



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



ADAPTACE DĚTÍ VE SPECIÁLNÍCH TŘÍDÁCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Jana Přečilová**
Vedoucí práce: Mgr. Ivana Nováková



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Přeučilová**
Osobní číslo: **P11000034**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Adaptace dětí ve speciálních třídách mateřských škol**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zmapovat rozdíly v procesu adaptace při nástupu do mateřské školy u dětí se zdravotním postižením a intaktní populace. Porovnat zkušenosti pedagogů speciálních a běžných tříd mateřských škol s problematickými aspekty adaptace dětí na předškolní zařízení.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

DEISSLER, H., H., 1994. Každodenní problémy v mateřské škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-010-3.

HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M., 1993. Každý začátek v mateřské škole je těžký. Praha: Portál. ISBN 80-85282-57-7.

LECHTA, V., 1990. Logopedické repetitório. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V., 2002. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5.

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

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., eds., 2003. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.

NIESEL, R., 2005. Poprvé v mateřské škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.

SVOBODOVÁ, E., 2010. Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-39-5.

VÍTKOVÁ, M., a kol., 1998. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido. ISBN 80-85931-51-6.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Ivana Nováková

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **2. dubna 2013**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. dubna 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

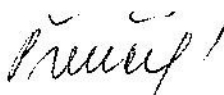
Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 22. 4. 2014

Podpis: 

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji své vedoucí práce, paní magistře Ivaně Novákové, za čas a úsilí, které mi věnovala při vzniku této bakalářské práce, za její cenné postřehy a připomínky. Děkuji také své rodině za podporu, bez které by tato práce neměla možnost vzniknout.

ANOTACE

V teoretické části bakalářské práce se autorka věnuje nejprve vývoji dítěte od narození do předškolního období. Přibližuje zejména vývoj fyzický, mentální, sociální a vývoj řeči s poukázáním na důležité aspekty v jednotlivých obdobích vývoje dítěte. Dále se věnuje samotnému pojmu adaptace, jeho vymezení, přibližuje stadia adaptačního procesu. Neopomíná ani problematiku integračního procesu dětí se zdravotním postižením do mateřské školy. V empirické části bakalářské práce se pak zaměřuje na podchycení adaptačních obtíží dětí ze speciálních a běžných tříd mateřských škol a způsoby, jakými učitelky dětem pomáhají tyto nesnáze řešit.

Cílem práce je tedy zmapovat rozdíly v procesu adaptace při nástupu do mateřské školy u dětí se zdravotním postižením a dětí intaktních. Dále pak porovnat zkušenosti pedagogů speciálních a běžných tříd mateřských škol se způsoby pomoci s problematickými aspekty adaptace dětí na předškolní zařízení. Dalším cílem této bakalářské práce je nalézt případné odlišnosti v adaptaci dětí v závislosti na jejich věku při nástupu do MŠ.

Klíčová slova: adaptace, adaptační proces, dítě, integrace, mateřská škola, předškolní věk, socializace, vývoj dítěte, zdravotní postižení.

ANNOTATION

In the theoretical part of bachelor thesis the author will engage in the child's physiological development from the prenatal period till the pre-school age, especially physical, mental, social, speech development etc. Also, the adaptation term is mentioned, it's specification and expounds parts of adaptation process. Also the kindergarten integration process of children with health disability will be engaged.

The empirical part of this thesis will register adaptation problems of children from remedial and common classes and ways, how teachers help children to solve these troubles.

The target of this bachelor thesis is to found differences in adaptation process between children with health disability and healthy children. The second target is to compare experiences of teachers from remedial and common classes of kindergartens with ways of help in problematic aspects of children's adaptation to the kindergarten. Next target of this bachelor thesis is to find some differences during adaptation process of children depending on their age in the time of starting kindergarten attendance.

Key words: adaptation, adaptation process, child, child's development, health disability, integration, kindergarten, pre-school age, socialization.

OBSAH

SEZNAM TABULEK.....	9
SEZNAM GRAFŮ.....	10
ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 VÝVOJ JEDINCE.....	13
1.1 Prenatální období.....	14
1.2 Novorozenecké období.....	14
1.2.1 Tělesný vývoj.....	14
1.2.2 Kognitivní vývoj.....	15
1.2.3 Sociální a emocionální vývoj.....	16
1.2.4 Řeč.....	16
1.3 Kojenecké období.....	17
1.3.1 Tělesný vývoj.....	17
1.3.2 Kognitivní vývoj.....	18
1.3.3 Sociální a emocionální vývoj.....	18
1.3.4 Řeč.....	18
1.4 Batolecí období.....	19
1.5 Tělesný vývoj.....	19
1.5.1 Kognitivní vývoj.....	20
1.5.2 Sociální a emocionální vývoj.....	21
1.5.3 Řeč.....	22
1.6 Předškolní věk.....	22
1.6.1 Tělesný vývoj.....	23
1.6.2 Kognitivní vývoj.....	23
1.6.3 Sociální a emocionální vývoj.....	24
1.6.4 Řeč.....	25
2 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	26
2.1 Integrace ve školním prostředí.....	27
2.2 Podmínky úspěšné integrace.....	28
2.3 Speciální třída versus běžná třída.....	29
3 ADAPTACE.....	31
3.1 Potíže při adaptaci.....	31
3.2 Adaptace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	32
3.3 Fáze adaptačního procesu.....	33
3.3.1 První týden.....	33
3.3.2 Druhý týden.....	34
3.3.3 Třetí týden.....	34
3.3.4 Čtvrtý týden.....	34
3.4 Doporučení pro snazší adaptaci dítěte ze strany MŠ.....	34
3.5 Doporučení pro snazší adaptaci dítěte ze strany rodičů.....	36
EMPIRICKÁ ČÁST.....	39
4 METODOLOGIE PRÁCE.....	40
4.1 Cíl empirické části bakalářské práce.....	40
4.2 Hypotézy průzkumu.....	40
4.3 Volba metody průzkumného šetření.....	40
4.4 Popis průzkumného vzorku.....	41
5 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	42

