

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Hana Ohnheiser

Učitelství pro mateřské školy

Problematika adaptace dětí v mateřské škole

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.

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

V Olomouci 20. 11. 2019

.....

Děkuji Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za podnětné připomínky a poskytnuté konzultace během jejího zpracování. Děkuji také všem učitelkám mateřských škol za vyplnění anonymních dotazníků za účelem zpracování výsledků pro výzkum bakalářské práce. Děkuji také rodině a kolegům za jejich trpělivost a vstřícnost.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. Dítě předškolního věku	8
1.1 Pojmy a definice	8
1.2 Oblasti vývoje v předškolním období	9
1.2.1 Oblast motorická	9
1.2.2 Oblast kognitivní	9
1.2.3 Oblast sociální a emocionální.....	11
1.3 Potřeby předškolního dítěte	11
2. Proces socializace v předškolním období.....	13
2.1 Vymezení pojmu socializace a její význam v dětství	13
2.2 Vliv rodinného prostředí na socializaci dítěte.....	17
2.2.1 Rodina a její funkce	17
2.2.2 Citová vazba dítěte.....	20
2.3 Socializace předškolního dítěte.....	21
2.4 Činitelé socializace v mateřské škole	23
2.4.1 Vrstevnická skupina dětí předškolního věku.....	24
2.4.2 Sociální učení předškolních dětí.....	26
2.4.3 Sociální role dítěte v mateřské škole	27
2.4.4 Sociální atmosféra a klima mateřské školy	28
2.4.5 Hra a její význam pro dítě předškolního věku.....	30
3. Adaptace	33
3.1 Význam a druhy adaptací.....	33
3.2 Adaptace dětí v mateřské škole	34
3.2.1 Rámcově vzdělávací plán předškolního vzdělávání v kontextu adaptace dětí při vstupu do mateřské školy a spolupráce s rodiči	35
3.2.2 Fáze adaptace	37
3.2.3 Faktory ovlivňující adaptaci.....	38
3.2.4 Aspekty adaptace	39
3.3 Maladaptace a její projevy	40
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
4. Cíl, metoda, realizace a účastníci výzkumu.....	43
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	43
4.3 Metoda výzkumu.....	43
4.4 Realizace výzkumu	44

4.5 Charakteristika výzkumu	44
5. Interpretace a vyhodnocení výzkumného souboru	47
5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek	56
5.3 Diskuse	57
5.3.1 Komparace výsledků s jinými výsledky podobně zaměřeného výzkumu	57
5.3.2 Limity práce	59
5.4 Doporučení a rady z praxe pro vstup a adaptaci dítěte v mateřské škole	60
ZÁVĚR	65
SOUHRN	67
SUMMARY	68
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	69
PŘÍLOHY	74

ÚVOD

„Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské škole“ je první a nejznámější knihou amerického spisovatele Roberta Fulghuma z roku 1988 (Fulghum, 2013).

Mateřská škola je prvním mezníkem v životě dítěte, které se dostává prvotně do společnosti cizích dětí, svých vrstevníků bez přítomnosti svých nejbližších – rodičů. Dítě se musí naučit s ostatními dětmi dělit o hračky, vycházet spolu, komunikovat, respektovat se navzájem, dodržovat dohodnutá pravidla skupiny. V rámci předškolního vzdělávání se učí dítě spolupracovat s pedagogickým i nepedagogickým personálem, respektovat je jako autoritu, nechat se vést a vzdělávat se. Dítě se začíná adaptovat na prostředí mateřské školy a postupně se začleňovat do společnosti.

Jelikož sama, jako matka jsem si zažila adaptační proces u svých vlastních dětí, zajímalo mne více, jak jiné děti prožívají adaptační proces v mateřských školách. Současně také pracuji jako učitelka v mateřské škole, tak mám možnost tento proces znát nejen jako rodič, ale také z druhé strany, ze strany učitelky. Práce učitelek v nejmladší třídě homogenně tvořené skupiny, tedy tříletých až čtyřletých dětí je velmi náročná, avšak snadněji zvládatelná ve spolupráci s rodiči. Ve prospěch věci je, pokud se s nimi dá dohodnout a domluvit se na pravidlech, jejichž pochopení a zvnitřnění dítětem je pro další fungování dítěte v kolektivu nadmíru důležité. Stává se také, že některé převážně matky se obávají o své dítě ve smyslu, jestli nebude smutné, uplakané, zda bude tesknit po rodičích, zda bude něco jíst, jestlipak včas řekne, že se mu chce jít na toaletu a podobně. Někdy však vstup svého dítěte do mateřské školy matky znesnadňují tím, že samy nejsou emočně připraveny odpoutat se od svého potomka a obávají se odloučení. Proces adaptace ovlivňuje spousta proměnných, a to jak ze strany mateřské školy, tak ze strany rodiny, a v tomto prostředí se pohybuje dítě se svým osobním nastavením a charakterem. Za těchto podmínek dítě čeká spoustu nových výzev, odpoutává se od svého primárního světa a poznává svět jiný, svět dalších autorit, řádu, pravidel, nových úkolů, které musí zvládat a také svět nových prožitků a nesnází s vrstevníky.

V teoretické části jsem se zaměřila na vysvětlení pojmů dítě předškolního věku, socializace a adaptaci. U dítěte předškolního věku se zaměřuji především na jeho emocionální a sociální vývoj, důležitost hry, uvědomění si základních potřeb dítěte pro jeho další rozvoj osobnosti. Okrajově se zmiňuji o vývoji v oblasti motoriky a kognitivních procesů. Se vstupem dítěte do mateřské školy úzce souvisí proces socializace, tedy začlenění

se do skupiny vrstevníků, respektování a dodržování dohodnutých pravidel školy, třídy a podřízení se autoritám učitelky. Aby dítě mohlo být socializováno, sehrává nejdůležitější úlohu rodina, která dává dítěti to nejzákladnější do jeho života, předkládá mu modely sociálních vztahů. Mateřská škola je v tomto dalším pomocným průvodcem v životě dítěte, vytváří podmínky pro vzdělávání dětí tak, aby se rozvíjelo všestranně a mohlo být připravené na další svůj vstup do společnosti, kterým je nástup do první třídy základní školy, která je dalším mezníkem v životě dítěte. Domnívám se, že při nástupu do jakéhokoliv školského zařízení je vždy nutná vzájemná spolupráce rodiny se školou, zvláště u těch nejmenších dětí, které se neumí verbálně projevit. Je potřeba přihlížet k individuálním potřebám každého dítěte, co je v tu chvíli pro dítě přínosné, podnětné a podpůrné. V kapitole o adaptaci se zaměřuji na druhy, faktory, aspekty, vysvětlení pojmu adaptace a projevy maladaptace. Zabývám se také adaptací v rámci Rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání.

V empirické části této bakalářské práce se prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku určené učitelkám mateřských škol zabývám především nejčastějšími projevy maladaptace u předškolních dětí ve věku od tří let, cílem bude také zjistit, na jaké úrovni probíhá spolupráce rodičů dětí s učitelkami, v případě potíží při adaptaci u dětí. Konkrétně jaké formy podpory, rady a pomoc učitelky poskytují. Zajímalo mne také, kolik mateřských škol má zpracován adaptační program/plán, neboť sama pracuji jako učitelka mateřské školy, kde není vypracován tento program, a ráda bych takový program zpracovala. Dále mě zajímalo, jaké děti mají vstup do mateřské školy snadnější, zda dítě, zda dítě usnadní adaptaci, dochází-li do mateřské školy již jeho sourozenec, nebo zda se snadněji zvládne adaptovat dítě, které pochází z více sourozenců. Zda snadnější adaptaci ovlivňuje např. pohlaví dítěte nebo jak vůbec připravují rodiče své děti na vstup do mateřské školy. Co konkrétně nabízí mateřská škola pro děti před jejich vstupem do mateřské školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Dítě předškolního věku

1.1 Pojmy a definice

Dle pedagogického slovníku je pojem dítě definován jako jedinec, který se nachází v životní fázi od narození do období adolescence. Následně u pojmu dětství „*jde o období intenzivního vývoje tělesného, intelektuálního, jazykového, emocionálního a sociálního, v jehož průběhu se formují rozhodující rysy osobnosti člověka.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 49). Předškolní věk definují autoři jako vývojové období člověka, které můžeme vymezit obdobím od dovršení třetího roku do zahájení povinné školní docházky, tedy do dovršení šestého roku věku. Předškolní věk můžeme také definovat jako „věk mateřské školy,“ dítě v tomto období zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která doplňuje výchovu v rodině a připravuje dítě pro vstup do základní školy. (Šmelová, Prášilová a kol., 2018; Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Postupně dochází ke zdokonalení ve všech oblastech rozvoje osobnosti dítěte. Vývoj psychomotoriky, mentální a duševní vývoj úzce souvisí s vývojem v oblasti sociální a emocionální, kdy se dítě dostává do nových rolí, a to nejen formou hry, ale je kamarádem, „žákem“ třídy, mateřské školy. Mateřská škola navazuje na výchovu dítěte v rodině a společně tak působí na jeho rozvoj a připravuje jej na vstup do základní školy. Dítě se stává členem skupiny, v níž navazuje nové kontakty, hraje si, ale musí se přizpůsobovat pravidlům, požadavkům, která jsou na něj z okolí vystavena (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Od raného věku, a především v předškolním období je pro dítě nejdůležitější činností hra, jejím prostřednictvím získává zkušenosti se světem věcí, lidí a zároveň poznává samo sebe. Do hry dítě promítá a současně rozvíjí celou svou osobnost – intelekt, vnímání, řeč, pohybové a sociální dovednosti, potřeby, emoce, tvořivost, zážitky a fantazii (Bednářová, Šmardová, 2015). Hra jako forma činnosti, odlišující se od učení a práce, doprovázející člověka celým životem, velmi souvisí s rozvojem motoriky a kognitivních struktur. Její pestrost, spontánnost, zapojení dítěte, soustředění na ní závisí na mnoha činitelích předchozího a aktuálního vývoje. Svou nejdůležitější roli sehrává především v předškolním věku. Je tedy stěžejním pilířem v rámci obecné i specifické edukace v mateřské škole. Hra má řadu významných vlivů na člověka: poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, kreativní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický nebo terapeutický. Pojímá

aktivity jednotlivce, malé i větší skupiny. Většina her má význam v sociální interakci, kde se jedinci učí formou dohodnutých a jasně formulovaných pravidel určitými konvencemi společnosti (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

1.2 Oblasti vývoje v předškolním období

„Předškolní období je časový úsek jedince od tří do šesti let. Toto období je jedno z nejdůležitějších a nejzajímavějších období vývoje člověka. Je to doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o vnější jevy, čas, nazývajícím též „obdobím hry,“ protože hra je motivací a prostředkem výchovně-vzdělávacího procesu dítěte předškolního věku. Základem pro rozvoj dítěte je rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu jeho rozvoji osobnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 228).

1.2.1 Oblast motorická

Dítě v tomto věku vyrostne průměrně o 5-7 cm, protáhnou se mu končetiny a vyvíjí se souměrnější proporce mezi tělem a hlavou. Průměrně přibere 2-3 kg ročně. V oblasti motorického vývoje předškolního dítěte dochází ke zdokonalování a k růstu zkvalitnění pohybové koordinace, myšleno ve schopnosti plné sebeobsluhy. Pohyby jsou tedy přesnější, více cílené a plynulé. Dítě je schopno s vrstevníky i s dospělými napodobovat i sportovní aktivity (jízda na kole, lyžování, bruslení, některé děti i plavání). Dále se rozvíjí jemná motorika, která je značně ovlivněna probíhající osifikací ruky, která bývá ukončena kolem sedmi let. Dítě se učí zručnosti formou různých vzdělávacích aktivit, herních činností, například navlékání korálků, nácvik vázání tkaničky, modelování plastelíny, zpracování papíru (mačkání, trhání, lepení) nácvik práce s nůžkami a psacími či jinými potřebami, pomůckami. S rozvojem jemné motoriky se souvisí rozvoj kresby, od spontánního čmárání k prvotní kresbě lidské postavy – hlavonožec, který má hlavu a nohy (Šulová, 2004).

1.2.2 Oblast kognitivní

Percepce neboli vnímání je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, nedokáže rozlišovat základní vztahy. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem, který je pro dítě v danou chvíli potřebný. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciací, která je nepostradatelná pro další proces syntézy a analýzy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je nepřesné, i když se dítě učí orientovat v nejbližším okolí domova, nepřesně vnímá časové

úseky – umí čas posoudit jen ve vztahu s konkrétní činností. Vnímání převládá synkretické (celistvé), je neanalytické, vjemy jsou ovládány egocentričností a jsou subjektivně zbarvené. Rozvoj vnímání je ovlivněn stavem analyzátoru (například zrakové, sluchové, hmatové), ale také myšlením, a hlavně vlastní zkušeností dítěte. „*Vnímání je aktivní, spojeno s aktivní činností a s experimentováním*“ (Šimíčková – Čížková a kol., 2010, s. 75–77). Paměť je převážně bezděčná, mechanická, záměrná paměť se vyvíjí kolem pátého roku života dítěte. Především je paměť konkrétní, zapamatuje si konkrétní událost než slovní popis. Spíše krátkodobá, dlouhodobá paměť nastupuje mezi pátým až šestým rokem. Dlouhodobě si dítě zapamatuje citově zbarvené situace.

V předškolním období se uzavírá symbolické, předpojmové myšlení, plně se rozvíjí názorné intuitivní myšlení, které je typické pro předoperační stádium. Myšlení je dosud vázáno na to, co dítě vidí. Je stále vázáno na činnosti a aktivitu dítěte, jež chápe vztahy mezi různými ději, pokud se vztahují k jeho činnostem. Představy předškolního dítěte jsou velmi bohaté a barvité, jsou často doplňovány dětskou konfabulací, což jsou myšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé, převládá vliv fantazie nad reálnou skutečností (fantazijní přístup) a nelogické znaky (synkretismus). Zdravé vstupování dospělých napomáhá pochopit rozlišit realitu od světa fantazie. Naopak radikální zásah dospělých je nevhodný, neboť může poškodit dítěti další jeho imaginaci, související s později umělecky orientovanou osobností. V tomto období dochází k významnému procesu decentrace, při kterém se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného svět jevů nezávisí na něm. Potřebuje k tomu však opakované zkušenosti ze sociálních interakcí, ve kterých je jeho vlastní, dosud egocentrismus opravován. Jeho hra, imitace, identifikace s druhými, stále kvalitnější užívání řeči jako nástroje komunikace, působící jako klíčový činitel vývoje (Šimíčková - Čížková, 2010).

Zkvalitňování řečových dovedností v období předškolního věku a rozšiřování slovní zásoby se vyvíjí s velkými individuálními rozdíly. Dochází k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování, Převládá komunikativní složka řeči, která je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny. Rozvíjí se také kognitivní složka řeči, neboť s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být přímo vázané na vlastní zkušenost, ale třeba jen vizuální obrázek s popisem rozvíjí dítěti představivost, stimuluje ho. Dítě dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky, potřeby. Rozvíjí se též regulační funkce řeči, užívaná k regulaci chování (Vágnerová, 2017).

Vůle dítěte je kolísavá, pro to je nezbytné dítě neustále motivovat ve spojení s konkrétním, blízkým cílem, vedoucí k uspokojení potřeb. Vůle je značně ovlivněná a stimulována kolektivem. Podmíněna situačně nebo imaginací.

1.2.3 Oblast sociální a emocionální

Předškolní dítě potřebuje projevovat aktivitu, být v kontaktu s vrstevníky. Dítě není schopno orientovat se ve vztazích, hodnotách či postojích nejbližšího okolí. Kolem čtvrtého roku pomalu ustupuje strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a cizích lidí. Zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. Rozvíjí se smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti. Začínají se rozvíjet vyšší city sociální – vztah k dospělým, vrstevníkům a vztah k sobě samému, tzv. sebecit, který je motivovaný egocentrismem. Získává nové zkušenosti, projevují radost z poznávání - city intelektuální. City estetické umožňují dítěti vnímat krásno, rozvíjí se při vnímání hudby, čtení pohádek, výtvarně-pracovních činnostech, a především ve hře. Dítě se učí chápat co je dobré a co špatné, uvědomuje si, co může a co nesmí a tím dítě získává etické cítění v rámci morálky (Šimíčková -Čížková a kol., 2010)

1.3 Potřeby předškolního dítěte

Potřeba je nárokem jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život. Neuspokojování potřeb (nebo některé potřeby) vede k omezení nebo narušení výměny hodnot – jakýchkoli – což má za následek negativní citový prožitek, kterému říkáme frustrace (Havlíková, 2000, in Šmelová, 2004, s. 71).

Předškolní pedagog musí znát potřeby dětí a ty by měl dále respektovat a uspokojovat. Americký psycholog Abraham Harold Maslow v roce 1943 uspořádal pyramidu lidských potřeb. Základnu tvoří potřeby fyziologické (potřeba potravy, vyměšování, vody, kyslíku nebo spánku), nad nimi se nachází potřeba bezpečí (jistoty a stálosti, pořádku nebo pravidel), další vyšší úroveň představují potřeby sounáležitosti (lásky, náklonnosti, někam patřit), na předposlední úrovni se nacházejí potřeby uznání (sebedůvěra, sebeúcta) a vrcholu pyramidy představují potřeby seberealizace (sebenaplnění). Potřeby dítěte v průběhu jednotlivých vývojových období se mění. Do popředí se se výrazněji dostávají ty potřeby, které souvisí s aktivní úlohou dítěte v sociálním prostředí – poznávání nového, sociálního kontaktu s vrstevníky i dospělými (Šmelová, 2004, s. 71-72).

Základní potřeby dle Dunovského (1999) představují celkem čtyři skupiny základních potřeb. První skupinu tvoří biologické potřeby: zajištění všech nezbytných podmínek pro dobré fungování metabolismu, vytváření podnětného prostředí, v němž dochází k rozvoji funkcí organismu zejména nervové soustavy, lokomočních aktivit v souvislosti s aktivitami psychickými, optimální posilování a rozvoj organismu, v oblasti imunologické, psychomotorické, psychosociální i potřebu komplexní preventivní péče, na níž se podílí nejen rodina, ale společnost (Šmelová, 2004).

Druhou skupinu představují základní potřeby psychické, které navazují na potřeby biologické a přímo souvisejí s potřebami sociálními. Uspokojování psychických potřeb vede k rozvoji dítěte v oblasti intelektu, citů, vůle, chování, interakci s okolím, chápání sebe i ostatních, společenských hodnot i celého prostředí. Řadíme sem potřeby, které popisují známí profesoři Josef Langmeier a Zdeněk Matějček, potřeby náležitého přívodu podnětů – stimulace (zvědavost dětí podporována podnětným prostředím, vzdělávací aktivity vedoucí k novým poznatkům, objevování nebo řešení problémů); smysluplnosti světa – řád (vytvářet podmínky, které jsou smysluplné a funkční, prožívat pocit bezpečí, schopnost orientovat se v čase a prostoru, uspořádání dne a střídání činností vedoucí další motivaci a aktivizaci předškolních dětí); potřeby jistoty prostřednictvím citových vztahů dítě – dospělý (v mateřské škole se učitelé setkávají s dětmi, které velmi rychle přivyknou k pedagogovi, jiné ho chtějí jen pro sebe a další děti si těžko zvykají na prostředí mateřské školy a přetrvává u nich strádání a úzkost z odloučení od matky, učitelé tedy musí k dětem přistupovat individuálně a dbát na uspokojení citových potřeb dítěte); vědomí vlastní identity vytváří dítěti představu o sobě, vnímané jeho okolí, jak je hodnoceno, přijímání nebo odmítání dítěte se odráží ve formování jeho sebevědomí, proto by měla učitelka mateřské školy vytvářet takové podmínky dítěti, ve kterých má dostatek prostoru se uplatnit, a zažít úspěch; potřeba otevřené budoucnosti (každý jedinec potřebuje mít určitou životní perspektivu, která ho dále motivuje a aktivizuje).

Třetí skupinu tvoří základní sociální potřeby, které souvisejí s potřebami psychickými, proto bývají označovány jako potřeby psychosociální. V životě jedince je nezbytně nutné zajistit kvalitní socializaci, která je celoživotním procesem, avšak v předškolním období má významný vliv na celkový rozvoj dítěte. Základním a nejdůležitějším sociálním prostředím pro dítě je rodina. Sociální prostředí se s přibývajícím věkem dítěte rozšiřuje, například o prostředí mateřské školy, nové kontakty s vrstevníky. Mezi nejvýznamnější potřeby patří potřeba přijetí dítěte, lásky a bezpečí. Už v předškolním

věku se dítě učí překonávat různé překážky, učí se řešit problémy, s nimiž se setkává v každodenní realitě.

Čtvrtou skupinu představují základní vývojové potřeby, které vedou k činnostem, jimiž se dítě rozvíjí, motivují k aktivitám, které prostřednictvím procesu učení realizují vnitřní možnosti jedince a vedou k posunu v jeho vývojové úrovni. Uspokojování potřeb patří k prvořadým požadavkům péče o dítě. Je proto vždy nezbytné respektovat věkové i individuální zvláštnosti dítěte, danou situaci i samotné prostředí, v němž se dítě nachází a které je na něj působí (Šmelová, 2004).

