechodu dítěte do MŠ, jsou jeho **věk**, **zralost**, a **připravenost**. Dítě poprvé samostatně vstupuje do cizího prostředí, kde zůstává po delší dobu bez přítomnosti rodičů. Tento stav je pro něj úplně nový a neznámý, dochází ke vzniku zátěžové situace. Objevují se obavy, úzkost a strach. Dochází k přerušování vazby matka – dítě, a to představuje náročný zásah do psychiky maminky i dítěte. Vstup dítěte do MŠ je spojen se zásadní změnou jeho identity, na základě nových vztahů dochází ke změně rolí. Kromě známé role syna (dcery) se najednou stává žákem, ale i kamarádem a spolužákem. Dostává se do specifické

skupiny vrstevníků, kde platí naprosto odlišná pravidla, než v rodině. Musí se také přizpůsobit novým výchovným postupům, než na jaké bylo doposud zvyklé. Změny spojené s adaptací se přímo dotýkají dětí i rodičů a záleží jenom na nich, jak se s nimi vypořádají. (Niesel & Griebel, 2005, str. 11)

#### **2.3.4.1 Etapy adaptačního procesu**

Haefele a Wolf-Filsinger (1993, stránky 14-21) uvádějí čtyři období adaptačního procesu:

1. **Období orientace** (první týden v MŠ) – dítě vyčkává, drží se zpátky, nepokouší se navazovat kontakty s ostatními, sleduje vše z povzdálí, nezúčastňuje se aktivit, neukazuje ostatním dětem, že je má rádo, nevypráví o svých zážitcích, nehraje si intenzivně a vytrvale, mluví velmi potichu, učí se zpracovávat množství podnětů a zkoumá je.

2. **Období sebeprosazování** (druhý týden v MŠ) – dítě začíná navazovat první kontakty, pokouší se upoutat pozornost všemi prostředky, samo vypráví o svých zážitcích, vyjadřuje svá přání, těžko se prosazuje a nebrání se, hledá ochranu a pomoc u dospělých, snadno se rozpláče a rychle se unaví.

3. **Období zvláštních opatření** (třetí týden v MŠ) – dítě se snaží dobře vycházet se všemi, ukazuje ostatním, že je má rádo, pokouší se získat oblibu u vlivných dětí, chce se začlenit, bere si za vzor jiné děti a napodobuje je, zajímá se o aktivity ostatních, jeho cílem je upevnit a rozšířit získanou roli ve skupině, v tomto období se může dítě „stáhnout do sebe“ (méně vyprávět o svých zážitcích, nevyjadřovat svá přání, nepokoušet se navazovat nové kontakty).

4. **Období začlenění** (čtvrtý týden v MŠ) – dítě si po čtyřech týdnech na nové prostředí zvykne, už ví, jak to zde chodí, je mu jasné, do jaké skupiny patří, dokáže odhadnout způsoby a pravidla chování v MŠ a částečně je umí i použít, stává se součástí skupiny.

Nejistota, která provází vstup do MŠ, vede k tomu, že se dítě především v první fázi adaptačního období uzavírá do sebe a straní se ostatních. Je vyčerpané a unavené, chce si odpočinout a touží po chvíli klidu. Potřebuje zpracovat velké množství nových zážitků a dojmů.



Druhá fáze se vyznačuje tím, že dítě doma působí nevyrovnaně, je náladové, mrzuté, ufnukané a unavené. Pokouší se upoutat pozornost všemiprostředky (nejčastěji pláčem). Nálada dítěte je způsobena důsledkem kritického období sebeprosazování v MŠ.

V posledních dvou fázích se chování vrací do normálu. Můžou se však objevit známky tělesného vyčerpání. Dítě se rychle unaví, je „přetažené“, protože ještě nebylo schopno zpracovat první kritické týdny a zátěž přetrvává. Jak dlouho se bude dítě přizpůsobovat novému prostředí a novým podmínkám jak bude toto adaptační období probíhat, je velmi individuální.

Zhruba polovina tří až čtyřletých dětí reaguje na změny spojené s příchodem do MŠ pláčem a smutkem při loučení. Tyto reakce většinou trvají dva až šest týdnů. Postupně citové projevy uklidní. Mohou se však navrátit v případě, když se děti do nového prostředí vracejí po delší nepřítomnosti. Klidnější přizpůsobení probíhá většinou tam, kde jsou třídy věkově smíšené. Starší děti totiž dokáží „nováčkům“ při adaptaci pomoci (uklidní je, snaží se je zaujmout). Nejdéle a s citovými problémy probíhá adaptace ve skupině nejmladších dětí, které ještě do MŠ nechodily. Nejistota a smutek trvá tak dlouho, dokud si dítě nevytvoří alespoň několik vztahů, o které se může opřít. Významnou roli zde hraje i osobnost učitelky, u které předškolní dítě hledá oporu a bezpečí.

Druhá polovina dětí se rozděluje na ty, které s adaptací **nemají prakticky žádné problémy**. Jedná se většinou ty starší děti (kolem pěti let), které mají již dost sociálních zkušeností, takže přizpůsobení se novým podmínkám jim nečiní obtíže. Další část tvoří děti, které **na počátku nesmutní**, ale **postupem** času se může u nich vyskytnout náhlý nezáměr o MŠ. Touží se **vrátit** do předešlého **domácího období**.

Poslední, ale velmi malou část, tvoří ty **děti, které se nedokáží** ani po dlouhé době **zadaptovat**. V MŠ jsou nespokojené, uzavřené, nezapojují se do činností. Doma jsou úzkostné, v noci špatně spí, mohou u nich nastat i další psychosomatické potíže (bolest hlavy, břicha, zvracení, apod.). (Koťátková, 2008, stránky 79-81)

Problémy související s adaptací jsou u každého dítěte individuální, někdy se mohou projevovat jako snaha o dominantní postavení, chybějící integrace do skupiny, nedodržování pravidel, ostýchavě-zdrženlivé chování, vyhledávání blízkosti

učitelky, odmítání požadované aktivity, jídla, toalety, agresivní chování, úzkostné chování atd.

#### **2.3.4.2 Ukončení adaptace**

Ukončení adaptace je pedagogy vnímáno rozdílně. V nejobecnější rovině tedy řekněme, že adaptace je u svého konce, pokud se dítě:

- dokáže odloučit od matky, při jejím opuštění nedělá žádné problémy, odpoutalo se od rodičů
- do MŠ chodí rádo, cítí se zde dobře
- je samostatné - samo přichází nejen za dětmi ale i za učitelkou, samo vyjadřuje své požadavky, samostatně řeší jednoduché problémy
- zapojuje se do skupinového dění, má vlastní okruh přátel
- dokáže si s ostatními hrát a dohodnout se, přináší vlastní nápady
- přijme a akceptuje denní program a skupinová pravidla, dokáže je dodržovat a umí se jim přizpůsobit

#### **2.3.4.3 Faktory usnadňující adaptaci**

Na vstup dítěte do MŠ má vždy vliv přístup rodičů. Někteří svým dětem toto prostředí idealizují, nebo je naopak mateřskou školou straší. Kdo by neznal onu známou větu: „ Počkej, ve školce si s tím tvým zlobením poradí!“.

Adaptaci velmi významně ovlivňuje i to, jak je stanovena délka a frekvence pobytu dítěte v MŠ, vzhledem k jeho potřebám a psychickému stavu. Není výjimkou, že nově nastoupivší dítě zůstává v MŠ od 6:00 do 16:30.

Každé dítě je jiné, každému tedy v adaptačním období vyhovuje jiný přístup. Je však potřeba, aby to dospělí – jak pedagogové, tak rodiče – vzali v úvahu a přizpůsobili se jeho potřebám. Na základě svých zkušeností vím, že žádný přístup není bez problémů. Některému dítěti vyhovuje, když s ním maminka ve třídě chvíli zůstane, jiné její setrvání bere jako příslib něčeho, co pak nepřijde.

Co tedy udělat pro to, aby vstup do MŠ nebyl pro dítětraumatem? Téměř každá mateřská škola má dnes již vypracované „návody“ pro rodiče svých budoucích žáků, jak dítě na vstup do mateřské školy připravit a jak se chovat v adaptačním období. Naší

mateřské škole jsou to: **Co by dítě mělo umět před nástupem do školky Desatero pro rodiče nově přijímaných dětí**<sup>1</sup>

Úspěšnost adaptace dítěte na toto nové prostředí ovlivňuje i osobnost učitelky. Důležité jsou její povahové a profesní kvality. Měla by vždy k problémům přistupovat jako profesionál, lidským způsobem, vzbuzovat důvěru a s rodinou dítěte navázat partnerský vztah. Rodiče i učitelka by se spolu měli domluvit a dítěto nejúčinněji podpořit. Spolupráce je důležitá po celou dobu docházky. Úkolem učitelky je vytvářet příjemné, klidné a vstřícné prostředí. Měla by poskytovat dostatek podnětů pro rozvoj, posilovat sebevědomí a respektovat individuální možnosti a schopnosti každého dítěte.

## 2.4 Emoce

Emoce hrají významnou roli v našem psychickém životě. Termín emoce je souborným označením třídy konkrétních prožitkových procesů se specifickými kvalitami. Patří mezi psychické procesy, které jsou individuální, dynamické a těžko definovatelné. Lze je pouze charakterizovat souborem jejich hlavních znaků

- **Všeobecnost** – nejsou nutně vázány na specifické podněty a smyslové orgány, proto nemohou být lokalizovány
- **Všudypřítomnost** – jsou v různé intenzitě a kvalitě součástí všech psychických procesů, kterým dodávají jejich specifické emoční ladění, jež zpravidla nelze adekvátně vyjádřit
- **Momentálnost a aktuálnost** – jsou reálné a existují pouze v aktuálním prožitku, po něm mizí
- **Subjektivita** – jsou omezeny na prožitky vlastního já, výrazně individualizované a jinému zcela nepřístupné
- **Nesdělitelnost** - jsou verbálně adekvátně nevyjádřitelné, pojmově neuchopitelné

---

<sup>1</sup> Plné znění lze najít v přílohách číslo 1 a 2

- **Silná motivační stimulace** – jsou silnými motivačními stimuly, mnoho teorií dává motivaci a emoční procesy do těsné souvztáženosti.
- **Bezdůvodnost** – řada emocí vzniká bez přímého důvodu, náhle se vynoří a po určité době opět zcela bez důvodu mizí
- **Bezcílnost** – jako některé emoce nemají důvod, nemají ani žádný cíl.
- **Nemožnost záměrného vyvolání** – převážnou většinu emocí nelze vyvolat. Nelze si říci „Nyní se budu radovat.“
- **Neracionálnost** – je samou podstatou emocí. (Geist, 2000)  
Podle Stuchlíkové(2007, str. 11)jsou emoce komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich citlivost a proměnlivost.

#### 2.4.1 Emoční poruchy v předškolním věku

Malé dítě mnohdy **reaguje na akutní konflikt nebo traumavývojovou regresí**, to znamená, že se u něho znovu objevuje vývojově ranější chování, které dítě již opustilo. Postihuje hlavně ty funkce, které si teprve nedávno osvojilo a ještě si je dostatečně nezafixovalo.

Nadměrně intenzivní, dlouhodobý prožitek strachu a úzkosti (ať už je vyvolán čímkoli) může narušovat celkové prožívání, uvažování i chování dítěte.

➤ **Abnormální úzkost** ovlivňuje celkovou aktivační úroveň, a tím i chování takto postiženého dítěte dvojnásobným způsobem. Úzkost **tlumí a inhibuje** veškeré projevy. Dítě se cítí ohrožené; obranou je v tomto případě stažení do sebe. Jde o únik od aktivity, která by znamenala kontakt se světem. Úzkost vytváří vnitřní psychické napětí, a proto může být spojena s **neklidem**. Napětí zhoršuje funkci pozornosti i paměti. Takové děti se hůře učí a mají obecně horší výsledky. Vnitřní napětí se v tomto případě ventiluje **zvýšenou aktivitou**.

Abnormální úzkost je spojena se sníženou tolerancí k zátěži. To znamená, že se potíže stupňují v době, která přináší větší zátěž, např. **při nástupu do školy**, stěhování, rozvodu rodičů atd.

Úzkost ovlivňuje postoj k sobě samému i k okolnímu světu. Úzkostné děti mívají nízké sebehodnocení, jsou nejisté, mají neustálé obavy z nějakého neúspěchu či

selhání. Stejně negativní je jejich hodnocení okolního světa, aktuálních i očekávaných událostí. Úzkost ovlivňuje jejich vztah k přítomnosti i k budoucnosti. Tyto děti se stále cítí něčím ohrožovány.

Nadměrná úzkost se projevuje i dalšími potížemi **v oblasti spánku, jídla, somatickými stesky a bolestmi, návyky a tiky, různými nepřiměřenými strachy a dalšími neurotickými příznaky.**

➤ **Poruchy příjmu potravy** mohou mít charakter odmítání jídla, nebo naopak povahu zvýšené potřeby jíst. Potrava obvykle funguje jako náhražka uspokojení v jiné oblasti, kde dítě aktuálně strádá (např. v oblasti sociálního ocenění či citového přijetí). Mohou se projevit tendence ke zvracení, které souvisejí se zvýšeným napětím. Velmi často k němu dochází při očekávání subjektivně nepříjemné nebo ohrožující události.

➤ **Poruchy spánku** bývají časté v jakémkoli vývojovém období, protože spánek je funkcí, která velmi citlivě reaguje na psychický stav jedince. Tyto děti mívají obtíže při usínání, trpí neklidným a přerušovaným spánkem nebo předčasným buzením.

➤ **Somatické stesky** souvisí s obranným mechanismem konverze, s nímž se lze setkat i v dětství. U dětí je vazba mezi psychickou a somatickou složkou ještě silnější než u dospělých, a proto úzkostné děti často reagují na zátěž somatickým projevem. Může jít např. o zažívací potíže, problémy s dýcháním, kašel či různé bolesti. **Sociální riziko somatických neurotických projevů spočívá ve skutečnosti, že je dospělí považují za účelový mechanismus.** Podezírají dítě, že si potíže vymýšlí, aby se vyhnulo nějaké nepříjemné události, jíž se bojí. Tyto projevy jsou sice reakcí na určité problémy, ale nejsou výmyslem. Dětský organismus tímto způsobem signalizuje subjektivní neúnosnost zátěže, kterou tato situace představuje. Jde o mimovědomý, mimovolní proces. Bolest je skutečná a mnohdy přináší dítěti úlevu. Například když je považováno za nemocné, může zůstat doma, rodiče se nehádají a věnují mu pozornost atd.

➤ **Neurotické návyky a tiky** mají nutkavý charakter. Jsou spojeny s pocity úzkosti a napětí, které by se zvýšily, kdyby dítě určité činnosti zanechalo. Obvykle nejde o zautomatizovanou, stereotypní pohybovou aktivitu. Neurotické návyky fungují jako ventil napětí při nadměrném zatížení (např. dítě začne kousat nehty, když má být

zkoušené nebo při těžké písemné práci atd.). Neurotické návyky jsou považovány za částečně nevědomý projev. Z toho důvodu příliš nepomáhají výchovné zásahy, např. tresty. Mezi nejběžnější **neurotické návyky** patří dumlání prstů nebo okusování nehtů (onychofagie), které bývají dost běžným výrazem jakéhokoli napětí, dále škrábání kůže či masturbace. Vzácnější je vytrhávání vlasů mnohdy i jejich požívání (trichotillománie), jež může signalizovat závažnější poruchu.

**Tiky** jsou bezděčné, rychlé a neúčelné pohyby různých částí těla, zejména drobných svalových skupin obličeje a horních končetin, které se opakují se značnou frekvencí. Ve srovnání s neurotickými návyky jsou méně uvědomělé, jedinec tyto pohyby často vůbec neregistruje. I ony jsou vůlí neovladatelné a nepotlačitelné. Úsilí o jejich ovlivnění vyvolává napětí, neklid a úzkost. Tiky upoutávají pozornost okolí svou nepřiměřeností. I v této situaci vzniká určité riziko, že dospělí budou hodnotit neurotický projev jako šaškování a neuvědomí si, že jde o vůlí neovladatelnou aktivitu.

#### ➤ **Dětský strach a fobie**

Fobická úzkostná porucha dětí rovněž představuje kombinaci úzkosti a nadměrného strachu. Dítě hodnotí určitou situaci nesprávně, očekává nebezpečí i tam, kde mu žádné nehrozí.

Strach se ve větší míře objevuje v batolecím věku, opět v souvislosti s rozvojem symbolického myšlení, a v předškolním věku, kdy se na něm spolupodílí fantazie. Fantazijní představivost manipuluje s nesplněnými přáními, ale i s obavami. Úzkostným dětem stačí malý impulz, aby vznikla fobie. V předškolním věku nejčastěji vznikají fobie ze zvířat, ze tmy, ze samoty, z lékařů či různých jiných lidí nebo nereálných bytostí. V předškolním věku se rozvíjí velice důležitý mechanismus autokorekce, který umožňuje regulovat dětské chování podle sociálních norem. Dítě už ví, že by se určitým způsobem nemělo chovat, protože je to špatné. Pokud něco takového přesto udělá, pociťuje vinu. Dětské svědomí se může pod vlivem dispozic i výchovných vlivů rozvinout až příliš silně. Může být velice přísné a reagovat i na drobné prohřešky a nedokonalosti - nebo dokonce i na pouhou úvahu o nich - zesílením úzkosti, trýznivým pocitem viny a vlastní špatnosti. **Úzkostné dítě nadměrně trápí obavami, že něco udělá špatně v budoucnosti.** V tomto věku se vytváří základ pro pozdější rozvoj obsedantně-úzkostných projevů.

➤ **Poruchy vyměšování** se mohou objevit jako reakce na psychickou zátěž, a to především v období, kdy dítě ještě dostatečně neovládá funkci svěrače a nemá zafixovány návyky udržování čistoty. Komplexnost a závažnost poruchy vyměšování odpovídá určitému stupni regrese. Poruchy vyměšování jsou pro starší dítě sociálně závažné, protože mohou ohrožovat jeho prestiž ve skupině vrstevníků, a tím i sebedůvěru. Dítě, které se pomočuje, bývá objektem výsměchu a pohrdání. Pomočování je z pohledu dětí sociálně stigmatizující projev. Proto jej postižené dítě velice pečlivě tají.

**Enuréza** je porucha funkce vyprazdňování močového měchýře, k němuž dochází bez účasti vůle a pozornosti dítěte. Pomočování je považováno do tří let za fyziologické, o enuréze mluvíme až po čtvrtém roce života. Častější a méně závažné je noční pomočování (ve spánku), vzácnější bývá pomočování denní.