5.1 Vyhodnocení otázek.....	42
5.1.1 Otázka číslo 1.....	42
5.1.2 Otázka číslo 2.....	42
5.1.3 Otázka číslo 3.....	42
5.1.4 Otázka číslo 4.....	42
5.1.5 Otázka číslo 5.....	43
5.1.6 Otázka číslo 6.....	43
5.1.7 Otázka číslo 7.....	45
5.2 Ověření hypotéz.....	46
5.2.1 Hypotéza číslo 1.....	46
5.2.2 Hypotéza číslo 2.....	51
5.2.3 Hypotéza číslo 3.....	53
5.2.4 Hypotéza číslo 4.....	55
ZÁVĚR.....	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Počty adaptačních obtíží u dětí a jejich počty v jednotlivých časových úsecích.....	47
Tabulka 2: Počty dětí s adaptačními obtížemi a doba jejich trvání – vyjádření v %.....	47
Tabulka 3: Věk dětí při nástupu do MŠ a počet jejich adaptačních obtíží ve školním roce 2013/2014.....	51
Tabulka 4: Počet heterogenních a homogenních tříd.....	53
Tabulka 5: Srovnání adaptačních obtíží dětí ve speciálních a běžných třídách.....	55

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Trvání adaptačních obtíží u dětí intaktních.....	48
Graf 2: Trvání adaptačních obtíží u dětí s postižením.....	49
Graf 3: Srovnání trvání adaptačních obtíží u dětí intaktních a dětí s postižením.....	50
Graf 4: Adaptační obtíže dětí ve věku 5 a více let.....	52
Graf 5: Adaptační obtíže dětí ve věku méně než 5 let.....	52
Graf 6: Srovnání doby trvání adaptačních obtíží v běžných třídách věkově heterogenních a homogenních.....	54
Graf 7: Četnost způsobů řešení adaptačních obtíží.....	56

ÚVOD

Téma adaptace dětí na mateřskou školu autorka zvolila z několika důvodů. Předně je pro ni téma adaptace aktuální z důvodu nástupu vlastní dcery do mateřské školy, dále také proto, že jako začínající učitelka mateřské školy se s adaptací nově nastoupených dětí osobně seznamuje, potýká a učí se její specifika, nejen na teoretickém podkladě, ale zejména jejich užití v praktickém životě, v rámci své každodenní práce s dětmi. Autorka přisuzuje adaptačnímu procesu dětí v mateřské škole značnou váhu, neboť tato nová situace vyžaduje co možná největší souhru nejen mezi dítětem a rodičem, ale také mezi dítětem a pedagogem a konečně také mezi rodičem a pedagogem. Jde tedy o proces, do kterého jsou zapojeny tři strany – dítě, rodiče, pedagog, čímž může být proces značně komplikovaný, a jde o to, aby byl přechod z rodiny do předškolního zařízení pro všechny zúčastněné strany co nejplynulejší. Pochopení zákonitostí adaptačního procesu i vývojových specifik zejména předškolního dítěte je vhodným předpokladem pro pochopení situací, které mohou v tomto období nastat. Také může pomoci k přiměřenému a odpovídajícímu jednání rodiče či pedagoga v těchto okamžicích. Praktické využití této bakalářské práce spatřuje autorka zejména v situaci začínajících pedagogů mateřských škol, kteří tímto mohou získat základní povědomí o zákonitostech adaptačního procesu, ať samotných obtížích či o možnostech jejich řešení nebo zmírnění ze strany pedagoga.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část přiblíží důležité etapy vývoje dítěte od početí do předškolního věku, kdy nastupuje do předškolního zařízení. Dále se věnuje pojmům jako je integrace, adaptační proces a jeho fáze a také se zaměří na možná opatření pro zmírnění adaptačních obtíží jak ze strany mateřské školy, tak ze strany rodičů.

1 VÝVOJ JEDINCE

Vývoj člověka probíhá od okamžiku početí, trvá po celý život a není plynulý. Přirozený fyziologický vývoj probíhá v jakýchsi skocích. Po určitou dobu se zdánlivě žádný proces neděje a poté jedinec ve svém vývoji postoupí o značný krok kupředu. Období zdánlivého klidu je ale velmi významné, jelikož se uvnitř člověka připravuje jakési prostředí a podmínky pro následný posun (Gillernová in Mertin, Gillernová eds. 2003, s. 135).

Intenzita vývoje se v jednotlivých obdobích života liší, dá se však říci, že tento vývoj se řídí určitými zákonitostmi a je ovlivněn nejen tím, co bylo člověku dáno prostřednictvím genetických dispozic, ale také prostředím, ve kterém jedinec žije. Vágnerová popisuje genetické informace jako základ pro vznik předpokladů k rozvoji psychických vlastností a jejich souhrn je nazýván genotypem. V každém člověku je uložen program jeho individuálního rozvoje, který určuje rozdíly úrovně psychických i somatických funkcí, kterých je jedinec schopen ve svém vývoji dosáhnout a tento program postupně během života aktivuje jednotlivé své složky, čímž psychické funkce člověka dosahují určité hodnoty (kvality) v daném období, které bývá u většiny lidí velmi podobné. Geneticky je také podmíněno tempo zrání, což způsobuje to, že k rozvoji různých schopností a dovedností je možné dojít až v době, kdy dané funkce obvykle dozrávají. Vývoj člověka není ale determinován pouze genetickými předpoklady, ale také spolupůsobením jeho okolního prostředí a vlivů. Tato kombinace (genetické předpoklady a vnější prostředí) je nazývána fenotyp a utváří konkrétní psychické vlastnosti jedince, jejich konečnou podobu, například citovou stabilitu či úroveň rozumových schopností (Vágnerová 2007, s. 5).

Jelikož ve vývoji jedince je důležité i to, co se může prvotně zdát bezvýznamným, může a často také tyto okamžiky ovlivňují prožívání dítěte, jeho chování. Pro lepší pochopení situace, ve které se dítě při vstupu do mateřské školy nalézá, si v textu níže nastíníme nejvýznamnější vývojové změny, charakteristické posuny v jednotlivých obdobích života dítěte a přiblížíme nejvýznamnější okamžiky přirozeného tělesného vývoje, vývoje kognitivního, sociálního, emocionálního či vývoje řeči.

1.1 Prenatální období

Lidský život vzniká spojením spermie s vajíčkem. Tímto se spojí 23 chromozomů s genetickou informací od otce a 23 chromozomů s genetickou informací od matky (Lebl 1997, s. 13).

