

Podpora adaptace dětí na prostředí mateřské školy z pohledu učitelek

Martina Volfová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martina Volfová**
Osobní číslo: **H150504**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Podpora adaptace dětí na prostředí mateřské školy z pohledu učitelek**

Zásady pro vypracování:

Zpracování literární rešerše z oblasti adaptace dětí na prostředí mateřské školy.
Vymezení teoretických východisek o procesu adaptace dítěte na mateřskou školu a možnostech jeho podpory učitelkou.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GIVEN, Lisa M. The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Los Angeles: Sage, 2008. ISBN 978-1-4129-4163-1.

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 3. Praha: Portál, 1996, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-X.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. Poprvé v mateřské škole. Praha: Portál, 2005, 100 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 9.2.2018



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být i též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

V bakalářské práci se autorka zabývá podporou adaptace dítěte na prostředí mateřské školy z pohledu učitelek. Práce je teoreticko – výzkumného charakteru. V teoretické části vymezuje teoretická východiska procesu adaptace dítěte na mateřskou školu, také prezentuje podporu adaptace z pohledu učitelek i rodičů, dále objasňuje pojetí současné mateřské školy a popisuje vývojové období předškolního věku. V empirické části autorka představuje, jak učitelky vnímají vlastní postupy, které uplatňují pro podporu a usnadnění adaptace dítěte na prostředí mateřské školy. Výzkum byl realizován prostřednictvím kvalitativního výzkumu, s využitím interview s učitelkami mateřských škol. Na základě zpracování interview byly zjištěny postupy užívané učitelkami pro podporu adaptace dítěte, dále také podmínky pro jeho usnadnění a také problémy, které při adaptaci učitelky pocítují.

Klíčová slova: adaptace dítěte na prostředí mateřské školy, komunikace rodiče a učitele, sociální vývoj, emoční vývoj

ABSTRACT

In this bachelor thesis, the author deals with the support of the child's adaptation to the environment of the kindergarten from the teachers' point of view. The thesis is of theoretical - research character. The theoretical part determines the theoretical starting points of the process of the child's adaptation to kindergarten, it also presents the support of adaptation from the teachers' and parents' point of view, and it clarifies the concept of the present kindergarten and describes the development period of pre-school age. In the empirical part, the author describes how teachers perceive their own practices they use to support and facilitate the child's adaptation to the kindergarten environment. The research was conducted using qualitative research and interviews with kindergarten teachers. Based on the interviews, the procedures used by teachers to support the adaptation of the child, as well as the conditions for its encouragement and problems seen by the teachers, have all been identified.

Keywords: a child's adaptation to kindergarten, parent and teacher communication, social development, emotional development

Chtěla bych poděkovat především vedoucímu mé bakalářské práce panu Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za konzultace, odborné rady a trpělivost. Dále bych také chtěla poděkovat učitelkám mateřských škol za ochotu při realizaci interview a v neposlední řadě mému manželovi, rodině a přátelům za podporu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	12
1.1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1.1 Motorický vývoj.....	13
1.1.2 Vývoj poznávacích procesů	14
1.1.3 Emoční a socializační vývoj.....	15
2 ADAPTACE.....	18
2.1 ADAPTACE DÍTĚTE NA MATEŘSKOU ŠKOLU	18
2.2 PODPORA ADAPTACE DÍTĚTE NA MATEŘSKOU ŠKOLU	19
2.3 DÉLKA ADAPTACE.....	21
2.4 RODINA V PROCESU ADAPTACE	22
2.4.1 Rodiče a jejich vliv.....	22
2.4.2 Porozumění dítěti	24
3 ROLE MATEŘSKÉ ŠKOLY V PROCESU ADAPTACE.....	26
3.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	26
3.2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	27
3.2.1 Erudovanost učitele mateřské školy.....	28
3.2.2 Naplňování dětských potřeb.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 VÝZKUM.....	32
4.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	32
4.1.1 Dílčí výzkumné cíle	32
4.1.2 Výzkumné otázky.....	32
4.2 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTEK VÝZKUMU	32
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ METODY	34
4.3.1 Realizace interview a postup při zpracování dat.....	34
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	35
5.1 PŘÍPRAVA ZAČÍNÁ V RODINĚ.....	35
5.1.1 Rodič má tu nejdůležitější úlohu.....	35
5.1.2 Vliv emocí rodičů.....	36
5.2 DOPORUČENÍ UČITELEK.....	37
5.2.1 Adaptační program.....	37
5.2.2 Vstupní dotazník	38
5.2.3 Rychlá předávka dítěte	38
5.2.4 Uspokojení potřeb dítěte	38
5.2.5 Nebránit se fyzickému kontaktu.....	40
5.2.6 Odchod po obědě.....	40

5.3	ZRALOST DÍTĚTE	41
5.3.1	Délka adaptace	41
5.3.2	Chápání souvislostí usnadňuje adaptaci.....	42
5.3.3	Úspěšná adaptace	42
5.3.4	Neúspěšná adaptace	42
5.4	PŘEKÁŽKY.....	43
5.4.1	Náročné podmínky pro učitelku.....	44
5.4.2	Schopnosti učitelek	44
ZÁVĚR		48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		49
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		52
SEZNAM OBRÁZKŮ		53
SEZNAM TABULEK.....		54
SEZNAM PŘÍLOH.....		55

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá podporou adaptace dětí na mateřskou školu z pohledu učitelek. Téma jsem si zvolila proto, jelikož pracuji jako učitelka v mateřské škole a k problematice adaptace dítěte na mateřskou školu mám velmi blízko. I přes moji krátkou praxi vnímám tuto problematiku jako důležitou a cítím potřebu zabývat se jí hlouběji. Po svých dosavadních zkušenostech mohu říci, že pro dítě je vstup do mateřské školy důležitý životní mezník, protože vstupuje ze známého a bezpečného prostředí do míst, s nimiž nemá zkušenost. I když se rodina i mateřská škola od sebe odlišují, mají oba ve snaze prospěch dítěte. V mateřské škole jde především o socializaci dítěte, jeho začlenění do společnosti, získání vrstevnických vztahů, rozvoj osobnosti, schopností spolupráce a prosociálního citění. Abychom však mohli dítě takto rozvíjet, je důležité, aby se cítilo bezpečně a jistě. Proto považuji za nezbytné, zabývat se procesem adaptace v mateřských školách, zkoumat postupy učitelek a zabývat se jejich dopady, které se odráží na dětech. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem probíhá adaptace dětí v mateřských školách, jak ji učitelky podporují a jaké možnosti nabízí rodičům pro úspěšný start jejich dítěte.

Bakalářská práce je teoreticko-výzkumného charakteru, proto se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části jsem pomocí vhodné literatury zpracovala tři kapitoly. V první kapitole jsem se zaměřila na období předškolního věku a vývojem dítěte. V druhé kapitole jsem se věnovala vymezení pojmu adaptace, specifikovala jsem, na co se dítě adaptuje v mateřské škole, jak ji lze podpořit z hlediska učitelek a také rodiny. Třetí kapitola je orientována na mateřskou školu, na její význam a vliv na dítě, dále také na role učitele/učitelky, která se podílí na chodu mateřské školy.

Empirická část bakalářské práce se zabývá tím, jak učitelky mateřských škol podporují adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. Konkrétně se zaměřuji na postupy, které dle svých zkušeností považují za nejefektivnější. V empirické části je představen kvalitativně – orientovaný výzkum. Ke sběru dat byla použita metoda interview realizovaného s učitelkami mateřských škol z Jihomoravského a Zlínského kraje. Na základě zpracování dat byly zjištěny postupy, které respondentky popsaly, dále podmínky, které vnímají jako usnadňující a také jsou zde zmíněny problémy, které učitelky v průběhu adaptace pocítují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole objasním pojem předškolní věk z pohledů více autorů a blíže si ho přiblížíme v určitých vývojových fázích. Někteří autoři označují předškolní období za takzvaný „věk mateřské školy“, kde je samozřejmě v primární řadě rodina a mateřská škola ji doplňuje. Proto očekávejte úzkou spjatost s těmito činiteli, kteří se v této věkové fázi nejvíce podílí na rozvoji dítěte.

Chtěla bych upozornit na rozpor mezi formálním vymezením předškolního věku a dnešní realitou v mateřských školách, kde se již adaptují děti mladších tří let. Jejich stupeň vývoje je nižší, než u dětí tříletých, zvláště v emoční a sociální zralosti. Proto často dochází k náročnější adaptaci. Z tohoto důvodu se věnuji v níže uvedené podkapitole emočnímu a sociálnímu vývoji podrobněji.

Dle Vágnerové trvá předškolní období od 3 do 6-7 let. Ukončení této fáze je určeno především sociálně, nástupem do základní školy (Vágnerová, 2012). (Šimíčková – Čížková, 2003) upozorňuje na dvě pomyslné hranice, které jsou určeny sociálním zařazením dítěte. Nejprve období mezi 3. a 4. rokem, kdy dítě vstupuje do mateřské školy, druhé období pak nastává v samotném závěru předškolního období, a to tehdy, kdy dítě zahájí povinnou školní docházku.

Ve vývojové psychologii chápeme předškolní věk mezi třetím až šestým rokem. Je považován za nejzajímavější období člověka, doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, doba velkého zájmu o okolní jevy. Nazýváme ho také **obdobím hry**, protože herní činnost je aktivita, kterou dítě projevuje nejčastěji (Šulová, 2004). Díky ní se rozvíjí prosociální chování dítěte, které se při hře prosazuje a zároveň i přizpůsobuje ostatním. Dítě je při aktivitě iniciativní, má potřebu potvrdit si své kvality a uspokojit si potřebu, že něco zvládlo a dokázalo. Hra je provázána s představivostí dítěte, fantazijním zpracováním informací, intuitivním uvažováním, které ještě není regulováno logikou. Převládá egocentrismus, který ovlivňuje úsudky, uvažování a komunikaci dítěte (Vágnerová, 2013). O tom více v podkapitole o vývoji poznávacích procesů.

Jiný pohled uvádí (Lažová, 2013), která popisuje, jaké změny dítě v tomto období prožívá z pohledu sociálního. Tedy dítě poprvé opouští bezpečí rodiny a postupně se zařazuje do širších sociálních vztahů. Je to období, kdy je velmi rozšiřují sociální vazby s jinými lidmi a jinými dětmi. Je to období, kdy dochází k velkému pokroku v dovednostech, znalostech, sociálních zkušenostech a vývoji osobnosti dítěte. Proto bychom měli považovat období

předškolního věku za důležité, uvědomíme-li si, jak psala autorka Vágnerová: „*Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti*“ (Vágnerová, 2013, str. 177).

1.1 Vývoj dítěte předškolního věku

Abychom mohli lépe pochopit problematiku adaptace dítěte na prostředí v mateřské škole, je nutné znát jeho vývoj, jak psychický, tak fyzický. Přicházející dítě do mateřské školy je značně ovlivněno různými činiteli, kteří na něj působili již v prenatálním období. Je tedy nemožné, aby všechny děti přicházely se stejnými dovednostmi, schopnostmi a zkušenostmi, proto ani jejich vývoj nemůže být na stejné úrovni. V teoriích vývojové psychologie se dozvídáme o psychickém vývoji člověka jako o interakci vrozených dispozic a faktorů prostředí. Lépe řečeno genetický základ a výchova společně vytvářejí lidskou psychiku. Můžeme tedy uvést, že psychický vývoj každého člověka je vytvářen jedinečným poměrem těchto dvou faktorů. Ovšem poměr těchto faktorů a způsob jejich utváření je nám celkem skryt.

1.1.1 Motorický vývoj

Dítěti se prodlužují končetiny, růst je poměrně rychlý, proporce těla se mění a v samotném vrcholu tohoto období je postava velmi podobná postavě dospělého jedince (Dvořáková, 2006). V této oblasti dochází ke zdokonalování a k růstu kvality pohybové koordinace. Pohyby jsou přesnější, více účelné a plynulé. Dítě exceluje ve své hbitosti a elegantnosti v pohybech, dokáže v rámci společenských činností dobře pozorovat své rodiče, jiné dospělé a vrstevníky, které velmi dobře napodobuje ve sportovních aktivitách. Startuje se tak počátek rekreačních sportů, jako je bruslení, lyžování a jízda na kole. Tyto hry jsou spojeny s pohybem – vybíhání a sbíhání ze schodů, hopsání, skákání, lezení po žebříku, stoj na jedné noze, seskakování z výšky, házení. Koordinace pohybů se projevuje v schopnosti sebeobsluhy – dítě se umí obléknout, svléknout, skládá a uklízí věci, pečuje o svou hygienu (Šulová, 2004). Matějček doplňuje tuto skutečnost o aktivity, jako jsou: běhání, skákání, jízda na trojkolce. Předkládá fakt, že dítě se dokáže skoro samo obléknout, nebýt různých civilizačních vymožeností, jako jsou: přezky, knoflíky, tkaničky u bot, zipy a tyto podobné věci. Hygienické dovednosti jako umytí a utření rukou jsou v tomto věku již zvládnutelné. V zájmu má i domácí práce, které často napodobuje a rádo každému „pomáhá“, když se jedná z jeho pohledu o něco zajímavého (Matějček, 2007).