„Dlouhodobé neuspokojování základních psychických potřeb může vést k psychické deprivaci, která se projevuje citovou a intelektovou nevyspělostí, nerovnoměrným vývojem jedince a poruchami jeho chování.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998 in Šmelová, 2004, s. 73). *„Psychická deprivace je psychický stav, který vzniká v takových životních situacích, kdy nejsou dítěti uspokojovány jeho základní psychické potřeby v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu. Zpravidla jde zpočátku o nedostatek smyslových zážitků; dítěti dále chybí pocit jistoty, bezpečí, pevného citového vztahu a s blízkou osobou, nedostává se mu lásky, přátelství; nedůvěřuje lidem, nevidí otevřenou budoucnost. Psychická deprivace se projevuje citovou a intelektovou nevyspělostí dítěte, vývojovou nerovnoměrností a poruchami chování. Nacházíme je u dětí z na podněty chudého prostředí, u dětí zanedbávaných. Vyskytuje se jak v některých rodinách, tak v některých ústavních zařízeních. Pro děti z ústavních zařízení může být řešením dobrá náhradní rodinná péče. Mírnější forma psychické deprivace se označuje jako psychická subdeprivace.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 233). Zdravé předškolní dítě se však poměrně dobře vyrovnává s přechodnými nároky a se stresem (Langmeier, Matějček, 2011).

2. Proces socializace v předškolním období

2.1 Vymezení pojmu socializace a její význam v dětství

Socializace je nezbytná pro utváření člověka. Podle Pedagogického slovníku (2009) jde o zespolečňování, jedná se o celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se především sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem. Dítě se identifikuje nejprve s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti, v níž se pak dítě učí osamostatňovat, nalézt si své místo v síti sociálních vztahů

a vytváří se tak základ vlastností jedince a jeho hodnot. Na základě toho se se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systémů, tedy dostává se do různých sociálních rolí, které nejsou zastoupeny jen v rodině, ale v jiných sociálních skupinách, do nichž se jedinec v průběhu svého života dostává – škola, vrstevníci (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 267).

Termínem socializace osobnosti označuje Helus (2001) jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnávání se s nimi, podléhá jim nebo je tvořivě zvládá.

Pro socializaci osobnosti je podstatné:

- **začleňování do mezilidských vztahů**, zejména těch, v nichž jedinec nachází své místo (postavení, roli, uplatnění, jistotu nebo bezpečí);
- **zapojování do společenských činností**, zejména těch, v nichž jedinec spolu s druhými realizuje vzájemnou pospolitost, vytváří produkty či dosahuje výkony;
- **integrování do společensko-kulturních poměrů**, to znamená především do pospolitosti těch, kteří sdílí určité hodnoty/cíle, respektují určité normy/zásady a uchovávají určité konvence/zvyklosti (Helus, 2001, s. 70).

Nakonečný uvádí, že socializace je: „*Vysoce komplexní proces, začínající v novorozeneckém věku v rodině, pokračující ve škole a v zaměstnání, determinovaný masmédií, ale i příslušností k různým skupinám pracovním, zájmovým a dalším. Základy vytváří tzv. primární socializace, uskutečňující se u dítěte od jeho raného dětství v rodině v procesu rodinné výchovy, která je současně mediátorem vlivu dané kultury. Cílem rodinné výchovy je totiž uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů. Na tuto primární socializaci pak navazuje další společenská instituce, škola a později pracovní organizace, kde se dospělý musí učit novým, tentokrát pracovním rolím, a další zdroje vlivu.*“ (Nakonečný, 2009, s.102)

Z hlediska procesu socializace dítěte předškolního věku se zaměříme na změny v těchto třech oblastech:

Mertin a Gillernová (2015) uvádí tyto následující:

1. **vývoj sociální reaktivity** – v rámci této oblasti vývoje je dítě utvářeno prostřednictvím vztahů, v rámci kterých o sobě dostává mnoho nových informací. Tento způsob vývoje probíhá již od narození, ale s nástupem do předškolního zařízení oblast vztahů narůstá jak kvalitativně, tak kvantitativně. Dítě vstupuje do vztahů s jiným vrstevníky o různých kvalitách (staršími, mladšími, opačného pohlaví, stejného pohlaví, šikovnějšími, méně motoricky zdatnými, atd.), dále

s rodiči, prarodiči, širší rodinou, ale také se sourozenci a cizími dospělými. Dítě se v rámci těchto vztahů procvičuje a zlepšuje své sociální dovednosti.

2. **vývoj sociálních kontrol** – dítě v období kolem třetího roku si zvnitřňuje sociální normu, společensky žádoucího chování. To, jakou podobu jeho chování v rámci této normy bude mít je závislé na výchově v rodině a na tom, co je v dané rodině za normu považováno. V tomto ohledu existují interindividuální rozdíly a ne ve všech rodinách jsou nastaveny normy, které jsou společensky žádoucí.
3. **osvojení sociálních rolí** – hovoříme o rolích, a jejich projevech, které jsou od jedince společnosti očekávány. K takovému osvojování dochází skrze identifikaci skrze vzory v rodině i mimo rodinu. Tím je myšleno, jak se chlapec identifikuje s mužským vzorem otce, dívka s rolí matky. Tyto role dítě dále trénuje, modifikuje a to pak především v jeho sociálním prostředí, tedy i prostředí mateřské školy. Dítě si už také některých svých rolí je vědomo. (jsem kluk, kamarád, gymnasta).

Helus (2001, str. 74) ve své knize uvádí, že: „*Každý člověk prochází svou individuální socializační historií, již je produktem a současně i spolutvůrcem*“. Tato historie je tvořena prostředím i lidmi, se kterými jedinec přichází do kontaktu. Rovněž také rodinným prostředím, skupinami i společenstvím ve kterém jedinec sdílí společné prožitky a významnou součástí této historie jsou i události a situace, kterými člověk prochází, a se kterými se potýká.

Helus (2001) dále hovoří o tzv. zlomových událostech, které navozují momenty určitého vývojového obratu, které dávají příležitost vzniku tzv. nových horizontů života a v souvislosti s tímto procesem nabádá pedagogy, aby si těchto momentů všímali a dokázali je zachytit a mohli se tak v pravý čas stát jakýmsi průvodci dítěte při vstupování do nově se vynořujících příležitostí. Mezi zlomové socializační události dětství, tak jak o nich píše Helus (2001, s. 75 - 78), patří:

1. **První úsměv dítěte – zrod vzájemností emocí.** Okolí reaguje zvýšeným zájmem, zvýšenou citovou odezvou na dobré rozpoložení dítěte, které na pozitivní vjemy reaguje prvním úsměvem, okolo 2. – 3. měsíce života.
2. **Uchopení a puštění – zrod aktivního vztahu.** Mezi 6. – 9. měsícem života dochází u dítěte ke způsobilosti něco aktivně uchopit, držet, přitáhnout, stisknout či naopak aktivně pustit, odstrčit, odhodit, ve styku s blízkými osobami se tak děje přivinutím se, přitisknutím, obejmutím, nebo naopak odstrčením druhé osoby. Jde tak o prvopočáteční autonomii jedince.

3. ***Vstávání a chůze – zrod ovládnutí prostoru.*** Aktivita ve vztahu přichází mezi 11.- 18. měsícem života. Jádrem je objevení iniciativy dítěte, které se naučilo chodit, běhat, nově tak prožívá prostor a sebe sama v něm.
4. ***Otázky a odpovědi – zrod hovoru.*** Po dosažení druhého roku života se dítě setkává pomocí řeči (používání slov a jejich opakování, označení věcí slovy) v psychickém setkání „já a ty,“ které se odehrává v propojení s neřečové komunikace (dotýkání, mimika a pantomimika).
5. ***Sebeoznačení jako „já“, sebeprosazení jako „já sám“ – zrod identity a původcovské pozice.*** Dítě kolem druhého roku svého života zpočátku mluví o sobě ve třetí osobě, tak jak o sobě slyší hovořit rodiče, později se vzepře snaze okolí, učiní tak závažný krok k utváření vlastní identity, k chápání sebe sama jako původce činností.
6. ***Hry na sociální role – zrod možnosti být někým (něčím) „jenom jako“.*** Během třetího roku věku dítě dokáže svou představivostí a fantazií vyjít ze sebe sama a stát se někým jiným, někde jinde, někdy jindy. Je si vědomo, že to není doopravdy. Dítě intenzivně prožívá a oddává se takzvaným hrám na sociální role: na povolání, postavy ze svého okolí, z pohádek, příběhů, které slyšelo nebo vidělo. Hry na sociální role umožňují jedinci kompenzovat frustrace, jenž trpí (různá omezení a ponížení, různé obavy a úzkosti), také napomáhají uvolnění tvůrčí fantazie a dodávají pocit svobody.
7. ***Komunikace souvěkovci – zrod kamarádských a přátelských citů.*** Dětský kolektiv, pospolitost je pro děti v mateřské škole dominujícím zdrojem radosti, zážitků a touhy chodit do školy nebo naopak utrpení, když dojde ke vzájemnému rozladění. V stupem do první tříd základní školy se vše výše psané umocňuje. Velký význam zde sehrává kultivace dětské pospolitosti tak, aby v ní dítě mohlo nabývat svých prvních, zlomových zkušeností se solidaritou a spoluprací, korektní soutěživostí, vzájemným respektováním individuálních odlišností, dodržováním pravidel, projevování zájmu o druhého, poskytováním a přijímáním pomoci.
8. ***Usilování o školní úspěšnost – zrod uvědomění si smysluplnosti úsilí.*** S nástupem do základní školy za příznivých podmínek roste potřeba vyniknout, prosadit se a být dobrý, spolu s tím se dítěti přirozeně aktivizuje píle, soustředěnost, zdravá ctižádostivost a zodpovědnost za výsledky své práce.

2.2 Vliv rodinného prostředí na socializaci dítěte

Nejvýznamnějším působícím elementem pro dítě předškolního věku byla, je a bude rodina. Která poskytuje dítěti zdroj jistoty, bezpečí, zázemí, bezvýhradného přijetí a lásky (Mertin, Gillernová, 2015; Langmeier, Matějček, 2011). Musilová charakterizuje rodinu z pohledu sociologa, psychologa, pedagoga nebo ekonoma. Každé hodnocení přináší řadu rysů, které jsou ovlivněny dobou, tradicemi, společenským apolitickým zřízením (Šmelová, Prášilová 2018). „*Rodina je nejdůležitějším a nezastupitelným činitelem socializace dítěte, která je ovlivňována soužitím rodičů a všech jejích členů.*“ (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 75). Nakonečný (1999) zdůrazňuje tři dílčí faktory, které ovlivňují proces socializace: vztah rodičů k dítěti – projevy lásky nebo lhostejnosti, přijetí či odmítání dítěte, způsob a míra kontroly způsob odměňování a trestání, soudržnost rodiny a její konstelace (úplná nebo neúplná rodina), socio-ekonomický standard.

2.2.1 Rodina a její funkce

Rodina je jednou ze základních strukturálních složek společnosti a je složkou základní, pokud jde o zajišťování péče o děti a mládež, zejména jde o vytváření prvopočátečních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu (Helus, 2007).

Kontakt dítěte se společností a kulturou realizuje rodina v rámci primární socializace. Rodina s dítětem jedná, zaujímá postoje, vytváří oporu pro jeho vývoj, zprostředkovává svou citovostí zvládání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. Dítě si tím rozvíjí své vztahy k okolí k věcem a k sobě samému. Následuje sekundární socializace, v níž důležitou úlohu vedle rodiny sehrává škola. Zde se promítají pozitivní i negativní efekty rodinného působení. Rodina je základním životním prostředím dítěte, které je tak výrazným produktem rodiny. Dítě interiorizuje klima rodinného soužití, rodinné nároky a požadavky, rodinnou morálku, rodinné zájmy a cíle, styl rodinného soužití.

Současná rodina je nukleární neboli jádrová (monogamní, základní), kterou tvoří dva rodiče a děti, žijící pohromadě. Rozšířená rodina (tradiční) zahrnuje prarodiče a další příbuzné, pro děti je velmi významná při socializaci a jako příprava pro vstup do společnosti cizích lidí. Orientační rodina je ta, ve které se jedinec narodil, je vzorem při zakládání vlastní rodiny a prokreační rodina je ta, kterou dvojice nově zakládá. Další definice vymezují rodinu prostřednictvím jejich funkcí: reprodukční, sociálně ekonomické, kulturně výchovné, sociálně psychologické a emocionální (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Musilová dělí rodinu dle typologie na rodinu stabilní – úplnou nukleární jednotku, někdy i vícegenerační, kde rodiče plní řádně své povinnosti, vztahy jsou uspořádané, komunikace probíhá bez větších poruch a konfliktů. Opačným pólem je rodina nestabilní – problémová, kterou můžeme dělit na mrtvou (mimomanželské/mimo partnerské soužití, např. působení jednoho z rodičů zahraničí), rodina krizová, prožívající vnitřní dramata (nemoc, smrt, narození dítěte s postižením, rozvod), rodina difilní, kdy jeden člen propadne závislosti na drogách, hráčství. S vícero znaky nestability se považuje rodina nepřizpůsobivá (Šmelová, Prášilová a kol. 2018).

Řezáč považuje rodinu za takovou skupinu, která z psychologického hlediska poskytuje všem svým členům:

1. *„bezvýhradnou akceptaci jeho lidské existence,*
2. *ochraňující prostředí (hmotné i sociální),*
3. *podporu autonomie příslušníka rodiny,*
4. *zajištění životních potřeb,*
5. *vzájemnou podporu,*
6. *východisko a zprostředkující článek při pronikání do makrosociálního prostředí (společnosti).“*

(Řezáč, 1998, s. 203)

Funkce rodiny vztahující se k dítěti z pohledu Heluse (2009), aby mohla být rodina funkční, musí vytvářet svému dítěti, svým dětem základní podmínky, naplňovat jejich potřeby.

1. Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Uspokojování biopsychosociálních potřeb, psychických potřeb bezpečí, pravidelného životního rytmu, lásky, přiměřeného množství a intenzity podnětů.
2. Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické přináležitosti dítěte – potřebu domova, potřebu mít svého člověka“ (matku, otce) a identifikovat se s ním. Základním pilířem pro povědomí dítěte, že patří do spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů.
3. Rodina skýtá dítěti už od neranějšího období prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými.
4. Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení – k domácnosti, přístrojům, předmětům hezkých a cenných.
5. Rodina určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky – tomu napomáhají vzory rodičů, případně prarodičů nebo i zkušenosti se sourozencem.

6. Rodina skrze lásky dítěte k rodičům skýtá bezprostředně působící vzory a příklady – dítě se učí vidět v druhém člověku osobnost a samo touží být osobností, napodobuje jejich jednání, vciťuje se do nejrůznějších situací.
7. Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a rozvíjí vědomí povinností, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého a tím, že je dítě nenásilně a přirozeně zapojováno do společných činností rodinného kolektivu (hry, práce domácí, zájmy, dovolená).
8. Rodina otevírá dítěti příležitost proniknout do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji pochopit lidi různého věku, založení nebo postavení.
9. Prostřednictvím rodičů, prarodičů, sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, společnosti a světu. Dítě si tím ujasňuje svět profesí, občanské povinnosti, svět problémů a různých pokusů, kterým je třeba čelit.
10. Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, rady a pomoc.

Z hlediska funkčnosti rodin je dělíme na stabilizovaně funkční, rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy, problémovými (častou alternativou bývá rozchod), dysfunkčními (rodina selhává vlivem alkoholismus, traumatem z rozchodů rodičů a afunkčními (rodina už neplní vůči dítěti účel a ohrožuje ho).

Problematikou rodiny, tedy manželské a rodičovské nezralosti se zabývali významní čeští odborníci Zdeněk Matějček a Josef Langmeier (2011) nebo Helus (2009), Šmelová (2004).

- Rodina nezralá z hlediska věku, plnění povinností, nezralost, životních hodnot a způsobů, nezralost sociální a emocionální k dítěti, vázané na pro rodinu.
- Rodina přetížená, jejíž pracovní povinnosti jsou dominantní, vysilující, rodina je časově vyčerpaná nad výchovou dětí a nestačí se věnovat dítěti.
- Rodina ambiciózní je taková, která svůj hlavní čas a smysl dává pro svou kariéru a dítě se posouvá na druhou kolej, je o něj perfektně postaráno skrze chůvy a soukromé školy.
- Perfekcionistická rodina má smysl pro detail a lpí na zásadách.
- Autoritářská rodina je taková rodina, která je direktivní ve způsobu či stylu výchovy k dítěti. Dítě nemá právo se svobodně vyjádřit.

- Rozmazlující rodina mívá většinou jedno dítě a bývá často úzkostné. Vše, co dítě chce, potřebuje hned teď, rodiče mu vyhoví, zařídí.
- Liberální a improvizující rodiče dávají volný průchod dětem a jejich nápadům, vyjádření slova, svoboda dětí.
- Odkládající rodina je rodina s takovým dítětem, které je neustále u prarodičů nebo na kroužcích, pobytech. Rodina potřebuje svůj volný čas pro sebe, svou práci, domácnost a nechce, aby jejich potomek zahálel. Hrozí vznik deprivčního syndromu u dítěte, který je způsoben neuspokojováním jeho citových potřeb.

Disociovaná rodina se vyznačuje narušením důležitých vztahů mezi svými členy (Šmelová, 2004, s. 92-95).

2.2.2 Citová vazba dítěte

Podle anglického psychiatra a psychoanalytika Johna Bowlbyho potřebuje dítě pro svůj harmonický rozvoj vytvářet citovou vazbu s nejméně jednou osobou, která o dítě soustavně a trvale pečuje a chrání. Tato osoba je bezpečnou citovou kladnou osobou, na kterou se dítě vždy obrací v případě krize a nepohody a u ní vyhledává tělesnou a citovou blízkost, což ho uklidňuje a utišuje a postupně mu dodává sílu a touhu zkoumat svět kolem sebe. Jde o teorii attachmentu neboli teorii rané citové vazby. Jde tedy o vrozenou potřebu, se kterou se dítě rodí. Úlohou dospělého je na tuto potřebu ochranu vstřícně reagovat.“ (Geuguenová, 2014, s. 85)

Mary Ainsworth uvádí prvky vazbového chování (attachment behaviour) ze strany dítěte jsou vyhledávání tělesné blízkosti pečovatele, orientování se v prostoru a věšení se na blízké objekty, emoční projevy jako pláč, křik a úsměv. Tyto projevy vyvolávají na straně pečovatele specifickou odpověď, poskytnutí péče a bezpečí, která u dítěte odstraňuje úzkost z ohrožení a existenční (tzv. anihilační) úzkosti. Mezi takové odpovědi patří hlazení, kolébání, ohřívání, krmení, mluvení, zpívání apod. V takovém případě vzniká tzv. bezpečná vazba (secure attachment). Pokud však chování pečující osoby je vyhýbavé nebo nekonzistentní, vzniká některý z typů tzv. nejisté vazby (insecure attachment), jíž odpovídá vznik jiných strategií chování u dítěte:

- Vyhýbavá vazba (typ A) je označení pro typ vztahu vyvolaný odmítající matkou, kdy se dítě naučí nedávat najevo negativní emoce, tedy křičet nebo plakat.
- Úzkostně ambivalentní vazba (typ C) vzniká, nejsou-li reakce matky konzistentní a předpověditelné a matka v některých situacích nereaguje; za typický příznak

tohoto typu vazby je považováno, že negativní projevy dítěte jsou přehnaně intenzivní.

- Dezorganizovaná neboli dezorientovaná vazba (typ D) vzniká, je-li pečující osoba zároveň zdrojem bezpečí i zdrojem ohrožení, například týrání nebo zneužívání. Příznačnou reakcí dítěte je chronická úzkost a dezorganizace vzorců chování (Atkinson, 2003).

K různým pečujícím osobám (k otci – matce) může mít dítě různý typ vazby, přičemž pro zdravý vývoj je důležité, aby nejméně jedna z těchto vazeb byla bezpečná. Schopnost rodiče reagovat na vazbové chování dítěte a typ jeho reakcí jsou odvozovány zejména z vlastní dětské zkušenosti rodiče, takže typ vazby se se zvýšenou pravděpodobností přenáší na další generace (Guenguenová, 2014).

Příprava dítěte na vstup do mateřské školy začíná v těhotenství, nejpozději porodem, kdy se začíná vytvářet vazba mezi pečující osobou a dítětem (Chadzipanajotidisová, 2018). Úspěšnost adaptace závisí na prožitých emocionálních a sociálních zkušenostech. Naplnění vývojových a individuálních potřeb dítěte ovlivňuje proces adaptace.

2.3 Socializace předškolního dítěte

V předškolním věku dochází k formování základních citových projevů, které jsou velmi intenzivní, krátkodobé a proměnlivé. Dítě začíná pomalu ovládat své citové projevy, dokáže být kritické k vrstevníkům i směrem k sobě, začínají hodnotit své chování, umí se litovat, zlobit se za něco samy na sebe, vytváří si tak sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. Mezi vrstevníky se projevuje schopnost spolupráce, pochopení pro druhé (utěšit kamaráda), ale i soupeření, kdo je v čem lepší. Snaží se řešit konflikty dohodou, kompromisem, vzájemnou domluvou, omluvou.