Dle Vágnerové (2007, s. 18-19) se buňky dále dělí, vzniká centrální nervová soustava a jednotlivé orgány. Od 12. týdne těhotenství již některé z orgánů začínají fungovat. Ženské a mužské pohlavní orgány lze přibližně od 16. týdne těhotenství rozeznat. V tomto období se plod učí reagovat na podněty, například na polohu matky, na zvuky, přicházející od okolí, od matky, a to různě. Přibližně od 18. týdne těhotenství již matka může pociťovat tyto reakce prostřednictvím pohybů plodu v děloze. Liší se svojí četností a intenzitou a již v tuto dobu poukazují na temperament dítěte. Jsou zároveň komunikačním prostředkem plodu s matkou.

Jak uvádí Matějček (2005, s. 18), vývoj mozku plodu ženského pohlaví se vyvíjí jinak než vývoj mozku plodu mužského pohlaví a každé pohlaví si vybírá z nabídky podnětů jiné. Tato odlišnost se pak projevuje po celý život, například přijímáním odlišných podnětů z okolí, rozdílnými způsoby hry, odlišným chováním k okolí a podobně.

1.2 Novorozenecké období

Novorozeneckým obdobím je označován úsek od **narození dítěte do jednoho měsíce** jeho věku a spojuje tuto část života s výrazným úkolem nově narozeného dítěte, kterým je **adaptace** na vnější svět, který se zásadně liší od prostředí dělohy, ve kterém se dosud vyvíjelo, nyní již nemá kolem sebe prostředí obklopujícího bezpečí, tepla a tlumeného světla, ale musí si přivykat na podmínky vnějšího světa se střídáním teploty, světla a tmy či určitou tělesnou nepohodou (Vágnerová 2007, s. 20).

1.2.1 Tělesný vývoj

Novorozenec reaguje **reflexy**, mezi které patří například hledací (pátrací), sací, polykací, vyměšovací či orientační reflex. Tyto jsou nezbytnými pro přežití, pomáhají při orientaci a adaptaci dítěte v prostředí (Vágnerová 2007, s. 20, 21, Lebl 1997, s. 24).

Dalšími reflexy jsou ty, které nejsou důležité pro přežití dítěte, ale slouží jako ukazatel zdravého vývoje mozkové činnosti dítěte. Jsou jimi motorické reflexy, například Moroův reflex udržování rovnováhy (rozhození paží a opětovné sevření), Robinsonův

uchopovací reflex (velmi pevné sevření prstů, vložených dítěti do dlaně). V prvních měsících od narození tyto reflexy u dítěte přirozeně vyhasínají (Vágnerová 2007, s. 39, Čačka 1994, s. 29).

Novorozenec reaguje také **vrozenými způsoby chování**, například křikem či využíváním sacích pohybů nejen pro příjem potravy. Tyto způsoby chování mu zároveň zprostředkovávají kontakt s okolím a pomáhají mu saturovat jeho potřeby (Vágnerová 2000, s. 40).

1.2.2 Kognitivní vývoj

Rozvoj dítěte v této etapě jeho života je zcela závislý na vývojově a individuálně přiměřeném množství nabízených podnětů z okolí. Některé podněty dítě ignoruje, některé odmítá a jiné vítá a reaguje na ně (Vágnerová 2000, s. 40).

V tomto období je velmi důležité dítě podnětově nepřetěžovat a dopřát mu také dostatek klidu k odpočinku z důvodu značné unavitelnosti jeho nervové soustavy.

- **Vnímání, učení**

Prvotní učení novorozence probíhá již několik málo hodin po porodu, je spouštěno zejména **sociální interakcí**. Dítě je schopno poznat matku čichem, sluchem i zrakem.

- **Sluchová percepce.**

Dítě ve věku do 1 měsíce věku má již zkušenost se sluchovým vnímáním z období předcházejícího – prenatalního, dokáže rozeznávat zvuky. Schopnost slyšet velmi vysoké tóny, které dítě v tomto časovém úseku má, se postupně s věkem ztrácí.

- **Zraková percepce**

Zrak je ze všech smyslů po narození nejméně vyvinutý. Dítě je schopné vnímat předmět, který je v jeho zorném poli, nejlépe ve vzdálenosti 20-30 cm. Nemá ještě rozvinutou diferenciaci figury a pozadí ani koordinaci očních svalů. Šilhání je v tomto období zcela normální, samo vymizí do věku 3, nejdéle do 6 měsíců života.

Při nedostatku zrakových podnětů v novorozeneckém věku, může toto mít za následek omezení rozvoje zrakového vnímání v pozdějším věku (Vágnerová 2000, s. 40-41, Lebl 1997, s. 27).

Omezený rozvoj zrakového vnímání se může v budoucnu ukázat jako deficit zejména ve vizuomotorice či grafomotorice.

- **Koncentrace a pozornost**

Dítě se dokáže soustředit na objekt jen několik vteřin, nabyté informace ukládá do svých zkušeností, na kterých pak dále staví a které se snaží dále integrovat – spojuje to, co vidí nebo slyší se situací či objektem, vychází již ze svých zkušeností.

1.2.3 Sociální a emocionální vývoj

Citové prožívání novorozence je spojeno především s dotekem a změnou polohy, které dítěti většinou působí příjemné pocity. Největší emoční význam má však kontakt s pokožkou (matky), který dítě může aktivizovat nebo mu dává signál k věcem příštím, které jsou s tímto kontaktem spojeny a dítě se je již spojovat naučilo ze zkušenosti (Vágnerová 2000, s. 40-42).

1.2.4 Řeč

Řečovým projevem novorozence je pláč, křik, tzv. **reflexní křik**. Ten se liší dle příčiny a liší se také četností či svou intenzitou. Ne vždy dítě pláče z důvodu nespokojenosti. Dítě v prvním měsíci po porodu umí rozeznat zvuky řečové a neřečové. Přestože dítě zatím řeč s použitím slov nepoužívá, pro správný rozvoj jeho řeči v příštích měsících je nutné, aby se dítěti dostávalo stimulů v podobě lidské řeči, nezbytná je komunikace mezi dítětem a jeho blízkými nejen fyzickým kontaktem, ale také slovy, hlasem (Kutálková 1999, s. 37-38, Matějček 2000, s. 19).

1.3 Kojenecké období

Další fází vývoje dítěte je tzv. kojenecký věk, který je vymežován do období od 2. do 12. měsíce života dítěte, a který se projevuje většími individuálními vývojovými rozdíly mezi dětmi než dříve.

E. Erikson nazval toto období receptivní fází, kdy je dítě otevřeno podnětům ze svého okolí. V této době převládá potřeba dítěte získat důvěru ke světu, ze které pak získá důvěru samo v sebe (Vágnerová 2000, s. 43).