Jemná motorika je determinována probíhající osifikací ruky, která je dokončena přibližně v sedmi letech dítěte. Dítě si rádo hraje s nejrůznějšími materiály – knoflíky, plastelínou, kostkami, kamínky, korálky, látkou. Stále ho okouzluje různé tvary, u kterých zapojuje hmat (hrnčářská hlína, plastelína), různě je porovnává a řadí (Šulová, 2004).

Rozvoj kresby velmi úzce souvisí s jemnou motorikou. Od bezobsažné čáranice, ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka, nejprve však jako hlavonožce (Šulová, 2004). S tím tedy souvisí jeho schopnost zacházení s tužkou, dále také zájem o knížky a soustředěnost na jednoduchá vyprávění (Matějček, 2007).

1.1.2 Vývoj poznávacích procesů

V tomto věku se děti nejvíce poznávají a zaměřují se na jejich nejbližší svět, zkoumají jeho zákonitosti a pravidla. Způsob jejich uvažování je názorné, intuitivní myšlení, které je nepřesné, málo flexibilní a nerespektuje zákony logiky, nazýváme ho tedy prelogické (Vágnerová, 2012). Jeden z nejvýznamnějších mezníků ve vývoji myšlení uvádí (Langmeier, Krejčířová, 2006) jako přechod z předpojmového myšlení na myšlení názorové, kterého dítě dosahuje zpravidla ve čtyřech letech. Dítě už nepoužívá předpojmy, pomocí kterých pojmenovávalo konkrétní jevy, ale začíná zobecňovat a mít komplexnější představy.

Myšlení dítěte je ještě poněkud nepřesné, neracionální a jistým způsobem omezeno. Dítě má své způsoby, pomocí kterých posuzuje a uvažuje o svém okolí, například **centrace**. Dítě se nedokáže soustředit a vzít v úvahu více jak jeden aspekt situace. Lpí na jednom nápadném znaku, který považuje za výrazně podstatný a ty ostatní přehlíží. Dále **egocentrismus**, který se projevuje lpěním na vlastním názoru a tím pádem opomíjením názoru jiného, který je odlišný. Dítě je přesvědčeno, že jeho názor je jediný možný a žádný jiný správný není. Setrvává na něm a přehlíží možnost druhých, protože mu chybí pluralita názorů a dochází tak k hledání objektivní pravdy. Pedocentrismus je úzce spjat s tendencí dítěte zkreslovat úsudky na základě svých preferencí a postojů. Další specifický způsob dětského myšlení se nazývá **fenomenismus**. Dítě pozoruje svět takový, jaký se mu jeví, jak vypadá, atd. Mohli bychom uvést příklad s velrybou, která je podle dítěte ryba, ale ve skutečnosti je to savec. Má vlastní představu a je velmi vázáno na současnost, s čímž souvisí další jev nazývaný se **prezentismus**. Čímž naznačuji, že fenomenismus a prezentismus jsou podobné myšlenkové jevy. Je zajímavé poznávání světa z pohledu dětí, podobně je tomu tak i ve zpracovávání jejich informací a jejich interpretaci. Velkou míru hraje bujná fantazie, která přikresluje dětem realitu světa. Občas se stává, že nelze rozlišit, co je sku-

tečné a co je výplodem fantazie. Tomuto se říká **magičnost**, která je spjata s **antropomorfismem**, což znamená přiřazení neživým věcem vlastnosti živých. Například: sluníčko se směje, mráček pláče, atd. Lépe se tak dítěti porozumí světu a dovede ho lépe chápat a interpretovat. Dítě v předškolním věku dokáže rozlišit živé a neživé, ale nedokáže si s tím spojit jejich odlišné projevy. Například, když holčička ostříhá vlasy barbině, tak může očekávat, že jí dorostou, stejně jako dorůstají holčičce samé. Zmíním také jev **arteficialismus**, jímž si děti vykládají skutečnosti vzniku a okolí světa. Někdo dal na oblohu hvězdy, měsíc, mraky, atd. V poslední řadě představím jev **absolutismus**, který spočívá v jednoznačné a definitivní platnosti jakéhokoli dětského poznání (Vágnerová, 2012).

1.1.3 Emoční a socializační vývoj

Abychom dobře porozuměli této podkapitole, nejprve si přiblížíme pojem emoce a socializace. „*Emoce je širší pojem než cit. Cit lze chápat jako prožitkovou, čistě psychickou stránku (složku) emoce. V emoci je zahrnuto kromě citu i chování, bezděčný výraz, zvláště mimický, a fyziologické dění.*“ (Říčan, 2009). Socializace je takzvaný proces stávání se člověkem, který je v tomto období důležitý. Probíhá v rámci své rodiny, ale také mimo ni, mezi blízkými, jinými sociálními skupinami a také v instituci, kterou dítě navštěvuje. Dochází k takzvané fázi přesahu rodiny, v níž si dítě prohlubuje rodinnou identitu a umožňuje zvládat i nové role a přizpůsobovat se novému prostředí. Spolu se socializací probíhá také individualizace, což je jinými slovy rozvoj osobnosti jedince, který probíhá prostřednictvím interakce s lidmi, čímž dítě rozvíjí svou jedinečnost a individualitu. Pro osobnostní vývoj dítěte a získávání nových zkušeností je přínosné rozšíření kontaktů mimo rodinu, tak mu přeneše další a zajímavé zkušenosti, které se projeví změnou chování, rozvojem sebepojetí a sebehodnocení, které jsou součástí individualizace (Vágnerová, 2012).

Do jakých sociálních skupin je dítě zařazeno se dozvídáme od (Vágnerové, 2012, str. 224), která je definuje takto: „*Rodina jako základní sociální skupina, která je zdrojem jistoty a bezpečí. Teritorium domova, které je vnitřně diferencované a v němž má dítě své místo: svůj pokoj, hračky, lůžko, apod. Vrstevníci jako skupina rovnocenných jedinců, která poskytuje užitečnou zkušenost přispívající k další diferenciaci vztahů i k potřebnému osamostatňování. Teritorium, v němž dochází ke kontaktu s vrstevníky, může být velmi různorodé a dítě v něm nemá stabilně vyčleněno své místo. Mateřská škola je první institucí, s níž se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a získává zde nové sociální zkušenosti a dovednosti. Teritorium mateřské školy je místo, které je*

charakteristické chyběním intimního subteritoria, dítěti jako jedinci zde téměř nic osobně nepatří, všude mohou ostatní, mohou si hrát se všemi hračkami apod.“

Pro vstup do nových sociálních skupin a překročení hranic rodiny může být úspěšný pouze tehdy, pokud v nich dítě získalo pocity bezpečí a jistoty, svoji rodinnou identitu a vědomí domova, což poskytuje jistotu symbolického charakteru. Matějček doplňuje tento případ o možný neúspěch ve vytváření nových vztahů, s čím je spojeno nedosažení emoční a sociální zralosti. Je to případ, kdy se dítě není schopno odpoutat od své rodiny, neprojevuje zájem o kontakt s cizími lidmi a vrstevníky, reaguje vystrašeně až agresivně. V opačném případě, pokud je vstup do nových skupin úspěšný, dítě získává nové role, které jsou pro rozvoj osobnosti pro dítě důležité: „*Horizontální role vrstevníka, kterou získává ve vztahu k cizím dětem, např. v mateřské škole nebo dětem ze sousedství, na hřišti. Specifikovaná role kamaráda, charakteristická vymezením bližšího vztahu k jinému dítěti. Institucionálně vymezená role žáka mateřské školy.*“ (Vágnerová, 2012, str. 225). V každé této skupině si dítě najde někoho, koho bude mít rádo, s kým se začne ztotožňovat a přejímat některé jeho jednání, vlastnosti a postoje. Jde vlastně o nápodobu, kterou se nejčastěji a nejjednodušeji dítě učí. Toto tvrzení doplňuje (Heluz, 2004), který vymezuje čtyři důležité druhy fungování mechanismu nápodoby. První z nich je **regresivní napodobování**, při němž se dítě začne chovat pod svou věkovou úroveň, přestává být samostatné, pomočuje se, řeč se stává šišlavá a patlavá. Příčinou může být pocit dítěte, že ho rodiče zanedbávají, proto na sebe upozorňuje tímto stylem a snaží se tak získat zpět jejich pozornost. Druhým mechanismem je **závislé připodobňování**, spočívající v napodobování někoho vyspělejšího, staršího, samostatnějšího. Je to osoba, u které si všímáme jejího zevnějšku, stylu komunikace, atd. Zajímavým mechanismem je **odreagovávající napodobování**, ve kterém dítě přijímá model chování jedince, a ten model pak dokáže využít v podobných situacích, do kterých se dostane. Čtvrtým mechanismem je **kompensační napodobování**, kde opět dochází k napodobování tentokrát však osoby, která vyniká v těch oblastech, ve kterých dítě zaostává. Motivuje ho takzvaně imitovat sebevědomou osobu, když samo sebevědomé není.

V procesu socializace dítěte podle (Langmeiera, Krejčířové, 2006) dochází ke změnám na třech úrovních. Zemi první patří zkvalitnění **sociální reaktivity**, která se postupně vyvíjí už od narození dítěte, avšak v předškolním věku pomáhá k diferencovaným emočním vztahům na různých úrovních. V druhém aspektu se opět potvrzuje vliv společnosti, rodičů, známých, učitelů a všech lidí kolem dítěte. Z jejich projevů chování, příkazů a zákazů, si dítě utváří své normy tím, že je přijímá za své a bude se tak podle nich chovat. Je to po-

stupně probíhající proces, ovlivněný především rodinou a výchovným stylem, který se nazývá vývoj **sociální kontrola**. Třetím a posledním aspektem je osvojení **sociálních rolí**, které jsem uvedla výše v textu autorky Vágnerové. (Langmeier, Krejčířová, 2006) potvrzují důležitost rodiny, která se primárně podílí na tomto osvojení a napomáhá tak ke zkušenostem i mimo rodinné prostředí, například v mateřské škole.

O významu rodiny hovoří (Šulová, 2005) zejména z důvodu rodičovské dyády pro napomáhání formování pohlavní identity dítěte. Dítě přirozeně poznává a má zájem se dozvědět více o svém i opačném pohlaví. Je důležité, aby dítě vidělo běžné každodenní chování rodičů, a tak snadněji pochopilo a vytvořilo si svou vlastní identitu, kterou přijme. Velký vliv mají i sourozenci a jejich sourozenecká vazba, díky níž se procvičuje určitý druh vztahu. Za zmínku stojí i vztahy s prarodiči. Jde o takzvanou alternativní rodičovskou dyádu s určitými specifiky. Například více času pro dítě, téměř vždy pozitivní nálada, tolerance k prohřeškům a aktivitám dítěte. Dítě zde může přijít do kontaktu s různým omezením, nemocí, dokonce i smrtí prarodiče, která mu umožní chápat kontinuitu života.

Spolu se sociálním vývojem se v rodině rozvíjí i citové projevy, tedy emoční vývoj dítěte. Autorka (Vágnerová, 2005) uvádí, že je pro dítě charakteristická větší stabilita a vyrovnanost v emočním prožívání. Shoduje se tak se (Šulovou, 2005) v tom, že dítě předškolního věku je převážně pozitivně naladěno a negativní emoční reakce jsou minimalizovány. S tím souvisí vývoj emoční inteligence, o němž mluví (Vágnerová, 2005) jako o procesu porozumění svým emocím a snahou ovládat je. Podle (Šulové, 2005) se zvýší intenzita citového prožívání dítěte, avšak je stále mnohdy krátkodobá a proměnlivá. Zmiňuje také pojem sebecit, který dítě získává pocitem vlastního sebevědomí a uvědomění si své identity. S čímž souvisí schopnost odpoutání se od matky a možnost navštěvování mateřské školy.

