

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



DIPLOMOVÁ PRÁCE

2023

Bc. Aneta Vachová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Aneta Vachová

Adaptace dětí předškolního věku na prostředí mateřské školy

Olomouc 2023

vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím odborné literatury a uvedených zdrojů.

V Olomouci dne 18.4.2023

Podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a ochotný přístup při zpracovávání diplomové práce. Mé poděkování patří i pedagogům z mateřské školy U Dubu v Týništi nad Orlicí za prostor k uskutečnění empirické části této diplomové práce a za jejich cenné rady do praxe.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 OSOBNOST DÍTĚTE NASTUPUJÍCÍHO DO MŠ.....	10
1.1 Dítě v období batolete.....	10
1.1.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky v batolecím věku.....	10
1.1.2 Vývoj poznávacích procesů v batolecím věku.....	11
1.1.3 Vývoj emoční a sociální v batolecím období.....	12
1.2 Dítě v předškolním období	12
1.2.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky v předškolním období	13
1.2.2 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku období	13
1.2.3 Vývoj emoční a sociální v předškolním věku období.....	14
1.3 Dětské potřeby	14
1.4 Psychická odolnost dětí	17
1.5 Socializace dětí	17
1.5.1 Socializace batolete.....	18
1.5.2 Socializace předškolního dítěte.....	18
1.6 Identita dětí	18
2 ADAPTACE.....	20
2.1 Adaptační proces dětí v mateřské škole.....	20
2.1.1 Etapy adaptačního procesu podle Haefele a Wolf-Filsinger.....	20
2.1.2 Adaptační proces podle Niesela a Griebela	22
2.2 Obecné předpoklady dětí pro vstup do mateřské školy	23
2.3 Usnadnění adaptačního procesu dětem.....	24
2.4 Situace ztěžující vstup dětí do mateřské školy	27
2.5 Desatero pro rodiče dětí nastupujících do mateřské školy	28
2.6 Heterogenní a homogenní třídy mateřské školy	30
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI.....	31
3.1 Rodina.....	31
3.1.1 Vztah mateřské školy a rodiny.....	33
3.2 Osobnost učitele.....	33
3.2.1 Vztah učitele, dítěte a rodiny	33

3.3	Prostředí mateřské školy.....	34
4	MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	35
4.1	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	35
4.1.1	RVP PV a proces adaptace	35
4.2	Školní vzdělávací program	36
4.3	Třídní vzdělávací program.....	36
4.4	Adaptační plán.....	37
4.4.1	Ukázka adaptačního plánu	37
	EMPIRICKÁ ČÁST	40
5	VYMEZENÍ METODOLOGIE EMPIRICKÉHO VÝZKUMU	40
5.1	Cíl výzkumu.....	40
5.2	Výzkumné otázky	40
5.3	Výzkumné metody	40
5.4	Výzkumný vzorek.....	41
5.5	Časové rozvržení výzkumu.....	41
6	VLASTNÍ VÝZKUM.....	42
6.1	Vyhodnocení dotazníku pro rodiče.....	42
6.1.1	Dotazník od rodičů Aničky	42
6.1.2	Dotazník od rodičů Tomáška	42
6.1.3	Dotazník od rodičů Simonky	43
6.2	Průběh adaptace vybraných dětí	43
6.2.1	Příprava dětí na mateřskou školu z domova	44
6.2.2	Těšilo / netěšilo se dítě do mateřské školy.....	44
6.2.3	Příchod do mateřské školy	45
6.2.4	Loučení s rodiči.....	46
6.2.5	Prvotní fáze ve třídě	47
6.2.6	Reakce na učitelku	49
6.2.7	Reakce na ostatní děti	50
6.2.8	Zapojení do činností.....	51
6.2.9	Reakce na změnu	52
6.2.10	Stravování	53
6.2.11	Odpočinek	53
6.2.12	Odpolední činnosti	54
6.2.13	Odchod domů.....	55

6.3	Vyhodnocení adaptačního procesu	55
6.3.1	Adaptační proces Aničky	56
6.3.2	Adaptační proces Tomáška	57
6.3.3	Adaptační proces Simonky	58
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	60
8	DISKUSE	63
	ZÁVĚR.....	67
	ZDROJE	68
	SEZNAM OBRÁZKŮ	71
	SEZNAM TABULEK.....	71
	SEZNAM ZKRATEK	71
	PŘÍLOHY	72

ÚVOD

Proces adaptace dítěte na prostředí mateřské školy je velmi zásadní událostí v životě dítěte a toto období je náročné nejen pro dítě samotné, ale i pro celou jeho rodinu. Nástup dítěte do mateřské školy s sebou přináší mnohá úskalí, se kterými si musí dítě poprvé v životě poradit samo, bez přítomnosti pro něho nejbližších lidí – rodičů. Právě odloučení od rodičů a zvykání si na nové prostředí jsou hlavními důvody, proč děti během adaptačního období pláčou. Pokusme se sami vcítit do situace, kdy jsme malé tříleté dítě, rodiče nás přivedli do zcela neznámé budovy, předali nás neznámé paní učitelce do třídy plné cizích dětí a odešli. I přesto, že se nám rodiče snažili před nástupem sdělit veškeré informace a na tento den nás připravovali, i v nás, dospělých lidech tato situace vyvolá neklid, možná dokonce i pláč, stejně jako u nově nastupujících dětí do mateřské školy.

Tato problematika nás natolik zaujala, že jsme si dali za cíl práce zanalyzovat informace týkající se adaptačního procesu dětí na prostředí mateřské školy a na základě zjištěných informací následně navrhnout doporučení, vedoucí ke zlepšení a obohacení adaptačních procesů v mateřských školách.

Teoretická část diplomové práce vychází z odborné literatury a zdrojů. První kapitola se věnuje celkové osobnosti dítěte nastupujícího do mateřské školy. Děti do mateřské školy mohou dle zákona nastupovat již ve 2 letech, proto je v první kapitola věnována vývojovým specifikům dítěte v batolecím i v předškolním období. Dále jsou zde zmíněny potřeby dětí, jejich psychická odolnost a socializační proces. Nechybí zde ani zmínka o vývoji dětské identity.

Druhá kapitola je věnována stěžejnímu tématu práce – adaptačnímu procesu. V rámci této kapitoly jsou představeny dva modely adaptačního procesu podle autorů Haefele a Wolf-Filsinger (1993) a autorů Niesela a Griebela (2005). Informace z knih těchto autorů byly využity i v dalších podkapitolách, týkajících se obecných předpokladů dětí pro vstup do mateřské školy, usnadnění adaptačního procesu dětem a situací ztěžujících vstup dětí do mateřské školy. Kapitola obsahuje i desatero doporučení pro rodiče dětí a zmínku o rozdílných průbězích adaptačních procesů v heterogenních a homogenních třídách mateřských škol.

Třetí kapitola je věnována třem základním faktorům, které ovlivňují proces adaptace dětí. Je to faktor rodiny, konkrétně jejího uspořádání a výchovného stylu, dále faktor osobnosti učitele a faktor prostředí mateřské školy.

Ve čtvrté kapitole jsou popsány jednotlivé dokumenty, se kterými učitelé v mateřské škole pracují. Hlavním takovým dokumentem, který ovlivňuje nejen proces adaptace je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Dále je zde popsán školní vzdělávací program a třídní vzdělávací program. V kapitole je představen adaptační plán, podle kterého mohou mateřské školy spolupracovat s rodiči dětí a ulehčit tak nástup dítěte do mateřské školy.

Empirická část práce se věnuje smíšenému výzkumu, který se skládá z dotazníku, dlouhodobého přímého pozorování a nestrukturovaných rozhovorů. Výzkum je zaměřen na tři nově nastupující děti ve věku od 2,9 let do 3,5 let věku, u kterých je pozorován proces adaptace. Pro rodiče těchto dětí je sestaven dotazník vlastní konstrukce, zjišťující přípravu dětí na mateřskou školu z domova a celý výzkum je doplněn nestrukturovanými rozhovory s učitelkami dětí. Součástí empirické části práce je vyhodnocení procesu adaptace zmíněných dětí a doporučení pro úspěšnou adaptaci dětí v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST DÍTĚTE NASTUPUJÍCÍHO DO MŠ

V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, je docházka dětí do mateřské školy definována od roku 2020 takto: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak*“.

Ze školského zákona tedy vyplývá, že děti mateřskou školu mohou navštěvovat už od 2 let, nejpozději musí nastoupit od 5 let. Je tedy na rodičích, kdy v tomto rozmezí své dítě k předškolnímu vzdělávání přihlásí, nejpočetněji však zapisují rodiče k předškolnímu vzdělávání děti ve věku 3 let.

1.1 Dítě v období batolete

Jak již víme, do předškolního vzdělávání mohou nastoupit děti ve 2, 3, 4 a nejpozději v 5 letech. Proto si v této podkapitole představíme jednotlivá specifika tohoto období, při kterých budeme vycházet z vývojové psychologie.

Období od 2 do 3 let nazýváme obdobím batolete. Tělesný rozvoj dítěte se v tomto období oproti předešlému zpomaluje, naopak nervová soustava podává vyšší výkonnost. Batole už také potřebuje méně spánku během dne. Začínají se zde znatelně projevovat individuální rozdíly mezi dětmi. Děti se v tomto věku učí hlásit a ovládat svou potřebu vyprazdňování, a tím se zlepšují v osobní hygieně. Další významnou oblastí je sebeobsluha, děti se učí oblékat, svlékat, jíst lžičkou a pít z hrnečku bez pomoci dospělé osoby (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 61).

1.1.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky v batolecím věku

S potřebou samostatnosti v sebeobsluze souvisí i vývoj motoriky. Pokroky v hrubé motorice jsou patrné na první pohled. Dvouleté děti již zvládají samostatně chodit i na nerovném terénu, a tak se chůze stává jejich hlavním způsobem lokomoce v prostoru. K chůzi se postupně přidává i běh. Dvouleté děti zvládají chodit na nerovném terénu, běhat a skákat. Potíže však může dělat chůze nahoru a dolů ze schodů. Velikost schodů je přizpůsobena dospělým lidem a malé děti tak musí vydat velké úsilí, aby zvedly nohu dostatečně vysoko.

Chůze do schodů bývá pro děti snazší a kolem 2,5 let dítě zvládne při chůzi do schodů střídat nohy. Naopak chůze ze schodů se děti naučí až kolem 3 let. Kolem tří let dítě zvládá jízdu na tříkolce, koloběžce a dalších odrážedlech. Batole se také začíná seznamovat s míčem, kutálí ho, chytá a hází (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 61–62; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 72).

Jemná motorika se v batolecím období také značně rozvíjí. Pohyby rukou a prstů se zdokonalují, takže úchopy a manipulace s předměty je daleko přesnější než předtím. Kolem dvou let dítě dokáže lépe koordinovat ruce a oči, a tak je schopno stavět věže z kostek, navlékat korálky, listovat v knihách a začít kreslit tužkou. Batolecí období můžeme z výtvarného hlediska nazvat jako období čmáranic. Děti se pokouší o první tahy pastelkou na velký formát papíru (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 62; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 73).

1.1.2 Vývoj poznávacích procesů v batolecím věku

Novorozenec vnímá své okolí primárně skrze dotek, batole k doteku přidává i vnímání zrakem a sluchem. Zapojení dalších smyslů zdokonaluje rozlišování předmětů a dítě tak více vnímá barvy, zvuky a vůně. Děti proto mají rády sluchové aktivity s pohybem, tedy pohybové říkanky. S tím souvisí i zdokonalování paměti. Paměť batolat je mimovolná a neúmyslná, děti si pamatují převážně emočně výrazné zážitky. Pozornost dětí je velice proměnlivá a závislá na aktuální stavu dítěte. Aby dítě soustředěně vykonávalo činnost po delší dobu, musí pro něj být daná aktivita atraktivní a nesmí být nijak rušeno. Šimíčková-Čížková (2008, s. 62) uvádí, že batole je schopno udržet pozornost cca 19 minut. Kolem druhého roku je dítě schopno vytvářet fantazijní představy. Tuto představivost dítě využívá zejména při hře, kdy díky fantazii dokáže v předmětech vidět i jiné využití a hrát si s nimi i jiným způsobem, než ke kterému byly vytvořeny.

Významnou oblastí dětského vývoje je vývoj řeči. Na počátku batolecího období zná dítě cca 20–30 slov a komunikuje jednoslovně. Už však koncem druhého roku se zvýší jeho slovní zásoba na cca 300 slov. Dítě už je schopno komunikovat v jednoduchých větách, i přesto že skladba vět a výslovnost nejsou ještě správné a objevují se v nich chyby. S vývojem řeči se vyvíjí i myšlení dětí a objevuje se „první ptací období“ a otázky typ „Co je to? Kdo je to?“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 64; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 74–76).

1.1.3 Vývoj emoční a sociální v batolecím období

Batole je stále silně závislé na dospělých osobách, především na matce. „*I krátkodobé odloučení vyvolává často prudké separační reakce, podobně jako už ke konci prvního roku, ale mnohdy ještě nápadnější, protože dítě již disponuje větším rozsahem výrazových prostředků*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 80). Separací reakce dětí se vyznačují třemi typickými fázemi – fází protestu, fází zoufalství a fází odpoutání od matky. V první fázi dítě vytrvale volá matku, protože podle své zkušenosti ví, že matka přijde. Při další fázi zažívá pocity stísněnosti, vytrvale odmítá kontakt s jinými lidmi a odmítá i své hračky. V poslední fázi dítě začíná potlačovat své city vůči matce, začíná vyhledávat a připoutávat se k jinému dospělému člověku, který mu nahrazuje péči matky. Délka jednotlivých fází je velice individuální.

Dítě už tedy mimo kladných emocí začíná prožívat emoce negativní. Jednou z těchto emocí je pocit strachu. V průběhu období se u dětí mění spouštěče strachu, z počátku to mohou být intenzivní podněty, postupně se u dětí projevuje strach ze situací, z nichž si odnesly nepříjemné zážitky. Další výraznou emocí je zlost, kterou dítě reaguje na omezení či zákazy. Z pozitivních emocí se u batolat začíná vyvíjet soucit. Začínají být empatičtí vůči ostatním lidem, dětem, ale i zvířatům a hračkám. Při příjemných zážitcích dítě prožívá radost (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 64–65).

U batolat se začínají objevovat první vztahy k vrstevníkům, ty však bývají často konfliktní. Děti ještě nezvládají spolupracovat s ostatními dětmi. Proto je pro toto období charakteristická hra paralelní hra neboli hra „vedle sebe“. Hra je pro dítě velice významnou činností, skrze kterou si začíná uvědomovat své „já“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 65–66).

1.2 Dítě v předškolním období

Předškolní období je z hlediska zastřešujících let obsáhlejší, zaměřuje se na děti od 3 do 6 let. V této podkapitole navážeme na předchozí období, a i zde si představíme jednotlivá specifika vycházející z vývojové psychologie.

V předškolním období čekají děti dvě nové a zásadní změny v sociální oblasti. První je nástup dítěte do mateřské školy a druhým v šesti letech, nástup dítěte do základní školy. Během těchto let se výrazně mění tělesná konstituce dětí, postava je štíhlejší a vyšší. I nadále probíhá osifikace kostí.

1.2.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky v předškolním období

V oblastech jemné a hrubé motoriky dochází u dětí ke stálému zdokonalování. Předškolní děti jsou obratnější, hbitější a jejich pohyby jsou více koordinované. Z oblasti hrubé motoriky jsou děti schopné chodit po schodech se střídáním nohou, stát na jedné noze, plavat, jezdit na kole a učit se lyžovat. Lepší koordinovanost pohybů umožňuje dítěti být více samostatné. Nedělá mu problém se samostatně najít a obléknout. Potíže mu však mohou dělat zipy, knoflíky a tkaničky na botách, které vyžadují precizní práci rukou a především prstů (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 68; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88).

Dítě předškolního věku se v oblasti jemné motoriky učí správnému úchopu tužky, manipulaci s nůžkami a drobnými předměty. Kolem čtvrtého roku začíná dítě upřednostňovat jednu ruku, která se stane dominantní. Rozvoj je patrný i v kresbě, při které je dítě nejprve schopno napodobit směry čar a nakreslit geometrické tvary. Postupně se vývoj dětské kresby zdokonaluje od období čmáranic přes stádium hlavonožce až po kresbu postavy s detaily (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 68; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88).

1.2.2 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku období

Velmi intenzivní vývoj nastává i v oblasti poznávacích procesů. Vnímání je celistvé, egocentrické, subjektivní a zaměřené na předměty, které dítě něčím upoutají. Smysly se stále vyvíjejí a dítě je tak schopno rozlišovat více barev než pouze základní, analyzovat zdroj zvuku, lépe rozlišit vůně a chutě. Na počátku období je pozornost nestálá a krátkodobá, postupně se dítě začíná lépe soustředit na činnost a udržuje úmyslnou pozornost. Rozvoj fantazie je zřejmý při výtvarných aktivitách a námětových hrách. Myšlení předškolních dětí se dostává na vyšší úroveň a tím je intuitivní myšlení, které ovlivňuje přechozí zkušenost dítěte (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 69–70).

Značný vývoj se objevuje i v řeči, která prochází velkým vývojem ve výslovnosti, i ve větné skladbě. Na konci předškolního období obsahuje dětská slovní zásoba cca 3000 až 4000 slov. Rozvoji slovní zásoby napomáhá zvědavost dítěte a „druhé ptací období“. Řeč se tak stává hlavním prostředkem při dorozumívání (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 70; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88–89).

1.2.3 Vývoj emoční a sociální v předškolním věku období

Předškolní dítě rádo objevuje a dokáže se při svém objevování radovat, to značí, že se u něho rozvíjejí city intelektuální. V předškolním období se u dětí začíná rozvíjet i smysl pro humor a estetické cítění. Negativní emoce vzteku nebo zlosti projevuje dítě ojediněle, zejména při vlastním neúspěchu. Na počátku období se stále u dětí objevují pocity strachu z neznámého prostředí, později u dětí vyvolávají strach smyšlené bytosti či dokonce smrt (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 71).

Rodina stále zajišťuje dítěti primární socializaci a je pro něj nejdůležitějším sociálním prostředím. S rozvojem sociálních citů však nastává i v této sociální oblasti změna a děti začínají mít potřebu kontaktu s vrstevníky, který jim je umožněn skrze hru. Hra je pro děti hlavní činností, základní psychickou potřebou a také významným socializačním prostředkem. Děti upřednostňují hry námětové, ale zvládají se zapojit i do hry s pravidly. Dominanta hračky při hře postupně ustupuje, pokud ji však děti chtějí při hře využít, upřednostňují realistické hračky. Předškolní děti už jsou schopny spolupracovat s ostatními dětmi a kolem čtyřech let se mezi nimi objevuje soutěživost. Diferenciace mužských a ženských rolí je na první pohled zřejmá. Rozdělení rolí vidíme v rozdílných námětech her a výběru hraček (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93–103; Šimíčková-Čížková, 2008, s. 71–72).

1.3 Dětské potřeby

Děti předškolního věku mají shodné základní potřeby, které jsou „závislé na věku, pohlaví, zdravotním stavu a prostředí“ (Syslová et al., 2019, s. 61). Každé dítě má však odlišnou formu, způsob, intenzitu a podobu uspokojování svých potřeb. Dětem, kterým se nedostává dostatečného uspokojování potřeb, hrozí problémy ve vývoji fyzickém i psychickém. Obzvláště je důležité uspokojovat potřeby dětí mladších, které ještě nejsou schopné své potřeby samostatně uspokojit. Nejvýraznější osobou je pro ně matka, která intuitivně reaguje na potřeby svého dítěte. Naproti tomu, u starších dětí v mateřské škole se stará o uspokojování potřeb učitelka, která potřeby dítěte uspokojuje na základě svých znalostí z vývojové psychologie.