Stejně jako při vývoji dovednosti dodržování čistoty se děti obvykle nejdříve naučí ovládat svěrače ve dne a teprve později v noci. Enuréza postihuje častěji chlapce než dívky.

**Enkopréza** je poruchou vyměšování stolice. Vzniká podobným mechanismem jako pomočování, ale je vzácnější a závažnější. Objevuje se obvykle v komplexu obecné neschopnosti zachovávat čistotu.

➤ **Poruchy komunikace a řeči**

Úzkostné děti, které se bojí separace od matky a mají nepřiměřené obavy z kontaktu s cizími lidmi, mohou za takové situace trpět i poruchami v oblasti komunikace. To znamená, že i řeč může být emočním napětím nějak postižena.

**Mutismus** neboli nemluvnost je neurotický útlum řeči u dítěte, které mluvit umí, ale z důvodu emoční inhibice mluvit odmítá. Útlum řeči je projevem strachu a napětí v určité situaci nebo v komunikaci s určitou osobou. Může vznikat i jako následek nějakého traumatu. Dítě přestává mluvit, posléze reaguje jenom posunky nebo vůbec ne. (Zajímavé je, že v situaci silné subjektivní zátěže mizí schopnost verbální komunikace a alespoň částečně udržuje fylogeneticky mnohem starší neverbální komunikace, např. gestikulace.) K mutismu mají sklony spíše děti primárně úzkostné, samotářské, zvýšeně závislé, které se nedovedou prosadit, sociálně nezkušené a infantilní. Mutismus se nejčastěji objevuje v předškolním věku nebo u mladších

školáků, zřídka po osmém roce života. Není vhodné nutit takové dítě mluvením. Je lepší je nechat, aby si na situaci postupně zvyklo a přestalo mít strach. Ostatní děti reagují na nemluvného spolužáka zpravidla ztrátou zájmu o kontakt, který nebyl opětován.

**Koktavost** je funkční poruchou plynulosti rytmu řeči. Někteří autoři ji označují jako *neurózu řeči*. Projevuje se křečovitým opakováním slabik či celých slov nebo prodlužováním začátku jednotky verbálního sdělení. Intenzita projevuje v přímé úměrnosti k aktuálnímu psychickému napětí. Vyskytuje se u chlapců častěji než u dívek. Určitý význam má genetická dispozice. Koktavost lze interpretovat jako specifickou reakci na nespecifickou stresovou situaci. Porucha řeči funguje jako sociální stigma, protože upoutává pozornost a vyvolává nepříznivé reakce okolí. Na dítě, které bývá již primárně přecitlivělé, působí výsměch nebo kárání jako další zátěž a mnohdy vyvolává nové, sekundární neurotické reakce. Jednou z nich je např. logofobie, nepřiměřený strach z řeči. U těchto dětí se běžně setkáváme i s generalizovanějšími pocity méněcennosti. Jinou sekundární reakcí může být i obrana únikem z traumatizující situace, kdy by dítě mělo mluvit, a opětovněsi tak potvrdovat vlastní nedostatek. Koktavé děti se s vlastní nápadností, případně až směšností, velmi špatně vyrovnávají. Jejich sebehodnocení bývá negativně ovlivněno větší labilitou a přecitlivělostí, vlastnostmi, které už přispěly ke vzniku těchto potíží a posléze je dále udržují. Koktavost se vyskytuje již v předškolním věku.

#### ➤ **Smutky a deprese**

V dětství se vyskytuje depresivní porucha chování, která je spojena s typickými odchylkami v oblasti prožívání, chování i somatických reakcí.

Smutek vzniká jako reakce na ztrátu osobně významné hodnoty (eventuálně na pouhý pocit takového ochuzení). Není to však jediný způsob, jak prožívat ztrátu, existují i jiné varianty, např. vztek. Pokud je smutek významnější a dominující součástí převládající nálady, lze mluvit o depresi. Depresivní nálada není v dětství obvyklá, a pokud se vyskytne, bývá obvykle reakcí na nějakou závažnější ztrátu. I tak lze očekávat, že po určité době odezní. V tomto smyslu je mnohdy lépe mluvit o truchlení, ke kterému má dítě reálný důvod. (Vágnerová, 2012, str. 16)



## 2.4.2 Emoční inteligence

Emoční inteligence je schopnost, která umožňuje člověku rozpoznávat, rozumět a řídit své emoce a emoce ostatních. Tato schopnost je klíčová pro úspěšný život. Zahrnuje některé emocionální dispozice a vlastnosti osobnosti, které ovlivňují kvalitu mezilidských vztahů. Tato vlastnost, ať už je označována jako emoční inteligence či jiným způsobem, analyzoval a definoval více autorů. Všichni se však shodli na tom, že je jednou z důležitých složek úspěšného života. Tato schopnost odložit uspokojení a ovládat různé impulzy (Plháková, 2003, str. 430). Bylo by možné připojit, že je to dispozice prožívat převážně pozitivně, stabilně a bez větších výkyvů, cítit se dobře bez ohledu na okolnosti. Emoční inteligenci lze vymezit několika základními faktory

- Dobrá **orientace** ve vlastních emocích.

- **Regulace**, tj. zvládání vlastních emocí.

- **Aktivace** pozitivních emocí posilující motivaci k žádoucí činnosti

-

**Empatie**, tj. vnímavost emocí jiných lidí. Je podmíněna schopností adekvátní orientace ve vlastních pocitech. Člověk, který se nevyzná ve vlastním emočním prožívání, jen těžko může chápat pocity jiného.

- Schopnost navazovat a udržovat **mezilidské vztahy**, využívání emočních poznatků v kontaktu s lidmi

## 2.5 Stres

Stres znamená situaci mimořádné zátěže, která je vnímána jako ohrožení tělesného nebo duševního blaha a vede k trvalé stresové reakci. Jaký stres u jedince rozlišujeme? Hyperstres překračuje hranice adaptability, naproti tomu hypostres je ten, který nedosáhl obvyklých tolerancí. Eustres pozitivně aktivizuje organismus k podání co nejlepšího výkonu. Distres naproti tomu přináší trvalé ohrožení zdraví člověka: poruchy vyprazdňování, příjmu potravy, pocení, zvýšení krevního tlaku a pod.

Na člověka působí různé negativní vlivy, tzv. stresory. Většina těchto vlivů pochází obecně ze života člověka. Mohou mít fyzickou, sociální či psychickou

povahu. Z kvantitativního hlediska se rozlišují na mikrostressory (mírné povahy) a makrostressory (překračují hranice zvladatelnosti). Podle délky působení se dělí na krátkodobé a dlouhodobé, podle zdroje působení na vnější a vnitřní.

### 2.5.1 Symptomy stresu:

1. **tělesné** (neschopnost uvolnit se, svalový třes, ochablost, zvýšení či snížení aktivity, bolesti břicha)

2. **emoční** (strach, obavy, nervozita, vznětlivost, agrese, únava, emoční nestabilita)

3. **způsob chování** (pláč, naříkání, křik, záchvaty paniky)

Zvládání stresu souvisí s jednotou osobnosti, sociálním zázemím, pomocí rodiny, životním prostředím apod.

### 2.5.2 Psychické reakce na stres

Změna emočního prožívání je obvyklou reakcí na zátěž, zejména pokud by trvala delší dobu. V závislosti na typu osobnosti i na vnější situaci může mít emoční reakce různou kvalitu:

**Úzkost** - člověk reaguje na stres pocitem napětí a obav z nějakého, blíže neurčeného ohrožení.

**Vztek a agrese** - člověk má tendenci se proti stresujícím vlivům bránit, a proto se mnohdy chová agresivněji než za normální situace.

**Smutek, deprese** - tj. smutek jako reakce na pocit neřešitelnosti určité zátěžové situace.

**Apatie, rezignace a uzavření** se do sebe jsou výrazem pocitu bezmocnosti nalézt přijatelné řešení.

**Oslabení kognitivních funkcí.** V zátěžové situaci se zhoršuje úroveň logického uvažování.

Významnější změna emočního ladění může zatěžovat zpracování informací (např. úzkost zvyšuje celkové napětí a negativně ovlivňuje koncentraci pozornosti), rušivě mohou působit i různé asociace a vtíravé myšlenky, vyvolané zážitkem stresu.

Uvědomění zátěže aktivizuje psychické obranné mechanismy. Obranné reakce mohou být různé, individuálně specifické. Jejich smyslem je zachování psychické

rovnováhy jedince. Dále dominují fyziologické reakce, které byly spuštěny psychickými mechanismy. Psychické procesy ovlivňují nejen vznik, ale i průběh těchto reakcí.

### 2.5.3 Fáze reakce na stres

podle Selyeho rozlišujeme tyto fáze reakce na stres:

1. **Poplachová** – je to bezprostřední reakce organismu na stres, dochází k mobilizaci obranných prostředků, vyplavují se hormony, které připravují organismus na „boj“ se stresem, jejich vlivem se zvyšuje srdeční činnost, krevní tlak, prohlubuje se dýchání apod.
2. **Pokus o adaptaci** – dochází k postupné adaptaci na stresory, k zvýšení odolnosti organismu, snižují se příznaky stresu
3. **Fáze vyčerpání** – stres je příliš silný, trvá dlouho, dochází k snížení energetických rezerv a dalších regulačních mechanismů, stres může vyvolat šok či srdeční selhání.

Vágnerová (2012, str. 17) uvádí i členění amerického psychiatra R. H. Rahe:

1. **Fáze uvědomění zátěže**, tj. prožívání a interpretace určité situace jako stresové. Způsob, jakým člověk nějakou, potenciálně stresovou situaci vnímá, závisí na jeho zkušenosti, jeho aktuálním stavu, schopnostech, ale i na sociální podpoře, kterou má.
2. **Fáze aktivace psychických obranných reakcí**. (Může jít např. o popírání reality, tendenci k izolaci ze situace, která je hodnocena jako neúměrně zátěžová apod.)
3. **Fáze aktivace fyziologických reakcí**. Fyziologické adaptační mechanismy jsou spuštěny psychickými podněty (mohou být stimulovány i jinak, somatickou cestou). Všechny tři fáze následují velice rychle po sobě.
4. **Fáze zvládnutí (copingu)**, tj. hledání strategií, které by mohly vést ke zmírnění účinků stresu.
5. **Fáze prvních chorobných příznaků**, resp. uvědomění, že jde o závažnější a trvalejší obtíže.
6. **Fáze diagnostikování stresem podmíněné poruchy**. Nejčastěji jde o psychosomatické onemocnění.

### 2.5.4 Coping neboli zvládnutí zátěže

Pro fázi zvládnutí je podle Raheho typická zvýšená tendence zbavit se subjektivně nepříjemných projevů psychické i fyziologické aktivace, zvládnout je a nebo

je alespoň zmírnit. K tomuto účelu slouží mechanismy **copingu**, neboli zvládání. R. S. Lazarus a S. Folkman rozlišují dva základní způsoby zvládání (copingu):

1. Zvládání zaměřené **na řešení problému**.

2. Zvládání zaměřené **na zlepšení emoční bilance**, tj. na zmírnění negativních prožitků. Jde o jakýsi symptomatický způsob reagování, který neřeší základní problém, ale přesto může člověku alespoň dočasně nějak pomoci.

Mnozí lidé se dovedou vyrovnat i se závažnějšími zátěžemi natolik efektivně, že se další fáze ani nerozvinou. Pokud člověk nedokáže zátěžovou situaci zvládnout, tj. pokud by coping nebyl dostatečně účinný, mohou se postupně objevit různé chorobné příznaky.

Každý nadměrný, dlouhodobý či často opakovaný stres je škodlivý. Traumata mechanická i psychická organismu škodí. Psychické podněty tak mohou vést i k somatickým potížím či onemocněním (např. vysoký krevní tlak, stresové vředy žaludku a dvanáctníku, zhoršení cukrovky atd.).

**Lazarus** uvádí tři obvyklé způsoby zvládání stresu:

1. **řešení problému** - zaměření na změnu nebo odstranění toho, co stres vyvolává

2. **racionalizace, udržení vnitřní rovnováhy** - zaměření na vnitřní změnu, na eliminaci negativních emocí

3. **přehodnocení situace** - zaměření na změnu významu situace pro jedince

Při zvládání změn má rozhodující význam:

- zda jde o změny malého či většího rozsahu
- zda jsou přechodné či trvalejší povahy
- zda si dotčená osoba změny přeje
- jakými zdroji osoba disponuje

## 2.5.5 Další prostředky k překonání stressu u předškolních dětí

### 2.5.5.1 *Potřeba stereotypu a rituálu*

Může se objevit v určitých vývojových fázích, aniž by znamenala nějaký problém. Například v batolecím věku trvají děti na dodržování určitých pravidel, protože to uspokojuje jejich potřebu řádu, a tím i potřebu jistoty a bezpečí. Pokud je dítě dispozičně úzkostné, může se potřeba rituálu jako zdroje subjektivně potřebné jistoty posílit a zafixovat. Určitou roli zde hraje i úzkostná matka, dítě se učí reagovat stejným způsobem pomocí nápodoby a identifikace. Představy blízké obsedantním se mohou objevovat v souvislosti s bohatou fantazijní produkcí. Existuje přetrvávání magického myšlení, spojeného s vírou v reálnou moc pouhých myšlenek. Sám nápad má v tomto případě stejný subjektivní význam jako skutečný čin. Nutkavé chování se projevuje nejčastěji ve vztahu k sebeobsluze, k dodržování čistoty či jiných povinností. Vzhledem k dětské závislosti na rodičích není udivující, že jsou i rodiče součástí jejich obsesí a rituálů. Děti je nutí, aby se chovali nějakým konkrétním způsobem, a na jejich odmítnutí reagují stejnou úzkostí, jako kdyby se žádoucím způsobem odmítaly chovat ony samy.

Disponované děti mívají další typické osobnostní rysy: bývají opatrné a nejisté, pedantické a perfekcionistické, s výraznou potřebou přesně plnit sociální normy a očekávání. Taková nadměrná konformita má obrannou funkci. Jestliže jedinec udělá všechno přesně tak, jak by se mělo, mohl by se cítit jistější. Často však ani taková pojistka nestačí, dítě není ani za těchto okolností přesvědčeno, že je všechno v pořádku.

Úzkostné děti mívají nadměrně vyvinuté svědomí, a proto pociťují i při nepatrném přestupku silný pocit viny. Rigidita a ulpívání na stereotypu, která je pro ně typická, vyjadřuje totéž: zvýšenou a neuspokojitelnou potřebu jistoty. Dítě se snaží bránit jakékoli změně, protože jeho nejistotu nepříjemně zvyšuje. Potřeba nadměrné stability, resp. stereotypu, se vztahuje i na chování jiných lidí, se kterými se dítě styká, zejména těch, na nichž je závislé. (Vágnerová, 2012, str. 125)

#### **2.5.5.2 Hra v životě předškolního dítěte**

Hra je hlavní náplní času předškolního dítěte. Hra je pro něj důležitější, než záměrné učení. Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody. Dítě může jednat

iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování. Dítě se prostřednictvím hry učí, jde mu to samo. Hra má velký terapeutický význam, umožňuje vyřešit a znovu si prožít problémy, se kterými se dítě běžně setkává.

Výběr hry a hraček je individuální, jedinečný. Je proto vhodné umožnit dítěti výběr her a hraček různých druhů.

Třídění her podle Cailloise

- mimetické hry– hry nápodobou, hlavně námětové hry na něco
- vertigonální hry- hry, kde hlavní roli hraje pohyb, činnost sama. Dítě má potěšení z dočasné ztráty rovnováhy příkladem je nekonečné točení, houpání. Uspokojení mu přináší závrať – ilinx.
- hry aleatorické – hlavní roli hraje náhoda, není předem dáno, jak hra dopadne. Jsou to například hry s kostkou
- hry agonální – hry bojové, soutěživé. Do této skupiny patří hry na policajty a zloděje stejně jako sportovní soutěže

Pro děti je hra vážné zaměstnání, kterému věnují plnou pozornost. Je pro ně obtížné ukončit hru a vrátit se do reality.

## 2.6 Výchova

Výchova je záměrné a soustavné působení na rozvoj člověka. Kultivuje jeho vztah k světu, jejím prostřednictvím si utváří vztah k přírodě, ke společnosti i k soběsamému. Výchova také může být uvědomělá péče o dítě. To znamená působit na dítě takovým způsobem, abychom ho po všech stránkách harmonicky rozvíjeli a dopomohli mu k dosažení životního cíle. Je to zkrátka cílevědomé rozvíjení člověka člověkem. (Čáp & Mareš, 2001, str. 257)

Výchova má dva vzájemněspjaté aspekty - kvalitu emočního vztahu k dítěti a formu výchovného řízení. To ovlivňuje volbu a způsob užití výchovných prostředků. Působí však na prožívání a chování dospělých a dětí.

### 2.6.1 Emoční vztahy ve výchově:

1. Kladný emoční vztah- projevuje se vzájemnou komunikací, dospělý dítěti naslouchá, oceňuje ho, těší se z jeho výsledků, prožívá s ním radost, bere vážně jeho starosti.

2. Ambivalentní emoční vztah - může dojít k záporně-kladnému vztahu, jeden rodič má k dítěti kladný emoční vztah, druhý chladný až odmítavý, dochází tak k nesouladu, dítě je zmatené.

3. Záporný emoční vztah- převažují záporné projevy, dítě necítí emoční podporu a porozumění rodičů.

Emoční vztah dospělých k dětem ovlivňuje to, jakým způsobem jsou nároky a požadavky kladeny a jak jsou kontrolovány. Tomuto způsobu říkáme výchovný styl. Ten je stabilní charakteristikou rodiny. Souvisí se sociokulturními podmínkami a výchovnými tradicemi. Rodiče si přinášejí tyto zkušenosti ze své původní rodiny, to významně ovlivňuje způsob jejich výchovy.

### 2.6.2 Výchovné styly

a) Vymezení stylů výchovy podle K. Lewina:

- **autokratický**– rozkazy, hrozby, přísné tresty, nerespektuje přání dětí, nemají prostor pro samostatnost a iniciativu
- **liberální**– bez požadavků, kontroly splnění, důslednosti, mezí, hranic, vytyčení vlastních cílů
- **integrační**– podpora iniciativy dítěte, méně příkazů, více námětů, návrhů, samostatné rozhodování, rozhovory, debaty, vyjádření porozumění a podpory

b) Čáp(2001, str. 33) uvádí model devíti polí způsobu výchovy v rodině:

1. **Autokratický styl výchovy** - silné řízení, záporný emoční vztah, množství požadavků, neakceptování potřeb a přání dítěte.
2. **Liberální styl výchovy**– bez hranic, požadavků, malý zájem o dítě.
3. **Záporný emoční vztah**– chladné, odmítavé a rozporné řízení, přemíra požadavků, špatné podmínky pro vývoj vzájemných vztahů.
4. **Přísná a přitom laskavá výchova**- požadavky a nároky s ohledem na přání a možnosti dítěte, příznivé prostředí pro vzájemné vztahy.