J. Piaget nazval toto období senzorimotorickým (Lebl 1997, s. 31).

1.3.1 Tělesný vývoj

Vágnerová uvádí, že rozvoj motorických schopností je provázán s rozvojem poznávacích procesů a vzájemně se ovlivňují. Vývoj každého dítěte je individuální a uvedené časové údaje jsou orientační.

Mezi nejvýznamnější okamžiky bezproblémového motorického vývoje zařazuje Vágnerová (2000, s. 49,50) následující mezníky:

- 2. měsíc: dokáže zvednout a udržet hlavičku.
- 4. měsíc: uchopí předmět a vloží jej do úst – zdokonaluje se koordinace ruky a úst. Později si tento předmět již podává z jedné ruky do druhé.
- 7. měsíc: dítě sedí – značně se rozšiřuje oblast stimulů, jelikož není již odkázáno pouze na dospělého.
- 10. měsíc: dítě leze, dokáže se již poměrně rychle pohybovat z místa na místo.
- 12. měsíc: dítě se staví – vzpřímený postoj značně rozšiřuje paletu jeho zájmů, s čímž souvisejí také pokroky v oblasti psychického rozvoje.

Matějček (2005, s. 64) upozorňuje na některé odchylky ve vývoji dítěte, které mohou napovědět případné postižení. Jedná se zejména o potřebu mezilidského kontaktu, mazlení dětí, kdy každé má tuto potřebu jinak intenzivní, pokud ale dítě nejeví o fyzický kontakt po 6. měsíci věku žádný zájem, spíše než lidé jej zajímají předměty, může toto poukazovat na tzv. dětský autismus.

6. měsíc života dítěte je také hraničním pro včasné podchycení a nápravu pro děti s dětskou mozkovou obrnou, kterou mohou být děti postižené vlivem předporodních (prenatálních) či porodních (perinatálních) komplikací.

1.3.2 Kognitivní vývoj

- **Koncentrace a pozornost**

Přibližně od 3. měsíce začíná dítě svou pozornost ovládat – vnímá to, co jej zaujme, jakmile se unaví, pozornost se ztrácí. Jeho pozornost je na nejvyšší míře v případě působení přiměřeného počtu a intenzitě stimulů, při přetížení se dítě přestává koncentrovat, ztrácí pozornost, malá míra podnětů jej naopak nezaujme (Matějček 2000, s. 23).

- **Vnímání, učení**

Aby dítě mohlo vnímat jakýkoli podnět, musí být bdělé a zároveň podněty bdělost podporují, čímž se stávají podmínkou dalšího učení, bez podnětů dítě nepostupuje dále. Dítě se skrze přiměřenost podnětů stává zkušenějším a tyto poznatky jej posouvají ve vývoji dále, rozvíjí jej. Dítě v kojeneckém věku si uvědomuje stálou existenci světa, je si vědomo stálosti objektů, zejména matky nebo jiné blízké osoby (Vágnerová 2007, s. 24).

1.3.3 Sociální a emocionální vývoj

Dle Matějčka (2000, s. 27-28) se v kojeneckém období začíná projevovat „*specifický citový vztah k mateřské osobě*“, kdy dítě začíná výrazně upřednostňovat osobu, nejčastěji matku, která mu dává citovou jistotu a oporu, pomáhá mu překonávat úzkost svou fyzickou přítomností, náručí, konejšením. Tato fáze značí vývojový pokrok dítěte a je velmi důležitá, neboť s vázaným vztahem v tomto věku dítě nabývá jistoty a opory pro pozdější postupné uvolňování a osamostatňování se.

1.3.4 Řeč

V oblasti řečového vývoje hovoříme přibližně od 3. do 6. měsíce období tzv. **pudového žvatlání**. Vyznačuje se hraním se zvuky, kdy dítě vyluzuje různé zvuky, dle momentálního postavení mluvidel. Nejde o činnost uvědomělou a těmito aktivitami se baví také děti s poruchami sluchu.

V následujících přibližně 3 měsících se již dítě snaží napodobovat zvuky, které slyší ve svém okolí, pohyby i grimasy, které vidí. Předchozí, spíše náhodné, zvuky se vytrácejí. Tato fáze vývoje řeči je nazývána fází **napodobivého žvatlání**. Spíše než shluky hlásek dítě napodobuje melodii a tempo řeči, pomáhá si gestikulací, oceňují rytmus v řeči. Přibližně od 3. měsíce se dítě projevuje také úsměvem, kterým komunikuje se svým okolím.

V čase mezi 9 a 12. měsícem věku dítě již začíná spojovat předměty či konkrétní situace se slovy, s gesty. Tomuto období se říká **období rozumění řeči**, přičemž dítě ještě zcela nerozumí jednotlivým slovům, ale spíše je již dokáže spojit s melodií či mimikou nebo gesty a dle toho je schopno porozumět situaci (Kutálková 1999, s. 38-39).

1.4 Batolectí období

Období batolecte je spojováno s věkem dítěte mezi 1 a 3. rokem života. V této době vývoj dítěte směřuje k jeho autonomii, postupně se uvolňuje těsná vazba s matkou, což dítěti dává prostor pro další rozvoj a samostatnost. E. Erikson nazývá tuto část života dítěte obdobím autonomie. Jean Piaget nazývá toto období fází symbolického či předpojmového myšlení, dítě již není fixováno na praktickou zkušenost, dokáže si stále lépe činnost pouze představit a dle toho pak odhadnout výsledek (Vágnerová 2000, s. 74, 95).

1.5 Tělesný vývoj

Batolata ráda experimentují se svými pohybovými dovednostmi, tyto aktivity pro ně bývají zajímavé pro pohyb samotný. Jak popisuje Vágnerová (2000, s. 74), jedná se o nové zkušenosti v životě dětí, proto je tak rády opakují stále dokola, čímž zároveň dosahují postupně stále lepších výsledků, a tím se ve svém vývoji posouvají dále.

Důležité oblasti vývoje motoriky batolecte se týkají jednak vztahu k vlastnímu tělu, jednak k okolnímu světu.