2 ADAPTACE

Samotný pojem adaptace znamená podle psychologického slovníku **přizpůsobovat se podmínkám prostředí**. Z psychologického hlediska pojem adaptace dále „zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení a postoji“ (Hartl, 2010, str. 12). Podrobnější definici nalezneme ve slovníku výkladovém, kde se adaptace definuje jako „*přizpůsobení se organismu podmínkám, ve kterých existuje v biologickém i sociálním smyslu. Proces, při němž se organismus přizpůsobuje podmínkám daného prostředí a získává (vytváří si) nové vlastnosti zvyšující jeho životaschopnost v daném prostředí*“ (Kolář, 2012, str.11). V oblasti sociální se procesu adaptace rozumí jako přizpůsobení se člověka novým sociálními podmínkám (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Člověk se v procesu adaptace neustále vyrovnává s kladenými nároky prostředí a rovněž si hledá pomocí adaptačních mechanismů nové způsoby chování, které aplikuje v nových situacích. Tuto dovednost nazýváme adaptabilitou (Paulík, 2010). Jedinec tedy mění sám sebe i své okolí, což je základní psychická funkce člověka v adaptačním procesu (Nakonečný, 1997).

2.1 Adaptace dítěte na mateřskou školu

Dítě se nově přizpůsobuje sociálním podmínkám, vstupuje do nového sociálního prostředí, tedy do mateřské školy. Musí se zde přizpůsobit mnoha pro něj neobvyklým okolnostem, které v rodinném prostředí nezažilo a není na ně zvyklé.

Nejdůležitější okolnosti, na které se dítě v mateřské škole musí adaptovat:

Za nejdůležitější považujeme **odloučení od rodičů**. Výrazně ubývá času, který děti tráví s rodiči. Pomoc, kterou by dítě hledalo u rodičů, hledá spíše u učitelky. Dělí se s učitelkou o své zážitky, vědomě či nevědomě přejímá její vzorce chování.

Nová bude nejen paní učitelka, ale i **noví kamarádi**. Dítě navazuje vztahy jak s paní učitelkou, tak i s vrstevníky, z kterých se stávají později blízcí přátelé. Dítě se integruje mezi ostatní členy skupiny, kteří už fungují a utvoří si zde svou roli (Niesel, Griegel, 2005). Děti, které se již znají, mají utvořené své přátelství, do nichž se nové dítě musí připojit, aby si mohlo utvořit svou roli. Mnohdy je to na začátku těžké, proto se vyžaduje pomoc od učitelky.

V mateřské škole se pohybují i ostatní lidé, jako například **uklízečky, kuchařky a rodiče ostatních dětí**. Velké množství neznámých lidí může vyvolávat v dítěti pocity nejistoty a

obav. Po čase se z neznámých stanou známí a tyto nejistoty přejdou stejně rychle, jako přišly. Je však důležité, aby tito lidé byli dětem představeni.

Úbytek času v domácím prostředí s sebou nese i **změny v režimu dne**. Dítě bylo zvyklé na své rituály, které jsou v mateřské škole oproti domácímu prostředí odlišné. Zde je přesný harmonogram třídy, který se musí dodržovat. Dále se zde dítě seznamuje s pravidly a řádem, dle kterého se děti musí chovat, aby vše fungovalo. Například dodržování odpoledního odpočinku, zdravení, hygienické návyky, apod.

Změna nastává i ve **stravovacích návycích**. Snídaně, obědy a svačiny jsou podávány každý den přibližně ve stejný čas, na což si tělo zvykne poměrně rychle. Nezvyklé pro dítě mohou být nové pokrmy, které může poprvé ochutnat až v mateřské škole. Setká se zde i s jinou formou úpravy jídla, než na jakou je zvyklé od maminky či babičky.

Pokud dítě nemá sourozence a nestýká se často s vrstevníky, je pro něj složitější, naučit se dělit o hračky. Děti v mateřské škole sdílí všechny hračky a také prostory: koupelnu, WC, šatnu a mnohé další. Dítě se zde tedy setkává s prostředím, které nepatří jen jemu, ale i všem ostatním.

Mezi nejčastější problém adaptace dítěte na prostředí mateřské školy je již zmiňované odloučení od rodičů, které s sebou nese na začátku školního roku pláč po mamince a tatínkovi, který není příjemný, jak samotnému dítěti, tak i rodičům. (Niesel, Griebel, 2005) Díky dobře zvoleným postupům paní učitelek se i tento problém dá rychleji a snáze vyřešit. Jak mohou činitelé výchovy podporovat dítě ještě před vstupem do mateřské školy, se dozvíme v následující podkapitole.

2.2 Podpora adaptace dítěte na mateřskou školu

Uvažovat, zda je třeba věnovat se přípravě na mateřskou školu, může být odlišná podle dovedností, věku a sociální zralosti dítěte. Při vstupu do mateřské školy vnímáme rozdíly u dítěte, které sotva dosáhlo tří let a u jinak u předškoláka. Důležité u obou však je, co by měly umět, abychom snížili nápor na dětskou psychiku. Například u dětí tří let se v posledním čase vyskytuje problematika pití z hrnku. Učitelka tedy řeší odmítání příjmu tekutin, z čehož jí vyplývají komplikace. Stává se, že děti jsou zvyklé na dudlík a vyžadují ho v průběhu dne. Opět se při odnaučování až v mateřské škole prohlubuje neochota dítěte se s novými poměry smířit. Proto je dobré myslet dopředu na to, co udělat, v čem dítě zlepšit a zdokonalit ještě před nástupem do mateřské školy, aby pro něj nástup nebyl stresující

záležitostí (Kotátková 2014). K tomu (Lažová, 2013) ve své publikaci *Mateřská škola komunikuje s rodiči* dodává návrh pro učitelky ve formě rozhovoru se zákonnými zástupci dítěte, který považuje za klíčový. Při němž se učitelka zeptá na seznam připravených otázek, v nichž nalezne odpovědi pro usnadnění adaptace dítěte. Takovýto rozhovor může být prospěšný nejen pro učitelku, ale také pro rodiče, kteří získají jistotu, že se o jejich potomka někdo upřímně zajímá a bude o něj dobře postaráno. Otázky si může učitelka upravit dle sebe, aby dokázala být při rozhovoru autentická, přirozená s projevem upřímného zájmu. (Lažová, 2013, str. 18.) navrhuje tyto otázky, které mohou sloužit k inspiraci:

„1. Jak ho oslovujete, jakou má přezdívku, které oslovení má rádo?

2. Je zvyklé na vrstevníky, na cizí lidi, bývá někdy v jiném prostředí?

3. Jak je na tom se sebeobslouhou, umí se obléknout, obsloužit na toaletě, učesat, vysmrkat?

4. Umí se samo najíst, jí doma příborem, mluvíte doma při jídle, nebo musí být zticha, chcete, abychom dítě do jídla nutili, nebo může jíst jen to, co chce, co má rádo k jídlu (polévky, omáčky, suché těstoviny, zeleninu, ovoce), co nesnáší, a tedy mu to nebudeme dávat, je velký jedlík, nebo je zvyklé spíše na malé porce?

5. Jak si hraje, s čím si hraje, jaká je jeho nejoblíbenější hračka?

6. Jaké pohádky má rádo, umí poslouchat, vydrží u pohádky u televize sedět v klidu?

7. Na co má nadání, co ho baví, na co je šikovné (kreslení, zpěv, pohyb...)?

8. Co ho nebaví, na co je nešikovné?

9. Spí po obědě, jaký má rituál před spaním?

10. Při hře s dětmi se spíše podřídí, nebo se prosazuje, velí, je agresivní, půjčuje hračky?

11. Čeho se bojí?

12. Jaké odměny rodiče používají, čím ho potrestají?

13. Je dítě mazlivé, nebo nemá rádo tělesný kontakt?

14. Jakou má dítě povahu?

15. Jaké má dítě zlovyky?

16. Co dělá rodičům starost? “

Nejvhodnější by bylo, kdyby rodiče navštívili mateřskou školu ještě dříve, než v první den nástupu jejich dítěte. Jak uvádí (Kořátková, 2014), v některých mateřských školách je nabídnuta rodičům možnost návštěvy s dětmi, které ještě do mateřské školy nechodí. Třeba jen na hodinu, či dvě ve vybrané dny, aby si děti společně pohrály a detailněji poznaly prostředí mateřské školy. Také zde mohou poznat alespoň jednu z učitelek. Aktivně prožitá adaptační fáze umožňuje i rodiči poznat ostatní děti, hračky, vybavení a denní režim.

Jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve svých psychosociálních podmínkách: „*Nově přichozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci.*“ (RVP PV, 2018, str. 32).

2.3 Délka adaptace

Často se setkáváme s názorem, že některá životní událost může dítě poznamenat na celý život. Může to být čert, který přijde s Mikulášem, nespravedlivá facka, hrubé slovo, maso, které donutíme dítě sníst, nebo vystrašení bubákem. Nikdy totiž nevíme, jak bude na dítě určitá událost působit (Mertin, 2015).

Reakce na nové podmínky jsou zcela **individuální a nevíme, jak dlouho bude dítěti přizpůsobování trvat**. Nejčastější projevy jsou pláč a smutek při loučení, které mohou trvat až šest týdnů. Postupně se však citové projevy uklidňují a mnohdy po plačtivém loučení je dítě brzy po odchodu rodiče aktivní a neprojevuje se uzavřeně a lítostivě (Kořátková, 2014). Jiní autoři se domnívají, že délku adaptace ovlivňuje věk dítěte. U tříletých dětí trvá přivykání 4 až 8 týdnů, čtyřletým dětem 3 až 6 týdnů, pětiletým dětem 2 až 4 týdny (Niesel, Griebel, 2005).

Je však i část dětí, které na počátku nesmutní, a zdá se, že je přijetí mateřské školy zcela bez problému. Bývají to ty děti, které se od počátku o vše zajímají, všechno zkouší, avšak po přibližně dvou měsících přestanou mít zájem chodit do mateřské školy. Vše, co chtěly poznat, už pro sebe uspokojivě poznaly a touží po návratu do předešlého domácího prostředí. Malou část dětí tvoří i ty, které se nedokáží ani po dlouhé době zadaptovat a celkově tím trpí. Probíhají u nich stále těžké loučení s rodiči, nezapojují se do činností, jsou uzavřené, úzkostné a špatně spí. V takových případech se mohou vyskytnout psychosomatické příznaky (bolest hlavy, břicha, zvracení, zvýšená teplota), které mohou naznačovat začínající separační úzkost. Pokud se nedaří nalézt řešení, v takovýchto případech je nutné oslovit dětského psychologa v pedagogicko-psychologické poradně (Kořátková, 2014).

Vliv na délku adaptace dle (Kotátkové, 2014) má složení třídy. Klidnější a rychlejší přizpůsobování probíhá tam, kde jsou třídy složeny z dětí různého věku. Starší děti MŠ (zkratka pro mateřskou školu dále v textu) znají, jsou přizpůsobené na režim dne, nic převratného je nepřekvap. Proto mohou zaujat děti mladší, především svými znalostmi a pomocí. Naopak nejdéle a s citovými problémy se adaptuje skupina, kde jsou děti nejmladšího věku a do MŠ ještě nikdy nechodily.

2.4 Rodina v procesu adaptace

Jak jsme se dočetli výše, rodiče jsou taktéž aktéry adaptace dítěte na mateřskou školu a jejich zapojení do samotného procesu je nezbytné. Například navštívení mateřské školy, přípravou na odloučení, zlepšování návyků dítěte, povídání si o mateřské škole, atd. Možnosti, jak usnadnit dítěti vstup popíši níže v podkapitolách.

Rodina je „nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuální—regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 248). Z pohledu sociologie uvádí (Anthony Giddens, 1999) rodinu jako skupinu osob spjatou příbuzenskými vztahy, v níž jsou dospělí členové odpovědní za výchovu dětí. Nejuzší rodina se zpravidla skládá z matky, otce, jejich dětí, a případně také prarodiči. Takovýto vzorec rodiny označujeme pojmem nukleární rodina. Sobotková chápe rodinu jako skupinu lidí, kteří mají společnou historii, současnou realitu a společně očekávají budoucnost, která se odvíjí od situací, které rodina prožívá (Sobotková, 2007). Mezi situace tvořící budoucnost rodiny patří i vstup dítěte do mateřské školy, jako situace náročná, proto by rodina měla být pro dítě hlavním zdrojem jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2005).