5. **Optimální forma výchovy**– vzájemné porozumění, přiměřené řízení a kontrola dítěte, jednoznačné přijetí a opora.
6. **Laskavá výchova**- řada emočních vazeb otce a matky, bez jasněji vymezených požadavků a hranic.
7. **Pozorné řízení** - množství požadavků, nedůsledná a malá kontrola, vyváženo kladným emočním vztahem.
8. **Kamarádská výchova**– dobrovolné dodržování norem díky extrémně kladnému emočnímu vztahu, dítě rozumí požadavkům, přijímá je za své bez nutnosti kontroly, cítí podporu rodičů a rádo plní různé úkoly ve prospěch rodiny.
9. **Emočně rozporná výchova**- ambivalentní výchova s jejími důsledky.



## 3. METODOLOGICKÁ ČÁST

### 3.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum nepoužívá statistické metody a techniky. Svou pozornost zaměřuje především na člověka, lidi, příběhy, vztahy, postoje, ale i na lokality, v nichž lidé žijí a pracují, dále na společenská hnutí či organizace. Některé zjištěné údaje mohou být kvantifikovány např. ty, které se týkají sčítání lidu apod. Avšak samotná analýza je kvalitativní. Může tedy dojít ke kombinaci kvalitativní a kvantitativní metody. Většinou se klade důraz na využití pouze jedné z nich. K provedení tohoto výzkumu je potřebné mít následující dovednosti a schopnosti: kriticky analyzovat danou situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje, abstraktně myslet, mít teoretickou a sociální vnímavost, udržet si analytický odstup, užívat dřívějších zkušeností a teoretických znalostí, umět získané poznatky interpretovat, dobře komunikovat, být všímavý.

#### **Pro kvalitativní výzkum je charakteristické:**

- problém, který si vytyčujeme, není nikdy zcela ohraničený, stále jej přivýzkumu vyjasňujeme
- jev, který je předmětem našeho výzkumného zájmu zkoumáme v jeho přirozeném kontextu
- výzkum začínáme s menším počtem případů
- jsme otevřeni novým, neobvyklým situacím a možnostem
- provádíme důsledný popis výzkumného postupu
- v průběhu výzkumu se vyvíjí výzkumník, účastníci i výzkumná situace

Potřeba tohoto výzkumu je dána předmětem zkoumaného problému. Kvalitativní metody se užívají k odhalení, porozumění podstaty doposud neznámých úkazů, k získání nových názorů na jevy, jež jsou známé a pomáhají nám o nich získat detailní informace. (Mioviský, 2006, str. 13)

### 3.1.1 Hlavní složky kvalitativního výzkumu

Uvádí se tři složky kvalitativního výzkumu

1. Sběr údajů z různých zdrojů, např. pomocí rozhovorů nebo pozorování.
2. Analytické či interpretační postupy, pomocí nichž se dochází k závěrům a teoriím. Obsahují techniky konceptualizace údajů. Jde o proces „kódování“ (proces analýzy údajů), liší se podle typu výcviku, cílů, zkušeností a přípravy badatele. Součástí analýzy jsou i jiné postupy např. nestatistické pořizování poznámek podle určitého záměru, psaní protokolů apod.
3. Písemné a ústní výzkumné zprávy, které mohou být publikovány ve vědeckých časopisech, na konferencích, seminářích atd.

### 3.1.2 Typy kvalitativního výzkumu

Podle Miovského (2006, stránky 92-116) se využívají tyto typy kvalitativního výzkumu:

**případová studie** – zaměřuje se na osobu, skupinu, rodinu či instituci, ale i na životní příběhy, historii, zdroje dat jsou autobiografie, deníky, životopisy, dokumentace případu, rozhovory, ...

**analýza dokumentů** – může jít o podrobnou analýzu textu, obrazového materiálu, audiovizuálního záznamu apod.

**terénní výzkum** – zkoumání určitého jevu nebo lidí v prostředí, ve kterém žijí

**kvalitativní experiment** – jde o určitý zásah do procesu nebo předmětu v přirozeném prostředí

**kvalitativní evaluace** – vyhodnocení, zhodnocení

Pro potřeby své práce jsem využila převážně případové studie, analýzy dokumentů ( záznamů o dětech ) a terénní výzkum ( při běžných činnostech v mateřské škole )

Podle Strausse a Corbinové(1999, stránky 10-21): jsouaproti tomu tyto typy zakotvená teorie, etnografie, fenomenologické pojetí, životní historie a analýza rozhovoru

Vzhledem k tomu, že hlavním impulzem mého výzkumu jsou adaptační problémy dětí nastupujících do mateřské školy ( tedy zkoumaná oblast ), je podle mého názoru nejvhodnější využití zakotvené teorie.

### **3.1.2.1 Zakotvená teorie**

*Strauss a Corbinová(1999, str. 12)říkají, že „zakotvená teorie je induktivněodvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímněověřena systematickým shromažďováním údajů zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů zkoumaném jevu, jejich analýza a teorie vzájemnědoplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následněověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, aťse vynoří to, co je v této oblasti významné.“*

Tato teorie odkazuje jak k určitému metodologickému postupu, tak k jeho produktu. Musí splňovat čtyři základní kritéria: **shodu, srozumitelnost, obecnost a kontrolu**. Podle nich se posuzuje její vhodnost pro určitý jev. Měla by být srozumitelná, obsažná, smysluplná, dostatečněabstraktní, pružná a měla by poskytovat možnost ovlivnit zkoumaný jev. Cílem této metody jevytvoření teorie, která odpovídá zkoumané oblasti a objasňuje ji. Autory zakotvené teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss.

### **3.1.2.2 Kódování**

Nejdůležitější v zakotvené teorii jsou kódovací techniky. Ty představují konkrétní způsoby nakládání s daty, od těch nejjednodušších (otevřené kódování), až po ty nejsložitější (selektivní kódování). Vedou k vytváření teoretických konceptů a modelů. Tato teorie se od ostatních kvalitativních postupůliší tím, že užívá složitějšíkódovací techniky, jimiž jsou otevřené, axiální a selektivní kódování.

➤ **Otevřené kódování** je analytický proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů. Dochází při něm k hledání klíčových jevů, které se poté označují jmény (pojmy). Vytvořené pojmy se

vzájemněporovnávají a třídí, jsou kategorizovány tzn. že jsou seskupovány ty, které mají podobné vlastnosti, jimž jsou znaky nebo charakteristiky náležející kategorii.

➤ **Axiální kódování** navazuje na otevřené kódování. Původní kategorie jsou přeorganizovány, přeskupovány a skládány do nových celků, z hlediska jejich vzájemných vztahů. Cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a jejich subkategoriemi.

➤ **Selektivní kódování** je závěrečnou fází, kdy se vybere jedna centrální kategorie, kolem které se ostatní seskupují.

### **3.1.2.3 Teoretická citlivost**

Strauss a Corbinová uvádějí, že teoretická citlivost poukazuje na určitou osobní vlastnost badatele, a to na schopnost rozlišovat jemné detaily ve významu údajů. Je možné ji během výzkumu dále rozvíjet. Teoretickou citlivostí se rozumí schopnost vzhledu, schopnost dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího. To vše se děje spíše na pojmové než na konkrétní úrovni. Je to právě teoretická citlivost, co umožňuje vytvoření teorie, která bude zakotvená, pojmově hutná a dobře integrovaná.

### **3.1.3. Metody kvalitativního výzkumu**

Existuje několik metod sběru dat v kvalitativním výzkumu, například pozorování, moderovaný rozhovor (interview), skupinový rozhovor, kvalifikovaný odhad a další metody. (Miovský, 2006, str. 151)

Základem mé bakalářské práce je dlouhodobé sledování (alespoň 10 měsíců) nově přichozích dětí. Zaměřila jsem se především na adaptaci, na její průběh a charakteristické chování dítěte během tohoto procesu.

Hlavní metodou sběru dat pro tento výzkumný úkol je pozorování. Zajišťuje dle mého názoru největší komplexnost a objektivitu pozorovaného jevu, tedy chování dítěte v průběhu adaptace a jeho jednotlivých projevů a aspektů.

### **3.1.3.1 Pozorování**

Jde o cílevědomé, soustavné, plánovité sledování (vnímání) výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Je vždy plánovité a systematické. Je charakteristické svou zaměřeností na určitý cíl, který si pozorovatel předem stanoví a který souvisí s hypotézami daného výzkumu.

#### **Druhy pozorování:**

Pozorování pro potřeby této práce rozdělme spolu s Miovským (2006, str. 142) na :

- a) **Introspektivní**, neboli sebezpozorování
- b) **Extrospektivní**, neboli pozorování jiné osoby či osob

To pak dále rozděluje na

- *zúčastněné* – kdy je pozorovatel přímým účastníkem děje. Výhodou je přímá zkušenost pozorovatele s ději, které pozoruje.
- *nezúčastněné* – pozorovatel pozoruje děj např. přes jednocestné zrcadlo apod.

Dále pozorování můžeme provádět **otevřeně** – objekty jsou o pozorování informovány, nebo **skrytě**, pozorované osoby o prováděném pozorování neví.

Každé pozorování probíhá v určitém omezeném časovém úseku. Může být krátkodobé i dlouhodobé.

#### **Průběh pozorování**

Také u pozorování lze rozlišit **přípravnou fázi** (návrh plánu pozorování, promyšlení systému záznamů a vyhodnocování, příprava protokolu), **vlastní pozorování**

1. etapa - globální percepce – identifikace jevu, srovnávání, třídění
2. etapa – zprostředkování informací mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem
3. etapa - registrace pozorovaných jevů – záznam s použitím audio nebo videotechniky, do pozorovacích archů, protokolů, vedení deníku při dlouhodobém pozorování, schématické záznamy různého typu
4. etapa - rozbor – je prováděn vzhledem k hypotézám výzkumu a cílům pozorování
5. etapa - interpretace výsledků

Velice důležité jsou **předpoklady** pro úspěšné pozorování:

- připravenost a soustředěnost pozorovatele
- předem stanovená hlediska
- objektivita
- okamžitý záznam (protokol, fotoaparát, video)

Možné **chyby** pozorovatele:

1. **haló efekt**(vnímání vlastností pozorovaných pod vlivem „prvního dojmu“)
2. **předsudky**(přebírání názoru od jiných osob s rizikem zaměření pozorování nesprávným směrem)
3. **stereotypizace** a **analogizace** (vytváření schémat, které potom mechanicky uplatňujeme)
4. **tradice, figura a pozadí** (připisování stejných znaků podle prostředí, původu apod.)
5. **aktuální psychický stav** pozorovatele se odrazí v přístupu k pozorovanému

Nelze tedy nesouhlasit s Miovským(2006, str. 157) ,když říká: „ *Někteří lidé jsou velmi zdatnými a nadanými pozorovateli. Existují naopak lidé, kteří ani po systematickém nácviku nejsou schopni získané dovednosti uplatnit. Aplikace metod pozorování a rozhovoru je jistým druhem umění.*“

Protokoly pozorování využívají různé druhy písemného záznamu dat, například tabulky pro pozorování, posuzovací škály(kategoriální, numerické, grafické), grafy, kazuistika pozorovaného objektu a podobně.

Záznam jsem prováděla písemně, do připraveného formuláře **Hodnocení individuálního rozvoje a posunu dítěte**,ve kterém lze jak zachytit pokroky dítěte, tak vypsát individuální potíže.Formulář je běžnou součástí záznamové činnosti v mateřské škole.

### 3.1.3.1 Rozhovor

Tato metoda je založena na přímém kontaktu, na verbální komunikaci výzkumníka s respondentem. Od běžného rozhovoru se liší cílovou orientací a pečlivou přípravou. V pedagogických výzkumech se používá jako doplňková metoda při pozorování či experimentu. Rovněž v této práci je rozhovor pouze metodou doplňkovou. Jako nejvhodnější se mi jevil rozhovor volný nebo prostý, ve kterém dotazované osoby cítí mnohem menší tlak.

#### Druhy rozhovorupodle respondenta:

- individuální– vedený jednotlivě, umožňuje navodit atmosféru důvěry
- skupinový– zjišťuje postoje, chování, názory ve skupině

#### Podle struktury otázek se rozlišuje rozhovor:

- Standardizovaný(strukturovaný, formální dotazování) - probíhá podle podrobného dotazovacího schématu, cílem je získat taková data, která umožní kvantifikaci výsledků, otázky bývají uzavřené
- Nестandardizovaný(nestrukturovaný, hloubkový, otevřený) – převládají otevřené otázky, větší prostor k odpovědím, větší přizpůsobení vzhledem k respondentovi
- Polostandardizovaný– spojuje výhody obou, probíhá pružněji, nabízí respondentovi alternativní odpovědi, ale výzkumník klade doplňující a upřesňující otázky

Rozhovor **volný** má menší vázanost k předem připravenému schématu, rozhovor **prostý** není připravený, ale záměr je v hrubých rysech specifikován.

#### Druhy otázek v rozhovoru:

- uzavřená– omezuje volnost výpovědi respondenta, může být alternativní (ano – ne) nebo výběrová (nabízí několik možných odpovědí)
- otevřená– je zcela svobodná
- polootevřená– spojuje oběkrajnosti
- nepřímá – je položena skupiněrespondentů

- specifická– vyskytuje se ve zvláštních šetřeních

Podmínkou rozhovoru je, že **badatel se vyhýbá sugestivním otázkám.**

**Formulářrozhovoru** představuje podrobný plán struktury a vedení rozhovoru. Vytváření formuláře má následující fáze:

1. Pilotáž– je přípravou na průběh rozhovoru a sled otázek
2. Pretest– zkušební dotazování podle návrhu, který vznikl vpilotáži
3. Vytvoření systému otázek– v této fázi výzkumník vytváří dotazovací arch, dramaturgii rozhovoru, rozlišují se otázky vstupní a hlavní - technikou trychtýře (postup od obecných otázek k otázkám specifickým), nebo technikou obráceného trychtýře (naopak)
4. Závěrečná redakce jednotlivých položek– zajišťuje kontrolu všech aspektů znamená ukončení práce na formuláři rozhovoru

**Způsob vedení rozhovoru** (technika rozhovoru, modely dotazování):

- měkké (kooperativní interview) – výzkumník se snaží získat neochotného respondenta ke spolupráci
- tvrdé (antagonistický interview) – vychází z nedůvěry respondenta, je charakteristický autoritativním přístupem
- neutrální– vychází z důvěry v ochotu respondenta vypovídat pravdivě

**Záznam rozhovoru** se dělá v průběhu, po ukončení, nebo kombinací přímého a dodatečného záznamu. Na závěr se provádí kontrola výsledků rozhovoru. (Miovský, 2006, stránky 155-185)

Záznam rozhovorů jsem prováděla po jejich ukončení formou poznámek do záznamových archů Hodnocení individuálního rozvoje a posunu dítěte.



## 4. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4.1 Popis výzkumného vzorku

Pracuji jako učitelka v mateřské škole na malé vesnici. Mateřská škola je dvoutřídní, celková kapacita je 40 dětí ve věku 2 až 7 let. První třídu navštěvuje 16 dětí, věkově nejmladších, tedy 2 až 3 letých. Tuto třídu vede jedna učitelka. Druhou třídu navštěvuje 16 dětí ve věku 4 až 7 let. Tuto třídu vedou učitelky dvě. Někdy na základě žádosti rodičů či doporučení psychologa zůstávají děti v první třídě i déle. Na předškolní období jsou však vždy přeřazeny do druhé třídy.

Výzkumný vzorek tvoří osm dětí, 3 chlapci a 5 dívek ve věku 2 až 4 roky. Pro vybrané děti to byla situace prvního delšího pobytu mimo rodinu. Děti pochází z různých rodin nacházejících se ve střední a nižší části spektra hmotného zabezpečení. To je dané lokalitou, ve které se mateřská škola nachází, tedy malou vesnicí. Komunita obyvatel vesnice je poměrně stabilní, nedochází k výraznější fluktuaci obyvatel a děti se vzájemně setkávají i mimo prostory mateřské školy.

**Kritériem pro výběr zkoumaného dítěte byla charakterističnost adaptačního schématu, či naopak jeho výjimečnost. Ve zkoumané skupince jsou tedy jak děti se specifickými zvládacími strategiemi, tak děti, které jsou příkladem obvyklé strategie zvládnutí nástupu do mateřské školy.**

### 4.2 Důvody pro výzkum a vymezení výzkumného cíle

Mateřská škola, ve které jsem zaměstnaná, pracuje podle zásad moderní pedagogiky a je otevřená novým přístupům. Klade zvláště velký důraz na spolupráci s rodinou. Je běžné, že rodiče zůstávají s dětmi při některých činnostech, hrají si s nimi na školní zahradě. Často mezi nás zavítají i maminky s mladším sourozencem. Zřizovatelská obec je velice aktivní, podporuje a organizuje mnoho akcí, kde se setkávají lidé všech zájmů a věkových kategorií. Mateřská škola je prostorem, kde se

velká část z nich odehrává. Děti a rodiče z mateřské obce i širokého okolí mají možnost mateřskou školu poznat mnohem dříve, než ji začnou navštěvovat.

Po přijetí k předškolnímu vzdělávání znovu rodiče a děti do mateřské školy zveme a připravíme s nimi individuální plán nástupu a adaptace pro každé jednotlivé dítě.

Přesto je mnoho rodičů, kteří tyto možnosti nevyužívají a dítě na mateřskou školu nepřipraví. Stále je totiž mnoho dospělých, kteří zastávají názor, že pro dítě nástup do mateřské školy nic neznamená, protože si tam „jen hraje“.

A je také třeba říci, že, i přes veškerou péči a snahu, je také mnoho dětí, které prostě nástup do předškolního zařízení snášejí hůře. Již několik let pracuji s nejmenšími dětmi a chci jim první dny v mateřské škole co nejvíce usnadnit. V průběhu své práce si zaznamenávám, chování a reakce nově nastupujících dětí v adaptačním období tak, abych je mohla využít při další pedagogické práci jak s nimi, tak s dalšími dětmi v adaptaci. Proto jsem se rozhodla své dlouhodobé záznamy využít k získání soubornějších informací o adaptaci dětí v prostředí mateřské školy.