Potřeby můžeme rozdělit do čtyř skupin – tělesné potřeby, psychické potřeby, potřeba učit se a potřeba úcty a sebevědomí. Všechny skupiny potřeb jsou vzájemně propojeny a je důležité uspokojovat je komplexně, aby nedošlo k problémům (Syslová et al., 2019, s. 62–63). Tabulka 1 níže znázorňuje jednotlivé dětské potřeby rozpracované do zmíněných skupin.

TĚLESNÉ POTŘEBY (základní podmínky života dítěte)	PSYCHICKÉ POTŘEBY (základní podmínky vývoje dítěte)	POTŘEBA UČIT SE (základní podmínky vzdělávání dítěte)	POTŘEBA ÚCTY A SEBEVĚDOMÍ (základní podmínky osobnosti dítěte)
<ul style="list-style-type: none"> • Přístřeší, ochrana (domov, místo, kam patřím) • Výživné jídlo • Teplota a přiměřené ošacení • Preventivní zdravotní a zubní péče • Čistota • Odpočinek a aktivita ve vyvážené míře 	<ul style="list-style-type: none"> • Lásky a důslednosti ve výchově • Bezpečí a důvěra • Reciproční výměna (vztahy v rodině, komunikace, posilování vzájemnosti) • Správná očekávání dospělých (nepřetěžování a nepodceňování dítěte) • Přijímání kulturních, etnických či vývojových odlišností 	<ul style="list-style-type: none"> • Hra (experimentace, zkoumání) • Přístup k vývojově adekvátním zkušenostem a hracím materiálům • Materiály a zkušenosti • Chyby a selhání (jako zdroj učení) • Vzory chování (způsoby mluvy, sociální interakce) • Součást aktivního jazykového společenství 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlídlné vstřícné prostředí • Přijímání a uznání dítěte jako takového (jedinečnost dítěte) • Podpora sebehodnocení dítěte • Hodnocení dítěte, popisná chvála směřující k uvědomění si vlastního úspěchu dítěte • Povzbuzování (ocenění úsilí a soustředění dítěte)

Tabulka 1: Základní potřeby dítěte (zdroj: Syslová et al., 2019, s. 63)

Matějček (2005, s. 28) zmiňuje „*pět základních psychických potřeb dětí, které by měly být naplněny v pravý čas a v náležitě míře, aby se dítě po duševní stránce vyvíjelo dobře, zdravě a uspokojivě*“. Pokud by tedy nějaká potřeba nebyla splněna dle očekávání, mohla by představovat pro dítě nevýhodu, která se později obtížně odstraňuje. První psychickou potřebou je dostatek podnětů. Tyto podněty ovlivňují mozek. Podněty by měly být přiměřené a proměnlivé. Navazující psychickou potřebou je potřeba smysluplného světa. Dítě potřebuje pochopit věci kolem sebe. Tato potřeba se naplňuje pomocí zkušeností. Další psychickou potřebou je potřeba životní jistoty, pocitu bezpečí a důvěry v sebe i v okolí. Čtvrtou psychickou potřebou je potřeba pozitivní identity. U dítěte se postupně vyvíjí jeho vlastní já, sebevědomí a sebedůvěra. Poslední psychickou potřebou je otevřená budoucnost, která dítěti umožňuje se na něco těšit.

Při vstupu do mateřské školy dítě neví, co od nové situace očekávat. Přichází a má v hlavě utvořené jakési očekávání či obavy. Aby pro něho byl vstup do mateřské školy, následná adaptace a celková zkušenost s prostředím mateřské školy snazší, je důležité, aby rodiče i učitelé pozitivně akceptovaly vše, co se naskytne (Syslová et al., 2019, s. 64). Tabulka 2 představuje základní vývojové potřeby dítěte předškolního věku – potřebu místa, potřebu ochrany, potřebu sycení, potřebu podpory a potřebu hranic.

Potřeba	Očekávání dítěte předškolního věku
Potřeba místa	Dítě předškolního věku očekává, že někam patří, má maminku a tatínka, lidi, kteří ho mají rádi takového, jaký je, i když například trochu zlobí. Později dítě očekává, že bude mít kamarády v mateřské škole, že zde má své místo u stolečku, v šatně, že ho paní učitelka bude mít ráda, že ho každý den bude vítat atd.
Potřeba ochrany	Dítě očekává od rodičů, že ho ochrání před vším nepříjemným, dítě v mamčině náruči hledá pocit bezpečí, když ho něco bolí, schoulí se k ní večer, když má zlé sny. I v mateřské škole dítě potřebuje pocit, že není v ohrožení. Tato časná zkušenost mu umožňuje důvěřovat kamarádům, ostatním lidem, učitelům a získat důvěru v další prostředí.
Potřeba sycení	Dítě očekává, že o něho bude dobře postaráno, že nebude mít hlad, žízeň, že o něj bude dobře pečováno. Dítě by nemělo být nenasycené, ale ani přesycené (nejenom jídlem, pitím, ale i podněty, kontakty, vztahy). I v mateřské škole dítě očekává, že bude „nasyčeno“ vrstevnickými vztahy. Dítě by nemělo trpět pocitem prázdnoty.
Potřeba podpory	Dítě očekává podporu v rodině od rodičů, podporu od učitele v mateřské škole. Podpora spočívá v povzbuzení, pomoci, ale také v důvěře, že to dítě dokáže samo. Dítě v mateřské škole by mělo pocítit i podporu kamarádů, společně něco dokážeme, která podporuje kooperaci, které se dítě postupně učí. Při vstupu do mateřské školy by dítě mělo pocítit podporu, že když mu něco nepůjde, tak jsou tu ostatní, kteří mu pomohou.
Potřeba hranic a limitů	Dítě potřebuje hranice, instinktivně očekává, že bude nějak limitováno, toto mu totiž poskytuje opět jistotu, vymezuje mu potřebné bezpečné teritorium. Nastavení hranice dítěti poskytuje nejprve rodina, později mateřská škola. Pokud má dítě nastavená pravidla, tak se o ně můžeme opřít, spolehnout se na ně, poskytuje mu to pocit bezpečí, ale také dodává odvalu.

Tabulka 2: Potřeby dítěte předškolního věku vycházející z životních očekávání

(zdroj: Syslová et al., 2019, s. 64)

1.4 Psychická odolnost dětí

V současnosti už se nepohlíží na předškolní výchovu pouze z hlediska vývoje kognitivních funkcí a motoriky, ale i z hlediska socializace. Psychosociálními kompetencemi rozumíme „*kompetence, které člověku pomáhají kvalitně přežít v lidské společnosti a rozvíjet své osobní potřeby a schopnosti*“ (Hoskovcová, 2006, s. 10). Mezi důležité schopnosti psychicky odolného člověka se řadí komunikace, navazování a udržování vztahů, kritické myšlení, schopnost rozhodovat se a jednat, řešit problémy, umět se prosadit, schopnost vnímat své pocity a svou osobu a umět pracovat se stresovými situacemi. Dle výzkumů vyšlo najevo, že tyto schopnosti můžeme pozorovat ve velice slabé podobě i u kojenců, znatelněji poté u malých dětí. To znamená, že tyto kompetence se děti učit nemusí, ale dospělí musí děti podporovat v jejich rozvíjení (Hoskovcová, 2006, s. 10).

Rodiče svým působením ovlivňují i psychickou odolnost svých dětí. Hoskovcová (2006, s. 115–117) doporučuje rodičům zaměřit se na psychickou odolnost předškolních dětí, neboť toto období je klíčové pro zbytek života dětí. Předpokladem pro zvládnutí nároků tohoto věkového období je nemít strach z mluvení před ostatními, zvládat seberegulaci, hledat řešení v různých situacích, získat svou roli, konkrétně sdělovat svá přání a překonat strach.

1.5 Socializace dětí

Socializaci můžeme označit jako „*celoživotní proces včleňování jedince do lidské společnosti*“ (Pugnerová, 2019, s. 146). Aby se dítě dobře socializovalo do lidské společnosti je pro něj nezbytné osvojit si pravidla, způsob chování, názory a hodnoty dané společnosti. Prvním procesem socializace je socializace v rodině. Dalším významným momentem v socializaci je nástup do mateřské školy (Hoskovcová, 2006, s. 14).

Socializace probíhá dvěma hlavními mechanismy: imitací a identifikací. Pojem imitace znamená, že dítě opakuje chování, které vidělo, že bylo odměněno. Zopakuje tedy model chování, je odměněno a tím se učí žádoucímu chování. Naopak při identifikaci nejde o pouhé napodobování nýbrž o ztotožnění. Toto ztotožnění je často nevědomé a ovlivňuje dítě mnohem více. Děti si při imitaci vytvoří ke vzoru emoční vazby (Pugnerová, 2019, s. 146). Proces socializace úzce souvisí i s vývojem dětské psychické odolnosti (Hoskovcová, 2006, s. 18).

1.5.1 Socializace batolete

V tomto období si dítě uvědomuje a utváří své „já“, které doprovází fáze vzdoru. Děti se učí také zvládat odloučení od matky, jejich sociální vztahy se rozšiřují a odlišují. Jiný vztah mají děti s matkou a otcem, jiný se sourozencem a prarodiči. Těmito vztahy si děti tvoří v rodině i své místo, svou roli. Hlubší vztahy se svými vrstevníky ještě nejsou schopny navazovat, proto jsou vztahy s ostatními dětmi velice omezeny. Během batolecího období by se děti měly naučit přiměřené sebeobsluze. Měly by mít prostor k vytvoření si svého vlastního „já“, své identity a učit se sebereflexi (Hoskovcová, 2006, s. 28–29).

1.5.2 Socializace předškolního dítěte

Předškolní období je z hlediska socializace velice významné období, které připravuje dítě na dospělý život. Rodina je pro děti i nadále primární socializační skupinou, ale do popředí se dostávají i vztahy s vrstevníky. Hra je pro děti v tomto období hlavním zaměstnáním a skrze ní se děti rozvíjí nejen motoricky a kognitivně, ale také v oblasti socializace (Hoskovcová, 2006, s. 30–31).

Při nástupu dětí do mateřské školy se dětem mění vzory chování. Původně to byly rodinní příslušníci, nyní jsou vzory ostatní děti a učitelky v mateřské škole. Nástup do mateřské školy a nové vzory způsobují pro děti psychicky náročné období. Aby bylo dítě v kontaktu s vrstevníky, musí ho skupina pozitivně přijmout a dítě se musí rychle naučit novým sociálním pravidlům a seberegulaci (Pugnerová, 2019, s. 147).

1.6 Identita dětí

Matějček (2005, s. 118) ve své knize označuje laicky pojem identita jako „*naše vnitřní já*“. Uvádí, že identita neboli naše totožnost se skládá z odpovědí na otázky: „*kdo jsem, co jsem, co znamenám pro sebe a pro druhé, jaké místo zaujímám v předivě vztahů ve své společnosti*“ (Matějček, 2005, s. 118). Protikladem identity je anonymita, tedy situace, ve které se ocitáme jako bezejmenní, neosobní jedinci. Jedním ze základních znaků identity je právě naše jméno. Dalšími složkami identity je naše národnost, náš mateřský jazyk, náš rodinný původ a naše životní situace.

Pojem identita můžeme tedy vyložit jako zkušenost vlastního já v sociálním prostředí, díky které může člověk jednat. Poznání naší identity probíhá skrze sebereflexi vědomostí a zkušeností. Teprve po uvědomění si svého já je člověk schopen udržovat sociální vztahy.

Identita člověka se celý život vyvíjí a ovlivňují ji zásadní životní situace (Niesel, Griebel, 2005, s. 27–28).

Nástup do mateřské školy je první velkou životní situací v životě dítěte. Dochází zde k zásadní změně identity a „*vyvstávají tak zcela klíčové životní otázky: Kdo jsem? Co jsem? Kde jsem? Kým budu? Čím budu? Jaký budu?*“ (Niesel, Griebel, 2005, s. 27). Dítě je nejisté, zkoumá, co je stejné, co se změnilo a vyhodnocuje jaká bude jeho nová identita. Ovlivňujícími faktory dětské identity jsou bezpochyby rodina a mateřská škola, skrze které se dítě seznamuje s normami, hodnotami, interakcemi a vztahy. Dítě spojuje hodnoty sociálního prostředí (např. „*Ve školce budu mít hodně kamarádů a budeme si spolu hrát.*“) a pocity, které ho provázejí („*Snad to všechno zvládnou.*“). Na životní změnu nástupu do mateřské školy je dítě ve většině rodinách připravováno. Rodiče a učitelé v mateřské škole pořádají různé rituály, které změnu identity doprovázejí. Po nástupu do mateřské školy začíná dítě cítit příslušnost k jeho třídě, cítí se větší a vyspělejší. Tím si odpovídá na otázky ohledně sebepojetí (Niesel, Griebel, 2005, s. 28–29).

Změnou identity procházejí při nástupu dítěte do mateřské školy i rodiče dětí. I v jejich životě dochází k zásadním změnám. Už nejsou celý den se svým dítětem a mohou se po rodičovské dovolené vrátit zpět do práce, všímají si, jak jejich dítě dělá pokroky a jsou na něj pyšní. Jejich dítě vnímají jako člena dané třídy a přijímají svou novou roli ve skupině rodičů (Niesel, Griebel, 2005, s. 29).

2 ADAPTACE

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 11) můžeme pojem adaptace obecně shrnout jako „*proces přizpůsobení se něčemu*“. Konkrétněji ho poté rozdělují na čtyři oblasti z různých pohledů – biologického, lékařského, psychologického a sociálního. V naší práci nás zajímá sociální adaptace, kterou definují jako „*přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 11), jelikož dítě se v našem případě přizpůsobuje nástupu do mateřské školy.

Vstup dítěte do mateřské školy přináší spoustu změn v životě dítěte. Spousta dětí poprvé zažívá odloučení od matky. U všech dětí však dochází k prvotní zkoušce vztahu mezi dítětem a matkou. Nástup do mateřské školy je považován za zátěž, která se projeví jak ve škole, tak i doma. Dítě se ocitá v nových situacích, které vyžadují rozdílné chování (Haefele et al., 1993, s. 22).

2.1 Adaptační proces dětí v mateřské škole

Adaptační proces označuje období, ve kterém se dítě přizpůsobuje, zvyká si a začleňuje se do skupiny dětí, tedy do třídy v mateřské škole. Proces adaptace je u jednotlivých dětí velice individuální, každé reaguje na nástup do mateřské školy odlišně, avšak některé znaky a projevy chování se u většiny dětí opakují.

2.1.1 Etapy adaptačního procesu podle Haefele a Wolf-Filsinger

Autorky Haefele a Wolf-Filsinger (1993) ve své knize popisují čtyři etapy adaptačního procesu. Každá etapa odpovídá jednomu týdnu. V každém týdnu projde dítě určitým vývojem a změnou. Tyto kroky rozhodují o tom, jak dobře se dítě začlení do třídy v mateřské škole.

První týden - „*Opatrnost je matka moudrosti*“ (Haefele et al., 1993, s. 14). Tento týden se dá také nazvat jako období orientace. Dítě, které nově nastoupí do mateřské školy se první týden drží v pozadí a sleduje každodenní život v mateřské škole. Nezapojuje se, pouze sleduje aktivity ostatních dětí, zpracovává všechny nově přichozí informace. Snaží se zorientovat v novém prostředí, poznává budovu, do které bude docházet. Toto „*pozorovací stanoviště*“ mu dává příležitost nerušeného příjmu informací o dění ve třídě i o pravidlech, která děti musejí dodržovat. Tato fáze je pro úspěšnou socializaci velice potřebná, protože až je nově přichozí dítě plně zorientované v prostředí a chodu mateřské školy, je schopno a ochotno navazovat první kontakty s dětmi i pedagogickými pracovníky.

Po příchodu domů dítě vyžaduje klid na odpočinek. Den v mateřské škole je náročný a ono potřebuje zpracovat své dojmy a zážitky. Není moc sdílné, ba naopak se uzavírá do sebe a straní se (Haefele et al., 1993, s. 23).

Druhý týden – „*Pozor, teď jsem tady já aneb období sebeprosazování*“ (Haefele et al., 1993, s. 16). Dítě se už zorientovalo v chodu mateřské školy a je schopno začít navazovat první kontakty. Aby ho skupina dětí ve třídě přijala, snaží se upoutat jejich pozornost. Často tento plán zviditelnění ale nefunguje tak, jak by si dítě představovalo. Buď dítě soupeří o pozornost s ostatními nově příchozími dětmi nebo se dostane do konfliktu s dětmi navštěvujícími mateřskou školu už delší dobu, které začnou pociťovat ohrožení své vlastní role ve skupině. Pokus o začlenění stojí nově příchozí dítě spoustu sil a vyčerpání. Je z celé situace nevyrovnané, přecitlivělé a tělesně unavené.

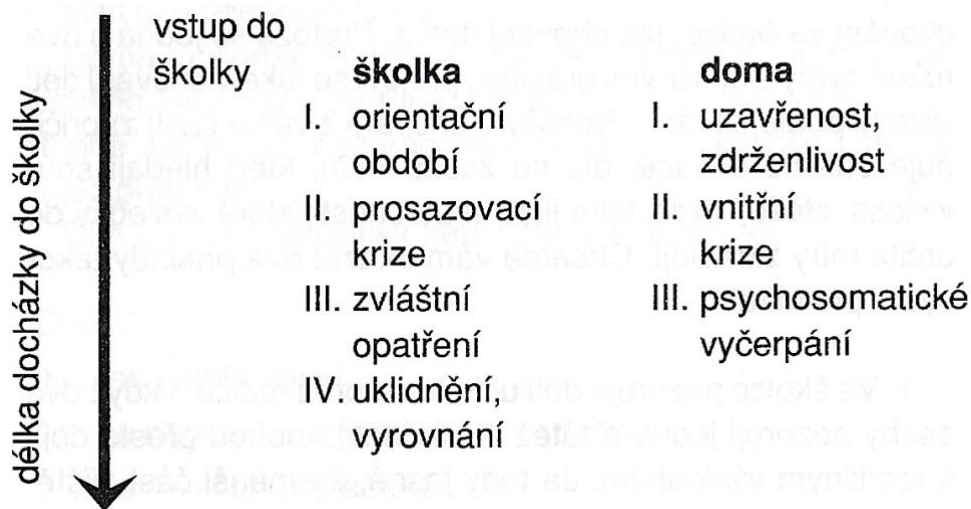
Tato nevyrovnanost se projevuje i doma. Dítě vyvolává krize, unavuje ho být stále ve střehu a jeho nálada kolísá. Potřebuje pocit bezpečí a opory, ale také se snaží prosadit se a mít moc. Toto krizové období vyvolává protichůdné pocity a názory (Haefele et al., 1993, s. 24).

Třetí týden – „*Lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše aneb zvláštní opatření*“ (Haefele et al., 1993, s. 18). První dva týdny byly pro dítě velice náročné, ale v tomto týdnu se situace začíná uklidňovat. Starší děti už nové dítě přijaly a dítě zjistilo, jaké jsou role ostatních dětí. To je pro něj výhodou, protože zjistilo, kdo je v kolektivu oblíbený a snaží se získat pozornost oblíbených dětí, což ho naplno zaměstnává. Toto úsilí se mu ale vyplatí, protože pozornost oblíbených dětí mu přináší možnost zlepšit svou roli ve skupině.

Čtvrtý týden – „*Těžko na cvičišti, lehký v boji aneb znovu nastává všední den*“ (Haefele et al., 1993, s. 21). Po předchozích týdnech jsou už odstraněny největší nejistoty a nové dítě si už zvyklo na mateřskou školu. Ví, jak to ve škole chodí, jaká jsou zde pravidla, zná budovu školy, komunikuje s učitelkou i s dětmi. V tomto týdnu probíhá začlenění dítěte do skupiny.