2.4.1 Rodiče a jejich vliv

Velké věci jsou před námi. S dítětem vstupují do nové životní fáze i jeho rodiče – už budou mít předškoláka. Bude tedy dobré, pokud budou na tento životní krok dostatečně vyzbrojeni (Matějček 2005). Navštěvování mateřské školy je velký přelom v životě dítěte i celé jeho rodiny. Hrají tu roli prožitky matky, které mohou mít kořeny v neklidu při dělení se o vztah k dítěti s dalšími cizími osobami. Dále výčitky svědomí v rozporu mezi touhou začít s osamostatňováním dítěte a opačnou touhou mít ho jen pro sebe (Kotátková 2014).

Každý člen nukleární rodiny dítěte záměrně i nezáměrně působí na osobnost dítě. Všichni tito mají velký vliv na dítě a ovlivňují tak i vstup dítěte do mateřské školy daleko předtím, než si mnohdy uvědomují. Pocity rodičů a dětí jsou velmi provázané, intuice a určitý emocionální odhad jeden druhého je více méně přirozený. Dítě odhaduje, jaký charakter má situace, ve které se nachází podle toho, jak se chovají lidé, které nejlépe zná – jak se proměňuje mimika, dech, gestikulace, intonace a rychlost řeči. Dle těchto aspektů dítě může odhadnout nebezpečnost situace a následně prohloubit pocit ohrožení.

Autorka (Kot'átková, 2014) připravila pro rodiče doporučující desatero před nástupem do mateřské školy:

„Co bychom mohli udělat, aby vstup do mateřské školy nebyl pro dítě traumatem:

1. Chodit s ním mezi děti, a to i tehdy, má-li sourozence. Chodit také do míst, kde si venku děti ze školky hrají. Někdy mateřské školy otevírají svoji zahradu rodičům s dětmi, to je velmi vhodné a je třeba toho využít.
2. Nechat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka, aby se pozvolna sociálně „otužovalo“. Chodit s ním do nových prostředí, kde i my se musíme chovat podle jiných pravidel, než doma, například do mateřského centra.
3. Zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy s přirozenou a klidnou důsledností a oceněním i drobných výsledků (při jídle, v koupelně, při oblékání a svlékání, obouvání, uklízení hraček apod.)
4. Rozvrhnout čas tak, abychom na dítě nemuseli spěchat, má-li věci udělat samo. Počítat s tím, že když jsme dítě sami oblékali, krmili apod., zabralo nám to méně času, než když to dítě dělá samo. Začít s činností dřív a vyvarovat se tak tlaku a spěchu spojenému s tím, že nakonec větší část uděláme za dítě a ještě se na ně budeme zlobit.
5. Udělat si čas na každodenní společnou chvíli u hry, nad knihou či dětským časopisem a podněcovat dítě ke slovnímu vyjadřování..
6. Udělat si čas na čtenou pohádku nebo na písničku před spaním. Rozšiřujeme tím dětskou slovní zásobu, pochopení logiky děje, soustředění se na poslech a gramatickou stavbu jazyka.

7. Během dne využívat možností si s dítětem povídat. Ve volném tempu řeči mu dávat hodně prostoru, aby mluvílo, poslouchat ho, krátce komentovat to, co říká, aby vědělo, že mu rozumíme.
8. Krátce a srozumitelně oceňovat, co se dítěti daří, povzbuzovat ho, když mu něco nejde, ale i jasně odmítnou nevhodné chování a vysvětlit proč.
9. Vyvarovat se výhrůžkám typu „Počkej, až budeš ve školce...!“ Dítě se bude školky bát už předem a působí to, jako bychom tím chtěli ze sebe setřást odpovědnost za to, co dítě dělá nebo naopak neumí udělat.
10. Opatrně zacházet i s vychvalováním školky, „jak tam bude všechno báječné“. Držme se reality a mluvíme o tom, co asi všechno tam dítě bude moci dělat. Předejdeme vytvoření nereálných představ a následnému zklamání.“ (Košátková 2014, str. 91-93)

Doporučené desatero potvrzuje (Matějček, 2000) ve své zásadě o vstupu dítěte do mateřské školy. Nazývá ji jako zásadu s určitým „zajištěním“, a to se známými dospělými nebo aspoň známými dětmi. Může tomu být tak při vstupu do mateřské školy, nebo potom do první třídy školy základní s dětmi, které zná například ze sousedství, z domu, od přátel apod. Za osvědčenou metodu považuje navštěvování dvou dětí, přičemž jedno mateřskou školu navštěvuje a druhé se na ni teprve připravuje. Zpravidla rodiče, kteří mají doma úzkostlivé dítě, by se měli o takovou společnost svému dítěti postarat. V souladu s tvrzením je i (Lažová, 2013), která radí rodičům, aby vyhledali ve svém okolí dítě, které už do MŠ chodí, s kterým se může kamarádit na hřišti, jít s maminkami na společnou procházku, navštěvovat se doma a posléze může úzkostné dítě zůstat u kamaráda i samo. Následně pak společně půjdou do mateřské školy.

2.4.2 Porozumění dítěti

Abychom dokázali porozumět dětem, musíme jim dát prostor pro projevení jejich pocitů. Pokud jde o pocity plné strachu a obav, snažme se odvádět řeč od takových témat, ale jedněme uvážlivě, aby nedocházelo k zakazování dětského vyjadřování. Takovým postojem bychom mohli dát dítěti najevo, že nepřijímáme a nechceme, aby takové pocity mělo a vyjadřovalo se o nich. Paradoxně tím prohloubíme pocity nejistoty a neporozumění –

„maminka nerozumí tomu, co teď cítím, není se mnou zajedno v mých obavách, je se mnou nespokojená“ (Koťátková, 2014, str. 98).

Neměli bychom zlehčovat obavy a smutek dítěte a říkat mu: „*To nic není, to přejde. Prosím tě, vždyť už jsi velká, to musíš vydržet, když tam mohou i ostatní děti... Jsi přece statečná holčička...*“ Takovými slovy vyjadřujeme: „*To se mi teď nejméně hodí, že s tebou mám takové problémy..., to jsem si mohla myslet, že v tom neobstojíš... To z tebe nemám radost, proč nemůžeš být lepší, než ostatní?*“ O dost více porozumění ukážeme, když mu řekneme: „*Vidím, že tě to trápí... Nevíš, jak to všechno vydržíš... Zatím si nedovedeš představit, co tam dnes všechno budeš dělat...*“, apod. Hlavním významem skutečně dítě ujišťujeme, že ho chápeme a cítíme to samé. Dítě to vnímá přibližně takto: „*Maminka mi rozumí, mám ji na své straně!*“ K dobrému naladění dítěte před příchodem doMŠ je možné přispět rozhovorem typu: „*To jsem zvědavá, jestli už bude ve školce Alenka, když ještě včera byla nemocná... Jestlipak půjdete na prolézačky na hřišti, nebo někam jinam... Co myslíš, budeš si tam stavět dráhu, nebo si na hraní vybereš něco jiného?*“ Také i my můžeme přiznat naše city a o momentální prožitky se s dítětem podělit: „*To víš, také mi není veselo, vždyť to ještě nemáme tak zažité... Zase jsme si přes víkend odvykli... Je mi také smutno, ale věř, že na tebe budu myslet..*“ Pro lepší náladu může navrhnout takzvané odrazové můstky: „*Dohodneme se, že a já začnu pracovat a ty si vybereš nějakou prima hračku, tak pomalu přestaneme být smutní.*“ Můžeme vyzkoušet společně pošeptat do krabičky, že do ní uzavíráme všechnen náš smutek a někam ji schováme, kde smutek zůstane uzavřený. Takové přístupy jsou jednoznačně lepší, než potlačování pocitů s vyžadováním pozitivní nálady a hry za každou cenu (Koťátková, 2014).

3 ROLE MATEŘSKÉ ŠKOLY V PROCESU ADAPTACE

V této kapitole se zaměřím na mateřskou školu, kde adaptace probíhá. Je tedy nezbytné, nejprve upřesnit její definici, která se může v mnohých publikacích lišit. (Havlinová, 2008, str. 65) „*Mateřská škola je životním a pracovním prostředím pro děti, učitelky s širokým věkovým rozpětím, s různými potřebami a nároky.*“ Pojem mateřská škola ve stručnosti objasňuje pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 148) takto: „*školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let.*“

Mateřská škola je pro dítě první institucí, prostřednictvím které dítě vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec, a tím rozvíjí a potvrzuje své kompetence (Vágnerová, 2005, str. 203). V publikaci o vývojové psychologii autoři považují mateřskou školu za přechodné období mezi rodinou a školou (Langmeier, Krejčíková, 2006).

3.1 Předškolní vzdělávání

Vzdělávání je v mateřských školách uskutečňováno na základě RVP PV, z něhož si každá mateřská škola individuálně vytváří svůj Školní vzdělávací program, podle něhož se řídí a pracuje s ním.

„*Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol zřízených podle § 16 ods. 9), lesními mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky může být realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávání i v jeho organizace se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní.*“ (RVP PV, 2018, str. 6).

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je v největší míře **podporovat a doplňovat rodinnou výchovu** a pomáhat tak zajistit dítěti prostředí s dostatkem přiměřených a vícestranných podnětů k jeho aktivnímu učení a rozvoji. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte a zajišťuje mu odbornou péči v průběhu jeho předškolních let. Usiluje o to, aby primární vzdělávací krůčky byly stavěny na lidsky i společensky, odborně promyšleném hodnotném základě. Chce dosáhnout toho, aby byl čas dítěte prožitý v mateřské škole radostí, příjemnou a zajímavou zkušeností, zdrojem spolehlivých a dobrých základů do života i vzdělávání. Předškolní vzdělávání má za úkol usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Rozvíjí proto jeho osobnosti, tělesný rozvoj, zdraví, spokojenost a pohodu, napomáhá mu v chápání okolního světa, motivuje ho tak k dalšímu

učení a poznávání. Dále také učí dítě žít ve společnosti ostatních a nabízí mu normy a hodnoty danou společností uznávané (RVP PV, 2018).

Důležitou podstatou předškolního vzdělávání je vytvářet správné předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že budeme maximálně podporovat individualitu a tím i rozvojové možnosti dětí (RVP PV, 2018). Kořátková taktéž respektuje dítě jako individuální osobnost se svými potřebami a zájmy. Tyto různorodé zájmy vedou učitelky k nalezení zajímavých aktivit a metod, díky kterým mohou dále zlepšovat a rozšiřovat vzdělávání dítěte. Toto pojetí nazýváme pedocentrická orientace (Kořátková, 2014). Jako jedinečnou lidskou bytost považuje dítě také Matějček, který uvádí důležitost individuality na praktickém příkladu. „*Máme-li s různými dětmi dosáhnout téhož cíle, například řádně je vychovávat, pak s nimi musíme jednat různě tj. právě s ohledem na tuto individualitu*“ (Matějček, 2007, str. 51).

Jde vidět, jak jsou v současné době mateřské školy velmi vstřícné k potřebám rodin a především dětí (Kořátková, 2014). Snaží se maximálně přizpůsobit fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí a se vším ohledem dbají na vývojová specifika a respektují je (RVP PV, 2018). Avšak na určitý stupeň zralosti by se dítě mělo dostat, aby mateřskou školu zvládlo. Více je zmíněno v první kapitole o předškolním věku, kde přibližují vývoj dítěte a jeho schopnosti, kterých zpravidla dosahuje.

3.2 Učitel mateřské školy

Tato kapitola je zaměřena na kompetence učitelek. Především na to, co by měly ve své pozici pedagoga znát a zohledňovat tak svoji práci a přístupem k dětem. Jaké by měly vytvářet podmínky pro zvládání zátěžových situací a naplňovaly tak potřeby dětí s ohledem na jejich emoce.

Učitele dle slovníku definujeme takto: „*Obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykovávající učitelské povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 326).

3.2.1 Erudovanost učitele mateřské školy

Učitel v mateřské škole sehrává jednoznačně a nepochybně velmi významnou roli ve své pedagogické profesi, proto nezbytně potřebuje být dostatečně kvalifikovaný a kompetentní. Sahrává určité role, které vyžadují určité způsoby jednání a chování.