Velmi důležitou roli sehrávají rodiče dítěte, kterému věnují veškerou svou pozornost. V této době jsou pokládány základy citového chování, prožívání a je proto velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá.

S vývojem emocí a rozvojem sociálních vztahů souvisí vývoj morálně etický. Sigmund Freud upozornil, že předškolní věk je obdobím, kdy se začíná rozvíjet superego (NADJÁ – ideální JÁ). Kolem třetího roku života má většina českých dětí interiorizovány základní sociální normy. S tím zvnitřňováním souvisí rozvoj svědomí jedince. Předškolnímu dítěti je známo, co smí a co nesmí.

Erik Homburger Erikson považuje konflikt mezi iniciativou a pocitem viny. Dětský egocentrismus neumožňuje dítěti pociťovat vlastní významnost. Dítě se musí vyrovnávat s požadavky a nároky z okolí, jimž mnohdy nerozumí a tím omezují jeho aktivitu jako nežádoucí chování. To pak v dítěti vyvolává pocit viny, od něhož se odvíjí základ lidského svědomí. Konflikt mezi vlastní aktivitou a pocitem viny rozvíjí sociální kontrolu dítěte (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Jean Piaget spojoval období před nástupem do školy s heteronomní morálkou, která je určována příkazy a zákazy jiných jedinců, tím znamená autoritu pro dítě.

V 60. letech 20. století Lawrence Kohlberg vypracoval detailně morální vývoj člověka. Předškolní období je obdobím prekonvenční, kam spadá heteronomní morálka o tom co je správné, rozhoduje dospělý, a naivní instrumentální hédonismus, kdy dítě nějak jedná, protože očekává následek – odměnu nebo trest, jenž přichází od autority.

V procesu socializace dochází ke změnám ve třech zásadních rovinách:

- Zkvalitňuje sociální reaktivitu, která plynule probíhá od narození, v předškolním období poskytuje dítěti vztahy na různých úrovních – s vrstevníky, s rodiči, prarodiči, učitelkami, širokou veřejností.
- Dochází k sociální kontrole – přijetí a přijímání norem společensky žádoucího chování, kdy jde o postupný proces a o zvnitřnění sociálních norem v návaznosti především v rodinném a školském prostředí. Významnou rovinou je osvojování sociálních rolí, které se odehrávají v rodině i mimo ni (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V předškolním období má pro dítě velký význam kolektiv vrstevníků, který ho rozvíjí v řeči, myšlení, motorice, hře, spolupráce. V předškolním věku bývá konstatován nerovnoměrný vývoj, hyperaktivita, hypoaktivita, zvýšená afektivita. Někdy nastává opožděný vývoj řeči, motoriky, děti se déle učí novým činnostem, sociálním návykům, což ztěžuje adaptaci do mateřské školy. Bývají vnímané sociálním okolím, jako těžkopádné, nešikovné, a někdy i hloupé. Objevují se problémy se sebeobsluhou (neumí se obléci nebo se oblékají špatně), proto bývá někdy docházka do mateřské školy po dohodě s učitelkami upravena, na některé dny, dopoledne, případně je odsunuta (Pugnerová, Kvintová, 2016).

Předškolní období dítěte znamená významnou dobu sociálního vývoje dítěte rovněž proto, že se nejedná jen o přípravu na školu, ale o dobu přípravy na pozdější dospělý život (Matějček, 2001). V předškolním období je nejvýznamnějším prostředím stále rodina, která

zajišťuje prvotní socializaci dítěte (Hoskovcová, 2006). Dítě však v tomto věku výrazně projevuje zájem o společnost druhých dětí a je schopno s nimi spolupracovat.

2.4 Činitelé socializace v mateřské škole

Už v období předškolního věku se mohou děti konfrontovat s dalšími dospělými mimo rodinné prostředí skrze některé instituce. Mateřská škola je jednou z nich. Mateřská škola mění v průběhu času svou podobu v souvislosti se společenskými poměry. Od toho se odvíjí rozdíly současné generace od generací předchozích, v mnoha aspektech. Mateřská škola není jen místem edukace, ale také prostředím kontaktu s vrstevníky. (Hoskovcová 2006).

Hoskovcová (2006) je přesvědčena, že pro dítě předškolního věku v rámci jeho socializace stále nejdůležitější rodina. Přesto však v životě dítě v tomto věku přirozeně začíná rozšiřovat obzor svých zájmů a projevuje tak zájem o svoje sociální okolí, které mu nabízí celou řadu možností jak začít rozšiřovat uspokojování jeho některých dalších základních potřeb (např. potřebu lásky, přijetí a spolupatřičnosti). Toto vše je schopna zprostředkovat právě mateřská škola, která dětem toto prostředí vytváří a poskytuje kontakt s vrstevnickou skupinou. Tento proces mateřská škola podporuje edukací dětí.

Řezáč (1998) uvádí vymezení rané socializace podle L. Monatové:

1. elementární socializace (1. rok) - dítě je zcela závislé na dospělé osobě, je odkázáno na péči těchto klíčových osob.
2. rodinná socializace (2. - 3. rok) – dítě ve společnosti dospělých rozvíjí svůj vztah k nim, poznává širší okruh dospělých. Stále je závislé na péči a potřebuje bezpečný vztah. Dítě si vytváří bazální důvěrný vztah k pečující osobě a na základě této potřeby se následně vztahuje ke světu (Helus, 2001).
3. veřejná socializace (po 4. roce) – v tomto období dítě rozšiřuje své vztahy na širší spektrum dětí, mimo rodinu, které saturují jeho potřeby. Tyto vztahy napomáhá realizovat prostředí mateřské školy. Vztahy dítě navazuje i s pedagogy v mateřské škole.

Hoskovcová (2006, s. 31) uvádí autory Langmeiera a Krejčířovou: „*Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy je základem pro celý jeho emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí.*“

Socializace jako začleňování člověka do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, pak v malých společenských skupinách (jako je školní třída). Součástí socializace je přijetí etických a právních norem dané společnosti (Hartl, Hartlová, 2010).

2.4.1 Vrstevnická skupina dětí předškolního věku

Hartl, Hartlová v Psychologickém slovníku definují pojem skupina jako: „*Seskupení osob, jež spojuje určitý znak nebo vztah, vzájemná závislost. Skupinu lze dělit dle velikostí, od dvou členů přes malé skupiny až po národ či celé lidstvo.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 531).

Děti předškolního věku – třídy mateřské školy radíme do sociální skupiny malé (do 28 dětí) a stálé. Z hlediska vztahů mezi dětmi je třída těchto dětí na hranici formální a neformální skupiny. Ve třídě je hlavní autoritou učitelka, vedoucí skupiny a dbající na dodržování pravidel. Mezi učitelkou a dětmi je vztah založený na vzájemné důvěře, respektu a empatie, kdy dítě ví, že se může učitelce s čímkoliv svěřit a že mu vždy pomůže (Faltýnková, 2014).

Cílem pedagoga v předškolní skupině je dovést a natrénovat schopnosti dětí tak, aby byly připraveny k zápisu, následně vstupu do první třídy základní školy. Velký důraz je kladen na samostatnost v rámci sebeobsluhy, trénuje se komunikace při skupinových činnostech tak, aby se děti uměly podřídit skupině, ale zároveň prosadit svůj názor. Učí se spolupráci s druhými dětmi (Faltýnková, 2014).

Ve třídě mateřské školy se vyskytují dva typy seskupení dětí podle věku – skupina homogenní a skupina heterogenní. Homogenní skupina je složena z věkově stejně starých dětí - tříleté, čtyřleté, pětileté neboli třída předškoláků (Faltýnková, 2014).

Třída tříletých je více orientována na prvotní adaptaci na školské zařízení, na osvojování si základních pravidel chování, základy sebeobsluhy a hygieny (Faltýnková, 2014).

Třída čtyřletých dětí se zaměřuje na posilování základních návyků, schopností a dovedností z předchozí třídy, rozšiřování pravidel, norem a hodnot, individuální rozvoj osobnosti. Zapojování dítěte do herní činnosti se kvantitativně rozvíjí, rozvíjí se také z hlediska kvality a diferencuje se (tzv. zlatý věk hry). Účast v těchto aktivitách má význam pro rozvoj psychiky, například fantazijní myšlení, tvořivost, sociální komunikace a kooperace (Kohoutek, 2000).

Faltýnková (2014) dále zmiňuje, že na rozdíl od třídy homogenní, má třída heterogenní jiná specifika, která jsou dána různorodým věkovým složením třídy. Ve třídě jsou děti od tří až šesti let. Výhodu heterogenní skupiny můžeme spatřovat v tom, že mladší děti jsou motivovány dětmi staršími. Koťátková (2008) uvádí výhody heterogenní třídy. Mladší děti se snaží vyrovnat dětem starším, chtějí se jím zalíbit. Jsou rády, pokud mohou být součástí her starších dětí a hrát v nich alespoň malou roli. Během těchto her je intenzivní pocit příslušnosti ke skupině. Mladší děti pozorují způsob, jakým si starší děti hrají a tyto způsoby přejímají. Sledují také způsob, jakým starší děti hru prožívají, učí více strukturovat a umět projevovat emoce na kvalitativně vyšší úrovni. Starší děti naproti tomu prožívají pocity uznání ze strany mladších, mohou se ocitnout v roli, kdy mladším pomohou. Některé děti, které jsou více nesmělé mezi skupinou vrstevníků, kontakt s mladšími můžou zvládat snadněji. Samozřejmě, že věková heterogenita v rámci skupiny je náročnější pro řízenou práci s dětmi. Homogenní skupina naproti tomu nemá takové nároky na učitele, protože přístup i plán práce je jednotný. Při edukačním procesu není třeba tolik individualizovat a zároveň diferencovat činnosti. Rovněž vybavení třídy je adekvátní dané věkové skupině.

Zásadní význam kontaktu dítěte s vrstevníky spatřuje Hoskovcová (2006) především ve skutečnosti, že právě v interakci s vrstevníky dítě rozvíjí své prosociální postoje. Vrstevníci se stávají rovněž jakousi základnou dalšího sociálního vývoje jedince (z tohoto okruhu, ze kterého si člověk volí svoje přátele, spolupracovníky, partnera, a tak dále). Jsou nastaveny základy vlastností, které umožňují jedinci se i v budoucnu zapojovat do sociálních interakcí – společná hra, společná činnost, spolupráce, společná tvorba, soucítění, společenská zábava, humor. Vytváří se modely chování, které jsou později zásadní pro přátelství, jde o sdílení zážitků, emocí, naslouchání a spolupráci. Děti se rovněž učí řešení konfliktů. Výše popsaný proces je důležitý i pro následný morální vývoj.

Rausová (2015) dále uvádí, že vrstevnická skupina v mateřské škole je charakterizována tím, že jedinci ve skupině jsou navzájem mezi sebou ve vztazích, komunikují spolu a jejich vztahy již vytváří určitou strukturu pozic a rolí. Skupina má pro jedince zásadní význam. Autorka užívá výčet Řezáče, jenž tento význam charakterizuje v těchto bodech:

- *„zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí;*
- *mají formativní vliv, podílejí se na dotváření sociálních rysů osobnosti;*
- *ovlivňují individuální výkonnost;*
- *posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho důležité sociální potřeby:*
 1. *potřebu sounáležitosti,*

2. *potřebu být akceptován,*
3. *potřebu získat uznání,*
4. *potřebu seberealizace“* (Rausová, 2015, s. 15).

Jak je již uvedeno výše, být součástí sociální skupiny saturuje základní lidské potřeby (bezpečí, skupina jedince svým způsobem ochraňuje, a také jej podporuje při dosahování jeho cílů. Dítě předškolního věku se vymaňuje z jedné sociální skupiny (rodiny), zajišťující mu uspokojení základních potřeb, poskytuje mu ochranu a pocit bezpečí a jistoty, toto uspokojování očekává i od vrstevnické skupiny v mateřské škole. Rausová (2015) zmiňuje ve své práci pohled Bruceové (1996), která tvrdí, že jedním z nejdůležitějších požadavků pro úspěšný kontakt dítěte s jinými dětmi je schopnost vycházet s lidmi obecně. Dítě musí rozvíjet tyto schopnosti, aby dokázalo vycházet s ostatními dětmi: umět si zajistit vstup do skupiny, chovat se přátelsky k vrstevníkům a umět je podporovat, řešit konflikty přiměřeným způsobem a projevovat cit a takt.

2.4.2 Sociální učení předškolních dětí

Sociální učení dle A. Bandury, jak jej uvádí Hartl a Hartlová (2010), se uskutečňuje pozorováním a modelováním chování, postojů a emocionálních reakcí druhých lidí, vysvětluje lidské chování prostřednictvím nepřetržitých a vzájemných interakcí mezi vlivy kognitivními, behaviorálními a vlivy širšího prostředí.

Sociální učení je základní mechanismus procesu socializace, který je psychologicky podmíněn. „*V nejobecnější podobě chápeme učení jako vnitřní organizovaný proces, závislý na nervové soustavě, v jehož důsledku dochází k dílčí (či celkové) restrukturalizaci psychických obsahů i způsobů jejich uspořádání (ke změně jejich množství, míry určitosti, stupně uspořádanosti) a zároveň i ke změně forem chování a jednání. Každé učení má svou dimenzi biologickou, či lépe fyziologickou, jež má své specifické vlastnosti a zákonitosti průběhu. Neurofiziologické děje tvoří zároveň bázi (terén), na níž psychosociální učení probíhá.*“ (Řezáč, 1998, s. 72)

Mechanismy socializace osobnosti jsou psychické pochody v jedinci, které jsou navozeny jeho začleňováním do sociálních vztahů, kulturních poměrů a společenských činností, vedoucí ke změnám ve vlastnostech, názorech, činnostech (Helus, 2001).

Helus (2001) uvádí pět základních mechanismů:

1. sociální učení kladným a záporným zpevňováním – nejzákladnější mechanismus socializace v podobě žádoucích odměn a nežádoucích trestů. Sociální učení zpevňováním se netýká jenom chování, ale také citových reakcí,

2. nápodobou (imitací) a ztotožňováním (identifikací) – nezbytnou podmínkou je přítomnost osob – modelů nebo vzorů, jejichž jednání (vlastnostech, postojích) je něco, co podceňuje jedince,
3. sociální informování – informování a přesvědčování o tom, co je správné, společensky žádoucí/prosociální (může být málo účinné),
4. interiorizaci (zvnitřnění) a exteriorizaci – souvisí s vývojem morálního rozhodování a jednání,
5. působení příkladů, vzorů a ideálů názorný obraz toho, co se od dětí výchovně žádá.

Jedinec je socializován nejen z vnějšku svým okolím, ale také socializuje sám sebe. Už od raného věku projevuje zájem o své začlenění do mezilidských vztahů, chce někomu přináležet, chce být milované, užitečné a kladně hodnocené, chce mít své postavení mezi druhými. Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, je uváděno do nových rytmů strukturování času, do řady nových aktivit, nových zážitků a zkušeností a také je uvedeno do nového postavení – statusu, kdy se učí realizovat nové životní role a mezilidské vztahy, například role dítěte k učiteli či k ostatním dětem ve třídě. (Helus, 2001).

2.4.3 Sociální role dítěte v mateřské škole

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006), se o sociálních rolích v rámci interakce mezi malými dětmi hovoří až v pozdějším období. V období před jedním rokem věku sledujeme buď nízký, nebo jen malý zájem jednoho dítěte o druhé. V tomto období se děti tahají o hračky, tahají se za nohy, za vlasy. Okolo jednoho roku děti o sebe navzájem projevují zvýšený zájem. V roce a půl již výše uvedené konflikty mizí a děti se vůči sobě stávají přátelštější. Děti však nemají nijak diferenciovány role, pouze si hrají souběžně, ale už se napodobují. Vyšší forma spolupráce a pokroku přichází v předškolním věku, kdy si děti již začínají hrát společně a také více organizovaně, přičemž spolu spolupracují a právě v této fázi se při hrách diferencují role. Každé z dětí má při hře své místo a pro samotnou hru přispívá osobitým způsobem, který předurčuje jeho roli. Některé děti jsou oblíbenými spolutvůrci hry, jiné bývají více panovačné, některé jsou více submisivní, některé se prosazují hrubou silou, jiné jsou asertivní, diplomatické.

Rausová (2015) uvádí, že dítě přináší svůj vklad do skupiny vrstevníků ze své primární sociální skupiny, což je rodina, která je považována za malou sociální skupinu, mající své normy, svá pravidla, své rituály, systém hodnot, který je nastaven od narození

dítěte. S nástupem do mateřské školy, v průběhu socializačního procesu je dítě nuceno si najednou osvojit další role a ujasnit si své místo ve skupině. Dítě se stává „předškolákem“, dítětem, které musí přijmout pravidla nastavená v celé mateřské škole i v jednotlivých třídách, přijímá roli vychovávaného a vzdělávaného jedince, je nuceno respektovat autoritu učitelky a dalších dospělých osob v mateřské škole. Dítě se dále stává členem třídy jako vrstevnické skupiny, navazuje nové kontakty, hledá si své místo ve skupině. Významnou roli v tom, jakým způsobem dítě svou roli v kolektivu vrstevníků uchopí, hraje vztah ke svému identifikačnímu vzoru, kterým zpravidla je otec či matka. Tyto vzory jsou modely chování. Vztah dítěte s rodičem je stále prioritní, přestože dítě utváří již vztahy s vrstevníky. Tyto vztahy však bývají nestálé, nepevné. Přesto prostřednictvím těchto vztahů se dítě učí důležitým způsobům chování, které jim vztah s rodiči v takovéto kvalitě ani kvantitě nemůže poskytnout (dítě se učí sdílet, přizpůsobit se, učí se kompromisům, zasadit se o své cíle, řešit spory a sváry, pomáhat druhým a porozumět jim).

2.4.4 Sociální atmosféra a klima mateřské školy

„Skupinová atmosféra je projevem povahy vztahů mezi členy skupiny a je společným prožíváním těchto vztahů. Atmosféra skupiny vyjadřuje, jaké vztahy, či jejich atributy se staly, jak pro jednotlivce, tak pro skupinu jako celek, hodnotnou. Vztah se stává pro jedince hodnotou, jestliže mu:

- a) poskytuje psychologickou podporu (oporu v životě),*
- b) rozvíjí-li nejen součinnost účastníků vztahu, ale i jejich osobnost,*
- c) je-li tento vztah schopen vývoje,*
- d) usnadňuje-li jeho seberealizaci.*

Skupinová atmosféra je velmi důležitým faktorem skupinového života. Patří dokonce i k pohnutkám sociálního sdružování.“ (Řezáč, 1998, s. 170 - 171)

Sociální atmosféra podle Havlíkové je: *„Krátkodobé působení sociálního prostředí na subjekty ve skupině nebo organizaci. Jedná se o situační naladění citů spojených se vzájemnými vztahy ve skupině, na rozdíl od klimatu, které je rovněž naladěním ve skupině, avšak relativně trvalým, stabilizovaným, a stává se příznačným rysem života konkrétní skupiny.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 52)*

Z hlediska psychologického sociálního klimu je dle Hartla a Hartlové (2010, s. 249): *„Označení dlouhodobých účinků sociálního prostředí na lidi, jejich chování a pohodu, příkladem je klima školy, třídy, instituce.“ Z hlediska pedagogického je: „Klima školy podle sociálně psychologické proměnná vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních*

procesů v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí pedagogové, žáci. Součástí klimatu instituce je například klima pedagogického sboru, klima třídy, celkového prostředí školy.“

Rausová (2015, s. 23): mezi hlavní determinanty klimatu třídy patří:

- 1. „zvláštnosti konkrétní školy (tradice, normy),*
- 2. zvláštnosti způsobu vzdělávání,*
- 3. zvláštnosti osobnosti učitele a vztahů v učitelském kolektivu,*
- 4. specifika jednotlivých tříd (rozmanitost rodinného zázemí jednotlivých dětí),*
- 5. individuální zvláštnosti osobností jednotlivých dětí.“*

Základním prostředkem působení na dítě ve školském zařízení je vytváření příznivého klimatu a specifické atmosféry. To, co tento faktor sebou nese je něco podobného jako v jiných odvětvích tak zvaný x – faktor. V různých zařízeních se vyskytuje klima rozličných kvalit. Tyto kvality v sobě zahrnují jiný způsob chování subjektů, jiné projevy a jiné preference hodnot. Pokud je klima příznivé, jde o základní a tvůrčí podmínku celé edukace. Faktory, které ovlivňují uvedenou kvalitu klimatu, jsou zejména vztahy pedagogického sboru, dále vedení a sboru, vztahy mezi učiteli a rodiči, význam má i kvalita hodnocení školní práce rodiči a samozřejmě zásadní jsou postoje a vztahy učitelů se svými žáky (Kolláriková, Pupala 2001). Pokud jsou děti ve škole zbavené strachu, mohou pracovat v prostředí, které v nich nevyvolává úzkost nebo napětí, cítí, že jsou respektovány a jejich názory jsou přijímány a zároveň se nachází v prostředí, kde je důvěřováno jejím schopnostem, jsou schopny se v takovémto prostředí spontánně rozvíjet a mnohem lépe jsou schopny spolupracovat s učiteli a s ostatními dětmi. Vytváření pozitivního, podporujícího a tvůrčího klimatu je vyloženě v kompetenci učitele, který do své práce promítá svou osobnost a svůj vztah k dětem a v souladu s kvalitami těchto vlastností pomáhá utvářet vztahy mezi dětmi, respektive sociální interakci ve třídě a vztahy mezi dětmi navzájem (Kolláriková, Pupala 2001).