Chování doma je ve třetím a čtvrtém týdnu velice podobné. Už se téměř blíží běžnému stavu, ale jeho tělesný stav stále ukazuje vyčerpání. Působí, že je duchem nepřítomné, stále ještě zpracovává první týdny a celkovou zátěž ze začleňování (Haefele et al., 1993, s. 26).

Z výše zmíněných etap vychází, že vstup dítěte do mateřské školy neovlivňuje pouze jeho chování ve třídě, ale i doma. Dítě je v náročné situaci a do toho ještě propojuje dva odlišné světy – mateřskou školu a domov. Na obrázku níže můžeme vidět, jak na sebe jednotlivé etapy začleňování navazují (Haefele et al., 1993, s. 27–28).



Obrázek 1: Etapy adaptačního období (zdroj: Haefele et al., 1993, s. 28)

2.1.2 Adaptační proces podle Niesel a Griebela

Autoři Niesel a Griebel (2005) ve své knize popisují adaptační proces a jednotlivé reakce dětí při nástupu do mateřské školy. Jejich zjištění odráží chování dětí v prvních dnech, týdnech a měsících.

„*První dny – orientování*“ (Niesel, Griebel, 2005, s. 51). Při loučení s matkou v prvním dni se podle autorů dělí děti na dvě skupiny. První skupinou jsou děti, které loučení s matkou oplakaly, odmítaly se jí pustit nebo reagovaly jinými projevy strachu. Druhá skupina dětí při loučení neplakala, ale z odloučení byla skleslá a soustředěně pozorovala nové prostředí. Dle výzkumu se ukázalo, že zpravidla po několika dnech většina dětí přestala při loučení plakat a pár stále plačících dětí se podařilo učitelce utišit. Tyto nově příchozí děti se ještě stranily kolektivu, pozorovaly okolí a při očním kontaktu uhýbaly svůj zrak. Výjimkou byly děti, které měly ve třídě staršího sourozence či kamaráda. Ten fungoval jako taková jejich opora a podpora. Podle výzkumu Schmidtové-Denterové se ukázalo, že dívky v prvních dnech více vyhledávaly přítomnost učitelky. Chlapci se zase více snažili začlenit ke starším chlapcům ve třídě, ti je však často nepouštěli do hry. Chlapci tak působili více nejistě než dívky. Obecně se všechny děti v prvních dnech nezapojovaly do kolektivu ani do her, pouze chodily po třídě a pozorovaly.

Po příchodu dětí z mateřské školy domů působily děti unaveně až vyčerpáně. Stranily se kontaktů s jinými dětmi, dokonce někdy odmítaly hovořit i s rodiči. To mohla však zapříčinit rodičovská zvědavost a přehnané vyptávání na to, co děti v mateřské škole dělaly a jak se jim tam líbilo (Niesel, Griebel, 2005, s. 53).

„*První týdny – snaha o začlenění*“ (Niesel, Griebel, 2005, s. 53). Postupně se nově přichozí děti přestávaly izolovat a začaly se zapojovat. Děti si začaly hrát paralelně, tedy vedle sebe, nikoliv ještě spolu. Tato paralelní hra pomohla dětem překonat počáteční začleňování. Od této chvíle už si chlapci začínali čím dál častěji hrát s ostatními dětmi. U dívek toto začleňování bylo pomalejší. Příčinou samostatných her dívek mohla být i větší vazba na učitelku. Výrazná změna přišla mezi prvním a druhým týdnem. Nově přichozí děti se méně ostýchaly, respektovaly pravidla a aktivně začaly navazovat vztahy ve skupině dětí. Nejprve to byly vztahy s jednotlivými dětmi, u kterých se pomocí rozhovorů a půjčováním hraček snažily stát oblíbenými. Tím si začaly nové děti hledat i své místo ve skupině. Po čtyřech týdnech už nebyl pozorován žádný výrazný rozdíl mezi nově přichozími a stávajícími dětmi.

Co se týče chování dětí, po příchodu domů po čtyřech týdnech začaly samy od sebe vyprávět a přestaly se stranit. Večer se stále zdály unavenější, ale už nebyly zcela vyčerpané. Rodiče však uváděli, že jejich dítě působilo nevyrovnaně a smutně a tyto projevy se od druhého týdne stále více projevovaly a ovlivňovaly chod domácnosti (Niesel, Griebel, 2005, s. 54).

„*První měsíce – přivýkání*“ (Niesel, Griebel, 2005, s. 54). Mladší děti stále vyhledávaly přítomnost starších, kteří však o jejich přítomnost moc nestály. Dříve nové děti po příchodu musely být buď samy v roli iniciátora a oslovit ostatní děti nebo zůstaly izolovány. Po druhém měsíci, kdy nové děti získaly svou roli ve skupině se však situace začala měnit a ostatní děti si jich začaly všimnout.

2.2 Obecné předpoklady dětí pro vstup do mateřské školy

Matějček (2005, s. 135) popisuje, jak by mělo být dítě „na prahu mateřské školy“ zralé a vyspělé, aby vstup do mateřské školy zvládlo bez obtíží. Dítě by mělo zvládat základní hrubou motoriku jako běh a skákání. Z oblasti jemné motoriky by mělo umět jakýmkoli způsobem uchopit tužku a kreslit s ní. Slovní zásoba dítěte nastupujícího do mateřské školy by měla být dostačující, aby bylo dítě schopné se domluvit pomocí vět. Mělo by mít zájem o učení, o knihy a příběhy a mělo by si pamatovat krátké texty básniček či písniček. V sebeobsluze by mělo být schopné samostatně jíst pomocí lžičky, pít z hrnečku, samostatně se obléknout (výjimkou jsou knoflíky, zipy a tkaničky, u kterých ještě vyžaduje dopomoc). Jednou z nejdůležitějších oblastí je oblast osobní hygieny, kdy by dítě mělo být již bez plenek i na spaní a mělo by svou potřebu umět včas hlásit.

Výše zmíněné předpoklady jsou pouze orientační a velice individuální. Každé dítě je jiné, a proto k těmto předpokladům musíme tak i přistupovat. Pokud však vidíme u dítěte výrazný

nedostatek, který by mohl zabránit „hladkému“ vstupu dítěte do mateřské školy je vhodné vyhledat odborníky (Matějček, 2005, s. 137).

2.3 Usnadnění adaptačního procesu dětem

Nástup dětí do mateřské školy je velice stresujícím obdobím nejen pro samotné děti, ale častokrát i pro jejich rodiče. V této podkapitole se zaměříme na několik bodů, tedy postupů a návrhů, které by měly pomoci snížit napětí a překonat toto období. Je důležité zmínit, že jsou to pouze návrhy, které se nedají obecně aplikovat, neboť každé dítě, každá rodina i každá mateřská škola je odlišná a je zde potřeba využít individuálního přístupu. Při výběru jednotlivých bodů jsme vycházeli z publikací autorek Haefele a Wolf-Filsinger (1993, s. 34–36, 45 – 48), autorů Niesel a Griebel (2005, s. 63–66) a autorky Kořátkové (2014, s. 91–93).

- Existence pevného bodu

Cizí prostředí způsobuje nejistotu a strach. Přítomnost známé osoby tuto nejistotu zmenšuje. Může jít buď o staršího sourozence nebo jiné známé dítě. Nové dítě si vezme toto známé dítě za vzor a průvodce. Naopak pokud s novým dítětem taktéž nastupuje jiné jemu známé dítě, způsobí mu to ještě větší nejistotu. Dítě si totiž vezme za vzor toto dítě, které se situaci rovněž snaží zvládnout, a proto mu nástup do školy neulehčí.

- Příprava dětí na mateřskou školu

Ulehčit nástup dítěte do mateřské školy mohou také návštěvy dané školy. Stupeň ulehčení záleží na intenzitě a způsobu docházení do školy. Dalším faktorem je i přítomnost či nepřítomnost rodiče během návštěvy školy. Dítě pomocí těchto návštěv získává první dojmy, které mu přinesou větší jistotu v pozdějším začleňování. Tyto návštěvy by měly být však opakované, jednorázová návštěva nedodá dítěti potřebnou jistotu.

- Informování rodičů před vstupem dítěte do školy

Děti, jejichž rodiče se připravují na vstup dítěte do školy pomocí odborných knih a časopisů mají celý proces adaptace o něco snazší. Pokud je totiž rodič dostatečně informován může tyto informace předat svému dítěti, které na základě toho ví, co má v mateřské škole očekávat a jak to tam chodí. Mnoho rodičů informace získává od ostatních rodičů. Toto informování je však nedostatečné a velice subjektivní, proto může někdy dokonce vyvolávat i falešné představy.

- **Trénink odloučení**
Je vhodné, aby před vstupem do mateřské školy bylo dítě zvyklé na odloučení od matky. Dítě, které se umí obejít bez matky po určitou dobu, má vnitřní jistotu, že se matka vrátí. Při tréninku odloučení je důležité dodržovat smluvenou dobu příchodu matky.
- **Trávení času s vrstevníky**
Děti, které před vstupem do mateřské školy již navazovaly kontakty s vrstevníky mají výhodu v tom, že už dopředu vědí, jaká jsou pravidla mezi dětmi, umí dělat kompromisy a dokáží se s ostatními rozdělit. Může jít o navazování kontaktů na dětském hřišti, zájmovém kroužku apod.
- **Sebeobsluha**
Rodiče by měli učit a připravovat děti na zvládnání základních sebeobslužných činností (jezení lžící, oblékání a svlékání, mytí rukou apod.).
- **Nepodcenit tělesnou zátěž**
Nástup do mateřské školy je velice fyzicky vyčerpávající. Proto je vhodné zvážit, zda není z hlediska síly dětí vhodný zpočátku pouze půldenní pobyt. Dále je důležité po pobytu ve škole dát dítěti dostatečný prostor k odpočinku.
- **Nevystavování dalším zátěžím**
V prvních týdnech a měsících je vhodné nezatěžovat děti dalšími velkými změnami. V případě nevyhnutelných zátěžových situací se doporučuje nástup do mateřské školy odložit na klidnější období.
- **Trávit čas s dětmi**
Před i po nástupu dětí do mateřské školy je vhodné trávit s nimi společný čas například hraním her, čtením pohádek nebo povídaním si.
- **Přirazení symbolu**
Při přijímacím řízení dostane nové dítě symbol skupiny, který bude značit do jaké skupiny patří, např. dítě bude chodit do třídy berušek, dostane přívěsek ve tvaru berušky.

- **Půjčení předmětu**
Při zápisu dítěte do mateřské školy si dítě může zapůjčit domů nějaký vybraný předmět, o který se bude starat do té doby, než začne docházet do mateřské školy. S příchodem do školy ho zase vrátí.
- **Odnášení si výrobků**
Při návštěvě mateřské školy dostane dítě výrobky od starších dětí nebo paní učitelky, které si vezme domů. Samozřejmostí je i odnesení si vlastních výrobků vytvořených např. při zápisu.
- **Přiřazení značky**
Dítě si před nástupem do mateřské školy vybere nebo mu bude přiřazena jeho značka. Doma pak s rodiči označí své oblečení touto značkou.
- **Patroni**
Starší děti dostanou přiřazeno první den jedno nové dítě, které mají za úkol provést třídou a dopomáhat mu v prvních dnech.
- **Slavnostní zahájení**
Uspořádání slavnostního nástupu dětí do mateřské školy, kde budou i rodiče.
- **Pozvánky**
Posílání pozvánek na akce mateřské školy rodičům dětí, které mají nově nastoupit.

Jak již bylo zmíněno, nástup dětí do mateřské školy není náročný pouze pro děti, ale i pro jejich rodiče. Proto je důležité zprostředkovat i jim nějakou formu podpory. Může jít například o:

- Dostatečné informování rodičů o mateřské škole, před zápisem i po něm.
- Seznámení rodičů se školním řádem a dalšími školními dokumenty.
- Uspořádání dnu otevřených dveří.
- Pozvání rodičů na akce pořádané mateřskou školou, pozvání rodičů na třídní schůzky.
- Umožnění rodičům a dětem nahlédnout do mateřské školy, např. skrze dětské kluby při mateřských školách, kam si rodiče s dětmi dochází jednou týdně hrát.
- Nabízení prostoru rodičům k individuálním konzultacím s učitelkami dítěte.

- Konzultování informací o chování dětí v mateřské škole i doma.
- Spolupráci mateřské školy s různými organizacemi, která podporuje i vztahy v obci (Niesel, Griebel, 2005, s. 65).

2.4 Situace ztěžující vstup dětí do mateřské školy

Každé dítě nastupující do mateřské školy pochází z odlišných rodinných poměrů, které mohou mít pozitivní či negativní dopad na vstup dítěte do mateřské školy. Autorky Haefele a Wolf-Filsinger (1993) sledovaly situaci kolem rozložení rodiny, tělesné zdatnosti dítěte, výchovy dětí, zaměstnání rodičů a životních zkušeností dětí. Nejvýznamnější výsledky jejich pozorování si postupně představíme.

„Očekávali bychom, že pro děti, které mají sourozence, bude vstup do školky lehčí než pro jedináčky, protože už mají např. zkušenosti s tím, že se musí dělit o osobu, k níž mají citový vztah. Podle výsledků to vypadá, že spíše opak je pravdou“ (Haefele et al., 1993, s. 37). Sourozenecké vztahy se dají rozdělit na dvě problémové situace. První je situace, kdy je nově nastupující dítě v roli staršího sourozence a po narození nového člena rodiny se může cítit v prostředí mateřské školy odložen. Druhá situace je opačná, dítě je v roli mladšího sourozence a musí se naučit jednat samostatně bez ochrany a podpory svého staršího sourozence.

Tělesná zdatnost hraje v tomto případě také velkou roli. Tělesně oslabené děti hůře zvládají vstup do mateřské školy. Pobyt v prostředí dětí je pro ně vyčerpávající. Tělesná zátěž často zapříčiní onemocnění dětí, takže se proces adaptace u dětí neustále oddaluje.

Z výzkumu vyšlo také najevo, že pokud rodiče věnují výchově svých dětí málo času a netráví s nimi aktivně svůj volný čas ztěžují dětem zvykání si na novou životní situaci. Pokud jsou rodiče naopak velmi pečliví a opatrní ve výchově dětí, nezískají jejich děti dostatečnou sebedůvěru, která je potřebná, aby zvládly splnit všechny požadavky, které jsou na ně v nové životní situaci kladeny.

Nástupem dítěte do mateřské školy se zpravidla vrací matka zpět do zaměstnání. Pokud je však situace náhlá, uspěchaná a dítě musí v mateřské škole najednou zůstat celý den, může to způsobit potíže při začleňování.

Dřívější negativní zážitky dítěte (např. rozvod rodičů) způsobují precitlivělost dětí, která se nástupem do mateřské školy projeví a dítě prožívá pocity další zrady od rodičů (Haefele et al., 1993, s. 37–40).

2.5 Desatero pro rodiče dětí nastupujících do mateřské školy

Aby adaptační proces u dítěte proběhl bez komplikací je důležité zaměřit se na přípravu dětí již v domácím prostředí. Zásadní roli ještě před nástupem dítěte do mateřské školy mají právě rodiče, kteří dítě na tuto životní změnu musí dobře psychicky připravit. Hoskovcová (2014) uvádí, že dítě by se do mateřské školy mělo především těšit. Konkrétně doporučuje rodičům následujících deset rad, díky kterým mohou připravit dítě na bezproblémový nástup do mateřské školy (Hoskovcová, 2014):

- *„Mluvte s dítětem o tom, co se ve školce dělá a jaké to tam je.“*

V tomto případě je nutné dítě detailně seznámit s prostředím mateřské školy a s tím, co ho tam čeká. Jelikož dítě žádnou podobnou situaci nikdy nezažilo, je vhodné vyprávění doplnit například obrázky. Pomoci může i starší dítě z okolí, které navštěvovalo či stále navštěvuje mateřskou školu a může tak dítěti předat své dosavadní zkušenosti. Informace, které dítěti rodič předává by měly být pravdivé, ale neměly by v dítěti vyvolávat negativní emoce.

- *„Zvykejte dítě na odloučení.“*

Zkušenost dítěte trávit čas bez přítomnosti matky či obou rodičů je před nástupem do mateřské školy velmi důležitá. Pokud je dítě zvyklé, že ho rodič na nějaký čas opustí a ví, že se pro něj vrátí, nástup do mateřské školy v něm nebude vyvolávat nadměrný strach z odloučení. Při trénování odloučení je zapotřebí dítěti odchod oznámit a ujistit ho, že se rodič vrátí.

- *„Ved'te dítě k samostatnosti v hygieně, oblékání a jídle.“*

Dítě by na začátku předškolního věku mělo být schopné a zvyklé zajistit si základní sebeobsluhu.

- *„Dejte dítěti najevo, že rozumíte jeho případným obavám z nástupu do školky.“*

Obavy z nástupu dítěte do mateřské školy jsou přirozené, má je jak samotné dítě, tak i jeho rodiče. Dítě by mělo mít pocit, že mu rodiče věří, že situaci zvládne. Tím se zvýší jeho sebedůvěra.

- *„Pokud bude dítě plakat, buďte přívětiví, ale rozhodní.“*
Loučení se s plačícím dítětem není pro rodiče snadné. Důležité je loučení neprotahovat, ani neodcházet ze třídy bez rozloučení. Každý rodič by si měl s dítětem utvořit jejich individuální rituál při loučení.
- *„Dejte dítěti s sebou něco důvěrného.“*
Může to být plyšák, oblíbená hračka nebo cokoliv, co má dítě rádo a díky čemu bude mít pocit, že není samo.
- *„Plňte sliby.“*
Důvěra mezi rodiče a dítětem je v takto náročné životní situaci klíčová. Pokud rodič slíbí dítěti, že pro něho přijde po obědě, měl opravdu dítě po obědě vyzvednout.
- *„Udělejte si jasno v tom, jak prožíváte nastávající situaci vy.“*
Děti vnímají strach rodičů a jsou z celé situace daleko více neklidní. Pokud si tedy rodiče nejsou jisti nástupem dítěte do mateřské školy a vyvolává to u nich strach, měli by zvážit, zda není vhodné s nástupem do mateřské školy vyčkat až bude dítě starší.
- *„Za pobyt ve školce neslibujte dítěti odměny.“*
Materiální odměny jsou přípustné pouze v případě, kdy dítě den v mateřské škole zvládlo bez obtíží a rodič ho za to chce odměnit. Neměly by se stát pravidlem a rozhodně by neměly být pro dítě dostupné pouze pokud splní rodičovy podmínky (např. nebudeš celý den plakat a sníš celou svačinu). V takovém případě se dítě k už tak náročné situaci navíc ještě bojí svého selhání a stresuje se z toho, že vytouženou odměnu nedostane.
- *„Promluvte si s učitelkou o možnostech postupné adaptace.“*
Komunikace mezi rodiči a učitelkou je důležitá. V případě obtíží na začátku adaptace je vhodné společně nalézt individuální řešení, např. úpravu denní docházky do mateřské školy.

2.6 Heterogenní a homogenní třídy mateřské školy

V běžném životě dětí jsou přirozené skupiny dětí tvořeny sourozenci, dětmi sousedů či dětmi např. na dětském hřišti nebo v zájmovém kroužku. Tyto děti jsou ve většině případů věkově různorodé. Naopak v základní škole je tvořena dětská skupina věkově stejnorodými dětmi. Tato homogenně stejnorodá věková skupina umožňuje učitelům lépe volit odpovídající aktivity pro děti. V mateřských školách také dříve fungoval model homogenních tříd, výjimkou byly mateřské školy jednotřídní, kde bylo věkové složení dětí heterogenní. Přibližně od 20. let 20. století se však v mateřských školách začalo prosazovat heterogenní složení dětí. Napomohl tomu vznik alternativního pohledu na výchovu a vzdělávání. Alternativní školy jsou z většiny založeny právě na různorodosti dětské skupiny. Rozhodnutí, zda budou třídy mateřské školy děleny podle věku na homogenní třídy nebo budou tvořeny věkově rozdílnými dětmi na třídy heterogenní, je na řediteli dané mateřské školy (Koťátková, 2005, s. 47–48).