Učitelky v mateřské škole zastupují tyto role:

„1. Role pečovatelky

- je empatická k dětské potřebě bezpečí, lásky, úcty
- chrání dítě před možným nebezpečím
- poskytuje dítěti pomoc

2. Role komunikátora

- je schopna adekvátně reagovat na situace v mateřské škole
- učitelka navazuje vztah s účastníky pedagogických situací (dítě, rodič, kolega, atd.)
- specifikem této role je umění komunikace s dětmi daného věku

3. Role učitelky

- učí dítě poznávat svět kolem nás i sebe v tomto světě
- role učitelky obsahuje specifické aktivity jako diagnostika, motivace, hodnocení

4. Role vůdce

- tato role je nutná při organizaci většího počtu účastníků pedagogického procesu

5. Role manažera

- řídí chod celé instituce
- vyhodnocují a reagují na podněty

6. Role obhájce

- učitelka by měla zachytit signály, svědčí o špatném uspokojování potřeb dětí a činit kroky správně

7. Role poradce

- učitelka dovede rodičům poradit
- nabízí řešení na úrovni profesních kompetencí učitelky mateřské školy“ (Berčíková, 2014, s. 11-12)

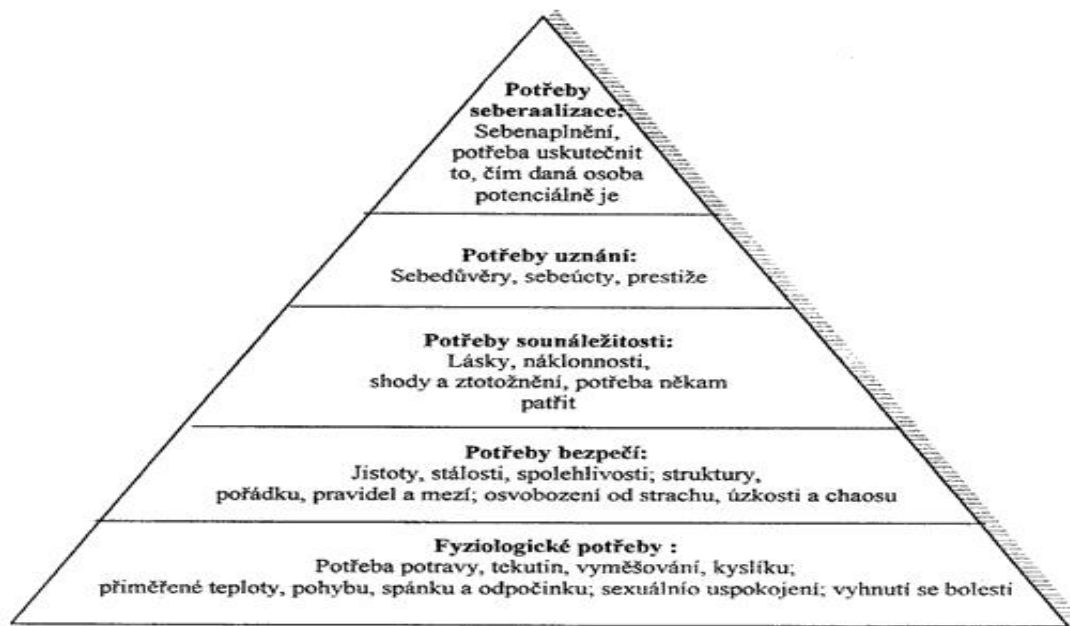
Způsob neboli pedagogický styl, jakým učitel dítě vede, by měl být podporující, sympatizující, s projevy přímého, vstřícného a empatického naslouchání. Vyloučené je manipulování se dítětem, užívání negativních komentářů, apod. Nejvhodnější je podporovat děti v samostatných pokusech, uznat a dostatečně ocenit jejich projevy a výkony, přiměřeně na ně reagovat a pozitivně chválit (RVP PV, 2018).

3.2.2 Naplňování dětských potřeb

„Potřeba je nárok jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život“ (Havlíková, 2008, str. 27).

Dítě tráví poměrně velkou část dne v mateřské škole, do níž si přináší své každodenní potřeby (např. jídlo, pití, toaleta, pohyb, hra, pobyt na zahradě). Potřeby dítěte jsou závislé na jeho věku. Tříleté dítě má jiné potřeby, než dítě pětileté. (Havlíková, 2008). Ve fázi adaptace potřebuje dítě cítit lásku, jak od rodičů, tak od učitelky. Při odloučení dítě potřebuje porozumění, vlídná slova, které ho ubezpečí (Niesel, Griebel, 2005). Při dlouhodobém neuspokojení potřeb dochází k negativním citovým prožitkům, například i agresí (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Aby nedocházelo k frustraci dítěte, může se učitelka opřít o hierarchickou pyramidu potřeb, která se vztahuje na každého jedince. Autorem modelu přirozených lidských potřeb je A. Maslow. *„Uspokojení potřeb umístěných ve vyšší patře závisí na uspokojení potřeb v patrech nižších. Zvláště v dětském věku se frustrace z neuspokojených potřeb v nižších patrech prosazují a znesnadňují uspokojení vyšších potřeb, ...“* (Havlíková, 2008, str. 28).



Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb

Učitelce vyplývají z výše uvedených informací takové závěry, po kterých by měla dbát na uspokojování dětských potřeb od fyziologických po vyšší. Dítě tak bude už v prvopočátku procesu adaptace spokojenější a učitelce se s ním bude efektivněji pracovat (Havlínová, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Tato bakalářská práce se zabývá tím, jak učitelky mateřských škol postupují při adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. V empirické části práce byl zvolen kvalitativně orientovaný design výzkumu.

4.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu bylo popsat, jak učitelky vnímají své postupy podporující adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy.

4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Z hlavního cíle vycházejí tyto dílčí cíle:

- Odhalit, jaké postupy používají učitelky mateřských škol k úspěšné adaptaci.
- Popsat podmínky, které učitelky vnímají jako usnadňující pro adaptaci dítěte.
- Identifikovat, jaké problémy pociťují učitelky při adaptaci dětí.

4.1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z výše stanovaných dílčích cílů:

- Jak učitelky mateřských škol popisují nejúčinnější postupy k úspěšné adaptaci?
- Jaké podmínky vnímají učitelky mateřských škol, jako usnadňující pro adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy?
- Jaké problémy pociťují učitelky při adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy?

4.2 Charakteristika účastnic výzkumu

Výzkumný soubor tvořily učitelky mateřských škol ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Jednalo se o sedm účastnic, které jsem považovala za vhodné pro tento výzkum.

V následující tabulce jsou uvedeny základní charakteristiky učitelek. Pro ochranu jejich anonymity jsou označeny písmenem U. Následné číslo u písmene, vyjadřuje pořadové číslo učitelek pro lepší orientaci.

Tabulka 1 Charakteristika učitelek mateřských škol

Označení učitelek	Věk	Vzdělání	Praxe
U1	22	Studium bakalářského oboru	2
U2	24	Střední pedagogická škola	4
U3	32	Bakalář v oboru učitelství pro MŠ	6
U4	50	Magistra v oboru speciální pedagogika	29
U5	33	Magistra v oboru učitelství pro 1. stupeň	6
U6	52	Studium bakalářského oboru	10
U7	24	Bakalář v oboru učitelství pro MŠ	3

U1 vystudovala střední pedagogickou školu v Brně, obor předškolní a mimoškolní pedagogika. V současné době pracuje ve firemní škole a externě studuje bakalářské studium v oboru učitelství mateřské školy, na které plánuje navázat magisterským studiem.

U2 vystudovala střední pedagogickou školu v Brně, obor předškolní a mimoškolní pedagogika. V rámci DVPP absolvovala akreditovaný kurz MŠMT „Logopedická prevence“.

U3 disponuje bakalářským titulem, kterého dosáhla na VŠ v Olomouci během období strávené na mateřské dovolené. Momentálně působí v mateřské škole s prvky alternativního školství „začít spolu“.

U4 dosáhla magisterského titulu a byla ředitelkou ve státní mateřské škole. Aktuálně se orientuje na alternativní školství „začít spolu“.

U5 má vysokoškolský titul, který získala na Masarykově Univerzitě v Brně. Své znalosti chce rozšířit v oblasti psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci.

U6 nejprve pracovala jako vychovatelka, později jako učitelka ve školní družině. Nejvíce ji přitahuje práce v MŠ (dále jako mateřská škola), kde má třídu plnou dvouletých dětí. Své vzdělání si chce dále rozšiřovat i magisterským studiem.

U7 vystudovala střední ekonomickou školu ve Zlíně, dále pak získala bakalářský titul na VŠ v Ostravě v oboru učitelství pro MŠ. Pracovala ve firemní škole a aktuálně je na mateřské dovolené.

4.3 Volba výzkumné metody

Abych mohla co nejlépe zjistit, jaké postupy vnímají učitelky pro podporu adaptace jako nejvhodnější, zvolila jsem metodu interview, v které jsem se dostala k detailním výpovědím.

Podle (Lisa M. Given, 2008) si musí výzkumník dobře zvážit, jakou metodu využije k tomu, aby dosáhl potřebných informací. Metoda interview slouží k přirozenému získání názorů a postojů participantek, které nám dovolují proniknout hlouběji do jejich výpovědí, což bylo mým cílem. Autoři (Švaříček, Šedřová, 2014) uvádí tuto metodu jako nestrukturované dotazování pomocí několika otevřených otázek.

4.3.1 Realizace interview a postup při zpracování dat

Interview s učitelkami bylo ve většině prováděno v prostorách mateřské školy, ve kterých participantky pracují. Se třemi bylo interview uskutečněno v domácím prostředí participantek. Před začátkem byly všechny obeznámeny se zpracováním dat a zaručením anonymity. Participantkám byly kladeny otevřené otázky, které vedly k volné odpovědi. Klíčové otázky byly situovány do tří okruhů. Nejprve se orientovaly na to, jaké postupy používají učitelky v procesu adaptace, dále co dle jejich názoru usnadňuje adaptaci dítěte a ve třetím okruhu otázek jsem se zajímala o problémy, které během adaptace učitelky pocítují. Každou odpověď jsem rozvinula následnou otázkou tak, abych se dostala hlouběji do dané problematiky. Všechny výpovědi byly nahrávány na telefonní záznamník.

Následovalo opakované přehrávání a doslovný přepis interview do elektronické podoby. V každém interview jsem hledala významové jednotky, kterým jsem přiřazovala kódy. Ze získaných kódů jsem vytvořila seznam, který mi sloužil ke kategorizaci. Poté jsem slučovala kódy podobného významu do čtyř kategorií. Názvy kategorií jsem vytvořila tak, aby významově pokrývaly podkategorie v nich obsažené.

5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Výsledky výzkumu jsou interpretovány pomocí interview s učitelkami mateřských škol. Celkem vznikly 4 významové kategorie. V každé kategorii je obsaženo několik podkategorií.

Obsahem následujících kapitol jsou tyto čtyři významové kategorie:

- Příprava začíná v rodině
- Doporučení učitelek
- Zralost dítěte
- Překážky

5.1 Příprava začíná v rodině

Je tomu tak, i do mateřské školy je třeba dítě připravit. Mnozí rodiče kladou větší důraz na přípravu dítěte před vstupem do základní školy, než na předcházející mezník v životě dítěte a tím myslím vstup do mateřské školy.

Participantky uvedly, co by rodiče měli dělat ještě před samotným vstupem dítěte do MŠ, aby předešli problémům, které mohou nastat. Popsaly i některé z problémů, které se při nesprávnému chování rodičů mohou vyskytnout.

5.1.1 Rodič má tu nejdůležitější úlohu

Rodič je odpovědný za chování svého dítěte a za vše, co dítě umí, či neumí. Ve třech výpovědích si participantky stěžují na benevolentní výchovu dětí a nedůslednost rodičů v přípravě dítěte na mateřskou školu.

„...Tady u té holčičky neproběhla příprava na školku...třeba vyzouvání, sundávání čepičky...neumím, říká. Taky se sama ještě nenají, je zvyklá se nechat krmit. Je potřeba aby tato příprava proběhla v rodině, aby to dítě mělo pak snazší...“ (U2)

„...Čím dál horší je spolupráce s některými rodiči, kteří nejsou schopni dítě na MŠ připravit. Dítěti často chybí hranice ve výchově. Pokud dítě není zvyklé vyslechnout pokyny, neumí v klidu stolovat, neumí se obléknout, není zvyklé komunikovat, tak je nespokojené...“ (U4)

Všechny participantky uvedly rodiče jako nejdůležitější činitele v procesu adaptace. Způsob, jak by rodiče mohly předejít nepříjemným situacím, popisují participantky téměř stejně. Nejvíce vyskytované odpovědi jsou: příprava na odloučení a stolovací návyky.