Mezi důležitý vývojový mezník, který se vztahuje k vlastnímu tělu dítěte v batolectím období, řadí Vágnerová (2000, s. 75) **schopnost ovládat vyměšování**. Dítě se musí naučit ovládat dvě funkce svěračů – retenci (zadržování) a eliminaci (vypuštění). Z důvodu možné neurotizace dítěte je vhodné tuto dovednost nepřeceňovat a dítě předčasně s nácvikem těchto dovedností nezatěžovat. Lebl (1997, s. 46) poukazuje na individualitu rychlosti zrání schopnosti batolat vědomě ovládat svěrače a poukazuje na důleži-

tost vhodné motivace při nácviu čistoty a nebezpečí případných trestů, pokud je dítě v této oblasti neúspěšné, kterým mohou být především pozdější obtíže s vyprazdňováním.

Dalším významným bodem ve vztahu k vlastnímu tělu v tomto období je **zpřesňování vlastního tělesného schématu**, vnímání svého těla, pohybu. Toto je umožněno rozvojem pohybové aktivity dítěte, jeho prožíváním a cítěním svého pohybu v prostředí. V této etapě života dítě svůj pohyb ovládá stále více dle svého přání. Naproti tomu děti, které jsou například z důvodu dětské mozkové obrny v pohybu omezené, mohou zažívat zpomalený rozvoj nejen tělesný, ale i v jiných oblastech, například v otázce osamostatňování se či zkušeností se světem. Pokud má takové tělesné postižení za následek nehybnost či velmi omezený pohyb, může být celkové vnímání těla porušeno a představa vlastního těla deformována (Vágnerová 2000, s. 75).

Ve vztahu k okolnímu světu hraje na počátku batolecího období důležitou roli schopnost dítěte dolézt samostatně, kam potřebuje, kam chce. Později je již schopné ke svému cíli dojít. Jeho **lokomoce se stává** čím dál tím **více samostatnou**. Pokud je v jeho okolí dostatek, pro dítě zajímavých, podnětů, rozšiřuje se mu tímto možnost poznávání dalších objektů, je **samostatnější při uspokojování potřeby stimulace**, není již odkázáno pouze na to, co mu nabídnou ostatní (Vágnerová 2000, s. 75).

Lebl (1997, s. 45) uvádí, že úkolem rodičů by v této době nemělo být zakazování samostatného objevování z důvodu bezpečnosti dítěte, ale především podpora jeho samostatnosti s přijetím různých bezpečnostních opatření k omezení případných nebezpečí.

1.5.1 Kognitivní vývoj

- **Koncentrace a pozornost**

Dítě v batolecím věku dává najevo značný zájem o knihy, obrázky, a aktivity s tímto spojené mu přináší velké uspokojení. Jeho pozornost ještě stále není nikterak dlouhodobá, dítě se nevydrží dívat na obrázek dlouhou dobu, ale činnost, která jej baví, mu nabízí radost z poznání. Je vhodné knihy ani obrázky příliš neměnit, opakování dítěti přináší potěšení, umožňuje mu znovupoznání.

- **Vnímání, učení**

Období batolecí se vyznačuje proměnou orientace dítěte ve světě, změnou chápání reality. Rozvoj poznávacích procesů v této době je závislý na míře stimulace, kterou dítě získává informace a na nabývání zkušeností, díky kterým je pak schopné tyto

informace třídit. Tím je lépe schopné se orientovat ve světě, nabývá jistoty a bezpečí tím, jak zjišťuje, že v okolním světě platí pravidla. Pokud se dítě učí tato pravidla, která platí trvale, je schopné odhadovat, co se bude dále dít a dle toho se adekvátně v nastalé situaci chovat, což opět posiluje jeho jistotu.

Způsoby poznávání světa se pro dítě v průběhu batolecího období postupně mění. Počáteční způsob poznávání pomocí manipulace s předměty přestává být výhradním, stále více se odpoutává z vázanosti na aktuálně vnímané a manipulované objekty. Batole se učí zejména nápodobou (Vágnerová 2000, s. 78-79, 95).

1.5.2 Sociální a emocionální vývoj

Základním úkolem období batolete je postupná emancipace ve vztahu s nejbližší osobou (nejčastěji matkou). Osamostatňování může probíhat úspěšně za předpokladu, že dítě již dokáže vnímat matku jako trvalý objekt, chápe její stálost, i když není právě fyzicky na blízku. Je vhodné tuto separaci provádět pozvolna a umožnit dítěti v čase stráveném bez matky zažívat co nejvíce radosti a spokojenosti. Separace může mít dvě podoby – aktivní a pasivní. V případě aktivní separace může tento typ separace dítě samo ovlivnit, vzdaluje se od matky tak daleko a na tak dlouhou dobu, jak uzná samo za vhodné. V případě pasivní separace nemá možnost ji ovlivnit, je odděleno od matky a objevuje se u něj tzv. separační úzkost (přibližně do 3 let věku dítěte). Tato separační úzkost se vyznačuje třemi fázemi:

- fázi protestu, kdy se dítě snaží přivolat matku zpět a odhání od sebe jinou osobu,
- fázi zoufalství, během níž dítě přestává matku volat, protože již pozbývá naděje, že ta se vrátí,
- fázi odpoutání od matky, v rámci které dítě navazuje kontakt s jinou osobou, aby uspokojilo svou potřebu citové vazby (Vágnerová 2000, s. 84-86).

Proces podobný tomuto můžeme pozorovat také při příchodu do mateřské školy, zejména u některých dětí nově nastoupených nebo takových, které byly delší dobu nepřítomny.

V druhém roce života se u dítěte začíná projevovat zájem o city druhých lidí, rádo dělá ostatním radost a dokáže projevovat soucit, pokud někdo v okolí cítí bolest. Je již schopné si uvědomit, co v takovém případě cítí vrstevníci, což mu pomáhá mít přirozeně pod kontrolou svou agresivitu. V tomto období dítě nemá v úmyslu ubližovat

ostatním. Také začíná rozumět tomu, co je správné a co nikoliv, a proto potřebuje jasné vymezení ze strany rodičů co ano a co již ne (Vágnerová 2000, s. 78, 79).

Matějček (2005, s. 93) hovoří o schopnosti dítěte v batolecím věku přijmout prvotní princip učení, kterým je posílení dobrého výkonu pro dítě srozumitelnou odměnou – kladnou motivací. I z toho důvodu je vhodné až po prvním roce života dítěte začít například s nácvikem na nočník či vyprazdňováním nosu, což také souvisí s jistou mírou pocitu společenské důležitosti dítěte, kterou tímto může získat.