Koťátková (2005) uvádí mezi důležité osobnostní kvality učitelky zejména ochotu komunikovat, být vůči dětem pozitivně nastavená, mít je ráda, mít schopnost přednést pozitivní emoce, motivaci, být vřelá, akceptovat jejich potřeby a individuální zvláštnosti a odlišnosti, být trpělivá, podpůrná, chápavá, dokázat se vcítit a porozumět dětskému světu, být schopna dobře komunikovat s rodiči dětí a působit na ně, mít schopnost objektivní pedagogické sebereflexe (Koťátková, 2005).

Podrobná charakteristika sociálně psychologických dovedností učitelky může být také následující:

„Akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů, autenticita projevů učitelky k sociálním partnerům, empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině rodičům, kolegům, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních, orientace na konkrétní situace, podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování, umění pochválit, zpětná vazba v profesních sociálních vztazích, zvládání konfliktních situací“ (Mertin, Gillernová, 2015).

Úkol učitele při vytváření pozitivní atmosféry ve třídě:

1. podporuje děti a komunitní systém ve třídě, minimalizuje vlastní autoritu,
2. podporuje děti v účasti na životě ve třídě,
3. podporuje interakci mezi dětmi,
4. podporuje pozitivní vztahy mezi dětmi navzájem,
5. podporuje schopnosti dětí samostatně řešit problémy mezi sebou,
6. podporuje dětské myšlení, kreativitu,
7. podporuje emoční rovnováhu,
8. je partnerem dětí,
9. je spravedlivý a objektivní v hodnocení (Kolláriková, Pupala, 2001).

2.4.5 Hra a její význam pro dítě předškolního věku

Významnou úlohu v socializačním procesu dítěte připadá hře, která je v předškolním období hlavní činností dítěte. Dítě při hře procvičuje tělesné funkce, zaměřuje se na konstrukci nových věcí (stavebnice, figurky, vláčky, modelování, kreslení), používá předmětů v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy (iluzivní hry). Zkušenosti se sociálními rolemi získává dítě prostřednictvím rolových (námětových) her, kdy si hraje na lékaře, prodavače, maminku a tatínka. Zkouší v nich způsoby chování, které vyzoruje ze svého blízkého prostředí. Ve hře v rolových hrách se u předškolních dětí projevuje vysoce vyvinutá schopnost symbolizace. Hra je radostná aktivita s mnoha stupni volnosti, umožňuje dítěti zpracovat své obavy a konflikty, případně uspokojit svá přání a fantazie (Langmeier, Krejčířová, 1998; Hoskovcová, 2006, s. 38–40).

„Základní činností dětí předškolního věku je hra.“ (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 11)

V předškolním věku se výchova a vzdělávání podřizuje hře. V mateřské škole vzdělávací programy hru podporují, umožňují a rozvíjejí tím, že poskytují prostor pro hry, které dítě

samo iniciovalo. Hra dítěte se vyvíjí postupně a je možné jejím zprostředkováním sledovat somatický, psychický a sociální vývoj dítěte. Ve hře dítě projeví, čemu dává přednost, jak reaguje na neúspěch, jak zvládá zacházení s hračkami, navazuje vztahy s dětmi nebo řeší konflikty (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 195–197).

Hra je aktivita svobodná, hráč k ní nemůže být nucen, nelze ji vykonávat na povel, protože tím přestává být přitažlivá a radostná. Učitelka mateřské školy by neměla dítě do hry nutit, ale vytvořit k ní příležitost. Hra nám dává prožitky a vzpomínky, je podřízena určitým pravidlům, má svůj čas a prostor, je vydělena z běžného života, nezasahuje do něj, ale může ho zrcadlit (Svobodová, 2010, s. 99).

Hra souvisí s rozvojem motoriky hrubé i jemné, s rozvojem poznávacích struktur, s motivačně – volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů (Mertin, Gillernová, 2015, s. 21-22).

Svobodová uvádí (2010, s. 100 - 101) role učitelek mateřské školy při hře dětí:

1. Pozorovatel – učitelka pozoruje zájmy a potřeby dětí, do hry nevstupuje, dozvídá se o vztazích mezi dětmi, o jejich schopnostech i potížích.
2. Iniciátor – učitelka nabízí činnosti, hry s určitým vzdělávacím záměrem, hru však dítě prožívá svobodně a přináší mu radost.
3. Vedoucí hry – řídicí roli má učitelka, pomocí her sleduje určitý cíl.
4. Hráč – učitelka může být jedním z hráčů a tím je hra pro děti zajímavější.
5. Facilitátor – učitelka je průvodcem, připravena pomoci, výjimečně zasahuje.

Z pohledu sociálního vývoje dítěte, lze podle Millarové určit stadia hry:

- Samostatná hra – projevuje se nejvíce do tří let věku, dítě si hraje formou manipulační (hry s prstíky, kostkami, mluvidly)
- Paralelní hra – děti si hrají vedle sebe, ještě spolu nekooperují. Významným prvkem této hry je vzájemné napodobování a motivace k experimentování.
- Sdružující hra umožňuje dětem vykonávat dvě rozdílné hravé činnosti, a přitom komunikovat a na určité úrovni spolupracovat.
- Kooperativní hra dává dětem příležitost vyzkoušet si různé sociální role, pozice. Hra vyžaduje spolupráci, vzájemné respektování, dodržování dohodnutých pravidel (Svobodová, 2010, s. 102)

Hra je základní potřeba dítěte a v předškolním období by tato potřeba měla být maximálně uspokojována, je hlavním prostředkem učení, optimálního vývoje jak

psychického, tak sociálního. Existuje velké množství definic hry, od realizace nadbytečné energie, přípravu na budoucnost, zpracování minulých emocí, prostředku pro zbavení se frustrace, odpočinku a relaxování, způsobu „promýšlení“ obtížné situace, po uspokojení. Většinou bývá charakterizována jako činnost, která je vykonávána jenom proto, že je libá a přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle. U různých autorů nalezneme také celou řadu klasifikací her, Langmeier a Krejčířová uvádí dva teoretické pohledy podle Flitnera:

1. *„Hra napomáhá rozumnému a účelnému životu. Vede k osvojení dovedností, které jsou pro život užitečné, napomáhá k obnovení sil, k zotavení a k uvolnění i k překonání sociálních nároků.*
2. *Hra má smysl sama o sobě. Je jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách a nepotřebuje být obhajována jinými důvody. Hra souvisí podle tohoto názoru se svobodou člověka a jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 101–102)

Pro každý věk dítěte má hra zcela různá specifika. Krátce se zmíním o herních specifikách u předškolních dětí. U dítěte mezi 1 – 3 rokem je obtížné rozeznat, zda jde o hru nebo jen přirozené zkoumání a exploraci po okolí a předmětech. Pokud dítě zkoumá okolí a uchopuje předměty, se kterými nakládá svým způsobem – hází s nimi, ocucává je, a tak dále, jde v podstatě o herní činnost, byť se to často takto z pohledu dospělého nemusí jevit. Hlavním znakem herní činnosti u batolete je to, že dítě je plně zaujato herní činností a nechce se mu s ní přestat, s tím, že některé fragmenty hry se opakují. Asi v polovině tohoto období se z manipulační hry stává konstruktivní, a z napodobivé námětová. Dítě je schopno do hry zapojovat větší celky a využívá nově nabytých zkušeností s okolím i předměty. Hra pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce. (Piaget, Bärbel, 2014) V období, které odpovídá fázi předškolního věku, si již dítě hraje mnohem více soustředěně a je hře plně oddáno, rozšiřují se témata her. Na důležitosti nabývá také psychologický aspekt her, kdy dítě si do hry promítá nejen svá přání, ale také hry nevědomě využívá pro zvládnutí různých typů napětí, která jsou způsobena různými obavami a nejistotami, hra tedy působí také terapeuticky. Dítě do hry vkládá svou energii, získává tedy i zpětnou vazbu o svých dovednostech, schopnostech a možnostech. V neposlední řadě se dítě prostřednictvím hry realizuje, respektive do herní činnosti vkládá svou aktivitu, poznávání a objevování. (Koťátková, 2005)

Přítomnost sociálních znaků ve hře je všudypřítomná a vyvíjí se společně s tím, jak se vyvíjí samo dítě. Dítě se stále více zajímají o druhé děti a rády vzájemně vstupují do interakcí v rámci her. Tento proces zase opačně ovlivňuje jejich sociální chování. Jde o to, že dítě se učí chovat tak, aby bylo sociální skupinou přijímáno a postupně tak nachází jakousi rovnováhu recipročního procesu, ve kterém se učí, že něco ze sebe musí do vztahu vložit, aby mohlo zpět něco získat – respekt, uznání, být přijato (Koťátková, 2005).

3. Adaptace

3.1 Význam a druhy adaptací

Adaptace je ve svém nejobecnějším pojetí procesem přizpůsobování se. Definici však můžeme nahlížet v několika rovinách dle významu jednotlivých oborů, které pojem adaptace užívají.

Dle Kolářova (2012, s. 11) obecného výkladu je adaptace: „*Přizpůsobení se organismu podmínkám, ve kterých existuje v biologickém i sociálním smyslu. Proces, při němž se organismus přizpůsobuje podmínkám daného prostředí a získává (vytváří si) nové vlastnosti zvyšující jeho životaschopnost v daném prostředí.*“ Další roviny výkladu pak nabízí slovník Hartla a Hartlové (2010), kde např. v biologickém pojetí hovoříme o adaptaci jako o základní vlastnosti živé hmoty, o evoluční schopnosti organismů nebo jejich jednotlivých orgánů přizpůsobit se vnějším, dříve neobvyklým podmínkám, kdy cílem je přežití a vývoj na bázi lepší reprodukce. V sociologickém pojetí je výklad zúžen na proces postupného přizpůsobování se člověka jeho sociálním podmínkám, žádoucímu sociálnímu konceptu. Ve vývojově-psychologickém smyslu pak pojem adaptace můžeme chápat jako přizpůsobování chování, vnímání, myšlení a postojů (Hartl & Hartlová, 2010). Adaptibilitou pak rozumíme právě označení schopnosti organismu přizpůsobovat se, adaptovat, na různých úrovních systému – jak celostní, osobnostní úrovni, tak na úrovni subsystémů (senzorická adaptace, oběhová adaptace) a dílčích funkcí (adaptace jednotlivých smyslových orgánů atd.) (Paulík, 2017).

V psychologii je proces adaptace dle Piageta dále diferencován na dva základní a komplementární mechanismy – akomodace a asimilace. Akomodace je spíše pasivní přizpůsobování se nárokům prostředí. Tyto nároky jedinec respektuje a snaží se chovat tak, aby jim vyhověl. Naopak asimilace je aktivním procesem, kdy prostředí člověk přizpůsobuje sobě změnou ve svém okolí s ohledem na své potřeby a zájmy (Paulík, 2017). Pojmem

adjustace pak dále rozumíme vpravování se do nových životních situací, jako je právě vstup do mateřské, základní, střední, vyšší nebo vysoké školy, vstup do zaměstnání. V tomto případě je rozhodující aktivita člověka, kterou vynaloží, aby překonal předchozí formy chování. Pokud určitý vjem už nemůžeme zařadit do stávajících schémat (asimilace), musí člověk dosavadní schémata pozměnit anebo vytvořit nová (akomodace) (Průcha, Walter & Mareš, 2009).

3.2 Adaptace dětí v mateřské škole

Tématu přínosu a rovněž obtíží spojených s nástupem dítěte do mateřské školy a průběhu jeho začleňování se zabývaly ve své diplomové práci z let 1983/1984 německé psycholožky Bettina Haefele a Maria Wolf-Filsinger, které mimo jiné popsaly právě adaptační potíže v prvních čtyřech týdnech docházky. Publikace může sloužit jako vhodný nástroj porozumění souvislostem mezi adaptací dítěte, resp. chováním při nástupu do MŠ a jeho celkovou životní zkušeností, a to jak pedagogům, tak informační charakter slouží rovněž rodičům. V závěru publikace jsou pak zformulovány konkrétní návrhy pro praktickou pomoc (Haefele, Filsinger, 1993).

Dítěti, které bylo zvyklé na rodinné prostředí, se mění vstupem do mateřské školy celá jeho dosavadní situace, žitá zkušenost. Předškolní dítě se musí přizpůsobit mnoha novým okolnostem:

1. Zvyknout si na nepřítomnost rodičů

Klíčová osoba dospělého, resp. rodiče, je nahrazena pedagogickým pracovníkem, jenž mu v této chvíli poskytuje podporu a pomoc, potřebu bezpečí a sociální oporu.

2. Skupina dětí předškolního věku

V běžné mateřské škole je ve třídě zhruba 24 dětí. Vznikají nové vztahy, kamarádství, situace, ale i konflikty, které se dítě pomocí pedagoga a vrstevníků učí řešit.

3. Denní řád, denní režim třídy

Přesný harmonogram činností zahrnuje ranní spontánní činnosti, dopolední řízené herní činnosti, zhruba hodinový pobyt venku, odpolední odpočinek a odpolední herní činnost.

4. Stravování

Stolování, sebeobslužné činnosti, pitný režim a samotné jídlo.

5. Pravidla ve třídě

Pravidla pro hraní s hračkami, pro převlékání, stolování, výtvarné a pohybové činnosti, komunitní kruhy a jiné.

6. Prostor třídy

Dětský nábytek, osvětlení, velké prostory, společná koupelna, šatna, hry a hračky.
(Haeefele a Wolf-Filsinger, 1993)

Jak ukazuje výčet nových okolností zmíněný výše – proces adaptace dítěte při nástupu do mateřské školy je procesem výrazných změn ve vnějším prostředí, které mohou ohrožovat jednotlivé subsystémy nebo celý osobnostní systém organismu, resp. dítěte. Tato interakce organismu s prostředím je výjimečným stavem, který může pro dítě představovat zátěž – být stresovou situací. Záleží na mnoha faktorech, jakým způsobem a jak úspěšně proces adaptace proběhne, jak dítě tuto situaci zvládne, v jakém časovém období a s jakými projevy (Paulík, 2017).

3.2.1 Rámcově vzdělávací plán předškolního vzdělávání v kontextu adaptace dětí při vstupu do mateřské školy a spolupráce s rodiči

Proces adaptace z hlediska vymezení cílů práce s dětmi je zakotven v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2017), který vychází z vývojových, fyziologických a sociálních potřeb dětí a mimo jiné uvádí, že „*mateřská škola má respektovat přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování do nového sociálního prostředí. Dítě má mít možnost dosáhnout postupně relativní citové samostatnosti prostřednictvím činností, které mu umožní samostatné vyjadřování, vystupování a obhajování vlastních názorů, rozhodování a sebehodnocení. Má se seznamovat se společenskými normami, s pravidly chování k ostatním lidem, poznávat pravidla společenského soužití a podílet se na jejich vytváření*“. Je samozřejmě na každé mateřské škole, jak realizaci těchto cílů uchopí (RVP PV, 2017, online).

V současnosti má poměrně velké množství mateřských škol nějakou formu adaptačního programu, pomocí něhož se snaží minimalizovat možné obtíže v procesu adaptace. Často tyto adaptační programy probíhají ještě v době před vlastním vstupem dítěte do mateřské školy. Účelem takového programu je usnadnění přechodu dítěte z domácího prostředí do školního. Důležitý je však daný program nejen pro dítě, ale rovněž pro rodiče, kdy během pár týdnů (záleží, jak toto mají školy nastavené) mohou děti společně s rodiči navštěvovat výuku, a seznámit se tak s prostory školy a s pedagogy. Některé školy mají zavedeny kluby pro rodiče s dětmi, které v následujícím roce budou školu navštěvovat. Děti

se mohou také společně s rodiči zúčastnit některých akcí školy (maškarní bál, divadlo, dílny). Do určité míry se těmito aktivitami snižuje nejistota a obavy, dítě pak již nepřichází do mateřské školy jako do naprosto cizího prostředí. Tuto praxi však nerealizují všechny mateřské školy a rovněž míra spolupráce s rodinou je nevymahatelný faktor. Zahraniční výzkum kolektivu autorů McIntyre & kol. (2007) mimo jiné uvádí, že jedním z důvodů, proč se rodiče nezapojují do dění ve školce, je socioekonomický status rodiny jako rizikový faktor. Rodiče z těchto ohrožených skupin se méně zajímají o adaptační proces dítěte, necítí se být partnery ve vzdělávání svého dítěte a zažívají i další omezení vycházející z jejich vztahu k systému jako takovému.

Prostředí rodiny, z něhož děti přicházejí do mateřské školy, se v mnohém liší, ať v ekonomickém zázemí rodiny, počtem dětí v rodině, ve vzdělání rodičů nebo kulturnosti rodinného prostředí. Proto je nutné dobře zmapovat prostředí dítěte, které získáme v rámci spolupráce s rodinou. Mateřská škola se spolupodílí na výchově a rozvoji dětí, což vyžaduje velmi dobrou spolupráci rodiny a školy, aby mohly eliminovat případné negativní vlivy a řešit další možnosti (Šmelová, 2004).

Spoluúčast rodičů se zaměstnanci mateřské školy na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:

- je oboustranná důvěra, otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota partnersky spolupracovat;
- učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, snaží se jim porozumět a vyhovět;
- rodiče se podílí na dění v mateřské škole, účastní se různých programů, besed, školních akcí, mohou být aktivní na společné tvorbě školního vzdělávacího programu předškolního vzdělávání;
- učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení a domlouvají se na společném postupu při další výchově a vzdělávání;
- zaměstnanci školy chrání svou mlčenlivostí soukromí rodiny a zachovávají tak diskrétnost, jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi;
- mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě, nabízí rodičům poradenský servis i osvětu v otázkách předškolního vzdělávání (RVP PV, 2017, online).

3.2.2 Fáze adaptace

Adaptace probíhá v určitých fázích. Tyto fáze mohou proběhnout zkráceně nebo dokonce skrytě. V literatuře můžeme najít různé názory na průběh a fáze sociální adaptace. Podle německých psychologek Haefele a Wolf-Filsinger (1993) se adaptační fáze vzájemně prolínají a probíhají velice individuálně. Připouštějí možnost, že u velmi adaptabilních dětí některé fáze proběhnou velmi slabě nebo dokonce vůbec. Projevy v chování pod vlivem procesu adaptace mívají i svůj odraz v domácím prostředí.

První období je *orientační*. Zpravidla probíhá v prvním týdnu, popřípadě několika týdnů. Děti zpovzdálí pozorují dění ve třídě, sledují řád dne a zpracovávají nové informace. Navenek působí zdrženlivě a nepřístupně. Snaží se prozkoumat třídu, poznat, jaké hračky si mohou půjčit, kde se mohou schovat. Jedním z poznávacích rysů bývá, že děti mluví velmi potichu nebo nemluví vůbec (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993).

Ve druhém období se dítě učí *sebeprosazovat*. Děti se již se vším novým seznámily, ví, jak vše ve školce funguje. Již přichází potřeba se prosadit, ukázat, kdo jsou, učinit otisk sebe sama v prostředí. Míra intenzity záleží samozřejmě na charakteru dítěte. Často o sobě dlouze vypráví, snaží se upoutat. Bývá velmi společensky aktivní, napodobuje jiné děti. Pokud jsou ve třídě starší děti, cítí ohrožení své role ze strany nováčků. Často se strhnou hádky a rozepře, do kterých zapojují pedagogy. Děti se v této fázi snaží najít své místo ve třídě. Krize v mateřské škole se projevuje i doma, děti jsou náladové a nevyrovnané, potřebují cítit v rodině bezpečí a oporu (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993).

Třetí fáze adaptace dětí v mateřské škole je *období zvláštních opatření*. Ve třídě ustávají hádky a spory. Nováčci zjistili, jaké je mezi dětmi rozdělení rolí a snaží se upoutat ty, kteří mají vliv na skupinu. Snahou nových dětí je se kamarádit s oblíbenými dětmi a tím pomyslně zvednout svoji hodnotu. Zanedbávají celou skupinu a soustřeďují se na jedince, nepokouší se navázat kontakty s ostatními dětmi. Děti doma působí unaveně a vyčerpaně, mnohdy se zdají být duchem nepřítomné (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993).

Posledním obdobím je samotné *období ukončení adaptace* dětí v mateřské škole a začlenění se mezi vrstevníky. Po zhruba měsíci si děti našly své místo, našly si své kamarády. Sprátelily se také s paní učitelkou. Vše jim je známé, ví přesně, kdejaká hračka má místo. Začlenění do skupiny je ukončeno (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993).