Ukazuje se, že třídy heterogenní jsou pro děti velmi přínosné. Starší děti organizující kooperativní hry a mladší děti obdivující starší se zapojují k jejich hře. Potřeba mladších dětí být v blízkosti těch starších pomáhá mladším dětem přijmout svou roli ve hře a vydržet v ní. Pokud se mladší děti do hry starších přímo nezapojí a pouze ji pozorují, jsou stejně touto hrou ovlivněny a inspirovány. Aby tato smíšená dětská skupina fungovala a nevyskytovaly se zde problémy s nadřazeností a povýšeností starších dětí, je zde důležitá role učitelky, která by měla od počátku pomoci budovat pozitivní vztahy mezi dětmi a připravit pro ně příjemné a bezpečné prostředí. Práce učitele v této skupině není jednoduchá. Musí si uvědomovat a pečlivě plánovat cíle a aktivity, aby byly rozvíjeny starší i mladší děti a aby byly naplněny všechny individuální potřeby dětí (Koťátková, 2005, s. 48–49).

Ve třídách homogenních si dítě musí svou roli získat samo. Pokud se mu nepovede prosadit se ve skupině a nebude zapojován do kooperativní hry, nastává u něj stereotyp v jeho individuálních hrách. To způsobí i pokles jeho aktivity a výrazné emoční reakce. Pokud by toto dítě však neuspělo ve třídě heterogenní, mohlo by se připojit k mladším dětem. Homogenní třída tvořena dětmi ve věku od 3 do 4 let přináší spíše nevýhody. Nejvíce náročné je adaptační období, kdy děti smutní z odloučení od matky a nejsou schopny si hrát samy, ale hra se stejně starými dětmi, které procházejí navíc i stejným stresovým obdobím také nefunguje. Děti vývojově v tomto období ještě tolik nevyžadují další děti ke hře a vyskytují se zde časté konflikty o hračku. Práce učitele je zde o něco snazší, protože cíle a aktivity, které plánuje jsou pro jednu věkovou skupinu. I nadále ale musí přihlížet k individuálním potřebám všech dětí (Koťátková, 2005, s. 50).

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI

Každé dítě je jiné a jeho osobnost je ovlivněna několika faktory. Při procesu adaptace je nutné, aby bylo okolí dítěte trpělivé, laskavé a přátelské. Nejvíce ovlivňujícími faktory procesu adaptace dítěte je rodina, pedagog a prostředí mateřské školy.

3.1 Rodina

Pojem rodina definovalo mnoho autorů a každý na ni nahlížel, z trochu odlišného pohledu. Když tyto definice propojíme, můžeme pro účely diplomové práce rodinu shrnout jako první, malou a nejdůležitější sociální skupinu, do které se dítě narodí, či je do ní osvojeno, ve které všichni její členové mají svou roli a dohromady plní významné funkce (Šmelová, 2004, s. 87; Kantorová, 2010, s. 25; Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202).

Rodinu může dále dělit např. podle velikosti na rodinu nukleární, do které spadají pouze rodiče a jejich děti a na rodinu rozšířenou, která zahrnuje i prarodiče a rodinu velkou, kam spadají ostatní příbuzní (Kantorová, 2010, s. 25).

Povinností rodičů je zajistit dítěti podmínky pro jeho optimální vývoj ve všech oblastech – tělesné, citové, rozumové a mravní. Tyto podmínky souvisí s následujícími funkcemi, které má rodina plnit. Jde o funkci biologicko-reprodukční, která zajišťuje reprodukci a podmínky pro život členů rodiny. Další důležitou funkcí je ekonomicko-zabezpečovací funkce, díky které získává rodina prostředky pro materiální zabezpečení a ostatní potřeby členů rodiny. Neméně důležitou funkcí je funkce emocionální, která je založena na citových vazbách, pocitu bezpečí a lásky. Poslední důležitou funkcí je výchovná funkce, při níž, jak z názvu vypovídá, jde o cílevědomou a dlouhodobou výchovu dětí. Pokud rodina naplňuje zmíněné funkce můžeme ji označit jako zdravou rodinu (Šmelová, 2004, s. 89; Kantorová, 2010, s. 29).

V každé rodině se přistupuje k výchově dětí odlišným způsobem. Nejčastějším dělením výchovy je rozdělení podle způsobů chování rodičů k dětem. Jedná se o výchovu autoritativní, liberální a demokratickou. „Nejpřísnější“ výchovou je výchova autoritativní, při které rodiče uplatňují příkazy a tresty. Potřeby a zájmy dítěte zde nejsou prioritní, je potlačována iniciativa dítěte. Cowan (1994, s. 81) uvádí, že pokud je dítě v rodině trestáno, především fyzicky, projeví se u něho agrese již v předškolním období. Opakem autoritativní výchovy je výchova liberální, kterou můžeme označit jako velmi volnou. Rodiče své děti nijak neřídí, nic od nich nepožadují. Děti se tak neučí zodpovědnosti za své činy a chování. „Zlatým středem“ těchto dvou výchov je výchova demokratická, kde se rodiče snaží být pro své děti dobrým vzorem.

Rodiče respektují dětské potřeby a neužívají se tresty (Šmelová, 2004, s. 90–91). Tento způsob výchovy podporuje děti v sociální samostatnosti (Cowan et al., 1994, s. 81).

Helus (2015, s. 224–233) uvádí, že přechodné problémy se velmi často vyskytují i v jinak funkčních rodinách a učitel by o těchto problémech měl vědět, aby mohl rodině pomoci. Problémem může být nezralá rodina, kdy rodiče ještě nejsou dostatečně vyspělí a zkušenější na výchovu svých dětí. Poslední dobou je také problém v přetíženosti rodiny. Na to navazují rodiny ambiciózní, kde se zdá vše v pořádku, ale uvnitř rodiny nedochází k rozvoji osobností dětí, chybí zde citové projevy. Podobně na oko dokonalou rodinou je i rodina perfekcionista, která klade vysoké nároky a uznává pouze perfektní výkony. Dítě je tak úzkostné a vyčerpané z přehnané snahy uspokojit rodiče. Cowan (1994, s. 82) uvádí, že děti, především chlapci, vyrůstající v příliš stresovém prostředí, ve kterém jsou často kontrolovány svými matkami, mají v mateřské škole tendence zlobit a pro učitelky jsou mnohdy nezvladatelnými. Dalším problémovým typem rodiny je autoritářská rodina. V této rodině se dítě nemůže samostatně rozhodovat, protože zde fungují příkazy a zákazy ze strany rodičů. Nesprávným typem je i rozmazlující rodina, která se snaží dítěti vyhovět za všech okolností. Dítě se tak ale neučí nést zodpovědnost a neumí se podřídit ostatním. Nedostatek řádu a častá improvizace provázejí rodinu nadměrně liberální. Ani zde nadměrná svoboda dítěti neprospívá. Častá je i odkládající rodina, kde děti tráví všechnu volnou dobu místo s rodiči s ostatními členy rodiny (např. prarodiči) nebo cizími lidmi. Děti tak citově strádají, mají pocit, že nikam nepatří. Posledním uváděným typem problémové rodiny je rodina disociovaná. V této rodině nefungují důležité vztahy, dítě je vystaveno častým hádkám a konfliktům (Helus, 2015, s. 224–233).

Současná doba přináší i další problémy dnešních rodin. Páry odkládají své rodičovství až do vyššího věku, dávají přednost kariéře, zájmům, společenskému životu nebo vysokoškolskému vzdělání, které je také jednou z možných příčin odkládání dětí. Potřeba užívat si život však může způsobit, že až se pár rozhodne pro dítě, nebude na něj už mít tolik sil, jako by měl v mládí. Dále je v dnešní době už zcela běžné mít v páru děti bez manželského sňatku, a tak stoupá počet nesezdaných rodin, které pro děti ve většině případů nezajišťují zcela stabilní prostředí. Tato nestabilita se projevuje i u rozvodu rodičů. V České republice je rozvodovost velice vysoká. Rozvod rodičů je pro dítě velice proměnlivým a psychicky náročným obdobím, obzvláště pokud se mají naučit žít s novými partnery svých rodičů (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 76–77).

3.1.1 Vztah mateřské školy a rodiny

„Učitelé a rodiče jsou důležitými partnery, kteří se podílí na výchově a vzdělávání dětí. Obě strany mají vliv na to, jak dítě vnímá prostředí mateřské školy, jak se naučí respektovat pravidla, jak přijímá autoritu dospělých, jak je schopno a ochotno spolupracovat“ (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 89). Partnerský vztah rodiny a školy je tedy důležitým aspektem pro kvalitní výchovu a vzdělávání dětí. Dobrý vzájemný vztah je ovlivněn několika faktory – klimatem školy, zapojováním rodičů do života mateřské školy, osobností učitele, typem rodiče, a především ochotou ke vzájemné komunikaci.

3.2 Osobnost učitele

Učitel v mateřské škole soustavně a odborně vykonává pedagogickou činnost, tedy vzdělává a vychovává děti, řídí a organizuje pedagogickou činnost a rozvíjí osobnost dětí. Proto je důležité, aby měl odpovídající pedagogické znalosti a odbornou kvalifikaci.

Kvalita vzdělávání dětí závisí na kvalitě učitele. Ze studií, které zmiňuje Syslová (2019, s. 86) vyplývá, že kvalitní učitel zná dobře vzdělávací program, umí vytvářet příznivé prostředí, propojuje hru a vzdělávání, podporuje děti v individuálním rozvoji a jedná s dětmi i kolegy rovnocenně.

Učitel je pro děti vzorem, a proto jsou na něj kladeny nároky i z hlediska jeho chování. Holoušková (in Grecmanová, 2008, s. 175) udává vlastnosti, které by měl dobrý učitel mít. V oblasti charakterových vlastností by měl být čestný, upřímný, spravedlivý, cílevědomý a samostatný. Dále by měl mít kladný vztah ke své pedagogické práci, k dětem a měl by být kreativní. Z charakterových vlastností by u něj měly převládat vlastnosti jako laskavost, ohleduplnost, slušnost, trpělivost a empatie. Dále by měl učitel jakožto profesionál ve svém oboru být taktní a dbát o svůj vzhled. I přesto, že je ve škole brán jako vzor a snaží se podle toho i chovat, neměl by na to zapomínat ani ve svém soukromém životě.

3.2.1 Vztah učitele, dítěte a rodiny

Duncan (2006, s. 87) se v rámci svého rozsáhlého výzkumu zaměřila i na oblast vztahů v prostředí mateřské školy. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že děti, které znaly své učitele již před nástupem do mateřské školy zvládaly interakci a komunikaci s učitelem lépe než děti, které se s učitelem seznámily až ve třídě mateřské školy. Dřívější budování vztahu učitele a dítěte umožnilo dítěti cítit se bezpečněji a pohodlněji. Jejich důvěra v učitele byla větší.

Ve vzájemném vztahu rodičů s učitelem Duncan (2006, s. 88) zdůrazňuje význam komunikace. Skrze důvěrnou komunikaci se učitel může dozvědět, s jakými očekáváními rodiče dítě do mateřské školy přivádí a může tak lépe reagovat na projevy dítěte. Což znovu vede k lepší a důvěrnější komunikaci mezi učitelem a dítětem.

3.3 Prostředí mateřské školy

Pedagogická činnost učitelů v mateřské škole je z velké části ovlivněna požadavky kurikula předškolního vzdělávání a konkrétním prostředím, ve kterém učitel mateřské školy svou pedagogickou činnost vykonává. Dalšími důležitými okolnostmi ovlivňující učitele a děti je počet a věkové složení dětí v jedné třídě (Syslová et al., 2019, s. 83).

„Kvalita prostředí, které mateřská škola pro vzdělávání vytváří, hraje zásadní roli při realizaci předškolního vzdělávání a vytváření základů pro adaptaci na vzdálenější okolí, které v budoucnosti ovlivní vývoj dítěte“ (Syslová et al., 2019, s. 131). Prostředí mateřské školy je tedy pro dítě hned po prostředí rodinném druhé nejvíce ovlivňující, a proto by měli pedagogové mateřské školy navazovat na rodinnou výchovu, ale zároveň by ji měli doplňovat a obohacovat.

Na vnitřní prostředí mateřské školy můžeme nahlížet z několika směrů. Prvním, který většinu lidí hned napadne a je na první pohled viditelný, je směr zahrnující materiální zajištění. Zde řadíme např. stav budovy, velikost tříd, nábytek, množství pomůcek a výzdobu. Dalším neméně důležitým směrem je nahlížení na kvalitu managementu školy a pedagogického sboru, který ovlivňuje klima školy. Pokud je v mateřské škole problém, ať už mezi pedagogy nebo je špatná atmosféra ve škole důsledkem jiného problému, negativně to ovlivňuje všechny osoby uvnitř i v okolí školy (Syslová et al., 2019, s. 132).

Vhodné, podnětné a inspirativní prostředí přináší dětem uspokojování jejich přirozených potřeb a díky nim se efektivně rozvíjejí a vzdělávají. Základní podmínky předškolního vzdělávání jsou legislativně vymezeny v zákonech a vyhláškách a je nutné je dodržovat. Podrobnější a doplněné podmínky předškolního vzdělávání jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a jsou rozděleny do 10 oblastí, kterými jsou věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů. Vzdělávání probíhá v mateřské škole prostřednictvím her, které by měly být všestranně zaměřené a smysluplné (Syslová et al., 2019, s. 132; RVP PV, 2021, s. 31–34).

4 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Mateřská škola je institucí zajišťující předškolní vzdělávání. Toto předškolní vzdělávání je součástí systému vzdělávání a představuje prvotní stupeň veřejného vzdělávání. Spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále i MŠMT), které stanovuje požadavky a pokyny (Koťátková, 2014, s. 101).

„Předškolní vzdělávání zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický i sociální vývoj dětí a vytváří tak předpoklady pro jejich pozdější vzdělávání“ (Šmelová, 2004, s. 104). Pedagogové v mateřské škole rozšiřují dětské poznatky, prohlubují jejich schopnosti a dovednosti a formují jejich postoje.

4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV) je pedagogický dokument na státní úrovni, který vymezuje požadavky týkající se výchovy a vzdělávání v předškolním zařízení. Jsou zde zahrnuty i požadavky a podmínky, které musí mateřská škola splňovat a pravidla, kterými se musí řídit. Na základě tohoto kurikulárního dokumentu tvoří každá mateřská škola svůj vlastní školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i ŠVP) (RVP PV, 2021, s. 5).

Hlavními úkoly předškolního vzdělávání jsou podle RVP PV doplnění a podpora rodinné výchovy a zajištění podnětů k rozvoji dětí. Pro děti v mateřských školách je zajištěn bohatý denní program a odborná péče, která je promyšlená a podepřená odbornými poznatky. Dalším úkolem předškolního vzdělávání je rozvíjet celou osobnost dítěte od tělesného rozvoje a zdraví přes osobní pohodu až po soužití ve společnosti.

Na rozvoj celé osobnosti dítěte se zaměřuje pět vzdělávacích oblastí RVP PV – oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Každá oblast je v RVP PV pojmenována dle svého zaměření – dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Výše zmíněné vzdělávací oblasti jsou dále členěny a jsou u nich vymezeny dílčí cíle, očekávané výstupy, vzdělávací nabídka a rizika (RVP PV, 2021, s. 6–14).

4.1.1 RVP PV a proces adaptace

Adaptačnímu procesu dětí v mateřské škole není v rámci dokumentu RVP PV věnovaná samostatná kapitola, ale i přesto v něm informace týkající se adaptace nalezneme. Z hlediska dílčích cílů a očekávaných výstupů zaměřených na socializaci je nejvíce zastoupenou oblastí

oblast interpersonální a sociálně-kulturní. Naopak dílčí cíle a výstupy týkající se psychické odolnosti jsou zařazeny do oblasti psychologické. Proces adaptace můžeme nalézt i v kapitole týkající se podmínek předškolního vzdělávání, kde je například zmíněno, že „*nově příchozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci*“ (RVP PV, 2021, s. 32) a také, že „*při vstupu dítěte do mateřské školy je uplatňován individuálně přizpůsobený adaptační režim*“ (RVP PV, 2021, s. 33). Kapitola zmiňuje i význam spoluúčasti rodičů na předškolním vzdělávání svých dětí.

Důležitou kapitolou je také kapitola „vzdělávání dětí od dvou do tří let“. Děti mohou být ze zákona přijímány do předškolního vzdělávání už ve věku 2 let, ale nesmí se zapomínat na specifické vývojové rozdíly batolat a předškolních dětí. Je tedy nutné těmto dětem upravit podmínky vzdělávání (RVP PV, 2021, s. 38–39).

4.2 Školní vzdělávací program

„*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání zpracovává na základě předpisů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání ředitelka MŠ ve spolupráci s pedagogickými pracovníky*“ (Musil, 2014, s. 125). RVP PV tedy slouží jako východisko pro tvorbu vlastní vzdělávací nabídky, která vychází z podmínek konkrétní mateřské školy. Školní vzdělávací program je povinným a zároveň veřejným dokumentem mateřské školy. Každý dokument ŠVP by měl obsahovat identifikační údaje o mateřské škole, charakteristiku školy, podmínky a organizaci vzdělávání, zaměření vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, systém evaluace a pedagogické diagnostiky (RVP PV, 2021, s. 41).

4.3 Třídní vzdělávací program

Třídní vzdělávací program (dále i TVP) vychází z výše zmíněného ŠVP. Tento dokument není legislativně povinný, „*ale z RVP PV vychází povinnost pracovat s dětmi plánovitě*“ (Svobodová, 2010, s. 50). Obsahem TVP jsou plány činností, které učitelky dané třídy budou s dětmi realizovat, záznam z realizace činností a evaluace provedených vzdělávacích činností. Každý dokument TVP je jedinečným a neopakovatelným dokumentem. Odráží v sobě konkrétní potřeby a zájmy dětí, podmínky a organizaci dané třídy, osobnost pedagogů třídy a osobnost rodičů dětí, navštěvujících mateřskou školu.

Na počátku školního roku, plánují učitelky v rámci třídního vzdělávacího programu činnosti na dobu adaptace. V tomto období by učitelky měly podporovat zejména spontánní hry dětí, které jim pomáhají uvolnit se a získávají tak jistotu v novém prostředí. Neměly by zde

chybět ani pohybové hry, které rovněž pomáhají zmírňovat stres dětí. Důležitý je i pobyt venku, který je organizačně náročný pro učitelku, ale velice přínosný pro dítě. Děti se na čerstvém vzduchu cítí svobodněji, mají větší možnost pohybu a zároveň relaxují. Nemělo by se však zapomínat ani na řízené činnosti, které jsou v tomto období směřovány k seznámení se s novým prostředím a lidmi, nastavováním pravidel a stmelováním kolektivu (Kořátková, 2014, s. 125–127).

4.4 Adaptační plán

Adaptační plán je nepovinným dokumentem, který vypracovává mateřská škola. Nalezneme v něm osnovu, podle níž pedagogové pracují v prvních týdnech nástupu dítěte do mateřské školy. Rodičům je zde přiblíženo, jak bude proces adaptace jejich dítěte probíhat a na co se mají připravit (*Adaptační plán MŠ*, 2022).