Pro tento výzkumný úkol jsem stanovila **dva výzkumné cíle**. Zjistit

- 1) **Jaké adaptační potíže mají děti při nástupu do mateřské školy?**
- 2) **Jakým způsobem zvládají děti nastupující do MŠ adaptační potíže?**

### **4.3 Realizace Výzkumu**

Tento výzkum byl realizován se souhlasem vedení školy, záznamy o dětech se staly součástí dokumentace mateřské školy. Záměrem nás všech je zkvalitnit přístup k nově příchozím dětem v adaptačním období. Využití informací získaných během tohoto výzkumu k tomu má možnost významně přispět.

#### **4.3.1 Organizace pozorování**

V této práci využívám poznatků, které jsem shromáždila během pozorování dětí nastupujících do mateřské školy Chelčice, ve třídě mladších dětí, v průběhu let 2009 až 2014. Výzkum proběhl bez písemného souhlasu rodičů, proto jsou všechna jména dětí, v zájmu zachování anonymity, pozměněna.

### **4.3.2 Příprava a stanovení výzkumných oblastí**

Nejprve jsem si, na základě výzkumných cílů, konkretizovala to, co chci sledovat a na co se zaměřím. Sledované oblasti zahrnující rodinu, zdraví, chování a vývoje dítěte jsem rozdělila do následujících kategorií, které postihují jak výchozí situaci dítěte, tak chování během adaptace.

#### **Co budu sledovat, na co se zaměřím**

**1. anamnéza dítěte**–výchozí informace, rodinné poměry, zdravotní stav dítěte

**2. situace příchodu dítěte do MŠ**– jak probíhá loučení s rodiči, jak se chová dítě těsně po odchodu rodičů

**3. komunikace dítěte s ostatními**

- jak se zapojuje do hry
- u koho vyhledává jako oporu
- jak se domluví

**4. dodržování pravidla**

- jak se dokáže vyrovnat s řádem mateřské školy
- jak se vyrovnává s novou autoritou

**5. zvládání sebeobsluhy**

- stravovací návyky
- oblékání
- ovládání tělesných potřeb

**6. reakce dítěte na změnu**

- běžné přechodové činnosti
- mimořádné události ( divadla, výlety apod. )

**7. spánek v mateřské škole**

**8. přinášení věcí z domova** - hračka nebo jiný předmět

Stanovila jsem si, jak budu informace, získané vlastním pozorováním a zaznamenané formou záznamových formulářů zpracovávat a interpretovat:

- **zpracování a rozbor pozorování**(vzhledem kstanovenému cíli)

Záznamy o jednotlivých dětech shrnu formou kazuistiky každého dítěte.

Poznatky o všech dětech v jednotlivých sledovaných oblastech uspořádám do tabulky.

- **interpretace zjištěných výsledků**

Na základě zjištěného se pokusím zjistit příčinu adaptačních potíží a využívanou strategii jednotlivých pozorovaných dětí.

U sledované skupiny se pokusím nalézt nejčastější společné adaptační obtíže.

U jednotlivých dětí se pokusím určit míru obtížnosti adaptace v závislosti na množství projevených obtíží

- **zodpovězení výzkumných otázek**

## **4.4 Vlastní pozorování dětí**

### **4.4.1 Tomášek (3,0 ), nástup do mateřské školy ve školním roce 2010/2011**

Tomáš je specifickým případem dítěte s vrozeným zdravotním problémem, hydrocefalem. Během prvního roku života byl několikrát hospitalizován a operován ve Fakultní nemocnici Motol. Fyzicky Tomáš prospívá velmi dobře, vzrůstem i vzhledem odpovídá vrstevníkům. V době nástupu do mateřské školy byl bez obtíží. Rodina i pediatr mateřské škole anamnézu dítěte zamlčeli.

Rodina byla v době nástupu Tomáška do mateřské školy úplná a funkční. Tomášek byl druhé dítě v rodině, bratr Martin( zdravý ) navštěvoval v době Tomáškovy nástupu mateřskou školu jako předškolák. Tomáš nastoupil do MŠ jako dítě čerstvě tříleté. Měl potíže s hrubou motorikou. Při chůzi neustále zakopával a měl méně pohyblivou nohu. Nebyl soběstačný v jídle, byl bez plen, ale neuměl si říct na toaletu. Při spaní se opakovaně pomočoval. Řeč se teprve začala vytvářet. Mluvil jednotlivými slovy. Velice nesrozumitelně. Používal pouze tři srozumitelnější slova – máma, táta, Maťa( bratr Martin). Byl silně fixovaný na staršího bratra. Těžce nesl zařazení do jiné třídy. Starší bratr to naopak bral jako velké ulehčení. Do činností ve třídě se Tomášek zapojoval s nadšením. To, že dětem nestačí, mu nijak nevadilo. Pokud nebyl schopen pochopit činnost, zůstal sedět, poznalo se, že neví, ale neplakal a pozoroval ostatní. Adaptace proběhla poměrně rychle a bez větších obtíží. Tomík nikdy neplakal při

odchodu rodičů. Při rozcházení do tříd si za několik dnů zvykl, že Martínek patří jinam. Byl chvíli smutný, ale neplakal. S dětmi si začal při volné hře hrát, pokud ho děti zapojily jako pozorovatele. Byl v této roli spokojený. Při odpočinku spal klidně, ale vyžadoval svůj polštářek z domova. V prvních třech měsících docházky do MŠ udělal Tomáš velký pokrok. Naučil se samostatně jíst lžící. Výrazně se snížila frekvence pomočování. Došlo k velkému rozvoji řeči. Zlepšila se slovní zásoba, pohyblivost mluvidel a s tím spojená srozumitelnost řeči. Opakující se jednoduché hry a činnosti se naučil, a získal jistotu při jejich vykonávání. Naučil se také říkat si na záchod. Zlepšila se motorika hrubá i jemná. Naučil se uchopit tužku. Vždy při návratu do MŠ po delší nepřítomnosti byla patrná regrese.

V září bratr nastoupil do první třídy základní školy. Tomášův vývoj se lehce zbrzdil. Došlo sice k dalšímu rozvoji řeči - byla patrná snaha o mluvení ve větách, v oblasti rozumové ale pokrok nenastal. Byly dny, kdy byl Tomášek v útlumu. Nereagoval, chvílemi strnule seděl, často nevěděl, co se po něm požaduje. Pak býval úzkostný. To pro jeho chování nebylo dosud obvyklé. V jiné dny na vše reagoval pozitivně, ale bez rozmyslu. Na cokoli odpovídal já; projevoval neobvyklou iniciativu.<sup>2</sup>Po vánocích začal Tomášek stagnovat. Mnohonásobně se zvýšila četnost dnů, kdy příliš nevnímal okolí, reagoval až na několikátou výzvu apod. Řeč byla nesrozumitelná. Byla zřejmá snaha o komunikaci, ale mluvidla byla nerozhýbaná, formulace nejasná. Byl dezorientovaný v čase i prostoru.<sup>3</sup>Proto jsme rodičům doporučili, aby se obrátili na pedagogicko-psychologickou poradnu. V pedagogicko-psychologické poradně z psychologického vyšetření vyplynulo opoždění vývoje cca 2 roky. Byl navržen postup vedoucí k zařazení dítěte do SPC. Dále bylo dítě doporučeno ke klinickému logopedovi. Rodiče však neshledávali potřebu vedení v SPC. ( Ze speciálního pracoviště v Praze se nechali dobrovolně vyřadit.) Logopeda navštěvovat začali, ale návštěvy vynechávali a nedodržovali pokyny pro práci doma. Ačkoli Tomáš je druhé dítě v rodině, nevnímali či popírali jeho opoždění a potřebu speciální péče. I když byla další návštěva v PPP navržena mnohem dříve, po naléhání ze strany MŠ

---

<sup>2</sup>Vrátil v jídelně nedojedené jídlo, učitelka se zeptala, kdo chce ještě přidat a Tomášek křičel „ já „.

<sup>3</sup> Tomáš už rok chodil do školky a měl stále stejnou značku. V těchto dnech si ji nedokázal najít. Stejně, jako své místo

navštívili poradnu po roce. Tomášek stále silně zaostával za vrstevníky a začalo docházet i k většímu vyčlenění Tomáška z kolektivu.

#### **4.4.1.1 Shrnutí adaptačních potíží u Tomáška a ukončení adaptace**

U Tomáška byly hlavní adaptační potíže koncentrovány do oblasti sebeobsluhy. Zpočátku nezvládal oblékání, jídlo ani toaletu. Vzhledem k nerozvinuté řeči se nedokázal domluvit ani s učitelkami, ani s dětmi.

Podle mého názoru nešlo o reakci na zátěžovou situaci vstupu do mateřské školy, ale o nepřipravenost dítěte z rodiny a psychickou i fyzickou nezralost dítěte.

#### **4.4.1.2 Příčiny adaptačních potíží u Tomáška**

Příčin Tomáškových obtíží vidím několik. Hlavní je samozřejmě vrozený zdravotní problém. Tato diagnóza sama s sebou nese prognózu opožďování psychického vývoje. Ten byl ostatně psychology potvrzen.

Další příčinu vidím v přístupu rodiny. Rodina od počátku popírá Tomášovy obtíže. To sice Tomáše chrání před určitou stigmatizací, na druhou stranu se mu však ze strany rodiny nedostává specializované péče, kterou by jeho stav vyžadoval. Usuzuji tak z toho, že po nástupu do mateřské školy paradoxně nedošlo k regresi, ale k výraznému zlepšení ve všech zkoumaných oblastech. Při soustavném vedení se Tomášek posouvá v psychickém vývoji mnohem rychleji.

#### **4.4.1.3 Tomášková Adaptační strategie**

Tomáš se zpočátku silně fixoval na staršího bratra. Vyžadoval jeho blízkou přítomnost – nedokázal zprvu přerušit silnou vazbu. Na spaní vyžadoval Tomášek svůj polštář z domova. Bez něho nemohl usnout. K pozvolnému přerušení vazby na bratra docházelo zároveň se získáváním jistoty při pobytu v mateřské škole. Vzhledem ke klidné a otevřené povaze Tomáška byla adaptace ukončena z velké části během tří měsíců. Po nástupu Martina do první třídy došlo sice u Tomáška k určité regresi, příčinu však vidím spíše ve zvýšení celkového napětí v rodině, než v přerušení sourozenecké vazby.

Tabulka č.1: Přehled adaptačních potíží u Tomáška

zdravotní omezení		Vrozený hydrocefalus s prognózou opoždění psychického vývoje
ranní pláč		nepláče
komunikace	hra s dětmi	nehraje si, ale je pozorovatel jejich hry
	opora dětí	oporou je mu starší bratr
	opora učitele	učitele nemusí mít ve své blízkosti
	nedokáže se domluvit	není rozvinutá řeč
pravidla	nedodrží řád	řád mateřské školy dokáže dodržet
	neuznává autoritu	uznat autoritu mu nedělá problém
sebeobsluha	nezvládá jídlo	neumí držet lžičku a neumí se najíst samostatně
	nezvládá oblékání	nedokáže obléknout ani jednoduché součásti oblečení
	neřekne si na toaletu	nedokáže si říci na toaletu, pokud je vyzván, dojde si, jinak si nevzpomene, často se pomůže
zvládnutí změn	nezvládá přechodové činnosti	přechodové činnosti mu nečiní potíže
	nezvládá mimořádné události	mimořádné události snáší bez obtíží
nedokáže v MŠ spát		usíná snadno, spí klidně, bez obtíží
nosí věc z domova		vyžaduje na spaní polštářek z domova

#### 4.4.2 Klárka (3.0), nástup do mateřské školy ve školním roce 2011/2012

Klárka je zdravá, prospívající holčička z úplné a funkční rodiny. Klárka má starší sestru, která již navštěvuje základní školu. V době sestřiny docházky do MŠ byla ještě Klára příliš malá a sestru nevyprovázela. Často jsme ji však potkávali s maminkou na vycházkách nebo na hřišti. Chovala se při tom zdrženlivě, ne však úplně bojácně.

Do mateřské školy nastoupila přesně ve třech letech s tím, že se maminka vrátí do zaměstnání. Maminka však avizované zaměstnání nedostala a zůstala i po nástupu Klárky doma, Klárku si odváděla ze školky po obědě.

Každé ráno bylo pro Klárku, maminku i ostatní zúčastněné velkým utrpením. Klárka podle slov maminky plakala už při probuzení. Do mateřské školy ji maminka musela přímo dovléct, s maminkou cestou zápasila. Do třídy nechtěla, učitelka ji musela od maminky odtrhnout. Pláč Klárce vydržel, i když ji učitelka chovala až do svačiny. Během měsíce došlo k částečnému zlepšení a po odchodu maminky se holčička utišila dříve, musela ale sedět těsně vedle učitelky.

S dětmi si zpočátku nehrála. Hledala oporu pouze u učitelky. Seděla buď u učitelce na klíně, nebo si skládala puzzle těsně vedle ní. Vybírala si vždy stejné hračky – skládačky a puzzle. Pokud si je půjčilo jiné dítě, raději si nehrála vůbec. Nehrála si, ale nevyžadovala je, ani neplakala. Klárce nedělalo problém podřídit se řádu školy, ani autoritě učitelky. Dokázala se sama obléknout a bez problémů zvládla i toaletu. Do školky si donášela z domova různé hračky, ale nehrála si s nimi, ani na nich nelpěla. Pokaždé to byla jiná hračka. Špatně snášela přechodové činnosti. Vždy, když očekávala změnu, začala plakat, nebo pofňukávat.

Mimořádné události Klárka vysloveně nesnášela. Divadlo ve školce po nástupu nezvládala vůbec, učitelka s ní musela odcházet do jiné třídy. Dodnes vyžaduje při divadle oporu učitelky. Výlety mimo školku vůbec nepřipadají v úvahu, Klárka se jich, dodnes, po dohodě rodičů a učitelek, neúčastní.<sup>4</sup>

Samostatnou kapitolou bylo u Klárky jídlo. Je samostatná, má z domova ke stravování zdravý vztah. Při nástupu do školky ale nedokázala jíst vůbec. První dny při svačině i obědě nad jídlem tiše seděla. Zhruba po týdnu se začaly obtíže stupňovat.

---

<sup>4</sup> V letošním roce naše mateřská škola navštěvovala dopravní hřiště v okresním městě. Klárka se těšila, přinesla si helmu a s maminkou se dohodly, že pojedou. Okamžitě po nástupu do autobusu, ještě před usednutím, se však pozvracela a musela se vrátit do mateřské školy.



Nejprve pouze občas zvracela. Jen v některé dny a pouze při obědě. Postupem času už jí provázely obtíže téměř nad každým jídlem. Nikdo ji do jídla nenutil. Už jen myšlenka, že by jíst měla, vyvolávala u Klárky zvracení. Pak se bála a styděla. Ostatní děti se jí stranily, nikdo s ní nechtěl při jídle sedět. Vrátil se i intenzivní raní pláč při loučení s maminkou. Klárka měla pocit neustálého selhávání. Problémy se stále stupňovaly. Začarovaný kruh se začal uzavírat.

Proto jsme rodičům na soukromé schůzce navrhli návštěvu dětského psychologa a zvážení dalšího setrvání Klárky v mateřské škole. I rodičům se situace jevila jako neúnosná. Vzhledem k maminčině nezaměstnanosti nebyl pro rodinu problém Klárčinu docházku do MŠ o půl roku odložit. Po šesti měsících maminka sehnala zaměstnání a Klárka nastoupila znovu. Tentokrát téměř bez obtíží. Ráno chodí do mateřské školy s úsměvem a jídlo jí nedělá žádné problémy. Pouze mimořádné události ještě nedokáže zvládnout.

#### ***4.4.2.1 Shrnutí adaptačních potíží u Klárky a ukončení adaptace***

Klárka po nástupu každé ráno plakala a nebyla k utišení, vyhledávala oporu učitelky. Špatně snášela přechodové činnosti a vůbec se nedokázala účastnit mimořádných akcí. Z domova si přinášela rozličné hračky, ale po příchodu do školky je hned odložila. V mateřské škole nedokázala jíst. Úzkost v ní vyvolávala nevolnost a posléze i zvracení.

Adaptace u Klárky byla přerušena návratem do domácího prostředí. Opětný nástup Klárka zvládla bez obtíží. Pouze mimořádné akce, jak v prostředí mateřské školy, tak mimo ni, dosud snáší velmi špatně.

#### ***4.4.2.2 Příčiny adaptačních potíží u Klárky***

Klárka je úzkostné a introvertní děvčátko. Velice obtížně nese každou změnu. Domnívám se, že příčinou Klárčiných obtíží byla právě změna. Jistě zde hrálo roli i přerušení vazby s maminkou, podle mého ale nebylo rozhodujícím faktorem. Mnohem větší zátěž pro Klárku znamenalo náhlé přizpůsobení se novému prostředí a vstup mezi cizí lidi, což s sebou neslo velký strach z dalších dnů. Ten se postupně přetavil v abnormální úzkost. Vágnerová(2012, str. 16) tuto formu abnormální úzkosti,

projevující se např. v oblasti zažívání, nazývá **somatickými stesky**. Jistě hrála velkou úlohu i nevyzrálость Klárčiny osobnosti. Po určité době, kdy měla dostatek času na další vývoj, proběhl již nástup do mateřské školy bez větších obtíží.

**Tabulka č. 2: Přehled adaptačních potíží u Klárky**

zdravotní omezení	bez obtíží	
ranní pláč	pláče, není k utišení, nechce se pustit maminky	
	hra s dětmi	hraje si pouze sama, v blízkosti učitelky a se stereotypním výběrem hraček
	opora dětí	nehledá oporu u dětí
	opora učitele	učitele musí mít ve své blízkosti
	nedokáže se domluvit	řeč rozvinutá, komunikace na běžné úrovni a bez obtíží
pravidla	nedodrží řád	řád mateřské školy dokáže dodržet
	neuznává autoritu	uznat autoritu jí nedělá problém
sebeobsluha	nezvládá jídlo	umí se najíst lžící, ale v mateřské škole jíst nedokáže, pouhé zmínky o jídle vyvolávají nevolnost a zvracení
	nezvládá oblékání	oblékne se samostatně
	neřekne si na toaletu	toaletu zvládá bez obtíží
zvládní změn	nezvládá přechodové činnosti	přechodové činnosti jí činí potíže, pláče nebo fňuká
	nezvládá mimořádné události	mimořádné události nezvládá, vyvolávají v ní strach až úzkost
nedokáže v MŠ spát	v mateřské škole nespí, odchází po obědě	
nosí věc z domova	Nosí si různé hračky, ale není na ně fixovaná. Hned po příchodu je odloží.	