Kořátková (2014) se ve své knize *Dítě a mateřská škola* rovněž zabývá problematikou přizpůsobování dětí na prostředí mimo rodinu a shodně s Vágnerovou (2015) uvádí tři stadia, která probíhají během dne v mateřské škole v období rané adaptace:

1. Stádium protestu – dítě pláče, nekomunikuje, straní se lidí i hraček.
2. Stádium zoufalství – dítě již občas přijme hračku, občas komunikuje, pozoruje okolí.
3. Stádium odpoutání od matky – pozornost dítěte zaujímá „náhradní osoba“, která komunikuje a hraje si (většinou je to pedagog nebo kamarád).

Autorky souhlasí s faktem, že se etapy zkracují a prolínají a délka trvání adaptace v mateřské škole je čistě individuální.

Další pohled na adaptační proces nabízejí ve svém výzkumu autoři Lam a Pollard (2006), kteří jej rozdělují do tří fází – fáze preliminární, laminární a postliminární. Preliminární fáze je procesem počátečního „oddělení“ se od pečující osoby a postupného seznamování s novou sociální rolí a prostředím mateřské školy. Fáze laminární neboli období „proměny“, kdy dítě není ještě zcela integrováno do nové sociální role, ale za pomoci pedagogů, vrstevníků a různých postupů (např. hry, zájmové činnosti, rituály a techniky) je uváděno do této role a seznamováno s chodem mateřské školy. Třetí fází je fáze „začlenění“, která se vyznačuje konečným přijetím do kolektivu a uzavíráním adaptačního procesu (Lam, Pollard, 2006).

3.2.3 Faktory ovlivňující adaptaci

O průběhu adaptace rozhoduje komplex různých faktorů. Tyto faktory mohou adaptaci usnadňovat nebo komplikovat. Faktory můžeme rozdělit do dvou velkých skupin dle Řezáče, jak jej ve své bakalářské práci cituje Faltýnková (2014), a to do vnějších a vnitřních. Mezi vnější řadíme prostředí třídy celkově. Jde jak o třídu z hlediska fyzikálního, tak z hlediska sociálního. Pokud mluvíme o věcném prostředí, musíme si uvědomit, na co vše se musí dítě adaptovat a co by mohlo adaptaci znesnadňovat. Jako příklady můžeme uvést nevhodné osvětlení, mísení denního a umělého světla, ergonomicky nevyhovující školní nábytek, pracovní pomůcky, nevhodné architektonické členění prostor, estetické kvality prostředí, obtížná orientace v prostoru a další. Pokud mluvíme o sociálním prostředí, velkou důležitost má věková smíšenost třídy. Kořátková (2014, s. 212) je zastáncem názoru, že heterogenní skupiny (věkové smíšené) „*lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní mohou mnohostranněji rozvíjet*“. Podobný názor zastává i Jeřábková (1993), která heterogenní třídu považuje za nutný předpoklad úspěšné práce.

Kořátková (2014) uvádí, že důležitým faktorem je také empatická osobnost a profesní způsobilost pedagoga. Učitelka, která ví, co dělat v případě potíží s adaptací, pláčem, agresí a jinými projevy, může dát dítěti pocit bezpečí, které potřebuje. Opora v

nové skutečnosti do něj zařadit tak, aby do sebe zapadaly. Pokud jsou v rozporu, dojde k „revizi schématu“ a dítě tak změní svůj pohled na svět.

Emoční aspekt adaptace

Emoce a city jsou při adaptaci důležitou součástí. Díky emotivnímu prožitku má dítě potřebu na změnu reagovat, zároveň city energizují adaptační děje. Pokud má dítě kladné city ke změně, neztrácí motivaci pro adaptační děj. Úroveň zralosti citového prožívání je jedním z limitů průběhu adaptace.

Behaviorální aspekt adaptace

Pro to, aby bylo dítě schopno vyrovnat se co nejlépe s novou sociální situací, je třeba osvojení určitých dynamických stereotypů chování. Je třeba, aby dítě chápalo smysl určitých sociálních dovedností a jejich hodnotu. Nežádoucím jevem je tedy zautomatizování způsobů chování, aniž by došlo ke zvnitřnění hodnot, jež představují.

Hlavní roli zde hraje rozpor či soulad mezi vnitřním záměrem a vnějším chováním. Stává se, že často vznikne rozpor mezi tím, co dítě míní a jak to navenek působí. I když to není záměrem, může přinést dítěti spoustu problémů.

Sociální aspekt adaptace

Dítě, které právě vstupuje do nového sociálního prostředí, musí najít své místo a způsob, jak se ve skupině prosadit, ale i podřídít. Ve třídě může dojít k rozporu mezi hodnotami uznávanými v rodině a mezi hodnotami ve třídě. Proto velmi záleží na spolupráci školy s rodinou, aby byla tato „propast“ mezi prostředími co nejmenší.

3.3 Maladaptace a její projevy

Jestliže se jedinec nedokázal přizpůsobit, adaptovat, nebo je-li jeho proces přizpůsobování se nové situaci, podmínkám, sociálnímu prostředí kontraproduktivní, neúspěšný, hovoříme o maladaptaci, čili „selhání adaptace“ – nepřizpůsobení se společnosti, sociálním podmínkám, a maladjustaci – neadekvátní přizpůsobení se nové sociální roli. (Hartl & Hartlová, 2010). „*Maladaptace se projevuje výskytem četných obtíží, nedorozumění a konfliktů s ostatními lidmi, v prožívání vnitřními rozpory, nízkým sebehodnocením, nesamostatností, nespokojeností atd.*“ (Paulík, 2017, s. 18).

Projevem neúspěšné adaptace je například krátkodobé či dlouhodobé nevhodné užívání adaptačních strategií, což může následně vést ke vzniku abnormálních reakcí, odrážet se tedy v chování a někdy i osobnosti dítěte. Naopak správnou, přiměřenou volbou přizpůsobovacích technik může jedinec dosáhnout optimálního přizpůsobení (Kohoutek, 2009).

Takovými abnormalitami v chování, které jsou manifestací maladaptace, jsou například tyto skupiny symptomů, jak je uvádí Marko (1971): deficit v prosazování se; skleslá depresivní nálada; odtažitě chování; úzkost a nejistota, rovněž utvrzovaná a akceptovaná ostatními dětmi; nepřátelství vůči dětem, dospělým osobám; indiferentní postoj ke světu dospělých; rozptýlenost; rozdílné symptomy emocionální tenze a projevy neurózy; mentální opožděnost; sexuální vývoj (včasný nebo opožděný s abnormalitami); psychosomatické těžkosti; tělesné defekty; nedostatek pramenící z prostředí (častá absence, ulívání se, podvýživa...).

Faltýnková (2014, s. 9) ve své práci pak rovněž uvádí dělení maladaptivních projevů dle Řezáče:

1. Boj – zahrnuje soutěživost, dominanci, agresi, útok, šikanu, intriky, ničení věcí, vzdor, rivalitu.
2. Únik – zahrnuje ztrátu sebedůvěry i důvěry v ostatní, únik do fantazie, submisivitu, hraní role, emoční labilitu, snění, střídání nálad.
3. Hledání opory – zahrnuje hledání pseudo-opory, závislost na dospělém, vyhýbání se kontaktu s vrstevníky, obavy z neúspěchu, vyhýbání se kolektivním aktivitám.
4. Rezignace – zahrnuje apatii, únavu, ztrátu prestiže, bezvýhradný souhlas s autoritou.

Podobně na problematiku maladaptace nahlíží rovněž Kohoutek (2009), který v daném kontextu hovoří o přizpůsobovacích technikách, jež využíváme jako reakce na krizové, zátěžové životní situace, resp. stresory. Tyto techniky jsou obranou vlastního já, proto je možno je označit jako obranné mechanismy, kdy nejčastějšími jsou právě agrese nebo únik, dále pak zisk pozornosti, identifikace, substituce, racionalizace, projekce, izolace, pasivní negativismus, regrese, represe, fantazie. Tyto reakce mohou být v dané situaci nahlíženy jako přiměřené nebo nepřiměřené. O tom rozhoduje také situace a věk.

Ve své bakalářské práci pak Rausová (2015, s. 37-38) zmiňuje autorky Hoskovcovou a Petru Kickovou, jejichž seznam projevů maladaptace předškolního dítěte upravila dle

vlastní zkušenosti z práce v mateřské škole. Tento výčet rovněž uvádím níže, jelikož je dobrým příkladem konkretizace výše zmíněných obecných mechanismů:

- nechce vstoupit do třídy;
- pláče, když má opustit rodiče;
- pláče bezdůvodně během dne;
- vzteká se, když má rodiče opustit;
- drží se pevně rodiče, odmítá ho pustit;
- opětovně se dotazuje na rodiče, ujišťuje se, že rodič přijde;
- drží se stranou ostatních dětí;
- vybere si místo, které nechce opustit;
- odmítá kontakt s dětmi i dospělými (fyzický, verbální);
- vyhledává přítomnost „známého“ člověka (sourozence, kamaráda);
- vyhledává přítomnost učitelky (odmítá ji pustit);
- předvádí se, snaží se svým projevem vyvolat smích ostatních dětí;
- žaluje, upozorňuje ostatní děti na pravidla, snaží se zalíbit učitelce;
- napodobuje chování starších „oblíbených“ dětí;
- je agresivní vůči ostatním dětem (bije je, štípá, kouše);
- odmítá přijmout pravidla, uklízet hračky, přizpůsobit se režimu třídy;
- hraje si samostatně, negativně reaguje na zásahy ostatních dětí;
- při hře vyžaduje přítomnost učitelky;
- nedokáže projevovat své přání nebo potřebu;
- odmítá jíst samostatně (nejí vůbec nebo se nechává krmit);
- často vynechává docházku;
- somatické projevy – bolí ho břicho, hlava, je mu špatně, pokašlává;
- projevuje se pod svou věkovou úroveň.

Proces adaptace je ukončen, když se dítě plně zapojuje do skupinového dění, má v mateřské škole kamarády, cítí se dobře. Je tedy sociálně integrován. Ve skupině dětí si dokáže hrát a dohodnout se, akceptuje pravidla skupiny. Umí samostatně řešit problémy. Má jistotu a chodí do mateřské školy rádo. Dokáže se odloučit od rodičů, zná jména učitelek a dětí (Pugnerová, Kvintová, 2016).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Cíl, metoda, realizace a účastníci výzkumu

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, které maladaptivní projevy se nejčastěji objevují u dětí při vstupu do mateřské školy a v případě jejich výskytu, jak mateřská škola prostřednictvím svých pedagogů pracuje na jejich eliminaci, jak je v tomto ohledu intenzivní komunikace s rodiči. Zda jsou pedagogové schopni rozpoznat, příčiny těchto obtíží. Zajímalo mne rovněž, zda a jakou formu podpory při snižování maladaptivních obtíží poskytují mateřské školy, např., zda mají zkušenosti se zpracováním a užíváním adaptačního plánu/programu, za účelem preventivně minimalizovat adaptační obtíže.

Odpovědi na otázky, které jsem si pokládala, jsem zjišťovala prostřednictvím nestandardizovaného kvantitativního výzkumu.

Níže uvádím konkrétní cílové otázky:

1. Jaké jsou nejčastější projevy maladaptace dětí u vstupu do mateřské školy?
2. Které maladaptivní projevy dítěte při vstupu do mateřské školy jsou pro učitelky nejobtížněji řešitelné?
3. Jaký je nejčastější způsob seznámení dítěte s mateřskou školou (prvotní informace o mateřské škole) před vstupem do mateřské školy?
4. Má každá mateřská škola vypracován adaptační program?

4.3 Metoda výzkumu

Pro výzkum jsem si vybrala kvantitativní formu, a to konkrétně formu anonymního nestandardizovaného dotazníku. Použila jsem dotazník vlastní konstrukce, který jsem sestavila na základě svých zkušeností jako rodič a jako učitelka mateřské školy. Dotazník obsahuje 22 otázek, z toho jedna otázka je otevřená a ve 12 otázkách je možnost uvést jinou odpověď, než se nabízí.

Součástí dotazníků je obecný popis výzkumného souboru, ve kterém se získávají základní obecné informace o respondentech. Otázkami zjišťuji základní parametry respondentů - pohlaví, odbornou kvalifikaci a praxi, typ mateřské školy, kde pracují. Následně mne také zajímá jaké je jejich uspořádání třídy z hlediska věku dětí a kolik dětí

navštěvuje třídu. Další otázky směřovaly ke konkrétním cílům předmětu zjišťování – nejčastější projevy adaptačních potíží dětí při vstupu do mateřské školy, jejich nejobtížněji řešitelné adaptivní potíže, způsoby řešení potíží, faktory mající možný vliv na adaptační potíže.

Dotazník je anonymní a je součástí přílohy této práce. Interpretace a vyhodnocení otázek je uvedeno v dalších kapitolách této práce.

4.4 Realizace výzkumu

Původně měl výzkum proběhnout jen v mateřských školách Moravskoslezského kraje, později se ukázalo, že výzkumný vzorek by byl malý, jelikož ne každý oslovený subjekt se do šetření zapojil. Proto jsem okruh respondentů rozšířila i za hranice kraje, do dalších Ústeckého, Jihomoravského, Olomouckého a Prahu.

Šetření mezi pedagogy mateřských škol proběhlo v měsíci únoru – dubnu 2019. Dotazníky byly vytvořeny prostřednictvím elektronického programu „Moje Survio“, a byly předány elektronickou emailovou formou emailem na adresu jednotlivých mateřských škol, vedených v rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dotazník byl dále rozšířen prostřednictvím sociální sítě Facebook, konkrétně mezi skupinu Předškoláci.cz, odkud byla zpětná vazba nejefektivnější. Celkem bylo osloveno 85 mateřských škol. Osloveny byly ředitelky a učitelky mateřských škol. Celkem vrácených vyplněných dotazníků bylo 100. Program „Moje Survio“ nejen sbírá data, ale i je vyhodnocuje v tabulkách i grafech. V následujících kapitolách tabulky.

4.5 Charakteristika výzkumu

Prvních šest otázek popisuje obecně výzkumný soubor, týká se charakteristiky respondentů z hlediska jejich pohlaví, kvalifikace a praxe učitele. Další otázky se vážou na konkrétní typ výuky mateřské školy, na které respondent – pedagog působí, jaké je uspořádání třídy z hlediska věku a kolik dětí je ve třídě mateřské škole, kde respondent – pedagog vzdělává.

Ve 100 % případů byly mezi respondenty ženy.

Tabulka č. 1 Charakteristika výzkumného souboru dle pohlaví

Pohlaví respondentů	Responzí	Podíl
Ženy	100	100 %
Muži	0	0 %
Celkem	100	100 %

Učitelky mateřských škol nejčastěji absolvovaly střední pedagogickou školu a následně si doplnili vysokoškolské vzdělání, převážně bakalářské.

Tabulka č. 2 Charakteristika respondentů z hlediska odborné kvalifikace

Pedagogická kvalifikace	Responzí	Podíl
Střední pedagogická škola	45	45 %
Vyšší škola odborná	11	11 %
Bakalářské vysokoškolské	26	26 %
Magisterské vysokoškolské	18	18 %
Jiné	0	0 %
Celkem	100	100 %

Nejvíce učitelek z výzkumného vzorku uvedlo, že mají praxi v mateřské škole do 5 let. Téměř stejné procento dotázaných uvedlo praxi nad 20 let.

Tabulka č. 3 Charakteristika respondentů z hlediska délky pedagogické praxe

Délka praxe	Responzí	Podíl
Do 5 let	27	27 %
Do 10 let	21	21 %
Do 15 let	17	17 %
Do 20 let	9	9 %
Nad 20 let	26	26 %
Celkem	100	100 %

Převážná většina učitelek z výzkumného vzorku uvedla, že je zaměstnána ve státních mateřských školách.

Tabulka č. 4 Charakteristika typu výuky mateřské školy, ve které respondent pracuje

Typ mateřské školy	Responzí	Podíl
Státní	90	90 %
Soukromá	5	5 %
Montessori	1	1 %
Waldorfská	1	1 %
Lesní	0	0 %
Jiná	3	3 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: Při odpovědi „jiná“ respondenti odpověděli mateřská škola speciální.

Přestože učitelky pracují ve státních mateřských školách, bylo pro mne překvapením, že z hlediska třídního uspořádání dětí z hlediska věku převažuje homogenní uspořádání dětí ve třídě.

Tabulka č. 5 Charakteristika uspořádání třídy z hlediska věku dětí

Třída	Responzí	Podíl
Věkově homogenní	57	57 %
Věkově heterogenní	43	43 %
Celkem	100	100 %

Dalším faktem vyplývajícím z šetření bylo, že převažovaly třídy, ve kterých je počet dětí do 28.

Tabulka č. 6 Charakteristika počtu dětí ve třídě

Počet dětí ve třídě	Responzí	Podíl
Do 15	11	11 %
Do 24	34	34 %
Do 28	53	53 %
Jiný	2	2 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „jiný“ odpověděli dvě respondentky, že dětí je zapsáno 28, ale prakticky navštěvuje třídu 25 dětí.

5. Interpretace a vyhodnocení výzkumného souboru

V dotazníku jsem se ptala na nejčastější projevy adaptačních potíží dětí při vstupu do mateřské školy, kdy respondenti měli volit jen jedinou možnost odpovědi. Jsem si vědoma toho, že v mnoha případech a dotazování se není jediná odpověď, která zrcadlí tak jak se věci dějí v praxi, avšak tímto postupem jsem se chtěla vyhnout škálování a zároveň zjistit priority a preference respondentů.

Prvním zjištěním přímo souvisejícím s cíli šetření bylo zjištění, že nejčastějším, resp. markantním projevem adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy je pláč a stesk po rodičích.

Tabulka č. 7 Nejčastější projevy adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy

Projevy adaptačních potíží u dětí při vstupu do MŠ	Responzí	Podíl
Pláč a stesk po rodičích	93	93 %
Odtažené chování	0	0 %
Úzkost a nejistota	1	1 %
Vzteky	0	0 %
Nepřátelství vůči dětem	0	0 %
Nepřátelství vůči dospělým	0	0 %
Odmítání pravidel třídy, přizpůsobení se režimu	4	4 %
Unavitelnost	0	0 %
Jiné	2	2 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „Jiné“ uvedla jedna respondentka, že některé děti mají více adaptačních projevů najednou, což předpokládám rovněž, avšak mým záměrem bylo spíše zjistit, který z projevů je markantní. Druhá respondentka zmínila nepřipravenost rodičů, což není adekvátní odpověď.

Na otázku, jaký projev maladaptace dítěte, považují učitelky za nejobtížněji řešitelný, odpovídaly rozdílně. Za nejobtížněji řešitelný projev maladaptace dětí při vstupu do mateřské školy považují učitelky na prvním místě somatické projevy, hned na druhém místě agresí vůči dětem, pak na třetím místě uvádějí, že děti nedokáží vyjádřit svá přání a své potřeby. 17 respondentek uvedlo odmítání spolupráce. Podle toho, jak respondenty odpovídaly, je zřejmé, že se somatickými projevy si nejméně ví rady, což je logické, neboť tyto potíže jsou řešitelné resortem zdravotnictví.

Tabulka č. 8 Nejobtížněji řešitelný projev maladaptace dítěte při vstupu mateřské školy

Nejobtížněji řešitelný projev maladaptace dítěte při vstupu	Responzí	Podíl
Agrese vůči dětem	27	27 %
Somatické projevy (bolest břicha, hlavy)	28	28 %
Odmítání spolupráce	17	17 %
Nedokáže vyjádřit svá přání, potřebu	23	23 %
Regresivní chování (enuréza)	4	4 %
Jiné	1	1 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: Respondentka, která uvedla do možnosti odpovědi „Jiné“, čímž je „*hraní divadla*“ na rodiče a učitelku. Pochopení této odpovědi vyžaduje podrobnější znalost kontextu.

Jako nejčastější projev dítěte při loučení s rodičem považují učitelky pláč a křik, následně v podobném zastoupení prodloužené loučení (se smutkem) a rozloučení pozitivním gestem.

Tabulka č. 9 Charakteristika způsobu projevu dítěte při odloučení s rodičem

Způsob projevu dítěte při odloučení s rodičem	Responzí	Podíl
Pláče, křičí	42	42 %
Prodloužené loučení, smutek	27	27 %
Rozloučení gestem (úsměv, pusa, „placák“)	26	26 %
Jiné	5	5 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „Jiné“ respondenty uvedly, že nezáleží, zda je dítě zadaptované, ale spíše na výchově v rodině. Další odpověděly, že se v jejich třídě vyskytují všechny tři varianty, a pak, že rozloučení je bez problému, v pohodě. Některé děti hrají divadlo s rodiči.

Haefele a Wolf-Filsinger (1993) ve své knize „*Každý začátek v mateřské škole je těžký*“ uvádí, že adaptace dítěte v mateřské škole obvykle trvá jeden měsíc. Jsem názoru a vycházím ze své praxe, že obvykle adaptace trvá déle, resp. do dvou měsíců, avšak u některých dětí je individuální a záleží na mnoha aspektech (například atmosféře, vztazích v rodině, osobnosti dítěte, jeho zdraví). Z dotazníku na otázku týkající se doby, za kterou by se dítě mělo úspěšně zadaptovat v mateřské škole, respondenty převážně uvedly, že dítě

je schopno se adaptovat do dvou měsíců. Variantu „do 1 měsíce“, uvedlo méně učitelek než učitelek, které si myslí, že adaptování se může probíhat až do 6 měsíců.