1.5.3 Řeč

Vývoj řeči v období mezi 1. a 3. rokem věku dítěte je výrazný. Značně stoupá jak pasivní, tak aktivní slovní zásoba. V období po 1. roce života obvykle začíná užívat jednoslovné věty, poté začíná tvořit první jednoduché věty z více slov. Kolem druhého roku pokládá otázky typu „Co?“, o něco déle pak otázky „Proč?“. Začíná spontánně popisovat činnost, kterou provádí a svou řečí si ještě výrazněji říká o kontakt s okolím, skrze který si opět rozšiřuje své obzory (Lebl 1997, s. 48, 49).

Lechta (1990, s. 42) hovoří o tomto stádiu vývoje řeči jako o stadiu rozvoje komunikační řeči.

Za hranici období tzv. fyziologické nemluvnosti je považován 3. rok věku dítěte. Poté již má slovní zásoba za normálních okolností přibývat (Kutálková 1999, s. 41).

1.6 Předškolní věk

Jedná se o období v životě dítěte ve věku přibližně od 3 do 6 let, jehož konec je determinován nástupem do školy, nikoli dovršením věku 6 let. Základními znaky tohoto období života dítěte je hra, postupné odpoutávání se od rodiny, vytváření vztahů s vrstevníky a s tím související sebeprosazování (Vágnerová 2000, s. 102).

Opět je celé toto období vývoje dítěte ovlivněno osobnostními zvláštnostmi dítěte. Během této doby se dítě postupně uvolňuje ze své vázanosti na rodinu.

E. Erikson toto období nazývá obdobím rozporu mezi iniciativou a pocity viny. Dítě je velmi aktivní, snaží se uspět. V této době se také objevuje svědomí dítěte a jeho skutky jsou jím samotným vnímány skrze vnitřní hlas, který buď schvaluje či kritizuje. Jelikož dítě v předškolním období často nerespektuje potřeby jiných lidí při svých snahách o úspěch, dostávají se následně pocity viny (Drapela 2001, s. 70).

Jean Piaget toto období charakterizuje jako období názorného, intuitivního myšlení, poznávání je spojeno s konkrétní aktivitou dítěte, není zatím usměrňováno logikou (Šulová in Mertin, Gillernová eds. 2003, s. 13).

1.6.1 Tělesný vývoj

V oblasti tělesného vývoje v tomto období je patrný poměrně rychlý růst, končetiny se prodlužují, mozek se dále vyvíjí. V pohybových dovednostech předškolního dítěte nastává značný posun, dítě je hbitější, jeho pohybová koordinace se zlepšuje. Také jemná motorika je v tuto dobu již na vyšší úrovni než v období batolecím, mění se také podoba kresby, kde postupně přibývá detailů. Mezi aktivity, které bývají dětmi vyhledávány, patří hra s pískem, modelovací hmotou, stavby z kostek různých velikostí (Špaňhelová 2004, s. 10).

Zraková i sluchová diferenciacce se dále rozvíjí, což je zejména důležité pro pozdější analýzu a syntézu při psaní a čtení.

1.6.2 Kognitivní vývoj

Dítě v předškolním věku vnímá nikoli globálně, ale celek vnímá v jeho jednotlivostech, všímá si části, která je nějakým způsobem nápadná nebo která je pro ně osobně zajímavá.

Jelikož je pro předškolní děti náročné odlišit realitu od smyšleného světa, často věří smyšlenkám, které předávají dál jako pravdu. Jedná se o tzv. dětskou konfabulaci a není na místě za toto děti trestat, spíše je vhodné dítě postupně nasměrovat k pochopení reality. Uvádí se, že výraznější imaginace v tomto období může souviset s pozdějším uměleckým zaměřením osobnosti dítěte.

Paměť předškolního dítěte je ponejvíce mechanická, záměrnou se stává až v období kolem 5. roku věku dítěte (Šulová in Mertin, Gillernová eds. 2003, s. 13-14).

Piaget nazývá myšlení předškolního dítěte jako názorné myšlení, které se projevuje v několika způsobech nahlížení na svět:

- **egocentrismus:** dítě je zaměřeno na svůj vlastní subjektivní pohled na svět
- **fenomenismus:** dítě vnímá podobu světa, takovou, jakou vidí
- **prezentismus:** dítě věří tomu, že věci jsou doopravdy tak, jak je právě vidí, což mu přináší subjektivní jistotu (souvisí s fenomenismem).

Získané informace zpracovává několika možnými způsoby, mezi které patří:

- **magičnost:** snaha dítěte pomoci si při vysvětlování reality fantazií (rozdíl mezi realitou a fantazií děti příliš nečiní, proto se také často bojí smyšlených postav, které věří, že opravdu existují)
- **animismus** (antropomorfismus): polidšťování neživých objektů (Vágnerová 2007, s. 79).

1.6.3 Sociální a emocionální vývoj

Vágnerová (2007, s. 78) popisuje významný posun předškolního dítěte v oblasti sociální, kdy již setrvávání v rodině značně přesahuje do okolí a dítě se prostřednictvím navazování nových kontaktů s ostatními dětmi zapojuje do společnosti, učí se chápat určitá pravidla, řád, učí se sebeprosazení a zároveň spolupráci se svými vrstevníky.

Dítě v předškolním věku velmi citlivě vnímá svůj úspěch či neúspěch, rozvíjí se jeho sebepojetí, hodnotí sebe skrze informace, které k němu plynou od blízkých dospělých, proto je v tomto věku pochvala, podpora a ocenění zvláště důležitým prvkem ve výchově (Gillernová in Mertin, Gillernová eds. 2003, s. 132, 133).

Předškolní dítě si ujasňuje normy, jejichž dodržování mu působí uspokojení a naopak, pokud normy poruší, pocítuje vinu, což souvisí s rozvojem svědomí, které dítěti umožňuje regulovat své sociální chování.

Děti v předškolním období se učí nápodobou, jejich vzorem jsou jak rodiče a ostatní rodinní příslušníci, tak také pedagog (Gillernová in Mertin, Gillernová eds. 2003, s. 133, 134).

Matějček (2005, s. 135, 136, 138) uvádí, že na počátku předškolního věku, ve věku kolem tří let, tedy v období častého vstupu dítěte do mateřské školy, již dítě vítá společnost ostatních dětí, dokáže si již s ostatními dětmi společně hrát a zároveň je již schopné pochopit co pro ně znamená počkat, až na ně přijde řada.