#### **4.4.2.3 Klárčina adaptační strategie**

Pro Klárku znamenal nástup do mateřské školy neúměrnou zátěž. Spíše, než o adaptační strategii se v jejím případě jedná a reakci na tuto zátěž. Ta přerostla až ve zjevné psychosomatické potíže, které nebylo možné řešit jinak, než přerušením docházky do mateřské školy.

#### **4.4.3 Dominika(2.7), nástup do mateřské školy ve školním roce 2013/2014**

Dominička je zdravá dívka z úplné a funkční rodiny. Má dvě starší sestry, které již chodí do základní školy. Dominička žije s rodiči v blízkém městě. Musela nastoupit do mateřské školy nečekaně kvůli zaměstnání maminky, takže nebyl čas na postupné seznamování s dětmi nebo prostředím. Vzhledem k jejímu věku a neznalosti prostředí panovaly obavy z jejího nástupu jak za strany učitelů, tak ze strany rodičů. Další nevýhodou bylo, že dívka přichází do mateřské školy ráno jako první a odchází jako poslední. Byla ale samostatná v jídlu, oblékání a dobře zvládala toaletu.

Dominička ale nastoupila do mateřské školy bez větších obtíží. Ráno trošku plakala a „přestupovala“ z maminky rovnou na paní učitelku, ale jiné obtíže, spojené s nástupem do mateřské školy, se u ní neprojevovaly. Raní pláčje v této míře u malých dětí obvyklý, zvláště v tak časných hodinách. Nejistota v novém prostředí a vyhledávání opory u dospělého jsou v tomto věku také naprosto běžné.

Velice zajímavá je ale její fixace na „kamaráda“, modrého plyšového medvěda. Nosí ho neustále u sebe, i když není nijak malý. Dokáže se s ním rozloučit pouze při procházce, ale musí na ní čekat na jejím místě v šatně. Podle slov maminky medvídek nosí Dominička neustále i doma. Opotřebovanost medvěda o tom ostatně svědčí.<sup>5</sup> Zajímavé je i pojmenování hračky. Když se holčičky zeptám: „Kde máš medvěda?“ odpoví mi „Kamarád je za mnou, ty ho paní učitelko nevidíš?“. Nikdy o hračce nemluví jako o medvídkovi.

Dívka si hraje s dětmi, je samostatná v jídlu, oblékání i na toaletě. Hraje si s dětmi, zapojuje se do činností. Nečiní jí problémy ani přechodové činnosti, ani

---

<sup>5</sup> Nedávno si Dominička omylem „kamaráda“ položila na mokrý výkres. Medvídek musel doma do pračky a ráno byl ještě mokrý. Přesto musel jet do školky a Dominička si pak celé ráno hrála u topení, kde se sušil.

mimořádné akce. V mateřské škole klidně spí a usíná, vždy však se svým „ kamarádem“. Ten bude jistě ještě po nějakou dobu dalším „žáčkem naší třídy“.

Tabulka č. 3: Přehled adaptačních potíží u Dominiky

zdravotní omezení		bez obtíží
ranní pláč		Pláče, ale ochotně se nechá utiшит od učitelky a pláč brzy ustává
	hra s dětmi	hraje si i mezi dětmi
	opora dětí	nehledá oporu u dětí
	opora učitele	učitele má ráda ve své blízkosti, zvláště po příchodu a na vycházce
	nedokáže se domluvit	řeč rozvinutá, komunikace na běžné úrovni a bez obtíží
pravidla	nedodrží řád	řád mateřské školy dokáže dodržet
	neuznává autoritu	uznat autoritu jí nedělá problém
sebeobsluha	nezvládá jídlo	umí se samostatně najíst lžící
	nezvládá oblékání	oblékne se samostatně
	neřekne si na toaletu	toaletu zvládá bez obtíží
zvládání změn	nezvládá přechodové činnosti	přechodové činnosti jí nedělají potíže
	nezvládá mimořádné události	mimořádné události jí nevadí
nedokáže v MŠ spát		v mateřské škole spí, usíná klidně pouze se svou hračkou
nosí věc z domova		Každý den si nosí svého "kamaráda", medvídka s nímž chodí i na svačinu a neustále ho musí mít ve své blízkosti.

#### **4.4.3.1 Shrnutí adaptačních potíží u Dominiky a ukončení adaptace**

Dominička je dítě, které nemá téměř žádné adaptační potíže. V prvních dnech ráno při loučení plakala a nechala se utěšovat v náruči učitelky. Také zpočátku vyhledávala její přítomnost i během dne, zvláště pak na vycházce. Všude s sebou nosí hračku z domova, plyšového „kamaráda“, který je jejím zakotvením a vazbou s domovem.

Dnes, po dvou měsících docházky, je adaptace Dominičky téměř u konce. Pobyt v mateřské škole bez obtíží zvládá, i když s oporou svého „kamaráda“.

#### **4.4.3.2 Příčiny adaptačních potíží u Dominiky**

Příčinou adaptačních problémů u Dominiky je, podle mého názoru, věk dívky a její citová nevyzrálost. Vzhledem k tomu, že do mateřské školy nastoupila před třetím rokem, nedá se u ní ani o potížích mluvit. Jde o běžnou nejistotu malého dítěte při příchodu do cizího prostředí.

#### **4.4.3.3 Dominičkina adaptační strategie**

Dominičkase při své adaptaci opírá o hračku z domova. Ta pro ni ale není hračkou, nýbrž „kamarádem“, který zajišťuje zachování vazby s jistým a bezpečným prostředím „doma. U Dominičky jde podle mého názoru o situaci, kde volí dítě tzv. přechodový objekt. Typické je, že dítě si zvolí nějakou hračku či věc, tzv. přechodový objekt, který pro něj získá zvláštní význam (nejčastěji jde o plyšovou figurku). Tento objekt se stane jakýmsi mostem mezi iluzivní všemocností a realističností. Dítě se k němu chová, jako se chovalo k objektům v raných fázích vývoje (má nad ním úplnou moc), zároveň už ale ví, že je to pouze hračka. (Baštecká, 2009, str. 269)

#### **4.4.4 Viktorka (3.2), nástup do mateřské školy ve školním roce 2013/2014**

Viktorka je zdravá dívka z úplné a funkční rodiny. Má staršího bratra, který pochází z prvního vztahu matky. Ten v současné době navštěvuje Základní internátní

školu logopedickou. Domů se vrací pouze na víkend. Viktorka tak má v rodině téměř stejné postavení, jako jedináček.

Viktorka nastoupila do mateřské školy v září spolu s ostatními nováčky. Velice těžce nesla, že v mateřské škole není centrem pozornosti. První den šla ráno bez větších problémů, už od druhého dne ale ráno plakala. Pláč nebyl usedavý a nešťastný, jako obvykle u dětí bývá. Spíše vzdorovitý. Tahala maminku za ruku ven ze dveří školky. Když maminka nepolevila, začala se vztekat. Po odchodu maminky téměř okamžitě přestala plakat, vytrvale se ale mračila. Sedla si ke stolečku, pokukovala po učitelce a mračila se. Když se jí učitelka snažila utěšit, odtahovala se, ale přitom stála v těsné blízkosti. A neustále se mračila. Na svačině téměř nejedla. Trošku se napila, nebo ani to ne. A mračila se. Seděla u stolečku, ruce zkřížené na prsou. Nehrála si, nechtěla se zapojovat, jen se mračila. Když jsme šli na procházku, nevzpouzela se a šla. Ale v podstatě nikdy se neusmívala. Na obědě se opakovala situace ze svačiny. Jakmile přišla maminka, Viktorka začala zase plakat, ale opět spíš vzdorovitě.

Během prvního měsíce nedošlo téměř k žádné změně. Maminka tedy přišla s návrhem, že si budou s Viktorkou odnášet oběd domů. Tím se ale situace nijak nevyřešila. Viktorka, podle maminčiných slov, odmítala nyní jíst nejen donesený oběd, ale i oběd z domova. Po týdnu začala Viktorka znovu jíst ve školce. Tedy spíše u oběda sedět.

Zhruba po šesti týdnech od nástupu do mateřské školy se začala Viktorka zapojovat do hry. Nejprve si začala půjčovat skládanky, se kterými sedávala v blízkosti učitelky. Po nějaké době si půjčila kočárek s panenkou a s tím už občas i jela mezi ostatní děti. Stále se však mračila. Už se ale nechala zapojit při řízené činnosti mezi ostatní děti. Asi po třech měsících si začala hrát s ostatními holčičkami. Teprve kolem vánoc se začala během dne chovat přirozeně. Ještě po téměř 9 měsících se ale ráno po příchodu většinou chvíli mračí a většinu jídel zamračeně ignoruje. Je velice zajímavé, že když ráno přijde s úsměvem ( nebo alespoň bez mračení ), celý den pak každému říká: „ *Dneska jsem se nemračila.*“

Po čtyřech měsících maminka chtěla, aby Viktorka zůstávala v mateřské škole i na spaní. Všechny počáteční potíže se ale vrátily, tak rodiče od odpoledního pobytu ustoupili a Viktorku si dál berou po obědě.

Hračky si Viktorka nosí do mateřské školy často, ale hlavně proto, aby se pochlubila paní učitelce. Za okamžik je někde položí a už se o ně nezajímá.

#### **4.4.4.1 Shrnutí adaptačních potíží u Viktorky a ukončení adaptace**

Viktorka po ránu plakala a vzdorovala. Na všechny se mračila, nehrála si s dětmi. Při hře i řízených činnostech děti pouze pozorovala. Držela se v blízkosti učitelky tak, aby na ni učitelka viděla. Odmítala jíst, ale dobrotu, nebo bonbon si vždy vzala s ostatními. Odmítala v mateřské škole spát. Maminka si ji tedy bere po obědě. Nosí si do školky různé hračky, ale během dne se o ně nezajímá a často tu i zapomíná.

Adaptace Viktorky není dosud ukončena. Potíže sice značně ustoupily, ale dosud Viktorka v mateřské škole téměř nejí.

#### **4.4.4.2 Příčiny adaptačních potíží u Viktorky**

Příčinou adaptačních problémů u Viktorky je, podle mého názoru, silná vazba na maminku, ale také liberální výchova v rodině. Vzhledem k tomu, že má Viktorka v rodině postavení „princezny“, zákonitě jí činilo velké obtíže, přizpůsobit se své nové sociální roli v mateřské škole. <sup>6</sup>U Viktorky ale zásadní rozdílnost požadavků v rodině a požadavků v mateřské škole vyvolává, dle mého názoru, velkou zátěž.

Jen velmi zvolna se sžívá s novou sociální skupinou, s jejími novými pravidly.

Dalším možným výkladem je to, že se na nás děvčátko zlobí. Odtrhly jsme ji od maminky a ona cítí hněv, ten ovšem může přerůst nebo znamenat depresi. Teorii obran osobnosti tohoto charakteru se zabývala psychoanalytička Melanie Kleinová. (Plhánková, 2003, str. 441)

---

<sup>6</sup> S touto situací se učitelka mateřské školy setkává poměrně často. Rodiče dětem příliš ustupují, nechají je v rodinách vládnout. Případá jim to roztomilé a osobnost dítěte posilující. Pak, s prvními sociálními kontakty dítěte mimo rodinu, přicházejí i první konflikty. Protože se dítě nemělo šanci naučit se přizpůsobovat druhým.

Tabulka č.4: Přehled adaptačních potíží u Viktorky

	zdravotní omezení	bez obtíží
	ranní pláč	pláče, přestane, jakmile se maminka vzdálí, pak se mračí
komunikace	hra s dětmi	nehraje si, je pozorovatelem a drží se v blízkosti učitelky
	opora dětí	nehledá oporu u dětí
	opora učitele	učitele musí mít ve své blízkosti, vyžaduje jeho pozornost
	nedokáže se domluvit	rozvinutá řeč, komunikace bez problémů
pravidla	nedodrží řád	řád mateřské školy dokáže dodržet
	neuznává autoritu	uznává autoritu učitelky
sebeobsluha	nezvládá jídlo	v jídlu je samostatná, ale vzdorovitě odmítá jíst
	nezvládá oblékání	sama se oblékne
	neřekne si na toaletu	toaletu zvládá samostatně a bez problémů
zvládní změn	nezvládá přechodové činnosti	přechodové činnosti mu nečiní potíže
	nezvládá mimořádné události	mimořádné události snáší bez obtíží
	nedokáže v MŠ spát	Ve školce nezůstává na spaní. Maminka chtěla nechat Viktorku ve školce spát, ale ta si vyvzdorovala odchody po obědě.
	nosí věc z domova	Nosí si hračky, ale spíš, aby se pochlubila učitelce. Jakmile je hračka pochválena, Viktorka ji odkládá a už si jí nevšímá. Často ji ve školce zapomene.



#### **4.4.4.3 Viktorčina adaptační strategie**

Viktorka se v mateřské škole adaptuje dlouho a těžce. Vzhledem k dosavadním zkušenostem v rodině se v těžko orientuje v nové situaci. Proto reaguje vzdorem a vztekem. Zlobí se na maminku, protože jí nechává v mateřské škole samotnou, na paní učitelku, protože si všímá i ostatních dětí. Zlobí se, protože neumí situaci vyřešit jinak. Zlobí se protože se bojí. Při tom pozoruje chování ostatních a reakce učitelky. Řečeno slovy teorie sociálního učení, konkrétně observačního učení: lidé se učí pozorováním chování a z výsledků chování ostatních. (Plháková, 2003, str. 20) Než dosáhne takové úrovně sociálních dovedností, které jí umožní plně se zapojit do dění v mateřské škole, bude to zřejmě ještě nějakou dobu trvat. Ale domnívám se, že u Viktorky k tomu dojde.

#### **4.4.5 Honzík (3,2 ), nástup do mateřské školy ve školním roce 2010/2011**

Honzík nastoupil do třídy, do které už docházel jeho bratranec Adam. Jsou stejně staří a prakticky spolu vyrůstali. Rodiny bydlí v jedné vesnici a většinu času děti tráví u společné babičky. Honzík se mimo mateřskou školu projevoval jako velmi živé dítě. Z jeho nástupu panovaly obavy jak v rodině, tak mezi učitelkami. Honzík však nastoupil téměř bez problémů. Okamžitě se zapojil mezi děti. Držel se Adama, ale neseseděl stranou. Při hře rozdělval úlohy Adam, ale Honzík se ochotně přizpůsobil. Pouze nikdy nemluvil. Zpočátku nemluvil ani s dětmi, ani s učitelkou. Pouze s Adámkem. A to jen šeptem. Když potřeboval na záchod, pošeptal to Adámkovi a ten to za něho řekl učitelce. Problém nastal, když Adámek chyběl. To učitelka musela sama přijít k Honzíkovi a zeptat se, zda nepotřebuje. Pak kývl a nechal se doprovodit. Jinak se počural. Oslovit učitelku nedokázal a bál se jít sám. Ve školce tedy byl velmi tichý, působil spíše smutným dojmem. Málo se smál, ale nemračil se. Výraz v jeho tváři nebyl ani vystrašený ani rozzlobený.

Když jsme ho ale potkali na ulici s babičkou, smál se a poskakoval, pořád jí něco vyprávěl. Jednou jsem zaslechla, jak v blízkém městě volá přes celou ulici: „ Jé, mami, támhle jde paní učitelka ze školky!“ To byla jedna z mála příležitostí slyšet Honzíkův hlas v plné síle.

Jinak se u Honzíka obtíže neprojevovaly. Je také zajímavé, že se chtěl účastnit i besídek a vystoupení. Stál vedle Adámka, otevíral pusku, ale když jsem k ní přiložila ucho, žádné zvuky nevydával. Ale na účasti trval.

Tabulka č.5: Přehled adaptačních potíží u Honzíka

	Honzík	bez obtíží
	ranní pláč	nepláče
komunikace	hra s dětmi	Hraje si pouze s bratrancem Adamem, Adam o hře rozhoduje.
	opora dětí	Adam je mluvčí a opora Honzíka
	opora učitele	nehledá oporu u učitele
	nedokáže se domluvit	Ve školce nemluví, s učitelkou vůbec, s dětmi velmi málo. Když chce něco říci, zašeptá to Adamovi, ten mluví za něj.
pravidla	nedodrží řád	dodržuje pravidla
	neuznává autoritu	uznává autoritu
sebeobsluha	nezvládá jídlo	v jídlu je samostatný
	nezvládá oblékání	samostatně se oblékne
	neřekne si na toaletu	toaletu zvládá samostatně pouze, když je v mateřské škole bratranec Adam
zvládní změn	nezvládá přechodové činnosti	přechodové činnosti mu nečiní potíže
	nezvládá mimořádné události	mimořádné události snáší bez obtíží
	nedokáže v MŠ spát	v mateřské škole nespí, babička ho vyzvedává po obědě
	nosí věc z domova	nenosí si hračky

#### **4.4.5.1 Shrnutí adaptačních potíží u Honzíka a ukončení adaptace**

Honzík ve školce nemluvil. Doma, na ulici, na hřišti ano, ve školce ne. Nemluvil ani s učitelkami, ani s dětmi. Po nějaké době začal učitelce odpovídat alespoň neverbálně. Jediný, s kým v mateřské škole komunikoval, byl bratranec Adam. S tím si povídal šeptem.

Honzíkova adaptace probíhala velmi dlouho. Potíže během docházky do mateřské školy mizely velmi, velmi zvolna. V posledním, třetím, roce docházky do mateřské školy již Honzík i jednoslovně odpovídal, nebo dokázal krátce poprosit o pomoc. Mateřská škola rodině chlapce několikrát doporučovala návštěvu psychologa, rodina s ní však nesouhlasila. Honzík nastoupil do základní školy v řádném termínu. Potíže se znovu opakovaly a podle slov maminky trvaly ještě v první třídě základní školy.

#### **4.4.5.2 Příčiny adaptačních potíží u Honzíka**

Honzík je, dle mého názoru, téměř učebnicovým příkladem dítěte s mutismem. Mutismus je neurotický útlum řeči u dítěte, které mluvit umí, ale z důvodu emočního vypětí mluvit odmítá, nebo nemůže, což bylo u Honzíka naprosto zřejmé. Zvláště na besídkách bylo vidět, že by chtěl, ale prostě mu to nešlo. Podle Vágnerové (Vágnerová, 2012, str. 16) se mutismus projevuje u úzkostných dětí, fixovaných v určitém prostředí nebo na určité lidi. Honzík vyrůstal v poměrně uzavřeném prostředí rodiny. Je fixovaný na babičku a silně i na bratrance Adama. Chlapci mají spolu podobný vztah, jako je obvyklý u dvojčat.