Při práci s adaptačním plánem je důležitá citlivá spolupráce učitele mateřské školy a rodičů. Plán není důležité dodržovat striktně tak, jak je napsaný, záleží zde vždy na individuálních možnostech rodiny a dítěte (Väterová, 2022).

4.4.1 Ukázka adaptačního plánu

Níže vypsany adaptační plán je rozdělen do šesti fází, které na sebe navazují. Každá z fází předpokládá, že dítě úspěšně zvládlo předchozí fázi a prodlouží pobyt dítěte v mateřské škole. Ukázka adaptačního plánu je inspirovaná adaptačním plánem autorky Väterové (2022)

Počáteční fáze

- Jeden z rodičů přivede dítě do mateřské školy, přibližně vždy ve stejnou dobu.
- Po předání dítěte rodičem do třídy se rodič rozloučí s dítětem a odchází. Je připraven se vrátit, pokud mu učitelka zavolá.
- Odloučení v této fázi trvá 2 hodiny.
- Pokud dítě vytrvale pláče a není možné ho utišit, kontaktují učitelky rodiče a ten si pro dítě přijde dříve než za 2 hodiny.
- Zvládnutí situace rozhoduje o tom, zda je dítě schopné pokračovat v další fázi nebo zda potřebuje trávit ještě čas v počáteční fázi.

Kratší doba adaptace

- V této fázi dítě v mateřské škole tráví celé dopoledne včetně oběda.
- I v této fázi je běžné, že děti pláčou, ale nechají se učitelem utišit a jsou schopny se zapojit do hry.
- I v této fázi je vhodné, aby rodič byl připraven si pro dítě přijet, pokud by se vyskytl problém.

Delší doba adaptace

- Pokud dítě má problémy s odloučením od rodičů na počáteční fázi a vytrvale pláče, ptá se po rodičích atd, je vhodné počkat, až dítě tuto dobu odloučení od rodičů zvládne.
- Když dítě dvouhodinový pobyt v mateřské škole bez rodičů zvládne, může se jeho docházka začít postupně prodlužovat.
- Rodiče i zde musí být připraveni na volání učitelky.
- Pokud potíže s adaptací přetrvávají dlouhodobě, je vhodné začít přemýšlet o odkladu docházky dítěte do mateřské školy. O tomto rozhodnutí by se měli rodiče poradit s učitelkou a vedením mateřské školy a popřípadě i s dětským lékařem.

Stabilizační fáze

- Tato fáze slouží ke zvykání dítěte na dopolední pobyt v mateřské škole, a proto je individuálně časově přizpůsobena dítěti.
- Rodiče si zde vyzvedávají dítě po obědě a vyčkávají, pokud dítě bude bez obtíží zvládat celý dopolední pobyt, aby mohly přistoupit k další fázi.

Přechod na spaní

- Dítě několik týdnů zvládá dopolední pobyt v mateřské škole bez pláče, popřípadě se nechá učitelkou uklidnit a zapojuje se do hry.
- Dítě je tedy připravené na první pokus o přespání v mateřské škole.
- Rodiče by dítěti měli sdělit, že pro něho přijdou až po spaní a dítě by na to mělo být připravené.
- I v této fázi je rodič připraven na telefonát od učitelky v případě komplikací.
- Spaní v mateřské škole v této fázi by mělo být zpočátku pouze 1x za týden.
- Pokud dítě první pokus o přespání v mateřské škole nezvládne a propláče ho, je vhodné vyčkat několik dnů do dalšího pokusu.

Závěrečná fáze

- Poslední fáze předpokládá, že dítě zvládlo po dobu 2 až 3 týdnů spaní v mateřské škole 1x za týden a je možné přidat další den / dny spaní v mateřské škole.
- Pokud přidání „spacích“ dnů proběhne bez problémů, je dítě připravené na celodenní pobyt v mateřské škole po celý týden.
- Nyní můžeme považovat proces adaptace dítěte za úspěšně ukončený. Dítě se cítí v mateřské škole bezpečně a jistě, reaguje na učitelku, seznamuje se s dětmi a hraje si s nimi.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VYMEZENÍ METODOLOGIE EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce byla analýza problematiky adaptačního procesu dětí v mateřské škole. U vybraných dětí jsme si dali za cíl zhodnotit, zda byl adaptační proces úspěšný a děti se adaptovaly na prostředí mateřské školy. Na základě těchto zjištění jsme si poté dali za cíl navrhnout konkrétní doporučení pro praxi, které povedou ke zlepšení a obohacení adaptačních procesů v mateřských školách.

5.2 Výzkumné otázky

V rámci empirického výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky.

- 1) Stačilo všem dětem časové období dvou měsíců k plné adaptaci?
- 2) Proběhla adaptace lépe u dětí, které rodiče připravovaly na odloučení před nástupem do MŠ?
- 3) Ovlivnil adaptaci sourozenec či kamarád?
- 4) Byl pro nově nastupující děti významný opakující se denní režim?

5.3 Výzkumné metody

Pro účely zjištění odpovědí na výzkumné otázky této diplomové práce byla vybrána forma smíšeného výzkumu. Byl použit dotazník vlastní konstrukce, kde byly rodičům nově nastupujících dětí položeny otázky týkající se přípravy dětí na vstup do mateřské školy. Dotazník obsahoval devět otázek, z toho sedm otázek bylo otevřených a u dvou otázek rodiče vybírali možnost ano/ne. Dotazník dostali rodiče vytištěný domů, po vyplnění ho donesli do mateřské školy. Dotazník je součástí práce jako Příloha č. 1.

Další výzkumnou metodou využitou pro tuto práci byla metoda zúčastněného, přímého a dlouhodobého pozorování dětí ve třídě mateřské školy. Pozorování bylo částečně strukturované, bylo dopředu dáno, jakých situací je důležité si všimat, ale pozornost byla věnována i ostatním spontánním situacím. Záznamy z pozorování byly zaznamenávány a následně byla provedena analýza těchto terénních poznámek.

Pro získání kompletních informací byly vedeny nestrukturované, průběžné rozhovory s učitelkami v mateřské škole. Informace z těchto rozhovorů byly taktéž zaznamenávány do terénních poznámek.

5.4 Výzkumný vzorek

Při výzkumném pozorování jsme se zaměřili na tři děti ve věku od 2,9 let do 3,5 let věku. Jednalo se o děti navštěvující mateřskou školu v Týništi nad Orlicí. Pozorováni byli dvě dívky a jeden chlapec. Nejmladším pozorovaným dítětem byla Anička. Aničce byly na začátku pozorování 2 roky a 10 měsíců. Dalším pozorovaným byl Tomášek, kterému byly 3 roky a 4 měsíce. Posledním a zároveň nejstarším dítětem byla Simonka, které byly 3 roky a 6 měsíců. Všechny děti v září nastoupili do mateřské školy poprvé.

Rodičům zmíněných dětí byl rozdán dotazník ohledně přípravy jejich dětí na vstup do mateřské školy a rovněž i souhlas se zapojením dítěte do empirické části diplomové práce. Souhlas je přiložen jako Příloha č. 2.

5.5 Časové rozvržení výzkumu

Vedení mateřské školy jsme za účelem seznámení s cílem diplomové práce a jednotlivými body výzkumu kontaktovali již v červnu. V srpnu jsme poté domluvili konkrétní harmonogram návštěv mateřské školy a za pomoci učitelek mateřské školy nám byli vybráni a osloveni rodiče výše zmíněných dětí. Tabulka 3 níže znázorňuje harmonogram přípravy a průběhu výzkumného pozorování.

Docházení do mateřské školy za účelem pozorování adaptačního období zabralo tři měsíce – od září 2022 do konce listopadu 2022. Z počátku se jednalo o každodenní návštěvu mateřské školy, později šlo pouze o jednu návštěvu za týden (v pátek).

V průběhu pozorování docházelo rovněž i k nestrukturovaným rozhovorům s učitelkami dané třídy, díky kterým jsme se dozvěděli další informace o pozorovaných dětech, z doby, kdy jsme nebyli osobně přítomni v mateřské škole.

Červen 2022	kontaktování MŠ, seznámení MŠ s cílem diplomové práce
Srpen 2022	domluvení konkrétních podmínek a harmonogramu návštěv do MŠ
1.- 2.9. 2022	oslovování rodičů dětí, předávání souhlasů a dotazníků
5.9.2022	první den pozorování
25.11.2022	poslední den pozorování

Tabulka 3: Harmonogram přípravy výzkumu (zdroj: vlastní)

6 VLASTNÍ VÝZKUM

V rámci výzkumného šetření byl využit smíšený výzkum zahrnující dotazníkové šetření zaměřené na rodiče dětí, přímé dlouhodobé pozorování dětí a nestrukturované rozhovory s učitelkami dětí. V rámci této kapitoly budou poznatky z těchto metod zpracovány a následně vyhodnoceny.

6.1 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

Rodičům pozorovaných dětí byl předán již zmíněný dotazník ohledně informací o daném dítěti, který zjišťoval především přípravu dětí na mateřskou školu od rodičů. V této podkapitole si představíme jednotlivé odpovědi rodičů a shrneme zjištěné informace.

6.1.1 Dotazník od rodičů Aničky

Z dotazníků od rodičů Aničky vyplývá, že Anička má staršího sourozence, se kterým tráví svůj čas. Je zvyklá i na jeho kamarády. Odloučení od rodičů zvládá bez problému, pravděpodobně je s ní vždy i její bratr. Od prosince je připravována rodiči na nástup do mateřské školy pomocí povídání o tom, co ji tam čeká. Stejnou mateřskou školu v minulosti navštěvoval i její bratr, je tedy možné, že i on přispěl se svými zážitky. Budovu mateřské školy Anička zná, s rodiči se v ní byla podívat. Na činnosti, které se běžně v mateřské škole realizují je zvyklá už z domu, rodiče s ní vše nacvičovali. Co se týče povahových vlastností Aničky, je spíše živé a přátelské dítě, tudíž by její začlenění do kolektivu nemělo dělat obtíže. Dále rodiče uváděli, že Anička často rozkazuje a nerada se přizpůsobuje, rodiče to přímo popsali slovem „generál“.

Anička je na základě informací od rodičů dostatečně připravená na adaptační proces a neměl by se u ní projevit žádný závažný problém, bránící dobré adaptaci.

6.1.2 Dotazník od rodičů Tomáška

Z dotazníku od Tomáškových rodičů jsme se dozvěděli, že kolem dubna začala jeho příprava na mateřskou školu. Rodiče mu popisovali, jak to v mateřské škole vypadá, co tam zažije. Budovu mateřské školy před nástupem již znal, uvnitř byl však pouze na zápisu. Odloučení od rodičů zvládá Tomášek bez problémů, je zvyklý trávit čas s příbuznými. Několik měsíců dokonce docházel do dětského centra. Tomášek má dva mladší bratry, kterým jsou 3 měsíce, tudíž jeho přípravu na nástup do mateřské školy nijak neovlivnili. Rodiče uvádějí, že Tomášek nenavštěvoval žádný kroužek, ale na kolektiv dětí je zvyklý.

Co se týče procvičování činností, které se v mateřské škole s dětmi dělají, je Tomášek dobře připraven a rodiče s ním činnosti doma zkoušeli. Povaha Tomáška je živá, je velice aktivní, ale nepřizpůsobivý a tvrdohlavý.

Tomáškovy negativní povahové vlastnosti by mohly do jisté míry ovlivnit jeho proces adaptace, jelikož se v novém prostředí bude muset přizpůsobovat. Když zvážíme zjištěné informace, můžeme říct, že Tomášek je od rodičů dostatečně připraven na nástup do mateřské školy.

6.1.3 Dotazník od rodičů Simonky

V dotazníků od rodičů Simonky jsme se dočetli, že si se Simonkou rodiče o mateřské škole povídali, chodili okolo ní na procházky, byli v mateřské škole i na zápisu. Rodiče se Simonkou nijak netrénovali odloučení, což může být velký problém při adaptaci. Simonka má mladšího čtyřměsíčního sourozence, takže ani v tomto případě sourozenec nijak neovlivnil její přípravu na mateřskou školu. Simonka je zvyklá na děti z dětských hřišť, ale raději si prý hraje sama či se svou kamarádkou, kolektiv dětí nevyhledává. Povahově je rozdílná podle prostředí. Doma s rodiči je živá, nebojácná a aktivní, naopak mezi cizími lidmi působí uzavřeně a bojácně. Rodiče uvádějí, že je však za každé situace tvrdohlavá.

Proměnlivé povahové rysy mohou při procesu adaptace dělat potíže, protože můžeme očekávat, že Simonka bude v novém prostředí uzavřená, bojácná a tvrdohlavá. Dalším problémem může být i odloučení od rodičů, na které není Simonka zvyklá a bude to nejspíše její první zkušenost s trávením času bez rodičů. Problém by mohl nastat i v začleňování Simonky do kolektivu, jelikož je spíše samotářská.

6.2 Průběh adaptace vybraných dětí

V rámci již zmíněného pozorování jsme se zaměřili na děti nově nastupující do mateřské školy. Konkrétně se jednalo o tři děti – Aničku, Tomáška a Simonku. Při pozorování jsme se zaměřovali na chování a reakce dětí především při níže zmíněných kritériích, kterými jsou příprava dítěte doma na mateřskou školu, pocity dítěte z nástupu do mateřské školy, průběh příchodů dítěte a rodiče do mateřské školy a následné loučení při odchodu rodiče, prvotní reakce dítěte na odloučení od rodičů a jeho pobyt v mateřské škole, reakce dítěte na pedagogy a na ostatní děti navštěvující stejnou třídu mateřské školy, zapojení dítěte do řízených činností i do volné hry, reakce dítěte na změnu během dne, stravování dítěte během dne, průběh odpočinku, zapojení se do odpoledních činností a odchod dítěte domů s rodičem.

Při popisu záznamů z pozorování jednotlivých dětí se budeme držet struktury rozdělení adaptačního procesu podle autorů Niesela a Griebela (2005), kteří celé toto období dělí na první dny, první týdny a první měsíce.

6.2.1 Příprava dětí na mateřskou školu z domova

Dítě 1 - Anička:

Prvním pozorovaným dítětem je Anička, kterou rodiče, podle informací z dotazníku, na vstup do mateřské školy připravovali a seznamovali ji s tím, co ji v mateřské škole čeká, jak to tam vypadá a koho tam potká.

Dítě 2 – Tomášek:

Tomáška jeho rodiče na vstup do mateřské školy také připravovali. Tomášek v minulosti navštěvoval dětskou skupinu, tudíž měl již nějaké zkušenosti jak s odloučením od rodičů, tak i se zapojením do kolektivu.

Dítě 3 – Simonka:

Se Simonkou si její rodiče povídali o vstupu do mateřské školy a o tom, jak to tam vypadá a co se tam dělá. Simonka však až do okamžiku nástupu do mateřské školy nebyla připravována na odloučení od rodičů a dětem se spíše stranila.

6.2.2 Těšilo / netěšilo se dítě do mateřské školy

Dítě 1 – Anička:

Anička je živé a přátelské povahy, tudíž se těšila do mateřské školy na nové kamarády, které ve třídě pozná. Už před nástupem do mateřské školy doma s rodiči dělala aktivity, které se běžně během dne v mateřské škole s dětmi dělají – kreslení, prohlížení knih, učení básniček a písniček, povídání o zvířatech atd. Anička se tedy těšila, že tyto aktivity bude moci dělat i nadále.

Dítě 2 – Tomášek:

Tomášek v minulosti navštěvoval dětskou skupinu, kde se mu líbilo. Do mateřské školy se tedy také těšil a už věděl, co ho čeká. Nejvíce se těšil na nové kamarády a na to, že si bude moci s ostatními chlapci hrát se stavebnicí a jezdit s autíčky.

Dítě 3 – Simonka:

Simonka se podle informací od rodičů spíše straní kolektivu dětí, takže měla z nových kamarádů v mateřské škole obavu. Do třídy s ní však nastupovala její kamarádka, se kterou si často a ráda hraje, takže v ní měla velkou oporu a těšila se, že i v mateřské škole si spolu budou moci hrát. Doma ráda kreslila a těšila se, že i v mateřské škole si bude moci kreslit a vyrábět.

6.2.3 Příchod do mateřské školy

Dítě 1 – Anička:

Zpočátku byla Anička při příchodu do mateřské školy nejistá, postupně na ní bylo na první pohled zřejmé, že si na prostředí mateřské školy zvyká. Po budově mateřské školy se pohybovala s doprovodem rodičů či babičky po několika málo dnech velmi jistě. Rychle si zvykla na to, kde se její třída nachází, kde má své místo a poznala svou značku.

V následujících týdnech, vždy z počátku týdne, tedy v pondělí a občas i v úterý, kdy začala po víkendu znovu chodit do mateřské školy, pro ni byly tyto dny při příchodu náročnější, bylo vidět, že víkend naboural její již navyklý režim. Zpočátku týdne byla Aničiny nálada poměrně nejistá, neplakala, ale ani se neradovala. Následující týdny při příchodu do mateřské školy už u Aničky převládaly spíše pozitivní emoce a úsměv.

Dítě 2 – Tomášek:

Pro Tomáška byly první dny příchodů do mateřské školy velice náročné. Přestože již dříve docházel do dětského centra a měl tedy zkušenosti s odloučením od rodičů a zapojením se do kolektivu, příchod do mateřské školy v něm zpočátku vyvolal nejistotu. Co se týče jeho orientace v prostorách mateřské školy, cestu do třídy se naučil velice rychle. Tomášek byl velmi aktivní a živé dítě, při ranních příchodech v prvních dnech působil velice smutně a nejistě.

Postupně v průběhu dalších týdnů si Tomášek na ranní příchody do mateřské školy zvykl a přibližně od počátku druhého měsíce přicházel do mateřské školy s veselou náladou.

Dítě 3 – Simonka:

Simonka první dny pozorování do mateřské školy nechodila z důvodu nemoci. Její počátek adaptace se tak oproti ostatním dětem posunul a poprvé Simonka nastoupila 8.9.2022. Při prvním vstupu do budovy mateřské školy přicházela s maminkou. Spolu s nimi i kamarádka Simonky, též se svojí maminkou. Z dotazníku od rodičů jsme se dozvěděli, že tato kamarádka je Simonce velice blízká a tráví společně spoustu volného času. I tato její kamarádka

v tento den poprvé nastupovala do mateřské školy. Blízkost kamarádky podporovala Simonku, Simonka na oplátku podporovala svou kamarádku.

Příchody do mateřské školy byly povětšinou poklidné, Simonka byla spíše tišší dítě, působila často nejistě, ale přesto byla velmi pečlivá, rychle si zapamatovala, kam si má odkládat boty v šatně, kde má třídu, jak se její třída jmenuje i to, kde má své místo se svou značkou.

6.2.4 Loučení s rodiči

Dítě 1 – Anička:

První dny Anička po příchodu do mateřské školy plakala. Loučení s maminkou pro ni bylo obtížnější, než když ji přivedla babička. I v této oblasti byl pro Aničku důležitý režim chození do mateřské školy. Čím déle do mateřské školy chodila, tím méně ráno plakala při loučení s maminkou. Dokonce už 5. den docházky do mateřské školy, při loučení s maminkou a o pár chvil později při vstupu do třídy neplakala. Při loučení se obvykle Anička rozloučila s maminkou už v šatně, než maminka zavřela dveře, tak ji ještě Anička zamávala.

Tento režim vždy narušil víkend, nicméně v dalších týdnech už při loučení Anička neplakala. Po dlouhé nemoci, kdy Anička nechodila 2 týdny do mateřské školy, doprovázel její návrat pláč při loučení s maminkou. Jednalo se však jen o pár dní, než si znovu stihla zvyknout na režim chození do mateřské školy.