„...Vliv na adaptaci mají především rodiče, kteří mají dítě na školku připravit. V praxi jde hodně poznat, kteří rodiče připravovali a kteří přípravu zanedbali..... měli by učit dítě od mala slušnému chování, jako třeba zdravení, jzení příborem, oblékání...“ (U7)

„...Rodiče adaptaci podpoří přípravou... naučit děti převlékat, jíst, nechat víc věcí na dítěti... navštěvováním jiných dětí, půjčováním dětí příbuzným, prarodičům..“ (U6)

„...Dále taky to, že mluví s dítětem o školce, což je podle mě důležité je, že se seznámí rodiče s jinými rodiči, kteří dítě třeba mají už umístěné ve školce, do které oni se teprve chytají. Bylo by super, kdyby za sebou chodili, navštěvovali se, a aby potom, když už to dítě nastoupí do školky, tam mělo nějakého kamaráda.... Dále si taky myslím, že je důležité, aby rodiče nechali dítě s někým jiným, nebyli s ním jen oni sami. Je důležité, aby si dítě zvyklo být i s jiným dospělým“ (U1)

Pokud by toto všechno rodiče dodržovali, děti by chodily do MŠ připravené a určitě by to velmi pomohlo i učitelkám, které dohání resty, které rodiče zanedbaly.

5.1.2 Vliv emocí rodičů

Rodič je od prvopočátku ten nejdůležitější v životě dítěte. Je mu oporou, vzorem, zdrojem lásky, atd. Není divu, že je dítě na rodičích závislé, hlavně na své matce. Ve výpovědích se však vyskytují informace o závislosti matky na dítě a s tím spojené problémy. Matky, které nejsou zcela smířeny s tím, že se o jejich dítě bude starat někdo jiný, nebudou ho mít v blízkosti tak, jak byly doposud zvyklé, mají problém s odloučením od dítěte, což způsobuje negativní vlivy na dítě.

„...Ty maminky, které jsou na dětech citově závislé... Někdy ta adaptace je náročnější pro tu maminku, než pro to dítě. To se totiž hned odrazí na tom dítěti. Některé maminky jsou nervózní a hned to dítě vycítí.“ (U5)

„...Pokud rodič není zcela smířený s tím, že to dítě do školky dá, a že je to tak správně, pokud to tak rodič v hlavě nastavené nemá, tak to dítě to tak taky nemá a pláče...“ (U1)

Je důležité, aby rodiče vnímali vstupu dítěte do MŠ jako správný, bez jakékoli pochybnosti.

5.2 Doporučení učitelek

Na základě interview jsem od dotazovaných získala přesné postupy, které používají v procesu adaptace dítěte na MŠ. Tyto postupy mají ověřené ve své praxi a připadají jim nejučinnější. Zprvu jsou to aktivity prováděny před zahájením docházky dítěte, aby došlo k vzájemnému seznámení se a k zjištění bližších informací. V této kapitole obsahově převyšují postupy při samotném vstupu do MŠ a procesu adaptace, který začíná už ve dveřích od třídy. Dále se respondentky vyjadřují o individuálních potřebách, svému osobnímu přístupu k dítěti a doporučeních pro ostatní kolegyně.

5.2.1 Adaptační program

Všechny participantky považují adaptační program jako důležitý a vždy ho rodičům nabízí. Při programu se dítě i rodiče seznámí s personálem, prostředím, učitelkou, dětmi, s kterými navází kontakt pro následné přátelství. Také učitelka může na dítě zapůsobit a získat si u něj sympatie. Dozví se o něm bližší informace, které nelze zjistit jinak, než osobním kontaktem.

Podmínky adaptačního programu se u participantek lišily. Některé nabízí program v dopoledních hodinách, jiné v odpoledních a jedna z participantek nabízí adaptační program dítěte úplně bez rodiče.

„...Jedno odpoledne v týdnu mají rodiče možnost navštívit naši MŠ, děti se tu seznamují mezi sebou. S hračkami, zaměstnanci. Maminky mají možnost uvařit si kávu, popovídat si s ostatními maminkami...“ (U6)

„...Adaptační program za a) dítě může školku navštívit s maminkou a za b) dítě stráví ve školce 2 hodiny dopoledne, nebo, nebo podle individuálních potřeb maminky. Dítě může chodit, ale bez té maminky. Třeba jen na hodinu, nebo než si maminka nakoupí. Může se to pak protahovat...opravdu to že když to dítě tam jde s tou maminkou, tak jsou tam prostě spolu a ta adaptace úplně nefunguje správně...“ (U3)

Pro participantku je důležité úplné odloučení rodiče od dítěte, aby došlo ke kvalitnímu adaptačnímu programu. Mateřská škola, ve které participantka pracuje, používá prvky alternativního směru step by step, z níž vychází tento typ adaptačního programu, který považují za nejlepší. V ostatních případech participantek je rodič přítomen po celou dobu návštěvy.

5.2.2 Vstupní dotazník

Aby byla učitelka co nejlépe připravena na nové děti, musí o nich vědět předem informace, které jí pomohou lépe poznat dítě. Tyto informace participantky zjišťují prostřednictvím vstupního dotazníku, který vyplní rodič před vstupem dítěte do MŠ.

„...Dostanou dotazník, kde vypíšou informace jako...na co je alergické, jak se doma chová, jak dobře dokáže být bez matky...“ (U2)

„...Pokud mám možnost, seznámím se s dítětem předem prostřednictvím dotazníku, který MŠ obdrží od rodičů. Máme vytvořený manuál, co bych měl umět, než přijdu do školky a dotazník, co už umím...“ (U4)

„...Třeba jaké mají oblíbené hry, hračky, jak mu doma říkáte, jestli je zvyklé na odpolední odpočinek, jestli usíná s oblíbenou hračkou, jestli se pomočuje přes den, nebo při spánku...“ (U5)

Z výpovědí lze vycítit nutnost participantek znát detailní informace o dítěti nejen z hlediska zdravotního, ale také z hlediska sociálního. Jsou si dobře vědomy, že získané informace jsou pro ně velmi cenné. Nejvíce opakované otázky v dotazníku jsou: jak dítě oslovujete, jestli je zvyklé na odloučení a jaké má alergie.

5.2.3 Rychlá předávka dítěte

Další pomocník v adaptaci z pohledu participantek je rychlá předávka dítěte, nejlépe s naučeným rituálem, který signalizuje odchod rodiče. Opačná předávka, která obsahuje pět pusinek, pět mávání, pět pohlazení, ještě další tulení jen prodlužuje a zintenzivňuje negativní pocity dítěte.

„...Nejrychlejší je dát pusku, dítě předat paní učitelce do třídy a jít...“ (U2)

„...Nejosvědčenější postup, který bych teda ještě podotkla je důležitý nejen pro to dítě, ale i pro rodiče, je rychlá předávka. Vlastně to rozloučení rodiče s dítětem, a aby to rodič neprodlužoval.... Čím je to rychlejší, tím je to lepší. Je dobré mít nějaký rituál, třeba si dají pusku, plácnou si....“ (U1)

5.2.4 Uspokojení potřeb dítěte

Dělat vše proto, aby se dítě cítilo dobře v mateřské škole, je společným zájmem všech respondentek. Aby došlo k uspokojení, je třeba znát potřeby dětí a snažit se je naplnit. Jak

respondentky ve výpovědích uvádí, každé dítě je individuálně specifické, proto k nim také tak musíme přistupovat. Fyziologické potřeby mají však všechny děti stejné a je třeba dbát i na ně, jak popsala respondentka v následující výpovědi.

„... chci, aby se cítilo dobře. Já si dokonce už dávám větší pozor i na to, aby prostě dítě jedno, aby chodilo na záchod.... Poté, když už vidím, že to dítě samo chodí čurat, samo jí, tak za mě proběhla první fáze adaptace...“ (U3)

Nemůžeme dítěti odepřít fakt, že se mu po mamince stýská a že ji potřebuje. Způsoby, jakým lze dítěti tento pocit potlačit je odpoutání pozornosti na něco jiného. Nejčastější výpovědi uvádí lákání dětí na maskota třídy, zajímavé hračky a činnosti.

„...Snažím se ho něčím zabavit, odpoutat pozornost...“ (U6)

„...My tady ve školce máme berušku Matydlu, a ta je vždycky vítá v tom září a ta zabírá...“ (U5)

„...Lákám je na našich šneků amerických...snažím se nalákat na činnost takovou, aby si nevzpomnělo na tu maminku...“ (U2)

„...Ve třídě máme i maskota, s kterým komunikujeme každý den a je pro děti takovým tahačem, když se jim do školky nechce...“ (U4)

Hry a aktivity jsou také velkým „tahačem“ dětí do třídy. Slouží také k většímu seznámení dětí mezi sebou, dítě se v nich může více projevit a získat větší sebedůvěru a možnost prosadit se. Nejčastější uvedené hry ve fázi adaptace jsou poznávací hry.

„... Na začátku, aby se děti cítily dobře, často hrajeme poznávací hry, představujeme se, kreslíme svoji rodinu...“ (U7)

„...Snažím se v dětech objevit jejich silné stránky. Na ty pak poukazovat a posilovat jejich sebedůvěru...“ (U6)

„...Například hádání kamaráda, který je pod dekou, seznamovací hry v kruhu...“ (U4)

„...Nejčastěji se snažím zabavit děti hrou, zpívat na začátku i hodně seznamovacích her děláme...“ (U1)

Velkým pomocníkem pro dítě bývají v začátcích často různé předměty z domu. Například hračky, plyšáci, deky se kterými spí a další předměty, na které jsou děti fixované.

„...Děti si mohou nosit nějaké hračky z domu, aby se cítily dobře...“ (U7)

Aby dítě chodilo do mateřské školy šťastné, mělo by mít rádo paní učitelku a mělo by se na ni těšit. Tento fakt si uvědomují všechny respondentky a snaží se být proto k dítěti dostatečně vnímavé, empatické, chápatvé a snaživé v projevech lásky k němu, aby citově neustrádalo.

„...V první řadě získat jejich důvěru, v ničem jim nelhat... snažím se být vnímavá k jejich pocitům...“ (U6)

„... Já jako učitelka si musím to dítě získat, prostě musí to dítě zjistit, že á jsem tady pro něj, že ho mám ráda, že chci, aby se cítilo dobře...“ (U3)

5.2.5 Nebránit se fyzickému kontaktu

Dalším postupem, který respondentky uvedly jako úspěšný je fyzický kontakt s dítětem. Děti jsou od malička hýčkány, pusinkovány, mazleny, atd. Jsou zvyklé, že se jich někdo dotýká. Samotný dotek jim dělá dobře, uklidňuje je. Samozřejmě jsou i děti, pro které je třeba i pohlazení nepřijemné. V takovém případě učitelka může použít jiné metody, kterými dítě uklidní.

„...Zajímám se o něj, snažím se ho pochopit, klidně ho i pohladím, potulím se s ním...“ (U7)

„...Klidně si je i k sobě nebojím přitulit. Nebráním se vůbec fyzickým kontaktům, i když to někdo odsuzuje, já to tak u těch malých беру...“ (U5)

„...Nebráním se, já nevím, ani objetí, nebráním se pohlazení, přitulení. Prostě aby dítě cítilo tu lásku, pohodu...“ (U3)

5.2.6 Odchod po obědě

Jako další možnou strategii pro lepší začátek vstupu do MŠ participantky uvádí odchod dítěte po obědě domů. Užitečnost vidí v postupném adaptování se na prostředí MŠ tak, aby nedocházelo k přílišným rychlým změnám v životě dítěte.

„...Těm dětem tříletým doporučuji rodičům tak ty 4 hodiny na začátek...aby to hned na začátku nepřepískli s délkou pobytu dítěte v školce, ba zprvu třeba chodili po obědě a časem začali spávat...“ (U3)

5.3 Zralost dítěte

V teoretické části jsem vymezila dispozice, jakých by dítě mělo dosáhnout před vstupem do MŠ. V publikacích se autoři zaměřují na děti od tří do šesti let, ale praxe nám umožňuje přijímat i děti mladší tří let, což je ve vývoji velký rozdíl. Proto se ve výpovědích často opakovala fráze „je to individuální“, jelikož děti vstupují do MŠ v různém věku a jejich zralost se odráží v délce adaptace i její úspěšnosti.

5.3.1 Délka adaptace

V odpovědi na délku adaptace se respondentky ve výpovědích jednoznačně shodly. Délka adaptace dítěte je individuální. Každé dítě přichází z jiných rodinných poměrů, liší se v úrovni zralosti, mají odlišné schopnosti, dovednosti, charaktery. Každý z nich je originál, proto nelze stanovit určitý časový úsek, v kterém se dítě úspěšně adaptuje. Jsou však přibližné časové odhady, které dle své praxe respondentky uvádějí. Jejich výpovědi se však dost časově liší.