Tabulka č. 10 Úspěšně dokončena doba adaptace dítěte v mateřské škole

Úspěšně dokončena doba adaptace dětí v mateřské škole	Responzí	Podíl
Do 1 měsíce	18	18 %
Do 2 měsíců	38	38 %
Do 6 měsíců	28	28 %
Jiné	16	16 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „Jiné“ se učitelky shodovaly, že děti se různě dlouho adaptují a adaptace dětí je velmi individuální, obvykle se zadaptují do 3 měsíců. Jsou také děti, které jsou na začátku bez problémů a po 14 dnech začnou plakat. U některých dětí trvá adaptace jen týden až dva. Učitelky neopomínají zmínit i situaci, když dítě onemocní, tak pak znovu probíhá adaptace. Jsou i děti, které mají obtíže s adaptací a jejich délka adaptace se prodlouží i na rok.

V mateřské škole, kde jsem zaměstnána, probíhá v den zápisu dětí do mateřské školy rovněž den otevřených dveří, pravidelně co 14 dní se provozuje klub pro děti s rodiči, kde se seznamují s prostředím školy, s pravidly, přístupem učitelky a aktivitami i činnostmi řízenými učitelkou. Rodiče s dětmi, které navštěvují tento klub, se po domluvě mohou účastnit všech školních akcí. Jsou i takové děti, které se s prostředím školy seznamují skrze doprovázení svého staršího sourozence do třídy. Je možné po domluvě s rodičem, aby si mladší sourozenec chvíli ve třídě pohrál s ostatními dětmi. Zajímalo mě, zda podobná praxe, či jiná probíhá i jinde. Doprovázení sourozence do mateřské školy uváděly respondenty nejčastěji, poté uváděly účastnění se na školních akcích.

Tabulka č. 11 Nejčastější formy seznamování dětí s mateřskou školou před jejím vstupem

Nejčastější formy seznamování dětí s mateřskou školou	Responzí	Podíl
Pravidelné kluby	15	15 %
Školní akce (dílničky, zahradní, slavnost, focení, divadlo, karneval)	30	30 %
Doprovázení staršího sourozence do mateřské školy	44	44 %
Jiné	11	11 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědi „Jiné“ se mnohdy respondentky shodovaly a uváděly všechny tři možnosti odpovědi. Jiné napsaly:

Den otevřených dveří, individuální návštěvy na zahradě v době pobytu dětí venku, návštěvy ve třídě – dle časové možnosti rodičů, doprovázení sourozence. “

„U nás mají možnost navštívit MŠ na před nástupem třeba na půl hodiny, pohrát si s dětmi, okouknout prostředí.“

„Adaptační týden před zahájením školního roku, spol. akce, čtvrtední odpoledne v MŠ.“

„Někteří chodí s rodiči na adaptaci – ranní, či odpolední hry.“

„Nevím, před nástupem je neznám.“

„Adaptační docházka s rodičem.“

„Adaptační dny v dané MŠ v rámci adaptačního programu.“

„Žádné.“

Předchozí znalost prostředí mateřské školy může mít pozitivní vliv na lepší adaptaci. Podle respondentů tato zkušenost pozitivně ovlivnila adaptaci v polovině případů. Ve čtvrtině případu tato zkušenost vliv neměla. 4 respondentky uvedly, že nerealizují žádné programy či aktivity dětí s rodiči před vstupem dětí do mateřské školy.

Tabulka č. 12 Vliv adaptace dětí na mateřskou školu, které se s ní dříve seznámily s prostředím mateřské školy

Předchozí znalost prostředí mateřské školy a její vliv na adaptaci.	Responzí	Podíl
Ano, usnadnilo.	52	52 %
Nemělo to vliv na adaptaci.	25	25 %
Nelze posoudit.	19	19 %
Tyto programy nerealizujeme.	4	4 %
Celkem	100	100 %

Polovina (51%) respondentek uvedla, že v případě výskytu maladaptivních obtíží u dětí je nejčastější formou eliminace vzájemná spolupráce učitelek s rodiči, menší polovina respondentek 43% upřednostňuje empatický k dítěti. Jedna respondentka uvedla jako jinou možnost eliminace dodržování rituálu.

Tabulka č. 13 Nejúčinnější forma eliminace maladaptivních obtíží u dětí

Nejúčinnější forma eliminace maladaptivních obtíží u dětí	Responzí	Podíl
Vzájemná spolupráce s rodiči (pravidelná sdělování, konzultace)	51	51 %
Empatický přístup k dítěti	43	43 %
Konzultace s kolegy	1	1 %
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	2	2 %
Jiné	3	3 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: Odpovědi v možnosti „Jiné“ napsaly respondentky:

„Citlivý a pozitivní přístup obou pedagogů, dodržování stejných rituálů, eliminování pláče u dětí.“

„Vše, co bylo uvedeno výše.“

Adaptační plán/program mateřské školy, který je nápomocný v odstranění případných maladaptivních projevů dítěte při jeho vstupu do mateřské školy, překvapivě nemá zpracováno více jak polovina mateřských škol. 44 % jej zpracován má.

Tabulka č. 14 Realizace zpracování adaptačního plánu/programu v konkrétní mateřské škole

Realizace zpracování adaptačního plánu mateřské školy	Responzí	Podíl
Ano	44	44 %
Ne	56	56 %
Celkem	100	100 %

Pokud není v mateřské škole zpracován Adaptační plán/program mateřské školy, 43% učitelek odpovědělo, že by jej uvítalo. 20 % učitelek neví, jestli by tento program uvítalo.

Tabulka č. 15 Zájem učitelek o adaptační program mateřské školy

Zájem o zpracování adaptačního plánu mateřské školy	Responzí	Podíl
Ano	43	43 %
Ne	37	37 %
Nevím	20	20 %
Celkem	100	100 %

Respondentky se z poloviny shodly, že dětem může k usnadnění adaptace pomoci, jestliže si sebou do mateřské školy vezmou svou oblíbenou věc, např. plyšovou hračku.

Tabulka č. 16 Usnadnění adaptace dětí při vstupu do mateřské školy

Usnadnění adaptace dětí při vstupu do mateřské školy	Responzí	Podíl
Krátkodobé doprovázení dítěte rodičem	23	23 %
Děti si nosí oblíbenou věc, plyšovou hračku	50	50 %
Přítomnost sourozence nebo kamaráda ve třídě	15	15 %
Rodič aplikuje jiné přístupy doporučené učitelkami	9	9 %
Jiné	3	3 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: V odpovědích respondentek na odpověď „Jiné“ bylo uvedeno, že adaptaci může usnadnit – dle individuality dítěte, kombinace možností. Průběžná spolupráce s rodičem.

V 17. otázce měly respondentky možnost otevřené odpovědi, a to v případě, že uvedly v předchozí otázce odpověď „Rodič aplikuje jiné přístupy doporučené učitelkami.“ Níže uvádím některé u nich:

„Podporování dítěte k vytvoření si důvěry k novému prostředí – komunikace, sdílení prožitků, krátké formy loučení už v šatně a plynulé předání dítěte učitelce na třídu, důslednost ve výchově – skloubení požadavků na dítě s požadavky v MŠ (hygiena, stolování, úklid hraček ad.).““

„Rodiče dítěti o MŠ vypráví, snaží se mu ji „ukázat v pozitivním světle“ - budeš si tam hrát, poznáš nové kamarády atd. Z mé zkušenosti ale toto nemá na adaptaci dítěte vliv a stejně poté při příchodu do MŠ křičí a pláče, jakmile si uvědomí, že matka odejde a zůstane tam samo.“

„Neprodlužovat loučení s dětmi, tedy rozloučit se a odejít.“

„Hovořit s dítětem, připravit ho na další den v MŠ.“

„Postupná adaptace – dle situace.“

„Zvykat dítě na odloučení ještě před nástupem do MŠ, dávat první dny dítě jen na krátkou chvíli, nevysvětlovat široce, dlouho se neloučit v šatně, určit dítěti pravidla (já jdu do práce, ty do školky, když nebudeš plakat, přijdu dřív, když jsi byl šikovný, ve čtvrtek si uděláme den jen pro sebe apod.).“

„Nechávat dítě v MŠ na kratší dobu např. 2 hodiny denně a postupně dobu pobytu v MŠ prodlužovat.“

„Rodič prodlužuje loučení s dítětem, nekomunikace a neřešitelnost problémů.“

„Dodržovat adaptační program.“

„Každé dítě jinak. Někomu prospěje rodič ve třídě, někomu rychle rozloučení a pravidelná docházka, hračka.“

Za nejčastější příčinu maladaptivních projevů u dítěte při vstupu do mateřské školy považují učitelky prioritně osobnost dítěte, ve 37 %, a vzápětí následuje nepřipravenost dítěte vlivem přístupu vychovávajících osob, a to ve 33 %.

Tabulka č. 17 Příčina maladaptivních projevů u dítěte při vstupu do mateřské školy (MŠ)

Příčina maladaptivních projevů u dítěte při vstupu do MŠ	Responzí	Podíl
Osobnost dítěte (temperament, charakter)	37	37 %
Nezralost dítěte (opožděný neuropsychický vývoj)	19	19 %
Zátěžové situace v rodinném prostředí (stěhování, rozvod, nemoc nebo smrt blízkého, narození sourozence, špatné sociální podmínky)	5	5 %
Nepřipravenost dítěte (přístup vychovávajících osob)	33	33 %
Vada, postižení (např. poruchy pozornosti a hyperaktivity, poruchy autistického spektra nebo psychiatrická zátěž)	1	1 %

Jiné	5	5 %
Celkem	100	100 %

Poznámka: Odpovědi učitelek na, které uvedly odpověď „Jiné“ níže cituji:

„Změna rodinného prostředí a přítomnosti rodičů za neznámé prostředí s neznámými lidmi.“

„Je rozdíl u dětí, které nastoupí do mateřské školy, ve věku 3 roky a 1 měsíc a dítě ve 3 letech a 10 měsících. Čím mladší dítě tím na běžnou mateřskou školu je nezralé, záleží však také na výchově v rodině.“

„Nesprávná příprava dítěte rodiči na danou změnu.“

„Kombinace tří možných odpovědí – osobnost dítěte, nepřipravenost rodinou a nezralost dítěte, potažmo rodičů.“

„Strach z neznámého.“

Dále v této otázce měly respondenty možnost otevřené odpovědi, a to v případě, že uvedly v předchozí otázce odpověď: *„Rodič aplikuje jiné přístupy doporučené učitelkami.“*. Níže uvádím některé z nich:

„Podporování dítěte k vytvoření si důvěry k novému prostředí – komunikace, sdílení prožitků, krátké formy loučení už v šatně a plynulé předání dítěte učitelce na třídu, důslednost ve výchově – skloubení požadavků na dítě s požadavky v MŠ (hygiena, stolování, úklid hraček ad.).“

„Rodiče dítěti o MŠ vypráví, snaží se mu ji „ukázat v pozitivním světle“ - budeš si tam hrát, poznáš nové kamarády atd. Z mé zkušenosti ale toto nemá na adaptaci dítěte vliv a stejně poté při příchodu do MŠ křičí a pláče, jakmile si uvědomí, že matka odejde a zůstane tam samo.“

„Neprodlužovat loučení s dětmi, tedy rozloučit se a odejít.“

„Hovořit s dítětem, připravit ho na další den v MŠ.“

„Postupná adaptace – dle situace - zvykat dítě na odloučení ještě před nástupem do MŠ, dávat první dny dítě jen na krátkou chvíli, nevysvětlovat široce, dlouho se neloučit v šatně, určit dítěti pravidla (já jdu do práce, ty do školky, když nebudeš plakat, přijdu dřív, když jsi byl šikovný, ve čtvrtek si uděláme den jen pro sebe apod.).“

„Nechávat dítě v MŠ na kratší dobu např. 2 hodiny denně a postupně dobu pobytu v MŠ prodlužovat.“

„Rodič prodlužuje loučení s dítětem, nekomunikace a neřešitelnost problémů.“

„Dodržovat adaptační program.“

„Každé dítě jinak. Někomu prospěje rodič ve třídě, někomu rychle rozloučení a pravidelná docházka, hračka.“

Podle dalšího zkoumání většina rodičů s učitelkami mateřské školy spolupracuje a společně řeší adaptační potíže svých dětí. Menší část učitelek s rodiči spolupracuje, ale potíže řeší učitelky samy.

Tabulka č. 18 Spolupráce pedagogů mateřské školy s rodiči při adaptačních potížích dítěte

Spolupráce pedagogů s rodiči při adaptačních potížích dítěte	Responzí	Podíl
Ano, vše konzultujeme a společně řešíme.	89	89 %
Ano, rodiče informuji o situaci, ale řeším ji sama.	11	11 %
Ne, rodiče nespolupracují.	0	0 %
Jiné	0	0 %
Celkem	100	100 %

Většina učitelek také odpovídala, že se často setkává se sdělením rodičů, že jejich dítě je doma v pohodě, je až moc živé a diví se, že v mateřské škole je naopak spíše uzavřené, nekomunikuje, nechce si hrát.

Tabulka č. 19 Sdělení informací rodiči o chování dítěte doma a v mateřské škole (diametrálně rozdílné chování – doma je živé, ve školce výrazně zdrženlivé)

Sdělení informací rodiči o chování dítěte doma a v mateřské škole (rozdílné chování doma vs. v MŠ)	Responzí	Podíl
Ano, setkávám se s tím zřídka.	21	21 %
Ano, setkávám se s tím často.	77	77 %
Ne, nesetkávám se s tím.	2	2 %
Celkem	100	100 %

V další oblasti zkoumání větší polovina respondentek nedokáže posoudit vliv pohlaví na maladaptivní projevy při vstupu do mateřské školy. Třetina respondentek tvrdí, že chlapci mají častější maladaptivní projevy při vstupu do mateřské školy než dívky.

Tabulka č. 20 Vliv pohlaví dítěte na maladaptivní projevy při vstupu do mateřské školy

Vliv pohlaví dítěte na maladaptivní projevy	Responzí	Podíl
Dívky	8	8 %
Chlapci	38	38 %
Nemohu posoudit	54	54 %
Celkem	100	100 %

Podle respondentek děti, které mají více sourozenců v rodině, zvládají adaptaci v mateřské škole lépe, alespoň takto odpověděla větší polovina učitelek. Cca čtvrtina učitelek nedokázala vliv této skutečnosti posoudit.

Tabulka č. 21 Vliv počtu sourozenců na adaptaci v mateřské škole

Vliv počtu sourozenců na adaptaci v mateřské škole	Responzí	Podíl
Ano	59	59 %
Ne	14	14 %
Nemohu posoudit	27	27 %
Celkem	100	100

5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Nejmarkantnějším projevem adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy je pláč a stesk po rodičích.
2. Nejobtížněji řešitelnými maladaptivními projevy dítěte při vstupu do mateřské školy jsou pro učitelky somatické potíže a agrese dítěte vůči dětem.
3. Nejčastějším způsobem seznámení dítěte s mateřskou školou před vstupem do mateřské školy je doprovázení staršího sourozence do jeho třídy.
4. Jen polovina mateřských škol má vypracován adaptační program/plán.
5. V mateřských školách, kde nemají zpracován adaptační program, mateřské školy by jej uvítaly.

5.3 Diskuse

5.3.1 Komparace výsledků s jinými výsledky podobně zaměřeného výzkumu

V obecných parametrech se výzkumný vzorek ve srovnání se vzorkem autorů Faltýnková (2015) a Rousová (2014) lišil minimálně, zejména v oblasti kvalifikace a délky praxe učitelek vždy převažovalo středoškolské vzdělání, dále následovalo vysokoškolské. Překvapujícím zjištěním bylo pro mne, že 13 % ve výzkumu Faltýnkové učitelek uvedlo nepedagogické vzdělání.

Délka praxe učitelek se u autorek s mým výzkumem rovněž shoduje, převažující délka praxe je nad 20 let, pak praxe do 5 let. V mém vzorku byl počet učitelek, s praxí nad 20 let a do 5 let téměř shodný, kdežto ve výzkumu autorek byl rozptýl vyšší až o 30%. Následovaly otázky, které se týkaly typu mateřské školy a věkového uspořádání dětí ve třídě. Zde se naše vzorky shodovaly, převažovala mateřská škola státní klasická nad školami ostatními. Přičemž v mém zjištění uvedly respondentky státní mateřskou školu v 90 %, v jiných to bylo jen 51 % nebo 48 %, jako další typy v jejich pracích byly uvedeny Daltonská, soukromá nebo zdravá mateřská škola. Výsledky se shodují i v uspořádání třídy z hlediska věku. Zjistila jsem, že z hlediska věku všechny výzkumy potvrzují převažující heterogenní uskupení dětí ve třídě. V mém výzkumu vyšlo rozložení dle věku následovně 57 % heterogenní, 43 homogenní. V dalších výzkumech byly rozptýly větší, avšak ve výsledku vyšly obdobně 87% heterogenní, 13 % homogenní a 77% heterogenní a 23% homogenní.

Další otázky, na které učitelky odpovídaly souvisely s problematikou adaptace dětí v mateřské škole.

Vliv na dítě má zejména rodina, záleží, jak ta dítě připraví. Haefele a Filsinger (1993). Při svém výzkumu ohledně otázky informování rodičů před vstupem dítěte do mateřské školy zjistily, že ty děti, jejichž rodiče, kteří své dítě připravovali na vstup do mateřské školy na základě předchozího studia odborné literatury, mají vstup do mateřské školy ulehčen. Zde se mi potvrzuje, že pokud rodič je připraven, je zralý, neprojevuje úzkostnost a nepřenáší své nejistoty na dítě, má jeho dítě potenciál snadnější adaptace v mateřské škole.

Struktura rodiny z hlediska počtu členů může a nemusí mít vliv, přestože v mém výzkumu respondentky odpověděly, že snadněji se adaptují děti z více početných rodin u Haefela a Filsingera (1993) se výzkum liší. Na problematiku adaptace tedy není možné z tohoto pohledu pouze tak snadno nahlížet. Počet dětí v rodině není rozhodujícím faktorem.

Výše uvedené autorky uvádějí, že naopak děti, mající sourozence procházejí počáteční adaptací s většími obtížemi než jedináčci. Záleží na tom, zda nové dítě má sourozence staršího nebo mladšího. Rodiče jedináčků se snaží s dítětem nahradit chybějící sourozence a tím dříve a intenzivněji navázat kontakty s vrstevníky. Děti rodičů, kteří věnují svým dětem dostatek času tím, že si s nimi hrají, neřeší jen nejnnutnější věci jako zajištění péče o dítě, jsou lépe připraveny na novou životní situaci. Pokud rodiče nedají dětem možnost samostatně objevovat své okolí i s určitými malými riziky, nevyvine se u dětí žádná důvěra ve vlastní schopnosti. Také nedůsledné výchovné jednání rodičů vede k většímu zatížení při vstupu do mateřské školy. Dítě rodičů, kteří nastoupí do zaměstnání na plný úvazek a dítě je tak celodenně bez rodičů v mateřské škole, se bude hůře adaptovat a bude mít více potíží.

Učitelky byly dále dotazovány, zda spolupracují s rodiči při adaptačních problémech dítěte. Shodně s autorkami Faltýnkovou (2015) a Rousovou (2014) vychází velmi podobné výsledky a většina dotazovaných respondentů uvádělo, že ano. V mém případě 89 % respondentek odpovědělo, že vše společně konzultují s rodiči a následně problémy i řeší. V současné době se však objevují i takoví rodiče, kteří jsou o situaci dítěte a jeho potížích informováni, ale řešení zůstává na učitelkách.

Další otázkou jsem zjišťovala, jaká je pro učitelky mateřských škol nejúčinnější forma řešení eliminace maladaptivních potíží. Polovina učitelek odpověděla, že za nejúčinnější formu řešení maladaptivních potíží považuje spolupráci s rodiči, což je pozitivní výsledek.

Oblast spolupráce s rodiči se promítá i v otázce č. 19, kde jsem se dotazovala, zda jsou učitelky informovány, že se dítě chová jinak doma než ve škole (děti vykazují diametrálně rozdílné chování – doma je živé, ve školce výrazně zdrženlivé). Učitelky v 77 % odpověděly, že se s tímto setkávají často a v 21 % zřídka. Podobné výsledky uvádí Faltýnková (2015), kdy necelých 63 % respondentů uvedlo, že se s rozdíly setkávají často, 37 % uvedlo, že se setkávají pouze občas. Z těchto zjištění vyvozují pozitivní fakt, že ve většině učitelky a rodiče spolu komunikují a sdělují si důležité informace o dětech.

Pro usnadnění adaptace dětí při nástupu do mateřské školy, v rámci spolupráce s rodiči a mateřskou školou, v mém výzkumu učitelky uvedly v 50 % jako efektivní, když si děti nosí svou oblíbenou věc nebo plyšovou hračku z domu. Krátkodobou přítomnost rodiče s dítětem ve třídě nebo kratší docházku dítěte v prvních dnech uvedlo 23 % učitelek. Přítomnost sourozence či kamaráda z jiné třídy bylo jen v 15 %. Naproti tomu výzkum Rousové (2014) uvádí zjištění, že nejvíce dětem pomáhá podobnou měrou právě přítomnost

sourozence nebo známého kamaráda a vlastní hračka z domu, a pak následuje dřívější seznámení s mateřskou školou.