Dítě 2 – Tomášek:

Tomášek byl na své rodiče velmi fixovaný a těžko se mu s nimi loučilo. Nezaznamenali jsme žádný větší rozdíl v loučení se s maminkou nebo s tatínkem. Prvotní loučení probíhalo již v šatně a Tomášek při něm začal plakat. Do třídy vcházel v náruči svého rodiče a plakal při tom. Rodiče se odmítal pustit, pevně se ho držel i když ho rodič pokládal na zem. První dny tedy do třídy společně s Tomáškem vstupoval i rodič, kterého se Tomášek držel kolem krku. Rodič s Tomáškem obešel děti, ukázal mu, s čím si děti hrají a až potom se Tomášek rodiče pustil, rozloučil se s ním polibkem a byl ochoten začít komunikovat s paní učitelkou. Nastaly však i dny, kdy se Tomášek rodiče odmítal pustit a v tomto případě zasahovala paní učitelka, která si Tomáška z rukou rodičů převzala i přes Tomáškův pláč. Tato fáze loučení u Tomáška přetrvávala prvních 14 dní.

Po těchto náročných 14 dnech nastal u Tomáška při loučení velký obrat. Tomášek se v následujících týdnech s rodičem rozloučil v šatně a bez pláče samostatně vešel do třídy, kde se přivítal s paní učitelkou. Od té doby se s rodičem takto loučil i po následující měsíce.

Dítě 3 – Simonka:

V prvních dnech přicházela Simonka do mateřské školy vždy s jedním z rodičů a současně s nimi přicházela i Simonky kamarádka, též se svým rodičem. Obě dívky do mateřské školy nastupovaly nově a tím, že si byly velmi blízké a měly ve třídě po odchodu rodičů někoho, koho znají a mají ho rády, bylo pro ně odloučení od rodičů nejspíše o něco snazší. Simonky kamarádka v tomto případě suplovala roli sourozence, jehož přítomnost je, jak jsme se již z literatury dozvěděli, při zvykání si na prostředí mateřské školy v některých případech důležitá. I přesto se však v prvních dnech Simonky loučení v šatně neobešlo bez pláče. Simonka tak zpočátku přicházela do třídy plačící a držela se za ruku s kamarádkou, která také plakala.

V následujícím týdnu vždy záleželo na tom, jestli Simonka přišla ráno samostatně s rodičem, nebo jestli se potkaly ráno před školou s kamarádkou a přišly zároveň. Pokud Simonka přišla sama tak při loučení s rodičem plakala a vyhlížela svou kamarádku. Naopak ve dnech, kdy Simonka přišla společně s kamarádkou probíhalo loučení s rodičem poklidněji a bez pláče.

Přibližně od třetího týdne probíhalo loučení s rodičem poklidně v šatně bez ohledu na přítomnost Simonky kamarádky. Po celou dobu si s sebou do třídy nosila plyšáka, kterého si odkládala na určené místo a pokud ji bylo během dne smutno, vzala si ho k sobě.

6.2.5 Prvotní fáze ve třídě

Dítě 1 – Anička:

V prvním týdnu, kdy Anička chodila do třídy s pláčem, se většinou posadila ke stolečku, na své místo, držela svého plyšáka a několik minut takto plakala. Když ji paní učitelka věnovala svou pozornost, na chvíli se uklidnila a pokusila se zapojit do aktivity, která ji byla paní učitelkou nabídnuta. Pokud však do třídy vešlo jiné plačící dítě, nebo pokud dítě v blízkosti ní začalo plakat, začala plakat také. Pláč ji vždy připomněl odloučení od rodičů a ona se začala dožadovat pozornosti paní učitelky. Náplní dopoledne bylo pro Aničku především pozorování dětí, kreslení či dělání klidových aktivit u stolečku.

Následující týdny už Anička při příchodu neplakala. Samostatně si ve třídě našla hračku a stranou od ostatních dětí si hrála. Ke hře volila převážně různé stavebnice a panáčky nebo si hrála v kuchyňce. Když za ní přišly starší dívky a chtěly si s ní hrát, velmi ráda se k nim přidala. Bylo vidět, že je šťastná, že o ní mají zájem, chtěla se jim vyrovnat a napodobovala je. Starší dívky velice rády tancovaly a tanec bavil i Aničku. Od té doby se k nim každé dopoledne připojovala a tancovala s nimi. To byl její jediný pokus o navazování přátelství, protože pokud

dívky netancovaly, tak si Anička vždy hrála samostatně a o děti svého věku neprojevovala žádný zájem.

Dítě 2 – Tomášek:

Prvních 14 dní vcházel Tomášek do třídy s rodičem, až po chvíli byl Tomášek připraven se rodiče pustit a zůstat ve třídě sám. Během dopoledne častokrát plakal. Nosil si s sebou plyšáka, kterého si bral k sobě, když mu bylo smutno. V prvních dnech se Tomášek odmítal zapojit do všech činností, které mu byly nabízeny. Chodil po třídě a pozoroval ostatní děti, převážně chlapce při hře. Pokud se mu nějaká hračka, kterou objevil zalíbila, přivlastnil si ji a hrál si s ní. To občas způsobovalo konflikty mezi chlapci, protože se několikrát stalo, že s danou hračkou si již hráli chlapci. V tuto chvíli do konfliktu vstoupila paní učitelka, která situaci uklidnila a našla s chlapci uspokojivé řešení pro všechny. Tomášek si často vybíral ke hře autíčka a stavebnice. Do hry ostatních dětí se v tuto fázi ještě nijak nezapojoval.

Prvotní fáze ve třídě se u Tomáška začala měnit taktéž přibližně od 3 týdne, kdy už loučení s rodičem bylo klidné. Po příchodu do třídy potřeboval Tomášek několik minut na to, aby se ve třídě zorientoval. Pozoroval ostatní děti při hře a pokud se mu nějaká hra zalíbila, snažil se do ní zapojit. Nejprve si vybíral hru starších chlapců, ti ho do své hry odmítali přijmout, a tak začal Tomášek navazovat přátelství se stejně starými chlapci.

Následující měsíce již nepotřeboval Tomášek po příchodu do třídy čas na zorientování se a ihned se zapojil do hry chlapců. Od listopadu si začal více hrát i se staršími chlapci, kteří ho do své hry začali zapojovat.

Dítě 3 – Simonka:

Během prvních dní, kdy Simonka začala navštěvovat mateřskou školu vcházela do třídy s pláčem. Jak jsme již zmínili, přicházela současně se svou též nově nastupující kamarádkou. Dívky povětšinou plakaly v prvních dnech obě, Simonka se po chvíli zorientování ve třídě utišila, často za pomoci paní učitelky, která ji nabídla klidovou činnost u stolečku. Simonka tak začala utišovat i svou kamarádku slovy „maminka určitě potom přijde“. Simonky kamarádka se ale utišit nedala a Simonka se po chvíli pozorování ostatních plačících dětí znovu rozplakala a společně s kamarádkou začala volat maminku. V těchto dnech Simonka komunikovala pouze se svou kamarádkou a paní učitelkou, ostatním se stranila. Simonka často vyhledávala pozornost paní učitelky a chytala se jí za ruku.

V dalším týdnu, pokud přicházela Simonka do třídy společně se svou kamarádkou, si ihned po příchodu začaly společně hrát. Pokud Simonka přišla sama a kamarádka ještě ve

třídě nebyla, opakovala se situace z předchozího týdne, kdy Simonka plakala u stolečku, vyhledávala přítomnost paní učitelky a vyčkávala na příchod kamarádky. I v tomto týdnu komunikovala pouze s kamarádkou a paní učitelkou. Dopolední čas ve třídě trávila Simonka převážně chozením po třídě a pozorováním ostatních dětí, občas se zapojila do ranní výtvarné činnosti.

Následující týdny a měsíce se Simonka vždy zapojila do ranních výtvarných činností, při kterých byla velice pečlivá. Poté si hrála se svou kamarádkou, která již začala navazovat přátelství i s ostatními dětmi. Simonka se však ostatních dětí ještě stranila, a proto po připojení dalších dětí do jejich hry hru vždy opustila a vyčkávala, jakou aktivitu ji paní učitelka nabídne. Pokud měla na výběr z více činností, vždy si zvolila aktivitu výtvarnou. Přibližně od začátku listopadu začala Simonka vyhledávat přítomnost ostatních dětí a zapojovala se s nimi do hry.

6.2.6 Reakce na učitelku

Dítě 1 – Anička:

Anička se v prvních dnech od paní učitelky nechala utiřit při pláči, většinou zabralo ukázání zajímavé aktivity, kterou si Anička chtěla také vyzkoušet. Na obě paní učitelky i paní asistentku reagovala Anička velice dobře. Od počátku adaptace vyhledávala Anička pozornost učitelky, věděla, že se na ní může obrátit. V dalších týdnech se dokonce po příchodu do třídy k paní učitelce okamžitě hlásila a komunikovala s ní.

Dítě 2 – Tomášek:

Tomáškovy reakce na paní učitelky a na paní asistentku byly během dne proměnlivé. Nejprve, když se odmítal pustit rodiče, byla paní učitelka v Tomáškových očích negativní osobou, která bránila tomu, aby rodič ve třídě zůstal, ale během několika minut po odchodu rodiče se Tomáškovy reakce na paní učitelku zcela změnila a Tomášek paní učitelku začal vyhledávat a komunikovat s ní. Věděl, že když se mu stýská a něco potřebuje, může se na paní učitelku obrátit. Postupně se Tomáškovy reakce na paní učitelku zlepšovaly a od druhého měsíce docházení do mateřské školy se Tomášek chodil každé ráno přivítat s paní učitelkou a vyprávěl ji, na co se ten den těší.

Dítě 3 – Simonka:

Simonka po celou dobu pozorování reagovala velice dobře na obě paní učitelky i paní asistentku. Od prvního dne vyhledávala pozornost paní učitelky. Pozornost paní učitelky ji pomáhala utiřit se při pláči. Chodila s paní učitelkou za ruku po třídě a pozorovala ostatní děti.

Celkově se během prvních týdnů nedokázala Simonka samostatně zabavit a nechávala se paní učitelkou vést při hledání aktivity na volnou hru. Zpočátku byla jejich komunikace převážně neverbální, přibližně od třetího týdne začala Simonka paní učitelce vyprávět své zážitky a svá přání.

6.2.7 Reakce na ostatní děti

Dítě 1 – Anička:

V prvních dnech se Anička stranila dětem, pouze je pozorovala a hrála si samostatně. Tak tomu bylo až do doby, než ji oslovily starší dívky, které si s ní chtěly hrát a tancovat. Od té doby se staršími dívkami pravidelně každé ráno tancovala a napodobovala je. Pokud si však dívky hrály jiným způsobem, Anička se držela stranou. O děti jejího věku neprojevovala Anička při volné hře žádný zájem. Pokud v prvním týdnu viděla Anička plačící dítě, automaticky začala plakat taky.

V následujících týdnech vyhledávala Anička znovu starší dívky pouze pokud tancovaly a ona je mohla napodobovat. Ani později neprojevovala zájem o děti svého věku při volné hře. S ostatními dětmi byla v kontaktu pouze při řízených činnostech nebo při pobytu venku, kdy paní učitelka dávala do dvojic na vycházku vždy starší a nově nastoupené dítě.

Dítě 2 – Tomášek:

Tomášek se od prvního dne nijak dětem nestránil, často pozoroval ostatní chlapce při hře. Několikrát se s nimi dostal do konfliktu o hračku, situaci vždy uklidnila paní učitelka. Zájem jevil převážně o starší chlapce, ty mu svou pozornost ale nevěnovali.

Přibližně od třetího týdne se Tomášek pokoušel navazovat první přátelství při volné hře. Starší chlapci ho mezi sebe nechtěli přijmout, byli zvyklí si hrát společně a Tomášek jim jejich hru narušoval. Zpočátku po nich Tomášek opakoval jejich chování, chtěl se jim zalíbit. Starší chlapci na to nijak nereagovali, a tak Tomášek začal navazovat přátelství se stejně starými chlapci. Jejich společné hry se v průběhu dopoledne často měnily, od stavebnic k autíčkům až po hry na policisty či jiná povolání.

Další měsíce se Tomášek začal pozvolna zapojovat do hry se staršími chlapci, o navazování kontaktu s dívkami nejevil zájem.

Dítě 3 – Simonka:

Jak jsme již nastínili, Simonka se od počátku stranila ostatním dětem s výjimkou její kamarádky, se kterou tráví čas od narození. V prvních dnech byla na svou kamarádku velice

fixovaná, často po ní opakovala její chování. Jakmile nebyla Simonky kamarádka v mateřské škole, byla Simonka velice nejistá a plačtivá.

Přibližně od třetího týdne kamarádka Simonky začala navazovat kontakt i s ostatními dětmi. Simonka na to nebyla ještě připravená a tak, pokud se k nim do hry připojilo jiné dítě, hru opustila a šla se věnovat jiné aktivitě, popřípadě ve hře zůstala jako pasivní člen a hru dívek pouze pozorovala.

Zlom nastal přibližně na začátku listopadu, kdy se Simonka začala zapojovat do hry s ostatními dívkami a byla při hře aktivní. Děti, se kterými začala kontakt navazovat byly dívky přibližně stejného věku, o hru s chlapci nejevila žádný zájem.

6.2.8 Zapojení do činností

Dítě 1 – Anička:

Řízené činnosti byly v prvním týdnu učitelkou zařazovány zřídka, jednalo se vždy o frontální aktivity zaměřené na pohyb a seznamování se s prostředím a ostatními dětmi. Anička se těchto aktivit přímo neúčastnila, ostatní děti pozorovala zpovzdáli. Pokud Anička během dopoledne plakala, při pozorování řízené činnosti se vždy uklidnila.

Od druhého týdne se již Anička začala alespoň po chvilkách do řízených činností zapojovat. Při ranních činnostech se zapojovala do výtvarné tvorby a vždy svou práci u stolečku dokončila. Při pohybových chvilkách zprvu pozorovala děti a pokud se jí daná aktivita zalíbila, připojila se k nim. Při hrách, ve kterých děti hledaly svou značku Anička vždy věděla, jaká je její značka, ukázala své místo u stolečku i v šatně, věděla, že chodí do třídy ptáčků.

V následujících týdnech se Anička zapojovala do řízených činností čím dál více, nejvíce se radovala z pohybových aktivit.

Dítě 2 – Tomášek:

V prvním týdnu zařazovala paní učitelka řízené činnosti zřídka, Tomášek všechny činnosti pozoroval zpovzdáli. Zpočátku při přerušení volné hry a přechodu na řízenou činnost začal plakat a jeho pláč přetrvával i při pozorování řízené činnosti. Při pláči vyžadoval přítomnost paní učitelky, která se však musela věnovat ostatním dětem, Tomášek tedy stál vedle paní učitelky a po chvíli pozorování se utišil. Pokud se mu pozorovaná činnost zalíbila natolik, že si ji chtěl vyzkoušet, připojil se mezi ostatní děti.

Od druhého týdne se Tomášek začal do řízených činností více zapojovat. Především při pohybových činnostech bylo vidět, že je Tomášek šťastný a že se díky pohybu dokáže uvolnit. Na rozdíl od ostatních dětí Tomášek nevyhledával výtvarné aktivity nebo klidové

činnosti u stolečku. Při aktivitách, které vyžadovaly soustředění (např. hry na poznávání své značky), se Tomášková pozornost rychle ztrácela a Tomášek činnost začal narušovat, chtěl si hrát.

V následujících měsících si Tomášek zvykl na pravidla při řízené činnosti a jeho pozornost se prodlužovala. Při komunitním kruhu se zapojoval do komunikace s dětmi a paní učitelkou, zapamatoval si a zvládl samostatně zopakovat říkadla, při hledání dobrovolníka se vždy hlásil, nebál se vystoupit před ostatními.

Dítě 3 – Simonka:

Jelikož byla Simonka první dny nemocná a nastoupila do mateřské školy později, v tu dobu již paní učitelka začala zařazovat více řízených činností, do kterých se však Simonka v prvních dnech nezapojovala. Řízené činnosti pozorovala a nijak dané aktivity nerušila.

Poprvé se Simonka do řízené činnosti zapojila ve druhém týdnu její docházky do mateřské školy, kdy se zapojila do zpěvu s klavírem. Od té doby se začala alespoň na chvíli zapojovat do řízených aktivit. Nejvíce ji bavily ranní výtvarné aktivity, při kterých byla velice pečlivá a práci vždy dokončila. Činnosti, ve kterých bylo zapotřebí, aby děti poznaly svou značku zvládala Simonka velice dobře a řídila se danými pravidly hry.

Další týdny se již pravidelně zapojovala do řízených činností. Komunikovala při ranním kruhu, cvičila a dokázala zopakovat říkadla, které se naučila.

6.2.9 Reakce na změnu

Dítě 1 – Anička:

Změny během denního režimu byly pro Aničku zprvu náročné. Na většinu změn reagovala pláčem. Kritickým okamžikem pro ni bylo zejména oblékání se na procházku. Při oblékání pravidelně první týden plakala a chtěla domů za rodiči. Naopak pokud paní učitelka s dětmi zařadila řízenou činnost Anička se pokaždé uklidnila a pozorovala ostatní děti.

Od druhého týdne již Anička na změny reagovala mnohem lépe. Dokonce ani pro ni velice náročný okamžik při oblékání na procházku u ní nevyvolal pláč. Bylo poznat, že Anička si již zvykla na režim dne v mateřské škole.

Dítě 2 – Tomášek:

Největší potíže způsobovalo Tomáškovi uklízení hraček a příprava na řízenou činnost. Jeho volná hra se mu obtížně ukončovala a v tento moment začal plakat. Trvalo přibližně týden, než si Tomášek zvykl na jednotlivé změny během denního režimu. Následující týdny zvládal

ukončení volné hry spojené s uklízením bez pláče. Ostatní změny, jako příprava na stravování či oblékání na procházku, nebyly pro Tomáška tolik náročné a neplakal u nich.

Dítě 3 – Simonka:

Simonka si velmi rychle zvykla na režim dne v mateřské škole, a tak pro ni změny činností během dne nebyly tolik náročné, jako pro ostatní děti. Neplakala při oblékání na procházku, při úklidu hraček ani při sedání ke stolečku na svačinky.

6.2.10 Stravování

Dítě 1 – Anička:

Co se týče Aničky stravování v mateřské škole, od počátku s jídlem neměla problémy a jídlo vždy alespoň ochutnala.

Dítě 2 – Tomášek:

U Tomáška při stravování v mateřské škole velmi záleželo, co dětem paní kuchařky nachystaly. Byly dny, kdy Tomášek snědl celé jídlo a chtěl si dokonce přidat, ale také i dny, kdy Tomášek odmítal dané jídlo jíst. Vždy alespoň ochutnal.

Dítě 3 – Simonka:

Stravování v mateřské škole dělalo Simonce velký problém. Většinu jídel odmítala ochutnat, pila pouze vodu. Podle slov rodičů má Simonka problémy s jídlem i doma, je velmi vybíravá.

6.2.11 Odpočinek

Dítě 1 – Anička:

První týden Aničku vyzvedávaly její rodiče po obědě. Od druhého týdne již Anička v mateřské škole zůstávala až do odpoledních hodin. Po obědě se bez pláče převlékla do pyžama a při čtení pohádky vždy usnula. Pláč přišel ve chvíli, kdy paní učitelka děti budila. Po spaní tedy Anička pravidelně celý týden plakala. Po převléknutí se z pyžama se její pláč uklidnil.

Po příchodu zpět do mateřské školy po nemoci, přetrvával u Aničky pláč po probuzení. V následujících týdnech však Anička ani v této situaci neplakala.

Dítě 2 – Tomášek:

První dva týdny vyzvedávali rodiče Tomáška po obědě, před spaním. Rodiče Tomáška v mateřské škole začali nechávat na spaní až od chvíle, kdy se ranní loučení ustálilo a Tomáškově už nedělalo takový problém se s rodičem rozloučit.