„...U každého to je individuální, řekla bych že půl roku, u někoho dva měsíce...“ (U5)

„...Je to strašně individuální, některé děti si zvyknou během týdne a některé děti klidně tři-čtvrtě roku poplakují...“ (U3)

Objevily se i takové výpovědi, které upozorňují na typ dětí, který se dle zdání adaptuje ihned, avšak po časovém úseku přibližně čtrnácti dnů až měsíce jim teprve dochází, co se doopravdy děje a začnou například plakat a stýskat si.

„...Když nastoupí se zdají absolutně v pořádku, že ani žádné to stýskání u nich neprobíhá a tak to může trvat třeba čtrnáct dnů., kdy úplně bez pláče jdou do školky. Pak mi přijde, že mají nějakou fázi uvědomění a po těch čtrnácti dnech najednou nastává pláč, křik a to stýskání po rodičích...“ (U1)

„...Třeba za měsíc jim teprve dojde, že to je opravdu pravidelné...“ (U5)

Jak už jsem uvedla výše, charakter a povahové rysy hrají v adaptaci také velký vliv. Jedna z respondentek poukazuje na jedince s citlivou povahou, u kterých adaptace trvá většinou déle, než u citově stabilnějších a silnějších dětí. Taktéž do své výpovědi zahrnuje děti mladší tří let, které se v MŠ už také vyskytují a jejich adaptace vzhledem k věku probíhá také déle.

„...U citlivějších dětí může trvat velmi dlouho a u nejmenších – dvouletých i měsíce...“
(U6)

5.3.2 Chápání souvislostí usnadňuje adaptaci

Říct stoprocentně, zda dítě chápe souvislosti, či nechápe, je dost náročné. Mnohdy nám děti přikývnu na cokoli, čemu ani pořádně nerozumí. Řídí se totiž svými představami, prekoncepty a bujnou fantazií. Nejlépe se o tom přesvědčíme v praxi, z které vychází tyto výpovědi respondentek. Uvádí, že děti chytřejší dovedou lépe chápat souvislosti s odchodem a příchodem rodičů, proto také jejich adaptace trvá rychleji, než u ostatních dětí.

„...Podle mé zkušenosti se rychleji adaptují ty chytřejší, nebo spíše inteligentnější děti...“
(U7)

„...Klidně i dřív než za čtrnáct dnů. Ono záleží i na inteligenci toho dítěte a na sociální vyzrálosti...“ (U3)

5.3.3 Úspěšná adaptace

Přání každého rodiče i pedagoga je dovršení adaptace u dítěte. Jaké chování projevuje dítě, zdařile adaptované, popsaly respondentky velmi podobně. Nejčtenější odpovědí je úsměv dítěte, naleznutí kamarádů a dále také dodržování pravidel a respektování denního režimu.

„...Zvládá změny prostředí, ví svoji značku, denní režim a chodí do školky s nadšením...“
(U2)

„...Když dítě vchází do třídy s úsměvem a rozhodně je si jisté svým postavením, má své kamarády, oblíbené činnosti, respektuje pravidla a začíná vystrkovat růžky, máme vyhráno...“ (U4)

„...Dítě přichází do třídy s úsměvem, s rodiči se loučí jen krátce, hned si hledá kamarády...“ (U6)

5.3.4 Neúspěšná adaptace

Příliš dlouhý, nikam se neposouvající a stále stejný ranní rituál dítěte, které zvrací, křičí, je ve stresu a chce domů, není příkladem úspěšné adaptace. Dokonce se může stát, že dítě inklinuje k regresivnímu chování a například se začíná opětovně pomočovat. Takový scé-

nář zažila většina respondentek, z čehož vyplývá, že mnoho dětí vstupuje do MŠ ještě nepřipravených nebo nezralých.

„...Tak se nám stávalo, že chlapeček zvracoval ve školce vždycky ráno. Byl to vždycky problémem předávky ráno ve dveřích, když měl jít do třídy...“ (U1)

„...No, mám holku, dva roky chodí do školky a při každé svačině a obědu zvrací. Ještě se nezadaptovala...“ (U2)

„...No bylo tady pár dětí, které se zarytě držely futer a nechtěly sem. Měly z toho fakt stres i zvracely...“ (U5)

I s takovými překážkami si dokáží učitelky většinou poradit. Bohužel to není vždy tak jednoduché a občas dochází k odložení docházky dítěte. Ne všechny respondentky se za svoji kariéru setkaly s vrácením dítěte zpět do rodiny. Může to být ovlivněno i celkem nízkým počtem délky praxe respondentek. I přes to mi tři ze sedmi potvrdily tento postup.

„...Kdy jsme nespokojené dítě museli vrátit do rodiny...“ (U4)

„...Dítě nebylo vůbec schopné v té školce vydržet. Bylo to dítě, které se vztekalo, mlátilo kolem sebe, řvalo...“ (U3)

„...Takže si myslím, pokud ta adaptace je delší dobu taková špatná, tak opravdu je lepší ten nástup do školky posunout. Třeba hodě dětem pomůže třeba jen půl roku....“ (U5)

Z následující výpovědi se dozvídáme o vlivu emocí dítěte. Vyplývají z ní informace o emocionálně slabším jedinci, který má problém s příjmem pokrmů a tekutin, dále také obavu z vyměšování. I když je to jen jedna taková výpověď, určitě bych jí věnovala pozornost, jelikož takové dítě může mít i v budoucnu problém s přizpůsobením se na nové prostředí.

„...Adaptace chlapečka trvala více než rok. Chlapeček byl citlivý a emočně slabší. On třeba neplakal, ale seděl stále na jednom místě, byl tam takový zaseknutý, třepal se, nechtěl žádnou činnost, nejedl, nepil, přes třičtvrtě roku nechodil na wc...“ (U7)

5.4 Překážky

Učitelky mateřských škol si stěžují na komplikace, které jim narušují jejich plány s dětmi. Jedná se o vysoký počet nově přichozích dětí, nadměrný hluk ve třídě a s tím spojené ná-

ročnější organizování činností. Aby si se vším tímto dokázaly poradit, musí být dostatečně kompetentní.

5.4.1 Náročné podmínky pro učitelku

Kromě dítěte a rodiče je adaptace také náročná pro pedagoga, který se potýká s mnohými obtížemi. V této podkapitole se dozvídáme, jaké jsou nejčastější komplikace, které uvádí respondentky.

„...Když nastoupí moc dětí najednou do školky a já musím zpracovat celou skupinu najednou. Není to postupné a je tu obrovský hluk a křik...Špatně se pak koordinují všechny činnosti...“ (U5)

„...Když máte plnou třídu nováčků a teď vám tam spoustu pláče a teďka nevíte, ke komu dřív...“ (U1)

„...Zkorigovat si děti, aby nebyl velký hluk, abych dodržela řád, aby se do něj děti dostaly už od začátku...“ (U7)

Nadměrná hlučnost ve třídě je nejopakovanější výpovědí respondentek. Jedna z nich přiznává, že je to velmi obtížné po psychické stránce osobnosti. Proto je důležité kompenzovat tento čas relaxační činností, aby nedocházelo k možnému syndromu vyhoření.

„...Září je pro mě náročné hlavně po psychické stránce, protože je ve třídě velký hluk.....najednou třeba přijde 6 dětí najednou a všechny brečí...“ (U1)

5.4.2 Schopnosti učitelek

Bohužel si ještě v dnešní době spoustu lidí myslí, že být učitelkou v MŠ zvládne každý, kdo má rád děti a že je to práce podřadná. Podle názorů některých rodičů, učitelky děti „jen hlídají“ nebo si s nimi „jen hrají“ a vůbec si nepřipouští výchovně – vzdělávací práci, která je pro učitelku náročná. (Kotátková, 2014) Opak je pravdou, neboť učitelka musí mít dostatečné kompetence k tomu, aby mohla vykonávat správně svou činnost. Stále více učitelek inklinuje ke zvyšování vzdělání, což je dle respondentek správné, poněvadž odbornost je jeden z předních způsobů učitelky.

„...Samozřejmě odborné vzdělání...vědět kdy, co a jak dítě učit...“ (U4)

Učitelce by neměl chybět ani úsměv na tváři, kreativita, trpělivost, schopnosti komunikační a organizační. Dotazované kladly důraz především na empatii, která je obzvláště u dítěte předškolního věku potřeba.

„...S odstupem času a z hlediska adaptace se čím dál víc přikláním k empatii..“ (U4)

„...A určitě empatie, trpělivost...“ (U3)

„...Tak určitě by měla být empatická, ale určitě by měla být taky zásadová, laskavá, tvořivá...“ (U5)

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z výzkumného šetření vyplývají následující postupy, které učitelky považují za nejúčinnější pro podporu adaptace dítěte. Nejdříve uvedené postupy jsou takové, které se konají ještě před samotným nástupem dítěte do MŠ. Nejprve zmíním adaptační program, který uvedly všechny respondentky. Jedná se o možnost navštívení mateřské školy, do které se dítě chystá. V ní dochází k seznámení se s prostředím a personálem. Zde záleží především na rodiči, jestli bude chtít této možnosti využít a zlepšit tak nástup svého dítěte. Další postup učitelek se odvíjí od zájmu učitelky o dítě. V tomto případě se jedná o dotazník, který si učitelka dle svých priorit sestaví tak, aby se vše potřebné dozvěděla. Tento postup považují respondentky za důležitý, aby byly co nejlépe připraveny a nemělo je co překvapit. Nejčastější otázky se týkají sociální a zdravotní stránky dítěte. Pokračuji dále v postupech, které se odehrávají v prostředí mateřské školy. Participantky často upozorňují na důležitost krátké předávky dítěte, která bývá zbytečně prodlužována rodiči. Proto se učitelka snaží nabídnout dítěti ihned zajímavou činnost, aby se dítě odpoutalo od rodiče. Nejlépe neobvyklými činnostmi a také, jak dotazované uvádí, jsou důležité seznamovací hry, u nichž se děti mezi sebou seznamují, získávají nové přátelství, což vede k socializaci jedince. V případech, kdy je adaptace problematická, měla by učitelka postupovat vždy vstřícně, ve snaze dítěti pomoci v jeho těžkostech. Některé děti, zvláště ty nejmenší, potřebují pocit podpory a bezpečí umocnit fyzickým kontaktem, jako například pohazením, objetím, tulením. Dalším navrhovaným postupem dle respondentek je odchod dítěte domů po obědě. Umožníme tak dítěti zvolna se adaptovat a nic zbytečně neuspěchat. Dle postupu času a vyzrálosti dítěte lze spánek zařadit. V neposlední řadě by měla učitelka dbát na fyziologické potřeby dětí, naslouchat jejich přáním a snažit se je uspokojit. Pokud se dítě cítí komfortně a má uspokojeny potřeby jako například: hlad, žízeň a toaleta, může pak lépe snášet problematické situace. V závěru se vždy dotazované odkazovaly na kompetence, kterých dosahují a především na pozitivní přístup ve všech situacích. Za nejdůležitější schopnost učitelky v procesu adaptace dítěte považují respondentky empatii.

Z výzkumného šetření také vyplývá důležitost rodiny a její vliv na adaptaci dítěte. Vstup dítěte do MŠ je náročný a proto je nezbytné, aby rodiče dítě připravili. Za nejnáročnější považují učitelky odloučení dítěte od rodičů, které ale lze předem natrénovat. Velkým vlivem v délce a průběhu adaptace mají emoce rodičů. V případě, že je rodič nervózní nebo má z nástupu obavy, automaticky se tyto pocity přenáší na dítě. Výzkum uvádí případy, kdy děti trpí psychosomatickými problémy, z důvodů rodičovské nestability nebo své ne-

zralosti pro vstup do MŠ. Bylo zjištěno i několik případů, kdy došlo k odložení nástupu do MŠ. Nebylo jich však mnoho, výzkum uvádí i příklady úspěšné adaptace, která se projevuje například: dětským úsměvem při příchodu, přátelskými vztahy mezi dětmi a chápáním pravidel.

Z výsledků výzkumu se dozvídáme o problémech, které respondentky pocítují v průběhu adaptace dítěte. Jedná se především o velkou hlučnost a chaos ve třídě. Pokud nastoupí ve stejný okamžik více dětí najednou, je složité zkoordinovat všechny činnosti. Pozornost učitelky inklinuje k dítěti, které pláče nejvíce, čímž upozaduje ostatní děti. Proto se ve výzkumu objevují i výpovědi o kvalitách a přednostech učitelek, kterých by měly dosahovat, aby takovéto situace dokázaly správně vyhodnotit.