#### **4.4.5.3 Honzíkova adaptační strategie**

Honzík se při překonávání zátěže, způsobené nástupem do mateřské školy, a vytržením z rodinného prostředí, spoléhal na oporu a pomoc bratrance Adama. Ten pro něho znamenal také vazbu s domovem. Děti, po opakovaném neúspěchu při snaze o navázání kontaktu, se o Honzíka přestaly zajímat. Honzíkovi to vyhovovalo. Mohl v klidu pozorovat dění kolem sebe a postupně tak přivyknout na prostředí mateřské školy.

#### **4.4.6 Josefínka ( 3,0 ) nástup do mateřské školy ve školním roce 2010/2011**

Josefínka je druhé dítě z úplné a funkční rodiny. Má staršího bratra, který v době nástupu Josefínky do mateřské školy chodil do první třídy na základní škole. Rodiče jsou vědeckí pracovníci na univerzitě a poměrně často, vyjíždí na stáže do zahraničí, převážně do Švédska. Josefínka tam s nimi, spolu s bratrem, v prvních dvou letech života pobývala a jezdila s nimi i na kratší ( několikaměsíční ) cesty. Josefínka je zdravá a vzrůstem velká dívka. Nosí brýle. Působí dojmem dítěte staršího, než ve skutečnosti je. Je submisivní, nedělá jí problém se podřídit. Je velice bystrá, ale v rodině stojí v pozadí svého bratra. Ten působí sebevědomým dojmem, má velice dobré výsledky ve škole a jeho zájmy odpovídají mnohem starším dětem.

Josefínka nastoupila do mateřské školy v říjnu. Rodiče se přistěhovali za prací do blízkého města. V místě nového bydliště neměla žádné přátele, přicházela i do nové mateřské školy. Příchod byl provázen ranním pláčem dívky. Ten se opakoval každý den. Ráno přicházely s maminkou později, volná hra ostatních už byla v plném proudu. Josefínka se maminky držela, plakala a nechtěla se pustit. Zpočátku maminka zůstávala s holčičkou chvíli ve třídě, ale když se potíže spíše stupňovaly, začala jí učitelce předávat ve dveřích. Učitelka musela Josefínku od maminky většinou odtrhnout. Po odchodu maminky však pláč během okamžiku přestal a Josefínka se poměrně rychle zapojovala do hry s ostatními dětmi. Učitelku vyhledávala očním kontaktem. Jako by potřebovala oční potvrzení, že to co dělá, je správné. Mezi děvčátky si našla kamarádku, která ji ochraňovala a starala se o ní. Nikolka byla droboučká, stejně stará, ale rázná holčička. A tak bylo v těch dnech docela často k vidění, jak se maličká Nikolka zastává velké Josefínky a bojuje za ní mezi dětmi. Mezi holčičkami se rychle vytvořilo silné přátelské pouto. V mateřské škole získala Josefínka brzy jistotu, ale přesto ranní pláč neustával. Dá se říct, že se „scény“ spíše stupňovaly. Maminka odcházela z mateřské školy vyčerpaná, plná pochyb a sebeobviňování. Maminka navštívila s Josefínkou psychologa. Z vyšetření vyplynulo, že Josefínka je sice klidná a mírná, ale ne úzkostná holčička.

Pobyť ve školce snášela Josefínka dobře, zapojovala se a všechny činnosti zvládala. Vzhledem ke své ostýchavosti nerada vystupovala samostatně na besídkách,

ale ve skupince se zapojila ochotně. Na výletech raději chodila vždy s Nikolou, ale účastnila se jich ráda. Jen častěji vyhledávala oční kontakt s učitelkou.

Do školy odešla v řádném termínu, do stejné třídy jako Nikolka.

Tabulka č. 6: Přehled adaptačních potíží u Josefinky

	zdravotní omezení	Brýle, které jí nijak neomezují, vypadá ale starší
	ranní pláč	pláče, není k utišení, nechce se pustit maminky
	hra s dětmi	hraje si s kamarádkou Nikolou
	opora dětí	hledá oporu u Nikolky
	opora učitele	učitelku nemusí mít nablízku, ale neustále vyhledává oční kontakt
	nedokáže se domluvit	řeč rozvinutá, komunikace na běžné úrovni a bez obtíží
pravidla	nedodrží řád	řád mateřské školy dodrží bez problémů
	neuznává autoritu	uznat autoritu jí nedělá problém
sebeobsluha	nezvládá jídlo	jí samostatně a bez obtíží
	nezvládá oblékání	oblékne se samostatně
	neřekne si na toaletu	toaletu zvládá bez obtíží
zvládání změn	nezvládá přechodové činnosti	přechodové činnosti jí nedělají potíže
	nezvládá mimořádné události	mimořádné události zvládá, na výjezdech za školky je méně jistá, ale zvládá je
	nedokáže v MŠ spát	v mateřské škole spí bez obtíží a klidně
	nosí věc z domova	Nosí si různé hračky, ale není na ně fixovaná. Hned po příchodu je odloží.

#### **4.4.6.1 Shrnutí adaptačních potíží u Josefínky a ukončení adaptace**

Josefínka měla velké potíže ráno, při loučení s maminkou. Čím déle s ní maminka setrvala ve třídě, tím to bylo horší. Plakala, nechtěla se jí pustit. Učitelka jí musela často odtrhnout násilím. Ve třídě byla ale klidná a účastnila se bez problémů všech činností.

Adaptace u Josefínky nebyla nikdy ukončena. Holčička se projevovala podobně po celou dobu tříleté docházky do mateřské školy. Pláč Josefínce, podle slov maminky, vydržel i po nástupu do první třídy.

#### **4.4.6.2 Příčiny adaptačních potíží u Josefínky**

Příčin Josefinčiných potíží může být několik. Dle mého názoru Josefínka v první řadě upoutává maminčinu pozornost. Ranní loučení je chvíle, kdy má maminku opravdu jen pro sebe, proto se jí snaží co nejvíce protáhnout. Když pláče, maminka se plně soustředí jen na ni. Další příčinou může být konfrontace s bratrem. Je v rodině, zaměřené na výkon, považován za úspěšného. Je neustále vyzdvihován ve svých schopnostech, Josefína se tedy před rodiči podvědomě stylizuje do role batolete. To vedle velkého bratra nemůže vypadat neúspěšně. V neposlední řadě u Josefínky může být problémem očekávání okolí. Vypadá starší, než ve skutečnosti je. Okolí od ní očekává tedy reakci staršího a vyzrálějšího dítěte. Vliv může mít u Josefínky i jistá vykořeněnost z prostředí. Neustálé stěhování a cestování vyvolává jistě u citlivější dívky, a tou Josefínka bezpochyby je, pocit nejistoty.

#### **4.4.6.3 Josefinčina adaptační strategie**

Josefínkasi při pobytu v mateřské škole našla oporu u kamarádky Nikolky. Sice si z domova nosila často hračku, ale jen tehdy, když se s Nikolkou domluvily. Aby udělala Nikolce radost.

Když se stalo, že Nikolka byla nemocná, byl pro Josefínku pobyt ve školce těžší, ne však nezvládnutelný.

#### 4.4.7 Adélka (2,8) nástup do mateřské školy ve školním roce 2012/2013

Adélka je zdravá dívenka z úplné a funkční rodiny. V době nástupu do mateřské školy byla jedináček. Maminka nastoupila do zaměstnání, proto Adélka začala chodit do mateřské školy před třetím rokem věku. Ve třídě větších dětí pracovala v té době jako učitelka její babička ve třídě starších dětí. Adélka nenastoupila k ní do třídy, ale ke svým vrstevníkům do třídy menších dětí a k jiné učitelce.

Adélka byla v době nástupu přiměřeně samostatná v jídle a oblékání i v hygieně. Dokázala se domluvit s učitelkou i s dětmi

Adélka první den přišla do mateřské školy s úsměvem. Byla tady několikrát babičku navštívit, takže prostředí i paní učitelky znala. Okamžitě se zapojila do hry. Holčičky ji mezi sebe hezky přijaly. Celé ráno byla klidná a veselá. Potíž nastala v okamžiku rozchodu dětí do tříd. Zdálo se, že nechápe, proč nemůže zůstat s babičkou. Učitelky jí tedy dovolily, aby zůstala ve třídě větších dětí až do svačiny. Adélka si ale přestala hrát a nechtěla se od babičky ani hnout. Ta se pochopitelně nemohla věnovat jen jí. Adélka začala fňukat. Babička Adélku pochovala. Když jí položila, Adélka začala naplno plakat. Před svačinou se musela Adélka vrátit do své třídy k jiné učitelce. Nebylo možné, aby se babička učitelka věnovala jen jí. Adélka tedy odešla svačit s menšími dětmi. Na svačině vypukl pláč znovu. Když se trochu uklidnila, objevila se babička a pláč opět začal. Tentokrát si Adélka vylezla babičce na klín a nechtěla se vrátit na místo. Babička jí klidně, ale rázně, vrátila na její židličku. Adélka už neutíkala, ale stále plakala. Pláč jí vydržel po celé dopoledne. Na vycházku chodí obě třídy společně. Jakmile zahlédla Adélka babičku, chytila se jí za ruku a odmítla jít s dětmi. Byla smutná, ale už tak neplakala. Jakmile však měla pocit, že se babička věnuje i jiným dětem<sup>7</sup>, začala plakat znovu. Na obědě už byla velmi unavená. Téměř nic nejedla, ale z místa si vstát netroufla. Usnula bez potíží téměř okamžitě. Při vstávání začala natahovat, ale pláč už nebyl tak intenzivní. Domů odešla s babičkou hned po svačině. A tak se to opakovalo celý první týden. Jen s tím rozdílem, že od druhého dne už nedokázala Adélka odpoledne spát.

Po týdnu přišla babička s návrhem, že přeřadí Adélku do své třídy. Vzhledem k obtížím, které se u děvčátka projevovaly, se učitelky rozhodly to alespoň zkusit.

---

<sup>7</sup> Jinému děvčátku se rozvázala tkanička. Babička tedy Adélku pustila a sklonila se, aby jí zavázala.

V prvních chvílích byla Adélka ráda, že má babičku nablízku a neplakala. Nehrála si s dětmi, jen v těsné blízkosti babičky skládala skládanku. Jakmile ale babička poodešla za jiným dítětem, byl pláč zpět. Znovu po celé dny stejně. Během dne se držela v těsné blízkosti babičky, na procházce šla s babičkou za ruku. Na lehátku byla v neustálém pohybu a beze spánku. Po dvou týdnech byly vyčerpané obě. Holčička i babička. Znovu jsme přemýšleli, jak budeme postupovat dál. Protože Adélka babičku „okupovala“ čím dál víc, všichni ( učitelky, babička i rodiče) viděli jako nejlepší řešení vrátit Adélku mezi mladší děti. Adélka znovu začala plakat a ještě se k pláči přidalo nucení na toaletu. Zvláště silná a častá byla potřeba čůrání po ulehnutí na lehátko. Během hodiny byla Adélka na toaletě i desetkrát. A pokaždé se opravdu vyčůrala.

Po dalším týdnu mezi malými dětmi začal ustupovat pláč, ale zvýšila se frekvence puzení na záchod. Maminka s Adélkou obešla lékaře. Vyšetření vyloučila nemoc nebo fyziologickou příčinu, ale Adélka chodila na záchod čím dál častěji. Nejčastěji při odpočinku na lehátku.

Po dalším týdnu začaly Adélčiny potíže ustupovat. Každým dalším dnem se situace lepšila. Pozvolna si Adélka začala hrát s dětmi. Byla samostatná v jídle i oblékání. Jen na procházce musela držet babičku za ruku. Pokud musela babička Adélku pustit, už se to obešlo bez křiku a pláče. Dokonce se Adélka občas přišla sama pomazlit i s jinou učitelkou.

Chození na záchod bylo pořád poměrně časté, ale i to začalo ustupovat. Za tři měsíce se holčička téměř uklidnila. Přesto se rodiče rozhodli, že jí přeřadí do jiné mateřské školy.

#### ***4.4.7.1 Shrnutí adaptačních potíží u Adélky a ukončení adaptace***

Hlavním projevem Adélčiných adaptačních potíží byl pláč. Plakala nejen při loučení s maminkou, ale během celého dne. Vyžadovala neustálou přítomnost a plnou pozornost své babičky, která pracovala jako učitelka v jiné třídě mateřské školy. Na procházkách musela vždy chodit za ruku s babičkou. Špatně snášela přechody na jiný druh činnosti. Měla velice časté nucení na toaletu. Chodila čůrat nepřiměřeně často, zvláště při odpočinku na lehátku. Kromě prvního dne v mateřské škole neusnula. Často si přinášela do mateřské školy hračku, ale pokaždé jinou a rychle ji bez zájmu odložila. Adaptační potíže u Adélky postupně během tří měsíců výrazně ustoupily. Adaptace



však nebyla zcela u konce, dosud přetrvávalo puzení na čůrání, když se rodiče rozhodli přeřadit Adélku do jiné mateřské školy.

Tabulka č. 7: Přehled adaptačních potíží u Adélky

zdravotní omezení		bez omezení
ranní pláč		pláče, když se jí babička nevěnuje
	hra s dětmi	nehraje si s dětmi, hraje si sama
	opora dětí	nehledá oporu u dětí
	opora učitele	hledá oporu učitelky ( babičky )
	nedokáže se domluvit	řeč nerozvinutá, ale snaží se domluvit
pravidla	nedodrží řád	řád mateřské školy dodrží bez problémů
	neuznává autoritu	uznat autoritu jí nedělá problém
sebeobsluha	nezvládá jídlo	jí samostatně a bez obtíží
	nezvládá oblékání	oblékne se samostatně
	neřekne si na toaletu	toaletu zvládá bez obtíží, ale chodí velice často
zvládní změn	nezvládá přechodové činnosti	přechodové činnosti jí dělají velké potíže, pláče a fňuká
	nezvládá mimořádné události	nevadí jí
nedokáže v MŠ spát		Nikdy nespí. Pokud musí ležet na lehátku, neustále ji to nutí na toaletu.
nosí věc z domova		Nosí si různé hračky, ale není na ně fixovaná. Hned po příchodu je odloží.

#### **4.4.7.2 Příčiny adaptačních potíží u Adélky**

Hlavní příčinou Adélčiných potíží, podle mého názoru byla dívčina nezralost, při nástupu o sobě mluvila ještě ve třetí osobě a v jistém smyslu nepřipravenost<sup>8</sup> na pobyt v mateřské škole. Nové situaci, kdy měla milovanou babičku na dosah, ale ve skutečnosti s ní nesměla být, nedokázala porozumět. Na vzniklou zátěž reagovala změnou emočního prožívání, úzkostí a smutkem, které jsou obvyklou reakcí na zátěž, zejména pokud trvá delší dobu (Vágnerová, 2012, str. 19).

#### **4.4.7.3 Adélčina adaptační strategie**

Adélka při adaptaci využívala hlavně oporu velmi blízké osoby, babičky. Jedná se zde zřejmě o nahrazení vazby s maminkou, kterou nemůže mít ve své blízkosti, vazbou na babičkou. Tu, podle svého mínění má na dosah. Nemožnost být s primárně pečovatelskou osobou se projevuje separační úzkostí. Mohlo by se zde jednat o tzv. splitting, obranný mechanismus nižšího řádu, popsany Melanií Kleinovou vznikající zpravidla mezi druhým a třetím rokem. Vývoj se odehrává ve vztahu mezi dítětem a primární pečující postavou, nejlépe matkou. Konflikt je lokalizován mezi Self a objekt, obrany proti úzkosti jsou zaměřeny interpersonálně a úzkost má charakter úzkosti anihilační, separační ze ztráty objektu případně ze ztráty lásky objektu.

#### **4.4.8 Mikuláš ( 3,1 ) nástup do mateřské školy ve školním roce 2012/2013**

Mikuláš je čtvrté dítě v úplné funkční rodině. V době nástupu do mateřské školy chodil do třídy starších dětí jeho bratr Šimon. Mikuláš je z dětí nejmladší a podle slov maminky i nejživější. Ostatní tři starší Mikulášovi sourozenci (dvě dívky a jeden chlapec ) jsou tišší a klidní. Mikulášovi doma ve všem ustupují, aby od něj měli klid.

Mikuláš je zdravý chlapec s přiměřeným psychickým vývojem, velmi inteligentní. V současnosti, tedy v necelých pěti letech, dokáže sčítat a odčítat do deseti a začíná číst slova.

---

<sup>8</sup> Adélka byla samostatná v sebeobsluze, ale byla velice často v péči babičky, kterou doma měla pouze pro sebe a babička jí doma ve všem vyhověla.. Byla připravována na to, že bude chodit s babičkou do mateřské školy, ale ne na to, že nebude fyzicky smět být pořád s ní.

Po nástupu do mateřské školy měl velké potíže. Ráno nedokázali s maminkou přijít téměř nikdy včas, tedy v době ranní hry. Téměř vždy dojídal snídani ještě u stolečku ve třídě. Po příchodu se velice často vztekal, což se opakovalo téměř vždy, když se měl přizpůsobit ostatní. Neudržel pozornost a to ani na hru, kterou si sám zvolil. „Přelétal“ od jedné skupinky dětí ke druhé, ale nikde se nezapojil. Většinou dětem sebral nějakou hračku a odběhl s ní někam jinam. Tam ji ale opustil a zase si vzal něco jiného od jiného dítěte. Neustále byl v pohybu. Děti ho vnímaly různě. Klidné děti se ho stranily, snažily se mu vyhnout. Pokud jim hru ničil, protestovaly, ale jinak se mu spíše uhybaly. Ráznější děti s ním vstupovaly do konfliktů. Bojovaly o svoji hru, vyháněly ho. Poslední skupinka, živé a nestálé děti, vnímaly Mikuláše jako prvek, vnášející do třídy akci a vzrušení. Rychle se pak k němu připojily.

V každém případě byl Mikulášek pokaždé v pohybu a v činnosti, ale vždy jiné, než od něho okolí očekávalo. Byl v neustálém konfliktu s okolím. Autoritu učitelky, jako by nebral vůbec v úvahu.

Jiné potíže neměl. Sebeobsahu zvládal, ale muselo se mu chtít. Probuzení od učitelky nebylo pro něho důvodem ani vstát z postele, natož se oblékat. Někdy byl ze všech nejrychleji připravený na vycházku, jindy s oblékáním odmítal začít.