Tomáškově se po obědě nechtělo převlékat do pyžama a jít si lehnout, chtěl si hrát. Po převléknutí a ulehnutí na lehátko chvíli trvalo, než se zcela uklidnil a nerušeně poslouchal pohádku. Při čtení pohádky usnul. Spaní v mateřské škole zvládal Tomášek bez pláče.

Dítě 3 – Simonka:

V prvních dvou týdnech vyzvedávaly Simonku rodiče před spaním. Od třetího týdne zůstávala Simonka v mateřské škole i na poobědový odpočinek. Do mateřské školy si s sebou nosila plyšáka, kterého si brala i na lehátko. Při čtení pohádky většinou usnula. I při odpočinku měla významnou roli kamarádčina přítomnost. Pokud v mateřské škole zůstávaly do odpoledních hodin obě dívky, zvládala přípravu na odpočinek Simonka lépe. Pokud její kamarádka na odpočinek nezůstávala a odcházela po obědě, bylo to pro Simonku náročné a plakala, chtěla jít taky za svými rodiči. O něco lépe zvládala Simonka odpočinek, když její kamarádka nebyla v mateřské škole přítomna celý den a ona tak neviděla, jak odchází s rodičem domů.

Od listopadu zvládala Simonka odpolední pobyt zcela bez pláče, a to včetně odpočinku, bez ohledu na přítomnost její kamarádky.

6.2.12 Odpolední činnosti

Dítě 1 – Anička:

Na odpolední pobyt v mateřské škole Anička zůstávala až od druhého týdne a odpoledne u ní vypadalo obdobně jako dopoledne. Po převléknutí se z pyžama již neplakala a při odpolední svačině jídlo alespoň ochutnala, většinou však celou svačinu snědla. Poté si samostatně hrála u stolečku nebo se stavebnicemi a pozorovala ostatní děti. Ani odpoledne nevyhledávala kontakt s ostatními dětmi.

Dítě 2 – Tomášek:

Po probuzení měl Tomášek opět spoustu sil na to si jít hrát. Zpočátku si hrál samostatně s autíčky nebo stavebnicí. Další týdny už vyhledával i odpoledne hru s ostatními chlapci. Ani odpoledne Tomáška nelákaly klidové činnosti u stolečku.

Dítě 3 – Simonka:

U odpoledních činností znovu záleželo na přítomnosti Simončiny kamarádky. Pokud zůstávala kamarádka v mateřské škole, hrála si Simonka s ní. Pokud byla Simonka ve třídě bez své kamarádky, vyhledávala paní učitelku, která ji nabízela činnosti u stolečku. Od listopadu se začala Simonka zapojovat do hry ostatních dívek i odpoledne.

6.2.13 Odchod domů

Dítě 1 – Anička:

Odchody domů probíhaly vždy poklidně, Anička se s rodiči přivítala, našla si své místo v šatně a začala se oblékat. Během oblékání si s rodiči povídala, z počátku byly její odpovědi na pobyt v mateřské škole jednoslovné, v průběhu 3měsíčního pozorování Anička začala rodičům vyprávět více zážitků z mateřské školy.

Dítě 2 – Tomášek:

První dny Tomášek vyhlížel své rodiče a těšil se, až si pro něho přijdou. Postupně, se více zapojoval do hry, jeho vyhlížení a čekání na rodiče opadávalo. Po příchodu rodičů do třídy vždy Tomášek za svým rodičem přiběhl a vyprávěl, co v mateřské škole celý den dělal. Při oblékání v šatně byl z přítomnosti rodiče tak nadšený, že se při vyprávění zapomínal oblékat a rodiče mu museli pomoci.

Dítě 3 – Simonka:

Simonka se vždy velmi na své rodiče těšila a když se objevili ve dveřích, radostně k nim běžela. V šatně si poté našla své místo a samostatně se oblékla. V přítomnosti rodiče Simonka pokaždé ožila a nadšeně rodičům vyprávěla, co během dne zažila.

6.3 Vyhodnocení adaptačního procesu

V rámci této podkapitoly se zaměříme na propojení informací zjištěných z dotazníků vyplněných rodiči vybraných dětí společně s informacemi odpozorovanými během tříměsíčního pozorování v mateřské škole. Výsledkem této podkapitoly bude vyhodnocení úspěšnosti adaptace vybraných dětí.

6.3.1 Adaptační proces Aničky

Anička do mateřské školy nastoupila již před svými třetími narozeninami. V době nástupu do mateřské školy byly Aničce 2 roky a 10 měsíců. Byla tak nejmladším pozorovaným dítětem. Anička byla též jediným pozorovaným dítětem, které mělo staršího sourozence. Sourozenec v minulosti navštěvoval stejnou mateřskou školu, a tak je možné, že Aničce předal své zkušenosti z mateřské školy.

Na základě informací z dotazníku vyplněného jejími rodiči jsme se domnívali, že Anička bude zvládat odloučení od rodičů bez pláče, jelikož byla zvyklá trávit čas bez přítomnosti rodičů, např. u babičky. Tato domněnka se nám potvrdila. Anička sice první dny po příchodu do třídy plakala, pláč ale během několika málo dní ustal.

Dále jsme se domnívali, že se u ní neobjeví komplikace při začleňování do kolektivu, jelikož rodiče uváděli, že je na kolektiv dětí zvyklá. Jak se můžeme dočíst v podkapitole 6.3.7. *Reakce na ostatní děti*, tato domněnka nebyla příliš správná. Anička zpočátku nejevila žádný zájem o ostatní děti a o kontakt s nimi, hrála si samostatně. Malý zlom nastal, když ji oslovily starší dívky a ona se zapojila k nim a tancovala s nimi. Od té doby se k nim na tancování pravidelně připojovala a napodobovala je. Při jiné aktivitě se k nim ale nepřipojovala a celkově nejevila žádný zájem o kontakt s ostatními dětmi, ať už dívkami jejího věku či chlapci. Příčinnou tohoto problému při začleňování je nejspíše Aničky 14denní absence z důvodu nemoci, při které Anička nemohla navazovat nová přátelství a po návratu potřebovala znovu určitý čas na zvykání si na prostředí mateřské školy.

Předpokládali jsme také, že Anička bude mít zájem o činnosti výtvarného typu, jelikož tyto činnosti dělala i doma s rodiči. Tento předpoklad byl taktéž správný, jelikož Anička doopravdy vyhledávala klidové a výtvarné činnosti u stolečku.

Ze záznamů pozorování adaptačního procesu Aničky, můžeme dle zvolených a popsanych kritérií stanovit následující body, díky kterým můžeme vyhodnotit úspěšnost adaptačního procesu.

Z pozorování vyplynulo, že je pro Aničku důležitý řád. Denní režim v mateřské škole ji pomáhal orientovat se v čase a přinášel jí jistotu. Po zvyknutí si na režim dne Anička působila více uvolněně a změny u ní nevyvolávaly pláč.

Při výběru aktivit volila spíše aktivity u stolečku či samostatné hry. Paní učitelka tak Aničce nabízela individuální činnosti, při kterých byla spokojená. V oblasti komunikace s paní učitelkou neměla Anička žádné potíže, jejich komunikace byla zpočátku neverbální, ale v průběhu pozorování Anička ztratila ostych a komunikovala s paní učitelkou pravidelně bez problémů.

Činnosti řízené paní učitelkou pro Aničku byly již od počátku lákavé a první dny je bedlivě pozorovala. Postupně se osobně do činností začala alespoň částečně zapojovat a na konci pozorování se již plně a aktivně účastnila všech řízených činností.

Na základě zjištěných skutečností můžeme konstatovat, že adaptační proces Aničky se v průběhu měsíců září, října a listopadu vyvíjel velice dobře, nejobtížnější kategorií pro Aničku bylo již zmíněné začleňování do kolektivu, na které Anička potřebovala nejspíš více času. Anička tuto nelehkou životní změnu zvládla na svůj nízký věk velice dobře a my můžeme konstatovat, že adaptační proces byl v tomto případě úspěšný.

6.3.2 Adaptační proces Tomáška

Tomášek do mateřské školy nastoupil ve věku 3 let a 4 měsíců. Rodiče v dotazníku uváděli, že Tomášek před nástupem do mateřské školy navštěvoval několik měsíců dětské centrum. Tomášek má dva sourozence, dvojčata, kterým jsou tři měsíce, tudíž tito sourozenci adaptační proces Tomáška nijak neovlivnili.

Dle informací zjištěných z dotazníku rodičů jsme předvíдали, že vstup do mateřské školy z hlediska odloučení od rodičů nebude pro Tomáška obtížný, jelikož rodiče uváděli, že je Tomášek na odloučení zvyklý. Po nástupu do mateřské školy jsme ale zjistili, že loučení s rodiči bylo pro Tomáška velice obtížné a trvalo vždy dlouho, než byl Tomášek připraven se rozloučit s rodičem. Toto obtížné loučení trvalo nakonec pouze 14 dní a poté již loučení s rodičem zvládal Tomášek bez obtíží.

Dále jsme se domnívali, že se Tomášek zvládne rychle a bezproblémově začlenit do kolektivu dětí. Tato domněnka vznikla na základě informací o tom, že Tomášek dříve navštěvoval dětské centrum a je zvyklý na kolektiv dětí a také na základě povahových rysů, kdy ho jeho rodiče popsali jako živého a aktivního kluka. Na základě pozorování jsme si povšimli zájmu Tomáška o kontakt s ostatními chlapci, zprvu s těmi staršími, poté s chlapci v jeho věku, se kterými si velmi rád hrál. Proto tuto domněnku můžeme považovat za správnou.

Rodiče Tomáška uvedli i další povahové vlastnosti, konkrétně nepřizpůsobivost a tvrdohlavost. Na základě toho jsme usuzovali, že Tomášek může mít problémy s paní učitelkou, která vystupuje jako autorita. Tento úsudek byl však chybný, Tomášek reagoval na paní učitelky velice mile a nechal se od nich vést. Jeho tvrdohlavost se v průběhu pozorování několikrát objevila, nikdy to ale nenarušilo práci paní učitelky ani ostatních dětí.

Ze záznamů pozorování adaptačního procesu Tomáška, můžeme dle zvolených a popsanych kritérií stanovit následující body, díky kterým můžeme vyhodnotit úspěšnost adaptačního procesu.

Tomášková nálada při příchodu do mateřské školy byla zpočátku smutná a velmi nejistá, počáteční smutek doprovázelo i obtížné loučení, o kterém jsme se již zmiňovali. Přibližně po 14 dnech kdy se Tomášek plně zorientoval v budově mateřské školy a po zvykl si na denní režim, začal do mateřské školy přicházet s úsměvem.

Co se týče začleňování do kolektivu, Tomášek začal velmi rychle vyhledávat a navazovat kontakt s ostatními dětmi. Potíže mu nedělala ani komunikace s paní učitelkou.

Tomášková aktivní povaha nejspíše dopomohla tomu, že se již od druhého týdne začal zapojovat do řízených činností, především do těch pohybových. Zpočátku tyto řízené činnosti narušoval svou nesoustředěností, postupně se jeho pozornost zlepšovala a Tomášek zvládl být aktivní při celé řízené činnosti.

Z těchto zjištěných informací můžeme konstatovat, že adaptační proces, který jsme u Tomáška sledovali v průběhu září, října a listopadu se vyvíjel velmi dobře. I přes počáteční problémy s odloučením a zvykáním si na denní režim v mateřské škole se Tomáškově podařilo zvládnout adaptační období. I v Tomáškově případě můžeme konstatovat, že proces adaptace byl úspěšný.

6.3.3 Adaptační proces Simonky

Simonce byly v den nástupu do mateřské školy 3 roky a 6 měsíců. Byla tedy nejstarším pozorovaným dítětem. Na základě informací z dotazníku od rodičů jsme se dozvěděli, že Simonka nastupovala do mateřské školy společně se svou kamarádkou, se kterou se velmi dobře zná. Simončina kamarádka v tomto případě nahrazovala roli sourozence a její přítomnost zásadně ovlivnila Simončin adaptační proces.

Z dotazníku od rodičů jsme se dozvěděli, že se Simonkou netrénovali odloučení a nástup do mateřské školy bude nejspíš prvotní zkušeností s nepřítomností rodičů. Na základě této informace jsme se domnívali, že odloučení od rodičů bude pro Simonku velmi náročné, bude odmítat opustit rodiče a bude vyžadovat přítomnost rodiče ve třídě mateřské školy. Naše domněnka se však nenaplnila. Simonka zpočátku měla malé obtíže při loučení s rodiči, ale při porovnání s ostatními nastupujícími dětmi si v této oblasti vedla velmi dobře. Příčinou, jak jsme odpozorovali v průběhu druhého týdne docházky do mateřské školy, byla přítomnost její kamarádky, tedy blízké osoby.

Další významná informace z dotazníku pro nás byla ta, že Simonka nevyhledává kolektiv dětí a nejraději si hraje sama, či s již zmíněnou kamarádkou. Očekávali jsme tedy, že i v prostředí mateřské školy nebude Simonka vyhledávat a navazovat kontakt s ostatními dětmi. Toto očekávání bylo správné. Simonka si první dva měsíce hrála s kamarádkou nebo samostatně, ostatní děti pouze pozorovala. Od listopadu se pomalu začala zapojovat do kolektivu dětí prostřednictvím kamarádky, která již přátelství předtím navazovala.

Ze záznamů pozorování adaptačního procesu Simonky, můžeme dle zvolených a popsanych kritérií stanovit následující body, díky kterým můžeme vyhodnotit úspěšnost adaptačního procesu.

Přítomnost Simončiny kamarádky velmi ovlivnila adaptační proces. Simonka se chovala odlišně pokud byla s kamarádkou a pokud byla sama. V přítomnosti kamarádky zvládla lépe ranní příchod do mateřské školy a loučení s rodiči. Přibližně od 3. týdne Simonka neplakala při loučení s rodiči nehledě na přítomnost její kamarádky.

Komunikace Simonky s paní učitelkou byla od začátku velmi dobrá. Simonka věděla, že se na ni může obrátit, když ji bylo smutno. Během pozorování vyhledávala Simonka paní učitelku poměrně často, nedokázala se sama zabavit a vyčkávala, až ji paní učitelka nabídne činnost, do které by se mohla zapojit.

Začleňování do kolektivu a navazování kontaktu s ostatními dětmi jsme již zmiňovali výše. Simonka zprvu nejevila o ostatní děti žádný zájem, stačila ji přítomnost její kamarádky. Po dvou měsících však začala navazovat první přátelské vztahy s dívkami ve třídě.

Při řízených činnostech se první dny Simonka nezapojovala. Činnosti pouze pozorovala. Ve druhém týdnu se poprvé připojila do řízené činnosti a od té doby, se řízených činností účastnila pravidelně. Nejvíce ji bavily ranní výtvarné činnosti, u kterých byla velmi pečlivá.

Největší problémy byly v oblasti stravování. Simonka velkou část jídel odmítala ochutnat. Rodiče uváděli, že potíže s jídlem má Simonka i doma, proto tento problém nepřipisujeme potížím způsobeným adaptačním procesem.

Po vyhodnocení všech pozorovaných oblastí spojených s adaptačním procesem dětí v mateřské škole, se adaptační proces u Simonky vyvíjel velmi dobře. Nejobtížnější bylo pro Simonku začlenit se do kolektivu, což způsobila její uzavřená a bojácná povaha. Ukázalo se však, že potřebovala pouze více času, než začala vyhledávat kontakt s jinými dětmi. Proces adaptace Simonky na mateřskou školu můžeme tedy považovat za úspěšný.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě prostudování odborné literatury a výzkumného šetření této diplomové práce jsme došli k následujícím doporučením, které usnadní adaptaci dětí v mateřských školách. Průběh adaptačního procesu je ovšem velmi ovlivněn osobností dítěte, výchovného stylu rodičů, osobností předškolního pedagoga a prostředím. Proto je důležité brát tento proces jako velice individuální záležitost. Níže zmíněné doporučené body je nutné aplikovat vždy s přihlédnutím na předpoklady a potřeby daného dítěte.

Doporučení pro rodiče a učitele před nástupem dítěte do mateřské školy:

- Rodiče by si měli s dítětem o mateřské škole povídat v dostatečném předstihu (alespoň šest měsíců před nástupem). Sdělené informace by měly být pravdivé a zároveň by měly dítě motivovat k tomu, aby se do mateřské školy těšilo. Pokud je v blízkosti dítěte jiné dítě, které mateřskou školu navštěvuje / navštěvovalo, je vhodné, aby mu toto dítě předalo své poznatky.
- Doporučujeme mateřským školám umožnit nově příchozím dětem návštěvu mateřské školy s rodiči a rodičům doporučujeme tyto dny otevřených dveří využít. Dítě se cítí jistější, když je mu prostředí známé.
- S výše zmíněným bodem souvisí i seznámení s pedagogy ještě před nástupem do mateřské školy. Pokud dítě učitele bude znát, je větší pravděpodobnost, že nebude prožívat tak velký strach a stres z odloučení.
- Pro lepší zvládnutí odloučení je vhodné dítě nechávat ve společnosti babiček, dědečků či jiných blízkých, které dítě zná a dokáže s nimi být i bez přítomnosti rodičů. Pozdější odloučení od rodičů by pro dítě nemělo být tolik náročné.
- Rodiče by měli dítě vést k samostatnosti a zvládnutí základní sebeobsluhy. Dítě tím získá potřebnou sebedůvěru a není odkázáno na pomoc od dospělých.
- Doporučujeme rodičům chodit s dětmi do kolektivu dětí. Dítě se tak naučí komunikovat se svými vrstevníky nebude pociťovat úzkost ve velké skupině dětí.

- Před nástupem dítěte do mateřské školy doporučujeme umožnit prostor rodičům ke komunikaci s učiteli, kteří budou v kontaktu s jejich dítětem. Rodič se díky tomu dozví užitečné informace a získá větší důvěru v učitele.

Doporučení pro první dny nástupu dítěte do mateřské školy:

- Pedagog by měl umožnit dítěti si s sebou do třídy v mateřské škole vzít plyšáka, hračku či jiný předmět, díky kterému se bude cítit lépe a v případě, že mu bude smutno, bude si moci vzít danou věc k sobě.
- Učitel by v rámci těchto dní měl dát dětem prostor zorientování se. Je důležité děti do činností nenutit, nechat je samostatně si zvolit činnost. Zpočátku je vhodné nechat děti si hrát volně. Doporučujeme však mít připravené např. činnosti u stolečků, které dětem bude učitel nabízet. Některé děti nejsou schopny si samostatně vybrat hračku a využijí nabídku činnosti od učitele.
- Řízené činnosti by v prvních dnech měly být pouze na pár minut a měly by být dobrovolné. Zaměření těchto činností by se mělo týkat poznání prostředí mateřské školy, seznámení se s pravidly ve třídě a seznámení se s ostatními dětmi. Je vhodné zařazovat co nejvíce pohybových aktivit, u kterých se budou moci děti uvolnit.
- V případě příznivého počasí je vhodné trávit hodně času s dětmi venku, např. na školní zahradě. Venkovní prostor děti vybízí k pohybu a díky čerstvému vzduchu také k relaxaci. I zde je potřeba mít připravené aktivity pro děti, které se nezvládnou samostatně zabavit.
- Pokud dítě propláče celé dopoledne a není možné ho utišit, je vhodné, aby učitelka kontaktovala rodiče a ti si pro své dítě přijeli a domluvili se s učitelkami na postupném zvykání – docházení na 2 hodiny denně a postupné prodlužování pobytu v mateřské škole.
- Při zvykání na denní režim v mateřské škole je dobré využít obrázky představující jednotlivé změny a aktivity. Vytvoření takového rozvrhu dne pomůže dítěti v orientaci během dne a rychleji si na denní režim zvykne.