Nejčastější projevy adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy: V 93 % jsem zjistila, že se objevuje pláč a stesk po rodičích. Autorka Rousová (2014) uvádí, že je pláč a stesk až na druhém místě. Podle autorky je na prvním místě odmítání kontaktu s dětmi i dospělými, na dalším, třetím místě, jsou somatické projevy. V mém výzkumu vyšly somatické potíže jako nejhůře zvládatelné učitelkami.

Adaptační období má obvykle trvání jeden měsíc. Na tom se shodují autoři Haefele a Filsinger (1993), Faltýnková (2015) a Rousová (2014). V mém zjištění se však výsledky s těmito autory neshodují. Učitelky ve 38 % odpověděly, že do dvou měsíců je dítě zadaptováno, a 28 % učitelek se shodlo, že dítě je adaptováno do půl roku.

5.3.2 Limity práce

Vzorek zkoumaných respondentů zahrnoval pouze respondenty ženského pohlaví. Nepodařil se získat žádný vzorek muže. Důvodem je nízká zaměstnanost mužů zejména kvůli nedostatečným financím. Možnými důvody jsou i problematika profesního růstu a především převažující ženské roli ve školství. Původně byl výzkum zaměřen jen na Moravskoslezský kraj, avšak pro nedostatečný počet vzorku byl rozšířen do dalších krajů, čímž výzkum byl obohacen svou šířkou rozložení v rámci ČR.

Do výzkumu jsem nezařazovala děti mladší tří let, chtěla jsem se zaměřit na, v současné době, stále majoritní skupinu dětí vstupujících do mateřských škol. Učitelky většinou řeší až příznaky projevů dětí. Projevy jako pláč, agrese, uzavřenost jsou, jak výzkumy ukázaly projevy adaptačních obtíží. Tyto projevy zpočátku považujeme v mateřské škole jako zvykání si na novou situaci, ve které se dítě ocitá. Očekáváme, že tyto potíže časem přejdou, a že si dítě zvykne a novému prostředí se přizpůsobí. Avšak limitující vnímám skutečnost, že ne vždy jsme schopni rozpoznat, co se konkrétně v životě dítěte děje. Příčinami mohou být i hlubší problémy, které mají jádro v komplikovaných rodinných vztazích a v tom, co se v rodině děje. Učitelky v takových případech často nemají možnost do těchto komplikovanějších problémů proniknout a hledat společně s rodiči řešení, protože rodič nemusí vždy komunikovat (domácí násilí, syndrom CAN, apod.).

Jsem si rovněž vědoma toho, že velmi limitující v mé práci bylo, především v okruhu otázek, které se věnovaly rozboru maladaptivních projevů při vstupu do mateřské školy to, že jsem nepoužila škálování. Tím pádem výsledný obraz získaných výsledků se nevěnoval rozložení maladaptivních problémů v mateřské škole, ale pouze těm projevům a problémům,

kteře byly z hlediska hodnoty výsledků výsledky s nejvyšší a nejnižší hodnotou. I samotné učitelky měly o to těžší rozhodování, protože musely uvést jen jednu jedinou možnost, i když samy tušily, že s problémem, který uvádí jako nejdůležitější, souvisí i další přidružené problémy jako např. pláč a stesk není jen jediný projev maladaptacních obtíží, doprovází jej pak také nekomunikace s učiteli a vrstevníky apod. Často však respondentky využívaly odpovědi „Jiné,“ kde se rozepsaly dle své potřeby.

5.4 Doporučení a rady z praxe pro vstup a adaptaci dítěte v mateřské škole

Přibalit dítěti oblíbenou věc či hračku, nejlépe plyšovou hračku, která je pro něj jakousi existencí pevného bodu, známé osoby nebo předmětu v cizí situaci zmenšuje nejistotu a případný strach z neznámého prostředí. Proto mohou nově přichozí děti, které jsou zařazeny do 1. třídy mateřské školy nejen po dobu adaptačního období (cca 1 měsíc), ale po celý školní rok s sebou do školky nosit svou nejmilejší hračku z domova.

Používat stejné rituály. Vodit dítě do mateřské školy vždy ve stejný čas a vyzvedávat je, pokud možno ve stejnou hodinu. Používejte konkrétní údaje o tom, kdy je vyzvednete – po obědě, po svačině – nejen obecně jako brzy, za chvíli, po práci apod. Rozloučit se krátce. Loučení dlouze neprotahovat! Někdy loučení představuje větší problém pro matku než pro dítě, proto dítě zbytečně nestresovat. Rodiče si ujasní to, jak se k pobytu svého dítěte ve školce staví. Pokud rodiče mají obavy z odloučení od dítěte a nejsou skutečně přesvědčeni, že dítě do mateřské školy chtějí dát, tak raději ať jej tam nedávají. Dítě velmi dobře vycítí strach nejbližší osoby, a pokud se rodič nezbaví své úzkosti, nemůže pak zbavit dítě jeho úzkosti. Případně se v rodině může dohodnout, že dítě bude do mateřské školy vodit ten, kdo s tím má menší problém.

Rodiče musí být citliví a trpěliví. Vhodné je si vyprávět o tom, co dítě v době pobytu v mateřské škole dělalo a co nového se naučilo. Rodiče ujistí dítě, že je do mateřské školy neodkládají. Vysvětlí mu, že ho mají rádi a že nechodí do školy proto, že na něj nemají čas, nebo že s ním nechtějí být doma. Každý má svět povinností – rodiče práci, dítě školu. Komunikace s učitelkami je velmi důležitá. Možná se rodič dozví, že když ze školky po nervy drásající scéně odejdete, vaše plačící dítě se rázem uklidní a jde si spokojeně hrát. Potomka za zvládnutý pobyt ve škole pochválit. Pozitivně je motivovat. Rodiče neříkají doma dítěti, že chápou, jaké to muselo být strašné, vydržet takovou dobu bez maminky. Naopak rodiče vyzdvihnou jeho pěkné zážitky, zahrají si s ním hru, kterou se ve škole

naučilo. Zeptají se svého dítěte, s kým a na co si hrálo, jak se mu to líbilo, jak řešilo případné konflikty či situace.

- Umožnit přítomnost rodičů s dítětem první dny po nástupu do mateřské školy.
- Prodlužovat délku pobytu dítěte v mateřské škole postupně.
- Využít adaptační plán – jasně stanovená organizace docházky.

Individuální přístup

Každé dítě zvládá situaci jinak a každé potřebuje něco jiného. Učitel musí k dítěti přistupovat s empatií, využívat intuici a vyzkoušet, co na které dítě platí. Ně kterému dítěti pomůže, když ho necháme v klidu, jiné potřebuje zapojit do činnosti.

Komunikační kartičky

V adaptační fázi je nezbytné, aby dítě mohlo vyjádřit své základní potřeby. Využít lze komunikační kartičky určené pro děti s autismem.

Předmět z domova

Dítě si do MŠ přinese hračku, knížku, nebo jakýkoliv oblíbený předmět z domova.

Patron

Navrhujeme, aby se někdo ze třídy stal patronem dítěte s maladaptivními potížemi. Vhodným patronem je dítě, které již mateřskou školu dobře zná – v minulém školním roce ji navštěvoval, zná třídu i učitelky, a chce tuto "funkci" vykonávat. Můžeme stanovit i více patronů.

Komunikace prostřednictvím maňáska

Při ostychu dítěte v prvních dnech lze využít maňáska nebo hračku jako prostředníka pro navázání kontaktu mezi učitelkou a dítětem.

Rituály

Pravidelné rituály navozují pocit jistoty a bezpečí. Například zamávat rodičům z okna při odchodu, pověsit na nástěnku svůj obrázek po příchodu do třídy, přivítání s paní učitelkou.

Pravidelný denní režim

Opakující činnosti, které probíhají každý den – ranní kruh, pohybové aktivity, čtení pohádky před spaním a jiné. Důležité jsou jasné signalizované úseky v organizaci dne a dostatek klidných chvil.

Graficky zpracovaný denní režim

Program dne můžeme graficky zpracovat na velký list papíru nebo nástěnku či tabuli pomocí piktogramů pro hru, cvičení, svačiny, pobyt venku, spaní, odchod domů. Každé ráno se s dětmi ve třídě povídá, co nás v den čeká, jaké činnosti a aktivity budou děti vykonávat. To přispívá k pocitu bezpečí těch dětí, které jsou si nejisté a úzkostné. Když je dítěti smutno v průběhu dne, ukáže se mu na obrázku, ve které fázi denního režimu se nachází, aby vědělo, co bude aktuálně následovat a kdy půjde domů. K osvětlení denního režimu, může se využít i báseň o denním režimu.

Pravidla mateřské školy

Pomocí obrázků zpracovat, co se v mateřské škole smí a co ne. Ideálně domlouvat pravidla společně s dětmi. Jde o bezpečnost dětí, vzájemné respektování, ohleduplnost. Pravidla jsou zkoncipována dle Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání a Školního vzdělávacího programu.

Stejná paní učitelka

K pocitu bezpečí dítěte může mateřská škola přispět tím, že zpočátku ve třídě se nebudou příliš střídat paní učitelky. Je-li to tedy možné, je ideální hledat cesty v organizaci a personálním řešení (v prvních 14 dnech adaptace by měly mít ranní službu vždy stejná učitelka, takže dítě nebude překvapené ze střídání osob při příchodu do MŠ). Stejně tak i při odpoledním odpočinku (spánku) je vhodné, aby alespoň na začátku děti ukládala a budila stejná paní učitelka. Nejlepším řešením by bylo, kdyby obě učitelky byly po celou směnu společně u dětí po celý den pro první dva týdny.

Stejně místo u stolu

Ve fázi adaptace jsou pro dítě důležité i zdánlivé drobnosti. Pocit bezpečí můžeme v dítěti podpořit i přidělením stabilního místa u stolu.

Dobrovolnost

Dítě do ničeho nenutit, pokud se nechce zapojit do činností, nechat ho, ať se jen dívá.

Pochvala, odměna

Dítě častěji potřebuje slyšet pochvalu, potvrzení, že danou věc dělá správně (mnohdy jen napodobuje ostatní, ale nerozumí instrukcím). Dítě chválíme pro ně srozumitelným způsobem.

Vhodné činnosti

Zařadíme do programu aktivity, které nejsou závislé na jazyku. Tanec, pohybové činnosti, poslech hudby, malování a jiné. Předem zhodnotíme, jaká slova a vyjádření použijeme pro zadání činnosti, zda bude třeba je doplnit názornou ukázkou, aby děti mohly porozumět.

Zapojení rodičů

Rodiče můžeme zapojit do programu mateřské školy a uspořádat oslavu při zahájení školního roku, společnou snídani nebo jinou společnou akci.

Rodič na telefonu

Domluvit možnost spojit se telefonicky s rodiči, kteří dítě mohou uklidnit, povzbudit ho a vysvětlit, čemu nerozumí.

Úkol, služba

Můžeme dítě požádat o předání vzkazu jiné paní učitelce (zajistíme, aby bylo při úkolu úspěšné), o srovnání hraček v policice nebo cokoliv jiného. Dítě si připadá důležité a někdy mu to pomůže rozehnat stesk a trochu se zapojit do činností ve třídě.

Rady pro rodiče – co by nikdy neměli dělat:

- Buďte důslední a nenechte se obměkčit. Když už jednou rozhodnete, že půjde dítě do školy, nedejte se přemluvit a trvejte na svém!
- "Nestrašte své dítě školou": "*Počkej, ve školce ti ukážou*" a za problémy s přivykáním je v žádném případě netrestejte.
- Nepřiznávejte, že je vám také smutno a že se vám stýská. Když zvládnete své emoce, dítě je zvládne také.

- Netvrďte dítěti cestou do školy, že jdete na procházku, k lékaři... a nepodávejte dětem nepravdivé informace o tom, v kolik hodin je přijedete vyzvednout.
- Neopakujte dítěti pořád dokola, že má být hodné.
- Pokud mateřská škola má zpracovaný adaptační plán/program potřebné informace mohou rodiče získat na jejich webových stránkách nebo v informačním letáčku, který je součástí přílohy této práce.
- Všechny pracovnice MŠ (pedagogové i provozní personál) mají k dětem, zvláště k nově přijatým, empatický, klidný a trpělivý přístup.
- Paní učitelky přihlíží vždy k individuálním potřebám každého dítěte a svým profesionálním přístupem jsou připraveny pomoci rodičům dětí, podat potřebné informace, případně poradit, co by pro vaše dítě bylo v rámci snadné adaptace nejvhodnější.
- Záleží však jen na rodičích, zda využijí některé z možností adaptačního programu mateřské školy, neboť oni nejlépe znají své dítě.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se věnuje problematice adaptace dětí v mateřské škole, zpravidla jde o děti ve věku tří let, nevěnuji se dětem dvouletým. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou.

Teoretická část této práce seznamuje s pojmy a pojetím dítěte předškolního věku. Nahlížím na důležitost rodinného vývoje, prvotních vazeb, které ovlivňují vztahování se dítěte v budoucnu k prostředí světa, ke společnosti. Pak dávám prostor tématu socializace, zejména se zabývám první širší (mimo rodinu) socializaci dítěte v novém prostředí, v prostředí vrstevníků, prostředí neznámém, kdy se dítě setkává i s novou autoritou v podobě učitelek mateřské školy. Zabývám pojmy adaptace a také její neúspěšné podoby – maladaptace.

Jednoznačně prvotní vzor pro fungování jedince ve společnosti je rodina, kde jsou představeny základní modely, které si dítě osvojuje. Rodiče mají možnost využít mnoho zdrojů, které je ve svých kompetencích mohou obohatit, mnoho rodičů tohoto také využívá (literatura, internet, přednášky). Ne všichni se v tomto ohledu zajímají o nové zkušenosti, a proto je zde důležitá i role mateřské školy, aby rodiče podporovala, dávala jim informace vhodné k posilování jejich vlastních rodičovských kompetencí. Spolupráce rodičů s mateřskou školou je stěžejní. Mateřská škola má kvalifikované profesionály a záleží pouze na vedení mateřské školy a každé učitelce, jaké vyvine úsilí při spolupráci, popř. vytváří způsoby, jak jednotlivé obtíže (v našem případě adaptační) zvládat. Např. vytvoří materiál (adaptační program), realizuje akce, při kterých rodina a mateřská škola mají možnost se sbližovat a díky tomu spolu lépe komunikovat.

Výše uvedených tezí se dotýkám v praktické části, kde jsem hledala, jak právě tyto potřeby jsou dětem zajišťovány. Zda jsou učitelkami brány na vědomí, a zda jsou reflektovány. Jaké jsou formy spolupráce mateřské školy s rodiči a jak jsou naplňovány, co chybí, čeho je nedostatek. Zajímalo mě, jaké jsou zkušenosti jiných učitelek, abych je mohla srovnat se svými. Svou práci jsem rovněž srovnávala s jinými výzkumy, které se zabývaly stejnými nebo podobnými otázkami. V mnoha případech výsledky jiných potvrdily zjištění mé. V ojedinělých případech se výsledky lišily v minimálním rozsahu.

Zjistila jsem, že s problematikou adaptace se potýkají pedagogové obdobně, jen někteří vidí problémy a jejich řešení někdy jinak. Např. při zvládání adaptačních problémů část pedagožek vidí prioritu ve spolupráci s rodinou, jiná část spíše využívá svého empatického přístupu a je věří, že je schopna si s problémy poradit sama. Za nejmarkantnější

adaptační obtíže dětí při vstupu do mateřské školy je považován pláč a stesk po rodičích. Čtvrtina učitelek se shodla, že nejobtížněji řešitelné maladaptivní projevy dítěte při vstupu do mateřské školy jsou somatické potíže a agrese dětí vůči svým vrstevníkům. Nejčastějším způsobem seznámení dítěte s mateřskou školou před vstupem do mateřské školy je doprovázení staršího sourozence do jeho třídy a seznámení se tak i s učitelkami. Dále jsem zjistila, že polovina učitelek v mateřských školách, kde pracují, nemají zpracován adaptační program/plán mateřské školy pro děti, které prvně vstupují do jejich mateřské školy, ale většina těch, co jej nemají, by jej uvítaly.

Přílohou bakalářské práce je 10 dobrých rad rodičům, adaptační program mateřské školy, konkrétní doporučení z praxe, jak pomoci dětem při adaptaci a nakonec dotazník, který byl páteří výzkumu.

Díky této práci jsem mohla poznat, že sdílené problémy se nejeví tak složité a myslím, že i do budoucna je vhodné řešit takové i další problémy s pedagogy napříč zařízeními. Vzájemně je to obohacující.

SOUHRN

Klíčová slova: dítě předškolního věku, mateřská škola, potřeby dítěte, rodina, deprivace, problematika adaptace, maladaptace, socializace, vrstevnická skupina, hra, vývoj osobnosti.

Obsahem této bakalářské práce je zmapování projevů dítěte, a jejich reakce na nové situace související se vstupem dítěte do mateřské školy. Tyto projevy chování jsou součástí adaptačního procesu dítěte.

Teoretická část zahrnuje různé definice a pojmy související s adaptací v mateřské škole, uvádí zdravě zvládnutou socializaci jako zásadní úkol v životě dítěte, poskytuje mnohostranný pohled na dítě předškolního věku z hlediska vývoje emocionálního, sociálního, vývoje kognitivních procesů a motoriky, nezbytnou úlohu rodičů (rodiny) jako základnu pro socializaci dítěte, ale také rodinu jako článek, který spolupracuje se školským zařízením.

Praktická část práce, prostřednictvím průzkumu mezi učitelkami mateřských škol, se věnuje problematice výskytu a zvladatelnosti konkrétních maladaptivních projevů dětí, možných způsobů řešení a předcházení těmto projevům a nastavení podmínek dobré adaptace. Výsledky výzkumu jsem podrobila srovnání s jinými podobnými výzkumy a nad výsledky jsem rozvedla diskusi. V praktické části rovněž uvádím limity práce. Domnívám se, že mnohá zjištění podala relevantní odpovědi v oblasti problematiky výskytu maladaptivních potíží dětí, které do mateřské školy nastupují.

SUMMARY

Key words: pre-school child, kindergarten, child's needs, family, deprivation, adaptation issues, maladaptation, socialization, peer group, game, personality development.

The aim of the bachelor thesis is to map the child's behaviour in terms of emotional reaction to new situations related to the child's entry into kindergarten. These manifestations are part of the child's adaptation process.

The theoretical part includes various definitions and concepts related to adaptation in kindergarten, mentions well-managed socialization as a vital task in the child's life, provides a multifaceted view of a pre-school child in terms of emotional, social, cognitive and motor development, the necessary role of parents (family) as a basis for the child's socialization, but also a family as link that cooperates with the school facility.

The practical part of the thesis, through a survey among kindergarten teachers, deals with the occurrence and manageability of specific maladaptive behaviours of children, possible ways of solving and preventing these manifestations and setting conditions for good adaptation. I compared the results of the research with other similar researches in discussion. In the practical part I also mention the limits of the work. I believe that many of the findings have given relevant answers to the issue of the occurrence of maladaptive problems of children entering kindergarten.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literární zdroje

- ALDORT, N. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Vyd. 1. Praha: Práh, 2010. 227 s. ISBN 978-80-7252-287-3.
- ALLEN, K. E. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-055-0.
- ATKINSON, R. L. *Psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-862-7.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Brno: Edika, 2015. 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
- DEISLER, H. *Každodenní problémy v mateřské škole: Pomoc pro učitele a rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-010-3.
- ESSA, E. *Jak pomoci dítěti: metody zvládání problémů dětí v předškolní výchově*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011. 300 s. ISBN 978-80-251-2928-9.
- FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2013. 190 s. ISBN 978-80-275-0831-6.
- GARDOŠOVÁ, J. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- GUEGUENOVÁ, C. *Cesta ke šťastnému dětství. Empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Vyd. 1. Paris: Éditions Robert Laffont, S. A., 2014. 279 s. ISBN 978-80-87950-03-6.
- GRIEBEL, W., NIESEL, R. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 104 s. ISBN 80-7178-989-5.
- HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1993. 58 s. ISBN 80-8528-57-7.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie. (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, 2001. s. 196. ISBN 80-7290-054-4.

- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd.1. Praha: Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.
- HOSKOVCOVÁ, S., PETRŮ KICKOVÁ, P. *Adaptace na mateřskou školu*. Informatorium. 2013, XX., č. 7, s. 12-14. ISSN 1210-7506.
- HOSKOVCOVÁ, S., PETRŮ KICKOVÁ, P. *Adaptace na mateřskou školu...krok druhý*. Informatorium. 2014, XXI., č. 5, s. 12-13. ISSN 1210-7506.
- HOSKOVCOVÁ, S., PETRŮ KICKOVÁ, P. *Adaptace na mateřskou školu aneb Co jsme pozorovali u dětí*. Informatorium. 2014, XXI., č. 8, s. 12-14. ISSN 1210-7506.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1993, 231 s. ISBN 80-210-0830-X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. s. ISBN 807178-585-7.
- KOLAŘÍK, M. a kol. *Manuál pro psaní diplomových prací na katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Vyd. 4. Olomouc: FF UP, 2017. 77 s.
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN: 978-80-247-3710-2.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hra a soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., SYSLOVÁ, Z. *Individualizace v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 182 s. ISBN 978-80-262.0812-9.
- LAM, M. S. & POLLARD, A. (2006). *A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten*. Early Years: An International Research Journal, 26 (2), s. 123-141.

- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., doplň. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- MARKO, J. *Vpravovanie sa dieťaťa do školského prostredia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1971. 224 s.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 6. Praha: Portál 2013. 108 s. ISBN 978-80-262-0853-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2010. 184 s. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Vyd. 3. Praha: Avicenum, 2017. 353 s. ISBN 978-80-7429-797-7.
- McINTYRE, L. L., ECKERT, T. L., FIESE, B. H., DiGENNARO, F. D. & WILDENGER, L. K. (2007). *Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement*. Early Childhood Education Journal, 35 (1), s. 83-88.
- MERTIN, V, GILERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelé mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. 232 s. ISBN 978-80-262-0977-5.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2017. 368 s. ISBN 978-80-247-5646-2.
- PIAGET, J., BÄRBEL, I. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2014. 144 s. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUGNEROVÁ, M., KVINTOVÁ, J. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. 296 s. ISBN 978-80-247-5452-9.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SMÉKAL, V. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Barrister, 2002, 264 s. ISBN 80-859-4783-8.
- SVOBODOVÁ, E.: *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 3. Olomouc: UP, 2010. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠMELOVÁ, E. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. 165 s. ISBN 978-80-244-4217-4.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – teorie a praxe I*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.
- ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A. SOURALOVÁ, E. et al. *Pre-school education in the context of curriculum*. Olomouc: Palacký University, 2012. 244 s. ISBN 978-80-244-3370-7.
- ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. A KOL. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2018. 232 s. ISSN 978-80262-1302-4.
- ŠULOVÁ, L. *Děti nastupují do mateřské školy*. Informatorium 3 - 8, č. 7. 2004. 5 s. ISBN 1210-7506.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2004. 76 s. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Vyd. 1. Praha: Karolinum 2003. 471 s. ISBN 80-246-07522.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 353 s. ISBN 80-718-4317-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2017. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí: Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 181 s. ISBN 80-7178-830-9.

Online zdroje

KOHOUTEK, Rudolf. *Adaptační způsoby chování a prožívání*. Psychologie v teorii a praxi [online]. 2009 [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/aspekty-a-koncepce-procesuprizpuosobovani-cloveka>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). [online]. 2017 [cit. 2018-05-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>

Adaptace dítěte v mateřské škole [online]. 2018 [cit.2018-12-16]. Dostupné z:
<https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/adaptace-ditete-v-ms>

Adaptační plán v mateřské škole[online]. 2018 [cit.2018-12-16]. Dostupné z:
http://www.mestysmarsovice.cz/assets/File.ashx?id_org=9197&id_dokumenty=1799

Příprava projektu adaptace dětí c mateřské škole [online]. 2019 [cit.2019-04-20]. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/1986/JAK-SI-PRIPRAVIT-PROJEKT-ADAPTACE-DITETE-V-MS.html/>

Týdenní vzdělávací plán [online]. 2019 [cit.2019-04-20]. Dostupné z:
https://wiki.rvp.cz/User:Michaela_Gondekova/Vitame_vas_ve_skolce_-_tydenni_plan
FALTÝNKOVÁ, M. *Adaptace dětí předškolního věku při nástupu do mateřské školy*. [online]. [cit. 2018-10-23] Brno, 2014. Bakalářská práce. Masaryková univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc. Dostupné z: file:///D:/Bakalarka/Bakalarska_prace_Faltynkova_5xyk7.pdf

RAUSOVÁ, K. *Adaptace dětí předškolního věku při nástupu do mateřské školy*. [online]. [cit. 2018-10-23]. Brno, 2015. Bakalářská práce. Masaryková univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Tereza Škubalová. Dostupné z: file:///D:/Bakalarka/BP_Adaptace_deti_predskolniho_veku_pri_nastupu_do_MS.pdf

Seminář na téma *Adaptace dětí v mateřské škole* ze 5. 11. 2018 v Ostravě ve školícím centru Hello v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s akreditací MŠMT, vedené ředitelkou speciální mateřské školy Mgr. Ivou Chadzipanajotidisovou.

PŘÍLOHY

- Příloha 1** **10 dobrých rad, které usnadní vám i vašemu dítěti nástup do mateřské školy**
- Příloha 2** **Adaptační program v mateřské škole a fáze adaptace**
- Příloha 3** **Dotazník pro učitelky a učitele mateřské školy**

Příloha 1

10 dobrých rad, které usnadní vám i vašemu dítěti nástup do mateřské školy

10 dobrých rad,

které usnadní vám i vašemu dítěti nástup do školky



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

PhDr. Simona Hoskocová, Ph.D.
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Příloha 2

Adaptační program v mateřské škole a jednotlivé fáze adaptace:

Adaptační program neboli plán je koncept popisující organizaci prvních dní docházky dítěte do mateřské školy.

Plán je strukturován do tří fází. V první tři dny přichází dítě do mateřské školy společně s rodičem a za hodinu s nimi opět odchází. Čtvrtý den proběhne krátké odloučení a samostatný pobyt dítěte ve třídě (cca půl hodiny). Rodič je však k dispozici pro případ, že by bylo rozrušené nebo potřebovalo jeho přítomnost. Na základě reakcí dítěte se následně zvolí kratší (6 dní) či delší (2–3 týdny) trvání adaptačního procesu. Při závěrečné fázi pobývá dítě již samostatně, rodiče jsou k dispozici pro výjimečné případy, jsou na telefonu. Adaptace trvá zpravidla 3–4 týdny, jsou však výjimky. Každé dítě je originální a adaptace u něj je individuální. Záleží v mnoha směrech na vedení rodiny a její spolupráce s mateřskou školou a také důležitou roli sehrává osobnost učitelky. Uvádí se dle odborníků, že v prvních dvou týdnech je pro dítě jistější, když jedna učitelka děti ráno vítá a druhá uspává, potažmo budí.

Některé mateřské školy mají vypracovaný svůj vlastní adaptační plán, jedná se o rámec, který se v praxi přizpůsobuje individuálním potřebám jednotlivých dětí a jejich rodičů. Explicitní formulace adaptačního plánu mateřské školy usnadňuje orientaci rodičů i učitelů v organizaci prvních dní. Často se používá adaptační plán Berlínského modelu, který je přeložený z německého originálu, jedná se o osvědčený model, který se většinou využívá pro děti s odlišným mateřským jazykem.

Vstup dítěte do mateřské školy je významnou událostí nejen v životě dítěte, ale i v soužití celé rodiny. Děti, které se do té doby pohybovaly převážně v kruhu rodinném, najednou poznávají jinou společnost, nové kamarády i dospělé a nové prostředí. Musí se podřídit určitým pravidlům a už nejsou jen ony středem pozornosti. Některé děti se s touto změnou vyrovnávají snadno a s jistotou, jiné potřebují delší čas na přivyknutí nové situaci. Velkým přáním všech mateřských škol je, aby se děti cítily ve školním prostředí spokojené a aby do ní chodily rády. Adaptační program je takové doporučení od mateřské školy, jak postupovat, aby si dítě na nové prostředí rychle a plynule zvyklo, těšilo se na ni, aby při příchodu do školy a při odloučení od maminky neplakalo.

Adaptační plán probíhá v následujících jednotlivých fázích:

1. fáze adaptace probíhá před nástupem dítěte do mateřské školy (dle individuální potřeby) Mateřská škola pořádá před zápisem dětí „Den otevřených dveří“- rodiče si mohou se svými dětmi prohlédnout prostory školy, seznámit se s režimem dne, s personálem, s prací učitelek ve třídách, s nabídkou vzdělávacího programu apod. Rodiče mohou s dětmi navštěvovat mateřskou školu již před zápisem, a to po předchozí domluvě s paní učitelkou - děti se tak postupně seznamují s prostředím mateřské školy, s kamarády, učitelkami a ostatním personálem. Přijaté děti (ale rovněž i nepřijaté) mohou navštěvovat v doprovodu svých rodičů mateřskou školu po zápise a v době otevření jejího provozu v době hlavních prázdnin nebo kulturních či školních akcích.

Pravidla pro účastníky adaptačního programu:

- Do mateřské školy mohou pouze děti zdravé.
- Rodič i dítě se přezují, dodržují hygienická pravidla.
- Rodič má nad svým dítětem po celou dobu dozor – nenechává zde dítě samotné!
- Rodič nezasahuje učitelce do vzdělávacích, ani výchovných aktivit.
- Stravu i pití si rodič přinese svoje.
- Rodič pozoruje praktiky školy, režim, snaží se dítě vést k napodobování.

Desatero pro rodiče, aby se předešlo vytvoření nereálných představ a následného zklamání.

Co mohou rodiče vykonat, aby vstup dítěte do MŠ byl úspěšný a nenásilný:

1. Chodit s dítětem mezi děti, a to i tehdy má-li sourozence.
2. Nechávat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka, chodit s ním do nových prostředí (např. mateřského centra).
3. Zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy (při jídle, oblékání, na toaletě).
4. Rozvrhnout čas tak, abychom na dítě nemuseli spěchat, má-li věci dělat samo.
5. Udělat si čas na každodenní společnou chvíli u hry.
6. Udělat si čas na čtenou pohádku.
7. Během dne využívat možnosti si s dítětem povídat.
8. Oceňovat, co se dítěti daří a jasně odmítnout nevhodné chování a vysvětlit proč.
9. Vyvarovat se výhrůžek typu: „Počkej, až budeš ve školce...!“ dítě se pak bude obávat školky předem. Opatrně zacházet i s vychvalováním mateřské školy, „jak tam bude všechno super!“
10. Je nutné se držet reality a mluvit o tom, co asi všechno tam bude dítě moci dělat.

Co všechno by mělo umět dítě při vstupu do mateřské školy:

- chodit, lézt, běhat a vůbec se samostatně pohybovat;
- sedět po dobu jídla u stolu, používat lžíci, pít z hrnečku;
- umývat si ruce a utírat se do ručníku, čistit nos – umět se vysmrkat;
- používat toaletu z vlastní iniciativy – dítě s plenkami nelze přijmout do mateřské školy, která není přizpůsobena z hlediska hygieny;
- chodit po schodech s přidržováním se zábradlí;
- snažit se uklízet si po sobě hračky;
- reagovat na pokyny (například počkat, sednout si, přijít...) a na své jméno;
- hrát si a svou činností se po určitou dobu zabavit;
- brát na vědomí přítomnost druhého dítěte a případně se s ním dát dohromady;
- myslet v konkrétních obrazech, ptát se (otázky proč, jak), být zvědavé;
- umí prosadit svou vůli a chtění;
- pozorovat a napodobovat okolí;
- mluvit a dorozumívat se o běžných věcech s dospělými i dětmi.

2. fáze – probíhá po nástupu dítěte do mateřské školy individuálně dle dítěte. Navázání vzájemné dobré spolupráce mezi pedagogy MŠ a rodinou je základní podmínka pro kvalitní spolupráci. Během adaptačního období je vhodné, aby rodiče sdělili učitelkám potřebné informace o vývoji svého dítěte, jeho zdravotním stavu a dalších specifikách, jež považují za vhodné sdělit v zájmu úspěšné adaptace dítěte.

Doporučený adaptační plán mateřské školy pro první den za účasti rodičů – maximálně 1 hodinu, do konce týdne – docházka dítěte v rozsahu 2-3 hodin samo nebo v přítomnosti rodičů (odchod z mateřské školy před obědem) dopolední docházka – samo nebo za přítomnosti rodičů (odchod po obědě dle možnosti rodiny). Bylo by dobré, aby malé děti nezůstávaly od počátku ve školce na odpolední odpočinek, aby všechny změny probíhaly postupně a plynule. Rodiče, by si měli na prvních čtrnáct dní domluvit v zaměstnání možnost kdykoliv odejít nebo zástupce pro případ, že dítě nebude adaptaci zvládat duševně nebo fyzicky (změna režimu dne, časné vstávání, náchylnost k chorobám).

3. fáze – pokud probíhá adaptace bez obtíží, může nastat celodenní pobyt.

Příloha 3

Dotazník pro učitelky a učitele mateřských škol

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

ráda bych vás tímto způsobem poprosila o anonymní spolupráci v podobě vyplnění dotazníku pro praktickou část mé bakalářské práce, která se zabývá problematikou adaptací dětí v mateřské škole. K dispozici jsou otázky, na které je možno reagovat uzavřenou odpovědí, současně zahrnují možnost otevřené odpovědi. V otázce č. 17 vyžaduje otevřenou odpověď v případě, že jste odpověděli v předcházející otázce odpověď za „c“. V odpovědích vždy uveďte jednu možnost. Dotazník by Vám neměl zabrat více než do 10 minut Vašeho času.

Pokud byste měli zájem o vyhodnocení výsledků, ráda Vám posléze předám. V případě zájmu mne můžete kontaktovat na tuto emailovou adresu: ohnheiserhana@gmail.com

Děkuji Vám za spolupráci a Váš čas.

Hana Ohnheiser, studentka oboru Učitelství pro mateřské školy v kombinované formě na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

1. Jsem
 - a) Muž
 - b) Žena

2. Jakou máte pedagogickou kvalifikaci?
 - a) Střední pedagogická škola
 - b) Vyšší škola odborná
 - c) Bakalářské vysokoškolské
 - d) Magisterské vysokoškolské
 - e) Jiné

3. Kolik let praxe máte v mateřské škole?
 - a) Do 5 let

- b) Do 15 let
- c) Do 25 let
- d) Nad 25 let

4. Jaký je typ Vaší mateřské školy, ve které pracujete?

- a) Státní mateřská škola
- b) Soukromá mateřská škola
- c) Mateřská škola Montessori
- d) Mateřská škola Waldorfská
- e) Lesní školka
- f) Jiné

5. Jaké je uspořádání třídy z hlediska věku dětí od tří let?

- a) Věkově homogenní třída
- b) Věkově heterogenní třída

6. Kolik dětí máte ve Vaší třídě?

- a) Do 15
- b) Do 24
- c) Do 28
- d) Jiné.....

7. Jaké jsou nejčastější projevy adaptačních obtíží dětí při vstupu do mateřské školy?

- a) Pláč a stesk po rodiči
- b) Odtahované chování
- c) Úzkost a nejistota
- d) Vztek
- e) Nepřátelství vůči dětem
- f) Nepřátelství vůči dospělým
- g) Odmítání pravidel třídy, přizpůsobení se dennímu režimu mateřské školy
- h) Unavitelnost

8. Co považujete za nejobtížněji řešitelný projev maladaptace dítěte při vstupu do mateřské školy?

- a) Agrese vůči dětem
- b) Somatické projevy (bolest břicha, hlavy)
- c) Odmítání spolupráce
- d) Nedokáže vyjádřit své přání, svou potřebu
- e) Regres (např. enuréza)
- f) Jiné.....

9. Jakým způsobem se projevuje dítě při odloučení s rodičem?

- a) Pláč a křik
- b) Prodloužené loučení, smutek
- c) Rozloučení gestem (úsměv, pusa, „placák“)
- d) Jiné.....

10. Po jaké době si myslíte, že je u dítěte úspěšně dokončená adaptace v mateřské škole?

- a) Do 1 měsíce
- b) Do 2 měsíce
- c) Do 6 měsíce
- d) Jiné.....

11. Jaké nejčastější formy seznamování se s prostředím mateřské školy využívají rodiče s dětmi, které budou pravidelně navštěvovat mateřskou školu?

- a) Pravidelné kluby
- b) Školní akce (dílňičky, zahradní slavnosti, divadla, focení, karneval)
- c) Doprovázení sourozenců do mateřské školy
- d) Jiné.....

12. Děti, které se seznámily s prostředím mateřské školy dříve před vstupem do ní probíhá jejich adaptace bez větších obtíží?

- a) Ano, usnadnilo
- b) Nemělo to vliv na adaptaci
- c) Nelze posoudit
- d) Tyto programy nerealizujeme

13. Za nejúčinnější formu při eliminaci maladaptivních obtíží považujete?

- a) Spolupráce s rodiči (pravidelné vzájemné sdělování informací o dítěti, konzultace dle potřeby)
- b) Empatický přístup k dítěti
- c) Konzultace s kolegy
- d) Spolupráce se školními poradenskými zařízeními
- e) Jiné.....

14. Je ve vaší mateřské škole zpracován adaptační plán?

- a) Ano
- b) Ne

15. Pokud nemáte zpracován adaptační plán, uvítali byste jej?

- a) Ano, uvítali
- b) Ne, není potřeba
- c) Nevím

16. Co podle Vaší zkušenosti nejlépe funguje při usnadnění adaptace dětí při nástupu do mateřské školy v souvislosti se spoluprací s rodičem a dítětem?

- a) Krátkodobá účast rodiče ve třídě
- b) Děti si nosí svou oblíbenou věc nebo hračku
- c) Přítomnost sourozence nebo kamaráda z jiné třídy
- d) Rodič aplikuje jiné podpůrné přístupy doporučené učitelkami mateřské školy
- e) Jiné.....

17. Jestliže jste v předchozí otázce uvedli odpověď, že rodič aplikuje jiné podpůrné přístupy doporučené učitelkami mateřské školy, prosím uveďte, o jaké konkrétní podpůrné přístupy se jedná?

18. Co podle Vás nejčastěji vede k maladaptivním projevům u dítěte při nástupu do mateřské školy?

- a) Osobnost dítěte (temperament, charakter)
- b) Nezralost dítěte (opožděný neuropsychický vývoj)

- c) Zátěžové situace v rodinném prostředí (stěhování, smrt nebo nemoc blízkého, rozvod, narození sourozence, špatné sociální podmínky)
- d) Nepřipravenost dítěte (např. přístup vychovávajících osob)
- e) Vada, postižení dítěte (např. poruchy pozornosti, hyperaktivity, poruchy autistického spektra nebo psychiatrická zátěž)
- f) Jiné.....

19. Spolupracujete s rodiči při adaptačních problémech dítěte?

- a) Ano, vše konzultujeme a společně situaci řešíme
- b) Ano, rodiče informuji o situaci, ale řeším situaci sám/sama
- c) Ne, nespolupracuji s rodiči při řešení adaptačních problému dítěte

20. Slýcháváte od rodičů, že se dítě, které má potíže s adaptací, chová doma úplně jinak než v mateřské škole? (např. v MŠ je uzavřené, doma je živé apod.)

- a) Ano, setkávám se s tím zřídka.
- b) Ano, setkávám se s tím často.
- c) Ne, nesetkávám se s tím.

21. Můžete podle Vašich zkušeností posoudit, které děti z hlediska pohlaví mají větší obtíže s adaptací?

- a) Dívky
- b) Chlapci
- c) Nemohu posoudit

22. Myslíte si, že děti z početnějších rodin se snadněji adaptují na prostředí mateřské školy?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nemohu posoudit

<https://www.surveio.com/survey/d/O8E0E6U7R0K3Z6A5Y>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Ohnheiser
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Problematika adaptace dětí v mateřské škole
Theme:	Problems of adaptation of children in kindergarten
Anotace práce:	Obsahem této bakalářské práce je zmapování projevů dítěte, a jejich reakce na nové situace související se vstupem dítěte do mateřské školy. Tyto projevy chování jsou součástí adaptačního procesu dítěte. Teoretická část zahrnuje různé definice a pojmy související s adaptací v mateřské škole. Praktická část práce se věnuje problematice výskytu a zvladatelnosti konkrétních maladaptivních projevů dětí, možných způsobů řešení a předcházení těmto projevům a nastavení podmínek dobré adaptace. Domnívám se, že mnohá zjištění podala relevantní odpovědi v oblasti problematiky výskytu maladaptivních potíží dětí, které do mateřské školy nastupují.
Klíčová slova:	Dítě předškolního věku, mateřská škola, potřeby dítěte, rodina, deprivace, problematika adaptace, maladaptace, socializace, vrstevnická skupina, hra, vývoj osobnosti.
Annotation:	The aim of the bachelor thesis is to map the child's behaviour in terms of emotional reaction to new situations related to the child's entry into kindergarten. These manifestations are part of the child's adaptation process. The theoretical part includes various definitions and concepts related to adaptation in kindergarten. The practical part of the thesis deals with the occurrence and manageability of

	specific maladaptive behaviours of children, possible ways of solving and preventing these manifestations and setting conditions for good adaptation. I believe that many of the findings have given relevant answers to the issue of the occurrence of maladaptive problems of children entering kindergarten.
Key words:	Pre-school child, kindergarten, child's needs, family, deprivation, adaptation issues, maladaptation, socialization, peer group, game, personality development.
Přílohy vázané v práci:	P 1 10 dobrých rad, které usnadní vám i vašemu dítěti nástup do mateřské školy P 2 Adaptační program v mateřské škole a fáze adaptace P 3 Dotazník pro učitelky a učitele mateřské školy
Rozsah práce:	74 s.
Jazyk práce:	Čeština