#### ***4.4.8.1 Shrnutí adaptačních potíží u Mikuláše a ukončení adaptace***

Mikuláš měl potíže s uznáním autority učitelky a přizpůsobením se pravidlům a řádu mateřské školy. Po probuzení býval nedůtklivý, ale spal klidně a usínal bez obtíží.

Protože Mikulášovy obtíže zřejmě nejsou způsobeny adaptací, trvají v téměř nezměněné míře po celou dobu docházky do mateřské školy.

#### ***4.4.8.2 Příčiny adaptačních potíží u Mikuláše***

Příčinou obtíží u Mikuláše je, dle mého, kombinace liberální rodinné výchovy – bez hranic a požadavků (Čáp & Mareš, 2001, str. 33) a temperamentových charakteristik chlapce. Temperamentově se Mikuláš jevil rysy, které odpovídají cholerickému temperamentovému typu (Vágnerová, 2004, str. 224). On sám ale podle mého mínění žádné obtíže nevnímal. Jako obtíže vnímalo jeho chování okolí.

Tabulka č. 8: Přehled adaptačních potíží u Mikuláše

	zdravotní omezení	bez obtíží
	ranní pláč	nepláče, nosí si každý den snídani
komunikace	hra s dětmi	Hraje si vedle dětí sám. Přiběhne, rozboří, uteče.
	opora dětí	nehledá oporu u dětí
	opora učitele	nehledá oporu u učitele
	nedokáže se domluvit	rozvinutá řeč, komunikace bez problémů
pravidla	nedodrží řád	nedokáže dodržet řád
	neuznává autoritu	neuznává autoritu
sebeobsluha	nezvládá jídlo	v jídle je samostatný
	nezvládá oblékání	obléknout se umí, ale na pokyn to nikdy neudělá
	neřekne si na toaletu	toaletu zvládá samostatně a bez problémů
zvládnání změn	nezvládá přechodové činnosti	přechodové činnosti mu nečiní potíže
	nezvládá mimořádné události	mimořádné události snáší bez obtíží
	nedokáže v MŠ spát	Dlouho trvá, než usne. Po probuzení je nedůtklivý
	nosí věc z domova	nenosí si hračky

#### 4.4.8.3 Mikulášova adaptační strategie

Mikuláš předpokládal, že se mu mateřská škola přizpůsobí. Když k tomu nedošlo, začal se vztekat. Jde tu o typickou reakci na stres vztekem a agresí; člověk má

tendenci se proti stresujícím vlivům bránit, a proto se mnohdy chová agresivněji než za normální situace. (Vágnerová, 2012, str. 20) Jiným možným vysvětlením Mikulášova chování by mohla obranná strategie tzv. pasivně- agresivní chování. Jak uvádí Plháková: *“ Spočívá v hloupém nebo provokativním chování s nevědomým cílem někoho naštvat, nebo upoutat něčí pozornost, což se také spolehlivě děje.”*

#### **4.4.9 Jindříšek ( 2,8 ) nástup do mateřské školy ve školním roce 2012/2013**

Jindříšek nastoupil do mateřské školy před třetím rokem. Je jedináček, vyrůstá v úplné a funkční rodině. Je zdravý.

Do mateřské školy ho většinou přivádí tatínek. Odpoledne, po spaní, se ve vyzvedávání střídá několik členů rodiny. Babičky, dědečkové, maminka, tatínek i tety.

První den Jindříšek po příchodu do mateřské školy plakal a dožadoval se zavolání mamince. Učitelka mu vysvětlila, že mamince volat nemohou, protože je v zaměstnání. Jindra se s tím spokojil. Přestal plakat a pozoroval dění ve třídě. Chvilí se nechal chovat, ale za chvíli si šel půjčit hračku. Hrál si vleže na koberci sám. Když se této hry nabažil, vrátil hračku a šel hledat jinou zábavu. Nyní se už připojil ke skupince chlapců a začal si hrát s nimi.

Tím jeho adaptační potíže skončily. Ještě několik dnů prozkoumával třídu a poznával chod a řád mateřské školy, vše ale v klidu a bez problémů.

Jediné, co nechce dělat a zůstalo jeho malým vzdorem je oblékání po spaní. Většinou si sedne a počká, až mu někdo pomůže.

##### **4.4.9.1 Shrnutí adaptačních potíží u Jindříška a ukončení adaptace**

Jindříšek nemá žádné adaptační obtíže v pravém slova smyslu. Během třech týdnů poznal prostředí a chod mateřské školy a adaptace byla ukončena.

##### **4.4.9.2 Příčiny adaptačních potíží u Jindříška**

Příčinou toho, že se Jindrovi občas nechce oblékat je podle mého to, že vyrůstá v rodině, kde nejsou žádné jiné děti. Dospělí ho sice nerozmazlují v pravém slova smyslu, vždy je ale nablízku někdo, kdo je ochotný s oblékáním pomoci.

**Tabulka 9: Přehled adaptačních potíží u Jindříška**

	zdravotní omezení	bez omezení
	ranní pláč	nepláče
komunikace	hra s dětmi	hraje si s dětmi
	opora dětí	nehledá oporu u dětí
	opora učitele	učitele nemusí mít ve své blízkosti
	nedokáže se domluvit	řeč rozvinutá, bez obtíží se domluví
pravidla	nedodrží řád	řád mateřské školy dokáže dodržet
	neuznává autoritu	uznat autoritu mu nedělá problém
sebeobsluha	nevládá jídlo	nají se bez obtíží samostatně
	nevládá oblékání	Dokáže se obléknout, ale jen velmi málo kdy to udělá. Sedí a čeká, až to někdo z dospělých nevydrží a pomůže mu
	neřekne si na toaletu	toaletu zvládne bez obtíží
zvládání změn	nevládá přechodové činnosti	přechodové činnosti mu nečiní potíže
	nevládá mimořádné události	mimořádné události snáší bez obtíží
	nedokáže v MŠ spát	usíná snadno, spí klidně, bez obtíží
	nosí věc z domova	nenosí si z domova hračky

#### **4.4.9.3 Jindříškova adaptační strategie**

Jindříšek nevnímal nástup do mateřské školy jako zátěž. Proto se u něho neprojevila žádná z adaptačních strategií.

#### **4.4.10 Fanda ( 2,11 ) nástup do mateřské školy ve školním roce 2012/2013**

Fanda je zdravý chlapec vyrůstající v úplné a funkční rodině. Je jediné dítě starších rodičů. Má bratrance Honzíka, se kterým často pobývá u společné babičky. Honzík navštěvuje třídu starších dětí ve stejné mateřské škole. Rád se s ním setkává, ale neupíná se na něj. Ráno chodí do mateřské školy mezi prvními dětmi. Rád se přitulí a pomazlí s paní učitelkou, ale nevyžaduje to. Je samostatný, dobře se domluví, jiné obtíže nemá.

##### ***4.4.10.1 Shrnutí adaptačních potíží u Fandy a ukončení adaptace***

Fanda nemá žádné adaptační obtíže v pravém slova smyslu. Ráno, když ho maminka přivede, někdy se chce pomazlit s učitelkou. Nevyžaduje to. Z pohledu učitelky byla adaptace ukončena během dvou týdnů.

##### ***4.4.10.2 Příčiny adaptačních potíží u Fandy***

Příčinou toho, že se Fanda občas přijde pomazlit je, dle mého soudu citová nejistota, vyplývající z odchodu z domova. Příčinou ale může být i časná hodina, kdy je Fanda nucen přicházet do mateřské školy.

##### ***4.4.10.3 Fandova adaptační strategie***

Ve chvílích nejistoty hledá Fanda oporu u učitelky. Ta mu v té chvíli nahrazuje maminku a poskytuje sociální oporu. Podle Heluse Ize (2007, str. 58) sociální oporu (dále SO) lze vymezit jako pomoc či podporu, kterou jedinec čerpá v situacích, kdy to považuje za příhodné. Takovými situacemi nemusí být pouze zátěžové, ale i běžné každodenní momenty, ve kterých se většina z nás ocitá.

Tabulka 10: Přehled adaptačních potíží u Fandy

zdravotní omezení		bez omezení
ranní pláč		nepláče
komunikace	hra s dětmi	hraje si s dětmi
	opora dětí	nehledá oporu u dětí
	opora učitele	zdržuje se v blízkosti učitelky, zvláště po ránu
	nedokáže se domluvit	řeč rozvinutá, dokáže se bez obtíží domluvit
pravidla	nedodrží řád	řád mateřské školy dokáže dodržet
	neuznává autoritu	uznat autoritu mu nedělá problém
sebeobsluha	nezvládá jídlo	nají se samostatně
	nezvládá oblékání	obleče se samostatně
	neřekne si na toaletu	toaletu zvládá bez obtíží
zvládání změn	nezvládá přechodové činnosti	přechodové činnosti mu nečiní potíže
	nezvládá mimořádné události	mimořádné události snáší bez obtíží
nedokáže v MŠ spát		usíná snadno, spí klidně, bez obtíží
nosí věc z domova		nenosí si z domova věci

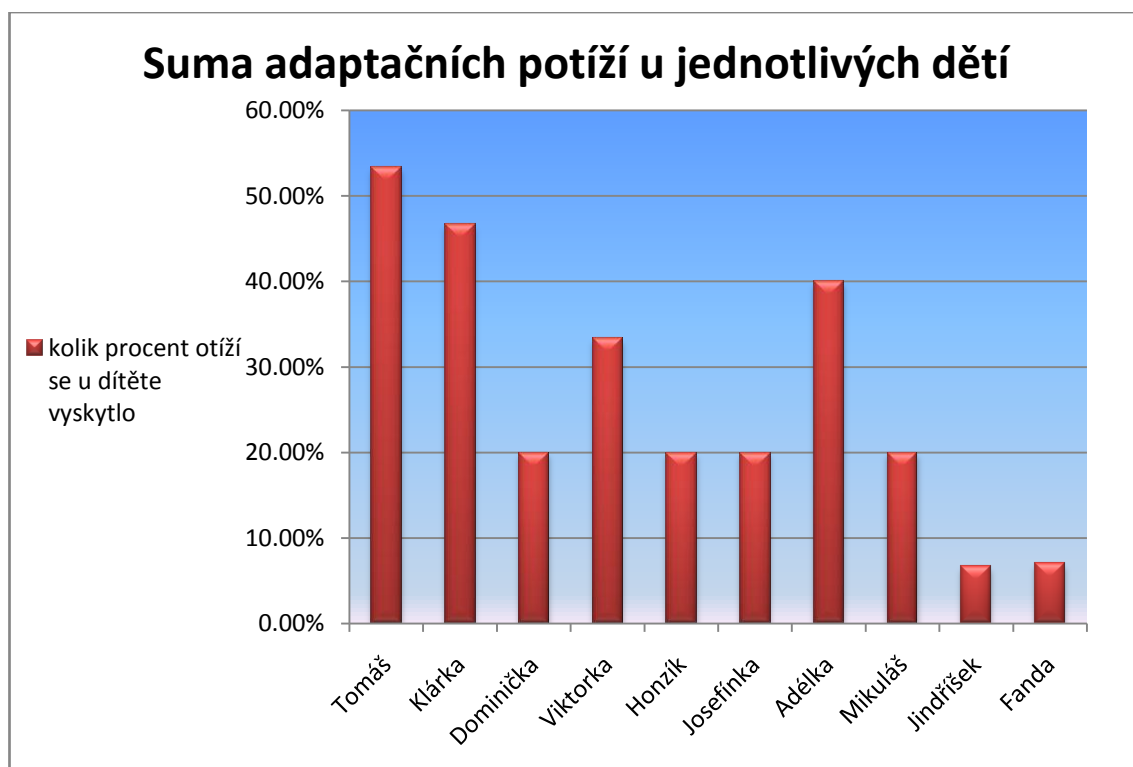


## 4.5 Zhodnocení sledované skupiny

U sledované skupiny deseti dětí jsme sledovaly následující oblasti adaptačního chování: **anamnézu dítěte** – výchozí informace, rodinné poměry, zdravotní stav dítěte; **situace příchodu dítěte do MŠ** – jak probíhá loučení s rodiči, jak se chová dítě těsně po odchodu rodičů; **komunikace dítěte s ostatními** – jak se zapojuje do hry, u koho vyhledává jako oporu a jak se domluví, jak je rozvinutá řeč; **dodržování pravidel** – jak se dokáže vyrovnat s řádem mateřské školy a jak se vyrovnává s novou autoritou; **jak zvládá sebeobsluhu** – jeho stravovací návyky, oblékání a ovládání tělesných potřeb; **reakce dítěte na změnu při** – běžných přechodových činnostech a při mimořádných událostech ( divadla, výlety apod. ); jeho **spánek v mateřské škole a přinášení věcí z domova** – hračky nebo jiného předmětu. Zjištěné obtíže jsou zaznamenány v tabulce **Souhrn adaptačních potíží u dětí**, která je přílohou této práce.

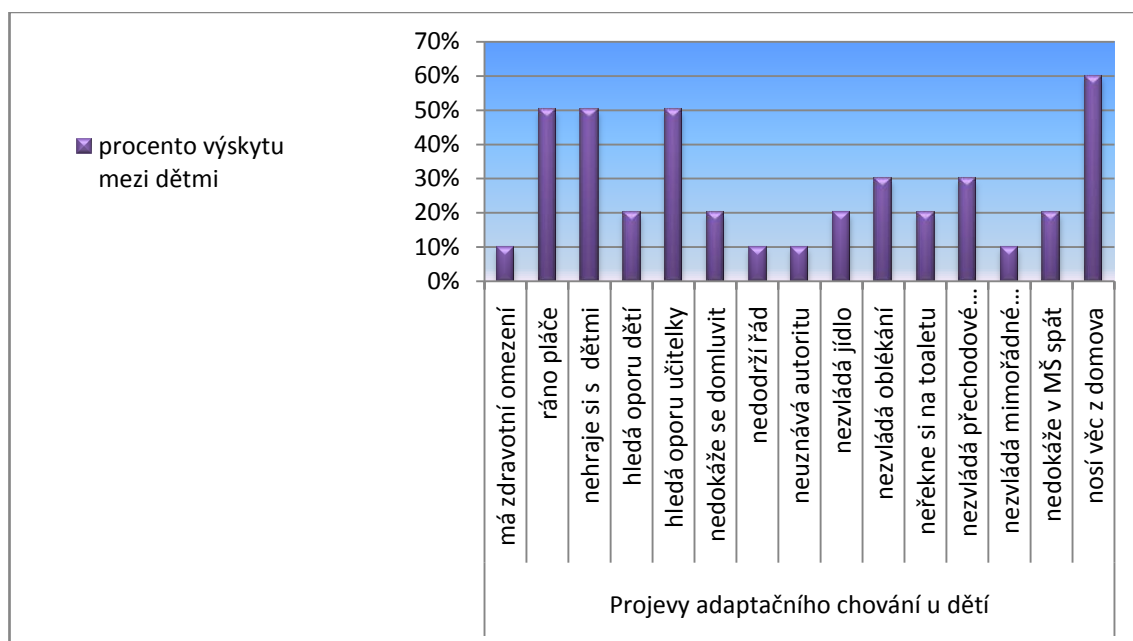
Ze sledování vyplývá, že největší potíže s adaptací ze sledovaných dětí měl Tomášek. Projevilo se u něho více než polovina sledovaných obtíží ( 53% ). Nejmenší adaptační potíže naopak provázely nástup Jindříška a Fandy ( oba 7 % sledovaných obtíží.

Graf č. 1 : Suma adaptačních potíží



Z pohledu sledovaných obtíží se nejčastěji vyskytovalo přinášení hraček z domova (60%), ranní pláč( 50% ), hledání opory u učitelky( 50% ) a to, že si děti nehrají s ostatními ( 50% ).

Graf č. 2: Výskyt projevů adaptačního chování mezi sledovanými dětmi



#### 4.6Zodpovězení výzkumných otázek

**Na počátku výzkumubly položeny dvě výzkumné otázky:**

**1. Jaké adaptační potíže mají děti při nástupu do mateřské školy?**

Mezi dětmi, nastupujícími do mateřské školy převládají tyto obtíže: ráno v mateřské škole pláčou a nehrají si s ostatními dětmi. Příčinou může být jak přerušení vazby s matkou(Bowlby, 2010), tak strach až úzkost(Vágnerová, 2005)

**2. Jakým způsobem zvládají děti nastupující do MŠ adaptační potíže?**

Nejčastější zvládací strategií je vyhledávání opory u učitelky, tedy potřeba sociální opory.(Baštecká, 2009)

## 4.7 Sebereflexe výzkumníka

Tento výzkum jsem prováděla z praktických důvodů. Mým hlavním záměrem bylo lépe pochopit chování dětí během adaptačního období. To by mi mělo přinést poznatky využitelné ke zlepšení mé další pedagogické práce a tím k usnadnění vstupu dalších generací dětí do mateřské školy. To se, myslím, beze zbytku podařilo.

Z hlediska metodického vidím v průběhu výzkumu některé nedostatky. Až v průběhu práce jsem poznala obtížnost vymezení oblasti adaptačních potíží a oblasti způsobu jejich zvládnutí. V některých případech je velice těžké rozlišit, zda se u dítěte jedná v dané chvíli o projev zátěže, nebo o její zvládnutí. Obzvláště pro nezkušeného výzkumníka. Například pláč může být jak reakcí na stres (Vágnerová, 2004), tak zvládnutím zaměřeným na zmírnění negativních prožitků. Jde o jakýsi symptomatický způsob reagování, který neřeší základní problém, ale přesto může člověku alespoň dočasně nějak pomoci.

Proto prezentuji výzkum jako svou interpretaci chování dětí, tedy jako jedno z možných vysvětlení. K vytvoření postulátů nemám dostatek výzkumných zkušeností.