- Změny během dne (např. uklízení hraček, příprava na stravování, odchod na pobyt venku) by měl učitel dětem dopředu oznamovat, aby se děti na změnu připravily a činnosti kterou právě vykonávají začaly ukončovat.

Doporučení pro zařazení odpočinku a odpoledního pobytu dítěte v mateřské škole:

- Odpočinek a odpolední pobyt v mateřské škole doporučujeme zařazovat až ve chvíli, kdy dítě zvládá bez obtíží dopolední pobyt. Někdo může se zařazením odpočinku začít už od druhého týdne, některé dítě bude potřebovat delší časový úsek na zvykání.
- Zařazení odpoledního pobytu by mělo být pozvolné, a mělo by reagovat na pocity a projevy dítěte.
- Rodiče by měli s dítětem mluvit o zařazení odpoledního pobytu a dítě by na odpolední pobyt mělo být psychicky připraveno. Měli by také dbát na dodržení svých slov, pokud tedy dítěti slíbí, že ho vyzvednou po obědě, neměli by dítě nechávat ve třídě na odpolední pobyt.

8 DISKUSE

Hlavním cílem diplomové práce byla analýza problematiky adaptačního procesu dětí v mateřské škole. V empirické části diplomové práce byl zvolen smíšený výzkum, který zahrnoval dotazník vlastní konstrukce, dlouhodobé, přímé pozorování a nestrukturované rozhovory. Z nově nastupujících dětí do mateřské školy byly vybrány tři děti v průměrném věku 3,3 let, u kterých byl pozorován proces adaptace. Rodičům těchto dětí byl předložen dotazník, který se týkal připravenosti jejich dětí na nástup do mateřské školy. V rámci pozorování byly rovněž provedeny nestrukturované rozhovory s učitelkami v mateřské škole. Všechna získaná data byla následně zpracována a sloužila ke zhodnocení úspěšnosti adaptačního procesu vybraných dětí.

V rámci empirického výzkumu byly rovněž stanoveny čtyři výzkumné otázky, na které jsme při vyhodnocování úspěšnosti adaptačního procesu hledali odpověď. Níže jsou uvedeny jednotlivé výzkumné otázky a naše zhodnocení.

1. výzkumná otázka: **Stačilo všem dětem časové období dvou měsíců k plné adaptaci?**

Při zpracování empirické části diplomové práce jsme do mateřské školy docházeli po dobu tří měsíců, abychom mohli s jistotou říci, zda období dvou měsíců, které je často zmiňováno jako stěžejní doba adaptace, bylo opravdu dostačující pro úspěšnou adaptaci všech dětí.

Pro všechny pozorované děti byl kritický první měsíc adaptace, zejména první týdny, kdy děti často plakaly. Postupným zvykáním si na prostředí mateřské školy, osobnost učitelky a režim dne v mateřské škole získaly děti potřebnou jistotu a jejich pláč ustal. Od poloviny prvního měsíce až do počátku druhého měsíce se všechny děti mohly již plně věnovat řízeným činnostem a začleňovat se do kolektivu dětí. Zapojení se do řízených činností bylo pro děti zcela přirozené a nenucené. Naopak komplikace nastaly při navazování kontaktů s ostatními dětmi. Třída, do které děti docházely byla heterogenní, děti tak měly na výběr, s jak starými dětmi kontakt naváží.

Pozorovanému chlapci se poměrně rychle podařilo navázat první úspěšné kontakty, které mu přinesly první přátelství ve skupině chlapců. Pro pozorované dívky bylo navazování kontaktů obtížnější. Nejmladší pozorovaná dívka sice měla zájem o kontakt se staršími dívkami, ale neprojevila žádnou snahu o navázání tohoto kontaktu, vyčkávala, až zájem o kontakt s ní projeví ostatní dívky. Po vyhodnocení získaných dat můžeme konstatovat, že u této dívky k plnému začlenění do kolektivu ve dvouměsíční době nedošlo. Důvodem neúspěšného

začlenění v této době byla především její nemoc, která zapříčinila přerušování docházky do mateřské školy. Po návratu zpět do kolektivu potřebovala znovu určitý čas na navyknutí si denního režimu, tudíž její začlenění bylo znovu odsunuto.

Poslední a zároveň nejstarší pozorovaná dívka měla rovněž potíže při začleňování se do kolektivu. Do mateřské školy nastoupila se svou blízkou kamarádkou a kontakt s ní jí naprosto stačil. Od rodičů jsme se dozvěděli, že obecně nevyhledává ostatní děti a v období dvou měsíců je nevyhledávala ani v mateřské škole. Zlom nastal až později, od počátku třetího měsíce pozorování, kdy začala skrze svou kamarádku navazovat první přátelství.

Na základě zjištěných informací můžeme tedy konstatovat, že pouze zmíněnému chlapci stačilo období dvou měsíců i k úplnému začlenění. Pro dívky tato doba na začlenění nebyla dostatečná, přestože v ostatních oblastech si vedly velmi dobře.

2. výzkumná otázka: **Proběhla adaptace lépe u dětí, které rodiče připravovaly na odloučení před nástupem do MŠ?**

Trénink odloučení napomáhá dětem získat svou osobní jistotu i bez přítomnosti rodiče. Zároveň je dítě vedeno k samostatnosti, která posiluje jeho sebevědomí. Dítě se také naučí komunikovat s dospělými lidmi i s dětmi.

Z informací zaznamenaných v dotaznících od rodičů jsme se dozvěděli, že 2 ze 3 dětí byly připravovány na odloučení od rodičů prostřednictvím hlídání příbuznými či známými.

Při pozorování v prvních dnech a týdnech jsme mohli vidět, že přestože některé děti byly na odloučení připravovány, byly tyto dny při loučení s rodiči velmi náročné. Obecně nejhůře odloučení snášel chlapec, kterého rodiče na odloučení připravovali, a dokonce po určitou dobu docházel do dětské skupiny. Nejlépe odloučení snášela nejmladší dívka, která byla též na odloučení připravována. Nejstarší dívka, se kterou rodiče odloučení netrénovali snášela odloučení zprvu dobře, protože měla ve třídě přítomnu blízkou kamarádku. Pokud její kamarádka ve třídě nebyla přítomna, dívka velmi plakala a volala své rodiče.

Z výzkumu tedy vyplývá, že nácvik odloučení obecně nezaručuje snazší nástup dítěte do mateřské školy. Je nutné vždy přihlídnout i k ostatním okolnostem nástupu dítěte do mateřské školy, např. k osobnosti dítěte, k aktuálnímu rodinnému stavu, k prostředí mateřské školy a lidem, které se v mateřské škole nachází (učitelé i děti). I přesto však velmi doporučujeme dítě na odloučení připravovat kvůli doprovázejícím, výše zmíněným důvodům.

3. výzkumná otázka: **Ovlivnil adaptaci sourozenec či kamarád?**

V teoretické části práce jsme se zabývali rolí sourozence při procesu adaptace dítěte na mateřskou školu. Zjistili jsme, že pokud sourozenec navštěvuje stejnou mateřskou školu, může jeho přítomnost pro dané dítě představovat pevný bod a ulehčit jeho proces adaptace. V některých případech toto soužití v jedné třídě mateřské školy může způsobit potíže při adaptaci, např. nesamostatnost nastupujícího dítěte. Roli pevného bodu může nahradit i blízký kamarád. Pokud se před nástupem dítěte do mateřské školy narodí do rodiny nové dítě, může se nově nastupující dítě cítit odloženo.

V rámci našeho výzkumu jsme se u pozorovaných dětí zaměřili i na informace ohledně sourozenců a dozvěděli se, že pouze nejmladší dívka měla staršího sourozence, který v minulosti navštěvoval stejnou mateřskou školu. Je možné, že dívce předal své zkušenosti z mateřské školy a ona tak byla více připravená. Větší ovlivnění sourozencem v tomto případě nebylo možné.

Další dvě pozorované děti měly mladší sourozence, u obou to byli novorozenci. V tomto případě bychom se mohli obávat situace, kdy se bude dítě cítit odloženo. Ani u jednoho z těchto dětí jsme nezaznamenali žádné projevy, které by značily pocity odložení.

Nejstarší dívka do mateřské školy nastoupila společně se svou blízkou kamarádkou. V tomto případě si byly obě dívky navzájem pevným bodem a jejich chování bylo vzájemně velmi ovlivněno. Pozorovaná dívka byla na přítomnosti své kamarádky velmi závislá. Dívky si hrály zpočátku pouze spolu, neprojevovaly zájem o ostatní děti. Zlom nastal přibližně po měsíci, kdy si pozorovaná dívka musela začít zvykat na situace bez přítomnosti její kamarádky.

Na základě výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že přítomnost blízkého kamaráda ve stejné třídě mateřské školy velmi ovlivnila adaptační proces dívky. U zbylých pozorovaných dětí nemůžeme toto ovlivnění adaptačního procesu nijak vyhodnotit.

4. výzkumná otázka: **Byl pro nově nastupující děti významný opakující se denní režim?**

Mateřské školy vypracovávají a následně dodržují režim dne, který zahrnuje prostor k volné hře dětí, prostor pro řízené činnosti, dostatek času k pravidelnému stravování dětí, minimálně dvouhodinový čas určený pro pobyt dětí venku a čas pro odpočinek dětí. Jednotlivé aktivity se během dne pravidelně střídají a navazují na sebe.

Během výzkumného pozorování jsme si všimli velkého významu denního režimu pro děti. Tento režim dětem usnadňoval orientaci během dne a po zvyknutí si na tento režim byly děti více klidné, méně plakaly a byly více soustředěné. Navyknutí dětí na denní režim trvalo přibližně dva týdny.

Můžeme tedy s jistotou konstatovat, že denní režim v mateřské škole je pro děti velmi významný a učitelky v mateřských školách by měly dbát na jeho pravidelnost.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zanalyzovat problematiku adaptačního procesu dětí na prostředí mateřské školy a následně zpracovat doporučení pro úspěšnou adaptaci dětí. Do výzkumného šetření byly zapojeny tři děti ve věku od 2,9 let do 3,5 let. Jejich rodičům byl předložen dotazník týkající se připravování dětí na vstup do mateřské školy. Děti byly pozorovány v průběhu tří měsíců. Záznamy z pozorování byly následně rozpracovány do jednotlivých kritérií – příprava dětí na mateřskou školu z domova, pocity dítěte z nástupu do mateřské školy, příchody do mateřské školy, loučení s rodiči, prvotní fáze ve třídě, reakce na učitelku a na ostatní děti, zapojení se do řízených činností, reakce na změnu, stravování, odpočinek, odpolední činnosti a odchod domů. Na základě propojení všech získaných informací byl zhodnocen průběh procesu adaptace a byla vyhodnocena úspěšnost adaptačního procesu daného dítěte.

Teoretická část diplomové práce vychází z odborné literatury a z internetových zdrojů. Je zde popsána celá osobnost dítěte nastupujícího do mateřské školy, od vývojových změn, přes potřeby dětí, jejich psychickou odolnost, proces socializace až po vývoj dětské identity. V práci nechybí ani kapitola věnující se stěžejnímu tématu práce – adaptačnímu procesu dětí v mateřské škole a hlavním faktorům, které adaptaci dětí ovlivňují. Poslední část teoretické práce se věnuje dokumentům mateřských škol, které se dotýkají problematiky adaptace dětí.

Empirická část diplomové práce obsahuje již zmíněný výzkum adaptačního procesu dětí na prostředí mateřské školy. Po zpracování informací z pozorování, dotazníků a rozhovorů s učitelkami byla vyhodnocena úspěšnost adaptace pozorovaných dětí. Všechny děti se po tříměsíčním období plně adaptovaly na prostředí mateřské školy. Následně byly vyhodnoceny a zodpovězeny výzkumné otázky.

Součástí empirické části práce je doporučení pro úspěšnou adaptaci, které vzniklo spojením poznatků z odborné literatury a z poznatků získaných při výzkumném šetření. Toto doporučení je určeno pro učitele mateřských škol a rodiče dětí, které se chystají k nástupu do mateřské školy. Cíle stanovené pro tuto diplomovou práci byly naplněny.

ZDROJE

Adaptační plán MŠ, 2022. *Inkluzivní škola*. online. [Viděno 1 březen 2023]. Získáno z: <https://inkluzivniskola.cz/adaptacni-plan-ms>

COWAN, Philip A., COWAN, Cyrolyn Pape, SCHULZ, Marc S. a HEMING, Gertrude, 1994. Prebirth to Preschool Family Factors in Children's Adaptation to Kindergarten. In: *Exploring Family Relationships With Other Social Contexts*.

DUNCAN, Judith, 2006. Under 3 year olds in kindergarten: children's experiences and teachers' practices. *Teaching & Learning Research Initiative*. online. 2006. [Viděno 5 duben 2023]. Získáno z: <http://www.tlri.org.nz/tlri-research/research-completed/ece-sector/under-3-year-olds-kindergarten-children%E2%80%99s-experiences>

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.

HAEFELE, Bettina, WOLF-FILSINGER, Maria, BOSÁK, Pavel, LIŠKOVÁ, Kristina a ŠTURMA, Jaroslav, 1993. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-85282-57-3.

HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.

HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1424-0.

HOSKOVCOVÁ, Simona, 2014. Připravte dítě na nástup do školky. *Rodiče a jejich děti*. online. 2014. [Viděno 5 duben 2023]. Získáno z: https://www.rodice-a-deti.cz/psycholozka-radi-pripavte-dite-na-nastup-do-skolky?fbclid=IwAR1uMt-GbtvkMLpvmgfUqmuvWbGrZ1gdqBfVR88wZGyS-IQV-clgYZ2_OSg

KANTOROVÁ, Jana, 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-030-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0852-2.

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

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0870-6.

MUSIL, Roman, 2014. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Vyd. 1. Praha: Informatorium. ISBN 978-80-7333-107-8.

NIESEL, Renate a GRIEBEL, Wilfried, 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-989-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří., 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-772-3.

PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8.

RVP PV, 2021. *MŠMT ČR*. online. [Viděno 31 leden 2023]. Získáno z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora, BURKOVIČOVÁ, Radmila, KROPÁČKOVÁ, Jana, ŠILHÁNOVÁ, Kateřina a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie, 2019. *Didaktika mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-276-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠMELOVÁ, Eva, 2004. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-0945-0.

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

VÄTEROVÁ, Andrea, 2022. Adaptace dětí v mateřské škole jako důležitý krok ve vzdělávacím procesu. *Metodický portál RVP.cz*. online. 2022. [Viděno 12 říjen 2022]. Získáno z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/23247/adaptace-deti-v-materske-skole-jako-dulezity-krok-ve-vzdelavacim-procesu.html>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Etapy adaptačního období	22
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní potřeby dítěte	15
Tabulka 2: Potřeby dítěte předškolního věku vycházející z životních očekávání	16
Tabulka 3: Harmonogram přípravy výzkumu	41

SEZNAM ZKRATEK

MŠ = Mateřská škola

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP = Školní vzdělávací program

TVP = Třídní vzdělávací program

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2: Souhlas se zapojením dítěte do empirické části diplomové práce

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče (zdroj: vlastní)



Univerzita Palackého
v Olomouci

Genius loci...

INFORMACE O DÍTĚTI

Celé jméno dítěte:

Datum narození dítěte:

Zdravotní stav dítěte (onemocnění, poruchy):

Povídali jste si doma o mateřské škole? Co dítě čeká, jak to tam vypadá? Kdy jste s tím začali?

Byli jste se před nástupem v mateřské škole podívat?

NÁVŠTĚVA MŠ	ANO	NE
Chodili jste kolem MŠ na procházky?		
Byli jste zde na zápisu?		
Byli jste zde v rámci dnů otevřených dveří?		
Byli jste zde na nějaké akci pro děti?		
Vyzvedávali jste zde staršího sourozence / člena rodiny?		
Jiné důvody návštěvy MŠ:		

Připravovali jste dítě na odloučení od rodičů? Pokud ano, jak?

Má dítě sourozence? Pokud ano, napište počet a jejich věk.

Navštěvuje / navštěvoval tuto mateřskou školu sourozenec? Pokud ne, navštěvoval jinou MŠ?

Procvičovali jste s dětmi před nástupem do MŠ některou z následujících činností?

ČINNOST	ANO	NE
Kreslení		
Prohlížení knih		
Počítání do 6		
Učení básniček, písniček		
Poznávání barev		
Poznávání zvířat		
Další činnosti:		

Navštěvuje dítě nějaký kroužek? Pokud ano, napište jaký a od kolika let tam dochází.

Je dítě zvyklé na kolektiv dětí (např. z dětských hřišť, kroužků...)?

Jak byste popsali povahu vašeho dítěte (aktivní, živé, otevřené, bojácné, uzavřené, přizpůsobivé, tvrdohlavé...)?

Příloha č. 2: Souhlas se zapojením dítěte do empirické části diplomové práce (zdroj: vlastní)



Univerzita Palackého
v Olomouci

Genius loci...

Vážený pane, vážená paní,
jmenuji se Aneta Vachová a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, obor Předškolní pedagogika. Píšu diplomovou práci na téma Adaptace dětí předškolního věku na prostředí mateřské školy. Pro svou diplomovou práci a její empirickou část sháním děti, které nově nastoupily do mateřské školy a bude u nich probíhat zmíněný adaptační proces.

Chtěla bych Vás tedy touto cestou požádat o možnost zaměření se na Vašeho syna / Vaši dceru. V praxi by to vypadalo tak, že bych Vaše dítě pozorovala při jednotlivých aktivitách v mateřské škole a dělala si záznamy, ze kterých bych následně vyhodnotila, jak byl úspěšný proces adaptace. V návaznosti na zjištění bych poté navrhla adaptační program.

Pokud s výše uvedeným pozorováním souhlasíte, prosím o vyplnění následujícího souhlasu a dotazníku o dítěti. Váš souhlas slouží pouze pro mě, nebude zveřejněn stejně jako celé jméno Vašeho dítěte.

Souhlas se zapojením mého dítěte do empirické části diplomové práce – Adaptace dětí předškolního věku na prostředí mateřské školy

Souhlasím s tím, aby moje dítě bylo pozorováno pro účely vyhodnocení úspěšnosti adaptačního procesu a též souhlasím s tím, že zjištěné informace se v anonymizované podobě objeví v diplomové práci studentky PdF UP Anety Vachové.

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození dítěte:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Podpis zákonného zástupce:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Aneta Vachová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Adaptace dětí předškolního věku na prostředí mateřské školy
Název v angličtině:	Adaptation of preschool children to the kindergarten environment
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje problematice adaptačního procesu dětí na prostředí mateřské školy. Teoretická část se zaměřuje na osobnost dítěte nastupujícího do mateřské školy, adaptační proces dětí, faktory ovlivňující proces adaptace a dokumenty mateřských škol. Empirická část práce se věnuje vyhodnocení úspěšnosti adaptace vybraných dětí a navržení doporučení pro úspěšnou adaptaci dětí.
Klíčová slova:	adaptační proces, mateřská škola, batole, předškolní věk, socializace dítěte, rodina, prostředí mateřské školy
Anotace v angličtině:	The topic of the diploma thesis is adaption process of children in kindergarten environment. The theoretical part is focused on children personality during incoming process to kindergarten, the adaptation process, and other factors, which influence the adaptation process, furthermore documentation used in kindergarten. The empiric element is devoted to the evaluation of the accomplishment during the adaption of chosen children and the suggestion for successful adaption.
Klíčová slova v angličtině:	Adaptation process, kindergarten, toddler, preschool age, socialization of a child, family, kindergarten environment
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče Příloha č. 2: Souhlas se zapojením dítěte do empirické části diplomové práce
Rozsah práce:	72 stran (77 stran včetně příloh)
Jazyk práce:	Český jazyk