Jako doporučení pro praxi jsem vytvořila desatero nejčastějších postupů respondentek, které vnímají jako nejúčinnější pro podporu adaptace dítěte na prostředí mateřské školy. Pro lepší přehlednost uvádím tyto postupy v tabulce.

Tabulka 2 Doporučující desatero

Doporučující desatero	
1.	Nabídnout rodičům adaptační program pro dítě
2.	Zjistit si informace o dítěti před jeho vstupem do MŠ prostřednictvím dotazníku
3.	Neprodlužovat zbytečně předávku dítěte
4.	Nalákat dítě na zajímavou činnost
5.	Zvolit pro začátek seznamovací hry
6.	Pomocť dítěti se zařazením do skupiny
7.	Pohládit dítě, obejmout ho
8.	Dítě odchází po obědě
9.	Dbát na fyziologické potřeby dětí
10.	Usmívat se, být pozitivní, dítě vždy povzbudit

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zpracovat teoretické vymezení procesu adaptace dítěte na mateřskou školu, dále zjistit, jak učitelky vnímají vlastní postupy, které uplatňují pro podporu adaptace dítěte na prostředí mateřské školy. Stanovené cíle se mi podařilo splnit.

V teoretické části jsem se věnovala obdobím předškolního věku, kde jsem se zaměřila na vývoj dítěte. Dále jsem vymezila pojem adaptace v obecném pojetí a také ho specifikovala na mateřskou školu. Popsala jsem okolnosti, které mají vliv na průběh adaptace, zejména rodinu. Nakonec jsem se zabývala mateřskou školou, kde jsem se zaměřila na to, čím má dítě obohacovat a co má podporovat. V neposlední řadě jsem se věnovala edurovanosti učitelek, u nichž jsem specifikovala role.

V empirické části byl použit kvalitativní výzkum. Data jsem sbírala pomocí metody interview realizovaného s učitelkami mateřských škol z Jihomoravského a Zlínského kraje. Všem participantkám byly kladeny otevřené otázky, které se společně s odpověďmi nahrávaly na telefonní záznamník. Následně pak byly přepsány do elektronické podoby. Ve výsledku vznikly čtyři hlavní kategorie: Příprava začíná v rodině, Doporučení učitelek, Zralost dítěte, Překážky.

První kapitolu věnuji přípravě na adaptaci dítěte v rodině, kterou participantky uvedly jako podstatnou pro úspěšný a jednodušší vstup dítěte do MŠ. Ve druhé kapitole zmiňuji jednotlivé typy podpory adaptace, jak uvádí participantky ze své praxe. Nejprve to jsou adaptační programy a vstupní dotazník, který se uskutečňuje před nástupem dítěte do MŠ. Další postupy jsou orientovány na období, kdy je dítě umístěno do instituce. Participantky doporučují krátkou předávku, nabídku zajímavých her, zaujetí dítěte pomocí básničky, písničky a především nutnost dbát na jeho potřeby. Třetí kapitola upozorňuje na zralost dítěte, která není u všech dětí vždy dovršena. Nastávají tedy nepříjemné situace, které nevedou k úspěšné adaptaci, o níž se v této kapitole také zmiňuji. V poslední kapitole zmiňuji překážky, které pociťují participantky po dobu adaptace dítěte, které bezpochybně ovlivňují její průběh. Jedná se zejména o nadměrný hluk ve třídě a nedostatek rovnoměrného času pro všechny děti.

Bylo by zajímavé, doplnit tento výzkum metodou pozorování. Participantky mi poskytly mnoho důležitých informací, ale myslím si, že by pozorování přineslo obsáhlejší data.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2009, 146 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-88-6.
- [2] GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- [3] GIVEN, Lisa M. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles: Sage, 2008, 2 svazky (xxxii, xix, 1014 stran). ISBN 978-1-4129-4163
- [4] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [5] HAVLÍNOVÁ, Miluše, Eliška VENCÁLKOVÁ a Jana HAVLOVÁ. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 223 s. ISBN 978-80-7367-487-8.
- [6] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5
- [7] HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009, 218 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [8] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [9] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.
- [10] KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, 182 s. ISBN 978-80-262-0812-9.
- [11] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9
- [12] LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013, 130 s. ISBN 978-80-262-0378-0.

- [13] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1996, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-X.
- [14] MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 6. vyd. Praha: Portál, 2007. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-270-6.
- [15] MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- [16] MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 221 s. ISBN 978-80-7478-764-5.
- [17] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [18] NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005, 100 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.
- [19] PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017, 362 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.
- [20] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [21] SPLAVCOVÁ, HANA a kol., 2018 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016. ISBN 80-87000-00-5.
- [22] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 300 s. ISBN 978-80-7367-560-8
- [23] SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007, 219 s. ISBN 978-80-7367-250-8.
- [24] SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9
- [25] ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [26] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

- [27] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

U Učitelka mateřské školy

MŠ Mateřská škola

VŠ Vysoká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb	30
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika učitelek mateřských škol	33
Tabulka 2 Doporučující desatero	47

SEZNAM PŘÍLOH

Kódy

PŘÍLOHA: KÓDY

PŘIPRAVA ZAČÍNÁ V RODINĚ

Rodič má tu nejdůležitější úlohu

ODPOUTAT SE OD RODINY, NEJTĚŽŠÍ PRO DÍTĚ JE ODPOTÁNÍ SE OD RODIČŮ, RODIČ PODPORUJE, RODIČ A ADAPTAČNÍ PROGRAM, SEZNÁMÍ SE SRODIČI NĚJAKÉHO DÍTĚTE Z MŠ, DÍTĚ U PRARODIČŮ

Vliv emocí rodičů

RODIČE PŘENÁŠÍ EMOCE NA SVÉ DĚTI, DÍTĚ JE NA MATKU FIXOVANÉ, ODLOUČENÍ OD MATKY, ŠPATNÝ PŘÍSTUP RODIČE, ŠPATNÁ PŘÍPRAVA NA MŠ, NESCHOPNOST RODIČŮ DÍTĚ PŘIPRAVIT, NEUMÍ STOLOVAT, NEUMÍ SE OBLÉKAT, RODIČ MOTIVUJE, ADAPTACE NÁROČNĚJŠÍ PRO MAMINKU, OBSERVAČNÍ CHOVÁNÍ DÍTĚTE, DÉLKA ADAPTACE SE ODVÍJÍ OD PŘIPRAVENOSTI DÍTĚTE Z RODINY, VLIV NA ADAPTACI MAJÍ RODIČE

DOPORUČENÍ UČITELEK

Adaptační program

ZÍSKAT DŮVĚRU, NAVŠTÍVIT MŠ, NÁVŠTĚVA PŘED VSTUPEM, ADAPTAČNÍ PROGRAM, SETKÁNÍ S RODIČI, SCHŮZKA S RODIČI, INFORMACE PŘEDEM

Vstupní dotazník

VSTUPNÍ DOTAZNÍK, CO RÁDO JÍ, S ČÍM SI HRAJE, HRA S DĚTMI, SPANÍ MIMO DOMOV, ODLOUČENÍ, PASTELKY, ČTENÍ POHÁDEK, ZAJÍMAT SE PŘED VSTUPEM, DOTAZNÍK

Rychlá předávka

MOTIVOVAT, USMÍVÁM SE, ZAJÍMAVÉ HRAČKY, ODVÁDĚT POZORNOST, INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP, LÁKÁNÍ NA ŠNEKY, RYCHLÁ PŘEDÁVKA DÍTĚTE, RYCHLÁ PŘEDÁVKA, PÍSNÍČKY, BÁSNÍČKY

Uspokojení potřeb dítěte

VĚNOVAT SE DÍTĚTI, DOPŘÁD MU POCIT BEZPEČÍ A LÁSKY, POCHOPIT DÍTĚ, POVZBUZOVAT, BÝT EMPATICKÁ, SEZNAMOVACÍ HRY, ZAVÉST

KAŽDODENNÍ RITUÁLY, MAŇÁSEK, CHVÁLIT, SEZNÁMIT S PRAVIDLY, SEZNÁMIT SE S PROSTORY, NENALÉHAT, ZÍSKAT SI DÍTĚ, PODPOROVAT FYZIOLOGICKÉ POTŘEBY DÍTĚTE, INDIVIDUÁLNÍ, BÝT DŮSLEDNÁ, DBÁT NA VÝVOJ, ZAŘAZENÍ DO SKUPINY, KAMARÁDI, VRSTEVNÍCI, POMOC SOCIAIZOVAT SE

Nebránit se fyzickému kontaktu

POTULÍM SE S DÍTĚTEM, RESPEKTOVAT DÍTĚ, NEBRÁNIT SE FYZICKÝM KONTAKTŮM, BÝT DRUHÁ MÁMA, OBEJMU HO, POHLADÍM, NEBÁT SE FYZICKÝCH KONTAKTŮ, DVOULETÉ DĚTI

Odchode po obědě

VYZVEDNUTÍ PO O, 4 HODINY, PRAVIDLA, ŘÁD, ZMĚNY NÁVRH PO O

ZRALOST DÍTĚTE

Délka adaptace

NOVÉ PROSTŘEDÍ, INDIVIDUÁLNÍ DÉLKA, IHNED, TÝDEN, 2 MĚSÍCE, ½ ROKU, INDIVIDUÁLNÍ TRVÁNÍ, ¾ ROKU, CITLIVĚJŠÍ DÍTĚ, INDIVIDUÁLNÍ, VLIV ZRALOSTI

Chápání souvislostí usnadňuje adaptaci

INTELIGENCE DÍTĚTE, CHYTŘEJÍ POCHOPÍ RYCHLEJI, INTELIGENCE

Úspěšná adaptace

ZVLÁDÁ ZMĚNY, DÍTĚ JDE DO MŠ RÁDO, SMĚJE SE, HRAJE SI SAMO, ZNÁ SVÉ MÍSTO, ZNÁ SVOJI ZNAČKU, DOKÁŽE SE NAJÍST, DOKÁŽE SE NAPÍT, WC, KOLEKTIV DĚTÍ, OBLÍBENÉ ČINNOSTI, VYSTRKUJE RŮŽKY, SOCIALIZACE, PRAVIDELNOST DOCHÁZKY, DĚTÍ S ÚSMĚVEM, RYCHLÉ LOUČENÍ S RODIČI, VRSTEVNÍCI, UKAZATEL DOVRŠENÍ ADAPTACE, ZKUŠENOST, DOVRŠENÍ ADAPTACE, MOTORIKA, EMOCE, NÁVYKY, ZVLÁDÁ ČINNOSTI, ZVLÁDÁ AKTIVITY, ŘEČOVÝ PROJEV

Neúspěšná adaptace

DÍTĚ ZVRACÍ, ZVYKÁNÍ, KOLEKTIV DĚTÍ, CIZÍ LIDÉ, ŠPATNÁ ADAPTACE, NOVÉ PROSTŘEDÍ, PŘIZPŮSOBENÍ REŽIMU, ŠPATNÁ ADAPTACE, DÍTĚ NENÍ SCHOPNÉ VE ŠKOLCE VYDRŽET, NEMÁ HRANICE, KOMUNIKACE S RODIČI, RADY KOLEGYŇ, ODHLÁŠENÍ DÍTĚTE, NEGATIVNÍ PROJEVY, DÍTĚ POTŘEBUJE MAMINKU, NEBUMÍ SE VYZOUVAT, NEUMÍ SE PŘEVLEKAT, ODLOŽENÍ DOCHÁZKY DO MŠ

PŘEKÁŽKY

Náročné podmínky

ZKOOORDINOVAT VŠECHNY NAJEDNOU, NEDODRŽENÍ REŽIMU, UPLÁ POZORNOST NA JEDNO DÍTĚ, NEINFORMOVANOST, KOMUNIKACE S RODIČI, ORGANIZACE, VÍC DĚTÍ NAJEDNOU, HLUK, KŘIK, KOORDINAČE ČINNOSTÍ, NESCHOPNOST VĚNOVAT SE OSTATNÍM, NEPŘIPRAVENOST, NUTNOST PŘIPRAVIT SE, INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP, VELKÁ HLUČNOST

Schopnosti učitelek

KOMPETENTNÍ, DODRŽENÍ ZÁSAD, ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ, VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE, EMPATIE, TRPĚLIVOST, ORGANIZACE, UČITELKA MANAŽEREM, ÚSMĚV, POZITIVNÍ NALADĚNÍ, POVZBUZOVAT, MOTIVOVAT