## 5. DISKUZE

Téma adaptace dítěte v mateřské škole není cizí žádnému rodiči. Každý, kdo dítě do mateřské školy vodil, ví, obtížné období to pro dítě je. A nejen pro ně. Podle Soni Koťátkové(2008, str. 46) rodiče počáteční nebo dokonce dlouhodobé projevy dítěte často zaskočí. Většina rodičů při zápisu dítěte do mateřské školy problémy neočekává. Jednak, proto že je začátek školního roku ještě daleko, jednak nepřikládají vstupu dítěte do mateřské školy takový význam. Nejsou pak na problémy svých dětí připraveni. Jednak nevybaví dítě z rodiny potřebnými dovednostmi a návyky, jednak nepřipraví vše tak, aby byl denní režim dítěte pravidelný a co nejklidnější. V neposlední řadě nedokáží odhadnout ani svou reakci na odloučení a počáteční reakci dítěte. Potom jsou překvapeni. Vnímají reakce svého dítěte, jako něco mimořádného a hledají pro jeho chování rozumné vysvětlení. Vzhledem k tomu, že se potíže objeví při příchodu do mateřské školy, hledají problém tam. A v této situaci hraje nezastupitelnou roli vzdělaná a poučená učitelka, empatická k dětem i rodičům, s dostatkem zkušeností. Je však velice obtížné získat ucelené informace k tomuto tématu. Adaptací se sice zabývá ve svých pracích mnoho autorů, většinou ale okrajově. V dostupných pramenech se mi nepodařilo nelézt propojení popisu adaptačních potíží dětí, a to ani při nástupu do mateřské školy, ani při nástupu do školy základní, s vysvětlením možných příčin jejich chování, případně popisem zvládacích strategií. Proto jsem prováděla tento výzkum. Hlavním cílem bylo popsat chování dětí v situaci adaptace, vysvětlit jeho možné příčiny a pojmenovat strategie, které k adaptaci nejčastěji využívají. Na první výzkumnou otázku **Jaké adaptační potíže mají děti při nástupu do mateřské školy?** Mohu odpovědět tak, že u mnou zkoumaných dětí převládaly tyto potíže: ráno v mateřské škole pláčou a nehrají si s ostatními dětmi. Příčinou může být jak přerušování vazby s matkou(Bowlby, 2010), tak strach až úzkost(Vágnerová, 2005) Na druhou výzkumnou otázku **Jakým způsobem zvládají děti nastupující do MŠ adaptační potíže?** odpovídám, že nejčastější zvládací strategií je vyhledávání opory u učitelky, tedy potřeba sociální opory.(Baštecká, 2009).

Je třeba poznamenat, že výzkumný vzorek byl příliš malý na statisticky významnou odpověď, jedná se o pozorování pouze deseti dětí. Jde o pilotní výzkum,

který má vybrat pravděpodobně četnější potíže mezi nastupujícími dětmi a rovněž pravděpodobně možné strategie zvládnání. Ty pak popsat a popřípadě vysvětlit.

Obtíže, jejich projevy a možné příčiny spolu s adaptační strategií jsou podrobně popsány ve 4. oddílu této práce. Zde tedy krátce shrňme zjištěné výsledky. Kromě již zmíněných nejčastějších obtíží se u dětí dále vyskytovaly problémy, které mají kořeny ve výchově v rodině, tedy problémy se sebeobsluhou a řečí. Dnes mají rodiče pocit, že je jejich povinností dítěti pomáhat i s činnostmi, které by zvládlo samo. A zvládalo by je rádo. Utrzuje se tak totiž jeho vědomí, že něco umí a dokáže. Zdeněk Matějček (2000, str. 55) tak mluví o používáním ostrého nože. Říká, že tatínkové nechtějí svým synům dovolit zacházet s kudličkou ze strachu, aby se neřízli. Tím je však ochuzují o možnost se s nimi naučit zacházet. A nenechme se zmýlit, také mluví o chlapcích předškolního věku. Je vidět, jak výrazně se přístup k předškolnímu dítěti za několik let změnil. Dnes můžeme směle jeho větu použít na tak, řekli bychom, banální a základní dovednost, jako je sebeobsluha.

Z pohledu obtíží jednotlivých dětí jsem na začátku předpokládala, že velkou roli bude hrát v průběhu adaptace věk dítěte. Proto jsem u každého dítěte zaznamenala přesný věk (rok a měsíc) nástupu do mateřské školy. Ukázalo se, že ve sledované věk je faktorem spíše druhořadým. Nejmenší adaptační potíže totiž měli chlapci, kteří do mateřské školy nastupovali jako nejmladší. Adaptace u nich proběhla klidně a byla v krátké době ukončena. Naopak největší a dlouhotrvající potíže měla úzkostně založená dívka a chlapec se zdravotním postižením, oba s předpokládanou nevyzrálostí osobnosti, u chlapce možná až s opožděním psychického vývoje.

Tato práce byla pro mne velkým přínosem. Pomohla mi zorientovat se v problému adaptace dětí nastupujících do mateřské školy. Věřím, že by mohla být cenným zdrojem informací i pro ostatní učitelky mateřských škol a pro rodiče předškolních dětí. Proto by, podle mého názoru, bylo vhodné ve výzkumu dále pokračovat.

## 6. ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá adaptací dětí vstupujících do první instituce vzdělávacího systému, mateřské školy. Hlavním předmětem je kvalitativní výzkum adaptačních strategií, tedy to, jak se děti přizpůsobují širšímu sociálnímu prostředí. Předmětem výzkumu byly jak děti s adaptačními potížemi, tak bez nich. Teoretická část objasňuje pojmy adaptace, stres, obranné mechanismy a mechanismy zvládnání stresu, emoce, emoční inteligence a poruchy emocí v předškolním věku, termín výchova a výchovné styly. Dále se v teoretické části věnuji dítěti předškolního věku z pohledu vývojových teorií a významu hry a rituálů, zvláště při zvládnání stresu a emocí. Tím připravuji teoretický základ pro vytváření vlastních hypotéz a interpretací, popisujících a vysvětlujících způsob a příčiny chování dětí. Metodologická část vymezuje pojem kvalitativního výzkumu a jeho jednotlivé složky a typy. Objasňuje princip zakotvené teorie, kterou jsem v této práci použila a metody kvalitativního výzkumu. Popisuje také konkrétní formy práce, které jsem při vlastním výzkumu použila. V praktické části jsou shrnuty výsledky pozorování, které jsem prováděla u nově příchozích dětí. Využila jsem zejména záznamy pozorování, které si vedu pro každé dítě po celou dobu jeho docházky do MŠ. Doplnující informace jsem získala z rozhovorů s rodiči, s kolegyněmi a samotnými dětmi. Zaměřila jsem se na jejich adaptaci a popsala její průběh. Zvláštní pozornost jsem věnovala obtížím, které adaptaci pozorovaných dětí provázely, a mechanismům, které nově příchozí děti využívají při jejich zvládnání. K jejich pochopení a objasnění jsem využila informace shromážděné v teoretické části.

Z vlastního výzkumu vyplývá, že velké množství dětí má při nástupu do mateřské školy potíže s přivykáním na nové prostředí a sociální situaci. Většina dětí vstupuje do mateřské školy ráno s pláčem. Jsou děti, které nedokáží v mateřské škole jíst, nebo spát, ač by se mohlo zdát, že musí být z nových zážitků unavené. Mnoho dětí zpočátku nechápe nová pravidla a řád mateřské školy. Proto se bojí jakékoliv změny. Přechodové činnosti, například odchod na jídlo, nebo na zahradu, u nich vyvolávají strach a pláč. Zvláštní kapitolu tvoří děti, které řád mateřské školy sice chápou, ale nejsou zvyklé a ochotné dodržovat jakákoliv pravidla. Některé děti neunesou další zátěž v podobě mimořádných akcí pořádaných mateřskou školou, minimálně do doby, než se budou v mateřské škole cítit jistě. Jsou také děti, které

provází zdravotní problémy ztěžující jim první kroky mezi ostatními dětmi. Jiné děti nejsou z rodiny vybaveny dostatečnými dovednostmi v oblasti jídla nebo oblékání a udržování čistoty. Ty pak od počátku mají ztíženou pozici mezi vrstevníky, se kterou se musí vyrovnávat. Pro některé je jídlo v mateřské škole zátěží z jiného důvodu. Strach, možná až úzkost se přetaví v nechutenství, odmítání potravy a dokonce ve zvracení. Každé dítě je jiné a každé taky prožívá nástup do mateřské školy specificky. Jedno ale mají všechny děti společné. Potřebují v prvních dnech podporu rodičů, hlavně však klidné, vyrovnané a připravené učitelky, která jim rozumí a chápe je. A k její přípravě by měla práce přispět především.

## 7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1]BAŠTECKÁ, B. Psychologická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0
- [2]BOWLBY, J. Vazba. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4
- [3] ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [4] ČÁP, J.: Psychologie mnohostranného vývoje člověka. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-0422-967-0.
- [5]GEIST, B. Psychologický slovník. Praha: Vodnář,2000. ISBN 80-86226-07-7
- [6]GILERNOVÁ, I., MERTIN, V. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8
- [7] HELUS, Z. Dítě v osobnostní pojetí. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- [8] HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- [9]HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál 2009.978-80-262-0219-6
- [10] KAUFMANNOVÁ-HUBEROVÁ, G. Děti potřebují rituály. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-203-3
- [11] KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1
- [12]MATĚJČEK, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X
- [13]MATĚJČEK, Z. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2
- [14] MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362
- [15] NEISEL, R. – GRIEBEL, W.: Poprvé v mateřské škole.Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.
- [16] PLHÁKOVÁ, A. Učebnice obecné psychologie. Praha: ACADEMIA, 2003. ISBN 978-80-200-1499-3
- [17] ŘÍČAN, P.: Cesta životem. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7367-124-7.



- [18] STUHLÍKOVÁ, I. Základy psychologie emocí. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9
- [19] STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: Základy kvalitativního výzkumu. Boskovic: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- [20] VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7
- [20] VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: KAROLINUM, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- [21] VÁGNEROVÁ, M. Základy psychologie. Praha: KAROLINUM, 2004. ISBN 80-246-0956-8

## 8. SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [1] BEČKOVÁ, I.: Adaptace dítěte v mateřské škole[online], 11. 04. 2008 [cit. 2014-6-10]. Dostupné na WWW: <<http://old.rvp.cz/clanek/125/2215>>.
- [2] BŘICHÁČEK, V.: Raný vztah matky s dítětem[online], 2008 [cit 2014-05-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.help24.cz/index.php?page=clanky&view=rany-vztah-matky-s-ditetem>>.
- [3] STEHLÍKOVÁ, I.: Separáční úzkost | Baby on line[online], 22. 9. 2008 [cit. 2014-04-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/separacni-uzkost.html>>.
- [4] ŠKROBÁKOVÁ, J.: Adaptace dětí při vstupu do MŠ v souvislosti s typem jejich citové vazby. Bakalářská práce [online], 2010 [cit 2014-06-01]. Dostupné na WWW: <http://www.jcu.cz/vskp/15196>
- [5] Co je důležité vědět o kvalitativním výzkumu?[cit. 2014-02-06]. Dostupné na WWW: <[http://web.uni.utb.cz/cs/docs/Kvalitativni\\_vyzkum\\_-\\_NMgr..ppt](http://web.uni.utb.cz/cs/docs/Kvalitativni_vyzkum_-_NMgr..ppt)>.
- [6] Metody empirického zkoumání – referát [online], 27. 1. 2008 [cit. 2014-06-15]. Dostupné na WWW: <<http://ireferaty.lidovky.cz/304/4105/Metody-empirickeho-zkoumani>>.
- [7] KARAVAKIS, M.:Melancholik nebo flegmatik? Různí školáci vyžadují různý přístup/článek/ Maminka.cz [online], 29. 8. 2013 [cit. 2014-06-15]. Dostupné na WWW: <<http://maminka.cz/clanek/deti-a-materstvi>>.
- [8] Pojem adaptace | Astroesoterickaspol[online], 22. 8. 2008 [cit. 2014-05-11]. Dostupné na WWW: <<http://astroesoterickaspol.blogger.cz/3-Tzv-dusevni-socialni-apod-/Pojem-adaptace>>.
- [9] Podstata procesu socializace, formy sociálního učení[online] [cit. 2014-06-05]. Dostupné na WWW: <[http://www.psychoterapie.estranky.cz/stranka/proces-soc\\_uceni](http://www.psychoterapie.estranky.cz/stranka/proces-soc_uceni)>.
- [10] Pojetí výchovy, [cit. 2014-06-20]. Dostupné na WWW: <[http://welcome.wz.cz/pedagogika/pojeti\\_vychovy.doc](http://welcome.wz.cz/pedagogika/pojeti_vychovy.doc)>.
- [11] Stres a jeho zvládání, [cit. 2014-06-07]. Dostupné na WWW: <<http://home.pf.jcu.cz/~stuchl/Stres>>

## **9. SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 6: Přehled adaptačních potíží u Tomáška

Tabulka č. 2: Přehled adaptačních potíží u Klárky

Tabulka č. 3: Přehled adaptačních potíží u Dominičky

Tabulka č. 4: Přehled adaptačních potíží u Viktorky

Tabulka č. 5: Přehled adaptačních potíží u Honzíka

Tabulka č. 6: Přehled adaptačních potíží u Josefínky

Tabulka č. 7: Přehled adaptačních potíží u Adélky

Tabulka č. 8: Přehled adaptačních potíží u Mikuláška

Tabulka č. 9: Přehled adaptačních potíží u Jindříška

Tabulka č. 10: Přehled adaptačních potíží u Fandy

## **10. SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha číslo 1: Co by dítě mělo umět před nástupem do školky

Příloha číslo 2: Desatero pro rodiče nově přijímaných dětí

Příloha číslo 3: Souhrn adaptačních potíží u pozorovaných dětí

Příloha číslo 1: Co by dítě mělo umět před nástupem do školky

## **CO BY DÍTĚMĚLO UMĚT PŘED NÁSTUPEM DO ŠKOLKY**

- ✚ obléknout se a svléknout, obout a zout (s případnými nedostatky samozřejmě pomůže učitelka)
  
- ✚ poznat si svoji značku, kterou je označeno místo pro uložení jeho věcí a ručníček v umývárně
  
- ✚ poznat si svoje oblečení a obuv (je lepší dávat starší - dítěti dobře známé oblečení)
  
- ✚ samostatně jíst a pít (buďme trpělivé a nechme dítě jíst doma samo přestaňme krmit)
  
- ✚ umýt si ruce, utřít se do ručníku
  
- ✚ používat záchod
  
- ✚ vysmrkat se
  
- ✚ uklidit si po sobě hračky a pracovní nástroje

## Příloha číslo 2: Desatero pro rodiče nově přijímaných dětí

### **Desatero pro rodiče nově přijímaných dětí**

1. Mluvte s dítětem o tom, co se ve školce dělá a jaké to tam je. Můžete si k tomu vzít obrázkovou knížku nebo si popovídejte s dítětem, které do školky už chodí (mělo by tam ale chodit rádo, aby se vaše dítě nevystrašilo barvitým líčením zlých zážitků). Vyhněte se negativním popisům, jako „tam tě naučí poslouchat“, „tam se s tebou nikdo dohadovat nebude“ apod.
2. Zvykejte dítě na odloučení. Při odchodu např. do kina láskyplně a s jistotou řekněte, že odcházíte, ale ujistěte dítě, že se vrátíte. Dítě potřebuje pocít, že se na vás může spolehnout. Chybou je, vyplížit se tajně z domu. Dítě se cítí zrazené a strach z odloučení se jen prohlubuje.
3. Vedte dítě k samostatnosti zvláště v hygieně, oblékání a jídlu. Nebude zažívat špatné pocity spojené s tím, že bude jediné, které si neumí obléknout kalhoty nebo dojít na záchod.
4. Dejte dítěti najevo, že rozumíte jeho případným obavám z nástupu do školky, ale ujistěte ho, že mu věříte a že to určitě zvládne. Zvýšíte tak sebedůvěru dítěte. Pokud má dítě chodit do školky rádo, musí k ní mít kladný vztah. Z toho důvodu nikdy školkou dítěti nevyhrožujte (dítě nemůže mít rádo něco, co mu předkládáte jako trest) – vyhněte se výhrůžkám typu „když budeš zlobit, nechám tě ve školce i odpoledne“.
5. Pokud bude dítě plakat, buďte přívětiví, ale rozhodní. Rozloučení by se nemělo příliš protahovat. Ovšem neodcházejte ani narychlo nebo tajně, ani ve vzteku po hádce s dítětem.
6. Dejte dítěti s sebou něco důvěrného - (plyšák, polštářek, šátek).
7. Plňte své sliby! Když řeknete, že přijдете po obědě, měli byste po obědě přijít.
8. Udělejte si jasno v tom, jak prožíváte nastávající situaci vy. Děti dokážou velmi citlivě poznat projevy strachu u rodičů. Platí tu, že zbavit se své úzkosti, znamená zbavit dítě jeho úzkosti. Pokud máte strach z odloučení od dítěte a nejste skutečně přesvědčení o tom, že dítě do školky dát chcete, pak byste měli přehodnotit nástup dítěte do školky. Případně se dohodněte, že dítě do školky bude vodit ten, který s tím má menší problém.
9. Za pobyt ve školce neslibujte dítěti odměny předem. Dítě prožívá stres nejen z toho, že je ve školce bez rodičů a zvyká si na nové prostředí. Přidá se strach z toho, že selže a odměnu pak nedostane. Samozřejmě, pokud den ve školce proběhne v pohodě, chvalte dítě a jděte to oslavit třeba do cukrárny nebo kupte nějakou drobnost. Materiální odměny by se ale neměly stát pravidlem, dítě by pak hračku vyžadovalo každý den.
10. Promluvte si s učitelkou. Promluvte si s učitelkou o možnostech postupné adaptace dítěte.

**Příloha číslo 3: Souhrn adaptačních potíží pozorovaných dětí**

	má zdravotní omezení	ráno pláče	komunikace				pravidla		sebeobsluha			zvládání změn		nedokáže v MŠ spát	nosí věc z domova	kolik procent otíží se u dítěte vyskytlo
			nehraje si s dětmi	hledá oporu dětí	hledá oporu učitelky	nedokáže se domluvit	nedodržuje pravidla	neuznává autoritu	nezvládá jídlo	nezvládá oblékání	neřekne si na toaletu	nezvládá přechodové činnosti	nezvládá mimořádné události			
Tomáš	x		x	x		x			x	x	x				x	<b>53,30%</b>
Klárka		x	x		x				x			x	x		x	<b>46,62%</b>
Dominička		x			x										x	<b>19,98%</b>
Viktorka		x	x		x									x	x	<b>33,30%</b>
Honzík				x		x					x					<b>19,98%</b>
Josefínka		x			x							x			x	<b>19,98%</b>
Adélka		x	x		x							x		x	x	<b>39,98%</b>
Mikuláš			x				x	x		x						<b>19,98%</b>
Jindříšek										x						<b>7%</b>
Fanda					x											<b>7%</b>
<b>Četnost výskytu obtíže mezi všemi dětmi</b>	<b>10%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	<b>20%</b>	<b>50%</b>	<b>20%</b>	<b>10%</b>	<b>10%</b>	<b>20%</b>	<b>30%</b>	<b>20%</b>	<b>30%</b>	<b>10%</b>	<b>20%</b>	<b>60%</b>	