Vágnerová (2007, s. 102) hovoří o tom, že děti s nějakým druhem postižení velmi často nedokáží ve skupině vrstevníků kooperovat, chovají se egocentricky, nedokáží se vhodně prosadit, z čehož plynou časté obavy těchto dětí z vrstevnické skupiny.

Typickým příkladem mohou být autistické děti, které žijí jakoby mimo okolní svět, zájem o komunikaci s vrstevníky často neprojevují (Vítková in Vítková a kol. 2004, s. 357).

Děti s postižením mohou být v oblasti sociálního kontaktu v jisté nevýhodě oproti svým intaktním vrstevníkům. Z důvodu jejich postižení hrozí menší míra kontaktu s vrstevníky či s jinými dospělými osobami, než s rodiči. Toto může být zapříčiněno obavami jiných lidí z odpovědnosti za dítě s postižením (při hlídání například) či jistou formou izolovanosti ze strany rodičů (obavy z reakcí dítěte na okolí, z reakcí okolí na jejich dítě a podobně).

1.6.4 Řeč

Na počátku předškolního období je dítě schopné zazpívat krátkou písničku, přednést říkanku, rozumí jednoduchému pokynu, dokáže okomentovat jednoduchý obrázek (Bacus-Lindroth 2004, s. 13).

Kolem 3. roku věku dítěte dochází často, vlivem značného posunu ve vývoji myšlení, k tzv. „*fyziologickým těžkostem v řeči*“ – opakování slov nebo slabik či zadržávání. Pokud se dítěti dostává z okolí přiměřených reakcí (neopravování, nepoukazování na nedostatky v řeči), dítě tyto nesnáze překoná, aniž by si neslo dále nějaké následky (Lechta 2008, s. 19).

2 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Dítě do mateřské školy vstupuje ze svého nejbližšího prostředí, kde se většinou cítí bezpečně, jistě, je obklopeno svou rodinou, svými lidmi a přítomnost nejbližších je téměř stálá. V okamžiku nástupu do kolektivního zařízení tuto svoji jistotu ztrácí, je nuceno být bez matky/otce, svých nejbližších alespoň po část dne, a to buď náhle od prvního dne nástupu do mateřské školy, nebo se postupně tento čas pobytu prodlužuje. Některé dítě, třebaže s prvotními obavami, přijímá nástup do mateřské školy bez obtíží, rychle se nové situaci přizpůsobí. Jiné zase potřebuje více času či jistou podporu, aby bylo schopné přivyknout tomuto novému způsobu života.

Úkolem mateřské školy je pak nově nastoupeným dětem tento přechod co nejvíce usnadnit, nabídnout jim pomoc a takové aktivity, které dítě povzbudí. Po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy je úkolem tohoto zařízení dítě rozvíjet ve všech složkách jeho osobnosti.

„Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, které to potřebují (dětem s nerovnoměrnostmi ve vývoji, dětem se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním), má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance“ (RVPPV, s. 8).

Jeřábková (1993, s. 47) mateřskou školu definuje jako „po rodině další (sekundární) socializační zařízení, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji“.

Hovoří také o mateřské škole jako o instituci, která doplňuje (nenahrazuje) rodinné prostředí a rozšiřuje obzory a zkušenosti dětí při přechodu z tohoto intimního prostředí do širší společnosti (Jeřábková 1993, s. 51, 55). Bacus-Lindroth (2004, s. 15) zdůrazňuje nepostradatelnost mateřské školy například pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, kterým pomáhá s rozvojem jejich osobnosti, zejména v oblasti tělesné, morální a intelektuální. Mateřská škola také plní funkci integrativní, kdy jejím

úkolem je stírání rozdílů a nerovností mezi dětmi, přičemž v předškolním období jsou děti k tomuto postoji zvláště kladně nastaveny.

2.1 Integrace ve školním prostředí

Mühlpachr (In Vítková a kol., 1998, s. 17) popisuje školní integraci jako proces, kdy jsou děti se zdravotním postižením vzdělávány spíše ve školách tzv. hlavního vzdělávacího proudu než ve speciálních třídách nebo ve školách, zřízených pro určitý typ zdravotního postižení, se zohledněním jejich speciálních vzdělávacích potřeb.

Integrace je často zaměňována s inkluzí, ačkoliv význam těchto výrazů je odlišný, nejedná se o synonyma.

Integrace dle Pešatové, Tomické (2007, s. 33) znamená *„sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se objektivně na společenských vztazích. Integrace je stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné“*.

Inkluze pak *„přizpůsobení školy potřebám všech dětí, jde o to, naučit se vzdělávat společně, žít společně“* (Pešatová, Tomická 2007, s. 37).

Speciální pedagogika je v pojetí Michalové (2006, s. 5) *„vědní oblast o zákonitostech teorie a praxe vývoje, výchovy, vyučování a vzdělávání, přípravy pro pracovní a společenské začlenění osob (dětí, mládeže i dospělých) postižených různými nedostatky v oblasti rozumové, smyslové, tělesné či s poruchou chování nebo sociálních vztahů“*.

Pešatová, Tomická (2007, s. 18) hovoří o současném pojetí speciální pedagogiky jako disciplíně, která se zabývá člověkem se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu celého jeho života a pomáhá mu překonávat těžkosti, které souvisí s jeho postižením.

Dále Pešatová a Tomická (2007, s. 18) uvádějí, že pro potřeby školského zákona (561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) je *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním, se sociálním znevýhodněním“*.

Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona chápáno *„tělesné, mentální, smyslové postižení, vady řeči, kombinovaná postižení, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování“*.

Zdravotním znevýhodněním pak „*zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání*“.

Sociálním znevýhodněním je „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu*“ (Pešatová, Tomická 2007, s. 31, 32).

Pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje Vyhláška číslo 147/2011 Sb. (dříve Vyhláška číslo 73/2005 Sb.).

Pravidla o doporučeních k integraci jedinců upravuje Vyhláška číslo 116/2011 Sb. (dříve Vyhláška číslo 72/2005 Sb.).

2.2 Podmínky úspěšné integrace

Pešatová, Tomická (2007, s. 35) uvádějí také nutnost podpůrných opatření při integraci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného typu školy. Řadí mezi ně například speciální metody, formy vzdělávání. Dále pak uvádějí potřebu jistého materiálního vybavení, které se týká například speciálních učebnic, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek. Jako nedílnou součást procesu integrace vnímají také personální zajištění ve formě speciálního pedagoga či osobního asistenta, sníženého počtu žáků ve třídě.

Problematické vzdělávání žáků s postižením se věnuje dokument s názvem Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), kde je vyzdvihována podpora integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu a odklon od segregace ve vzdělávání těchto žáků. Zároveň je zde ale zmíněna nutnost jakéhosi nastavení či splnění podmínek pro integraci, kterými jsou míněny nejenom podmínky profesní či personální, ale také technické. Tento dokument hovoří o možnosti integrace pouze tam, kde jsou splněny jak výše zmíněné podmínky na straně vzdělávacího zařízení, tak vychází zájem o integraci ze strany rodičů dítěte a zároveň integraci odpovídají osobnostní předpoklady dítěte samotného (Zezulková, Kaleja 2013).

2.3 Speciální třída versus běžná třída

Dítě se zdravotním postižením má možnost být integrováno buď do běžné třídy běžné mateřské školy, nebo do speciální třídy běžné mateřské školy. Pokud je zařazeno do běžné třídy běžné školy, jedná se o tzv. integraci individuální, pokud je zařazeno do speciální třídy běžné mateřské školy, pak se jedná o tzv. integraci skupinovou. Skupinu tvoří děti s určitým handicapem, za tímto účelem byla třída zřízena. Může se jednat například o třídy zaměřené na děti s řečovými vadami, smyslovými vadami, tělesným postižením, autismem, mentálním postižením, kombinovaným postižením a podobně. Tyto třídy by měly být tudíž vybaveny speciálními pomůckami pro každodenní efektivní intervenci. Zároveň by speciální třídu měl vést speciální pedagog, který zná potřeby dětí s postižením a v této problematice se orientuje. Je pravděpodobné, že dodržení těchto podmínek pomůže vytvořit vhodný prostor pro efektivní rozvoj dítěte.

Dle RVP PV speciální třída (třída se vzdělávacím programem, který je cíleně zaměřen na děti se speciálními vzdělávacími potřebami) může tímto svým specifickým přístupem lépe vyhovovat dětem, které tuto péči potřebují (VUP Praha 2006, s. 35-36).

Naproti tomu děti, které jsou integrovány do běžné třídy běžné mateřské školy, mají možnost pobývat také mezi dětmi intaktními, což představuje jakýsi věrnější model společnosti, než v případě, kdy je dítě pouze mezi dětmi s podobným či stejným postižením. Má tak tedy možnost stát se součástí běžného prostředí, bez izolace, což mu usnadní jeho osobnostní i sociální rozvoj.

RVP PV pojednává také o eliminaci negativ integrace dítěte do běžné třídy. Je nutné, aby byly stanoveny a přesně vymezeny speciální vzdělávací potřeby každého konkrétního dítěte a ujasnění si z toho vyplývajících podmínek na prostředí mateřské školy a nároky na práci pedagoga (VUP Praha 2006, s. 38).

Pro rozvoj dítěte s postižením je citlivost a přiměřenost okolí jedním z nejdůležitějších bodů. Takovéto dítě potřebuje pochopení a citlivost v přístupu pedagoga, pozitivní motivaci, kterou je chválení, oceňování nejen výsledku činnosti, ale i samotné snahy a sebemenší pokroky, jelikož má jiné výchozí podmínky pro svou práci. Úkolem pedagoga je také zajištění harmonického sociálního klimatu mezi dětmi, zejména ve vztahu mezi dítětem jakkoliv postiženým a jeho okolím (VUP Praha 2006, s. 39).

„Při vzdělávání, které integruje děti s postižením či znevýhodněním do vzdělávacího programu běžné mateřské školy, je nutno na jejich potřeby dostatečně pamatovat při

přípravě školního či třídního programu. Ten je třeba co do obsahu i prostředků jednotlivcům či skupině dětí vhodně přizpůsobit, popř. jej doplnit dílčími stimulačními programy. Tam, kde je to potřebné a účelné, je nutno pro jednotlivé děti sestavovat individuální vzdělávací programy, které jejich vzdělávacím potřebám, fyzickým či psychickým možnostem i sociální situaci maximálně vyhoví“ (VUP Praha 2006, s. 36).

3 ADAPTACE

Dle pedagogického slovníku adaptace znamená „*přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám*“ (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 16).

Koťátková (2008, s. 101, 102) popisuje adaptační období jako fázi přizpůsobování se podmínkám, kdy dítě hledá své místo v novém kolektivu, učí se a přijímá pravidla a přivyká si na nové prostředí. Tato fáze po nástupu do mateřské školy trvá u každého dítěte jinak dlouho a je ovlivněna mnoha faktory, jako je například to, zda v kolektivu již někoho z dětí zná. Pokud nikoli, hledá oporu v učitelce, jejímž prostřednictvím se vyrovnává s novou situací.

Stejně tak osobnost učitelky sehrává velmi důležitou roli, zejména v počátcích docházky dítěte do předškolního zařízení. Velmi záleží na osobním přístupu i zkušenostech pedagoga, jak reaguje na případné obtíže, spojené s adaptací dítěte či jakými způsoby a zda vůbec se dětem snaží pomoci překonat tyto obtíže. Zejména v tomto počátečním období je velmi důležitý způsob komunikace učitelky s rodiči, předávání informací a jejich četnost, celková spolupráce a souhra s rodiči, protože dítě bývá často názorem rodičů na předškolní zařízení či samotnou učitelku ovlivněno, někdy již a priori.

3.1 Potíže při adaptaci

Deissler (1994, s. 12) hovoří v své knize o tom, že člověk se cítí obvykle dobře v malé skupině, přibližně do počtu 8 lidí, což většinou třída, kde bývá i přes dvacet dětí, rozhodně není. Výhodou malé skupiny je možnost získat relativně snadno přehled o vztazích mezi členy, udělat si přehled o tom, jak kdo reaguje a tím rychleji zjistit jak se sám chovat. Pokud je skupina dětí příliš velká, tyto vztahy a celkový přehled dětí získávají až časem a v důsledku toho mohou častěji nastávat konflikty, sklony reagovat agresivně a podobně, což může počáteční adaptační období také ztěžovat.

Bacus-Lindroth (2004, s. 16) pojednává kromě agresivity také o dalších potížích spojených s adaptací na mateřskou školu, které se mohou u nově nastoupeného dítěte vyskytnout. Mezi nejnápadnější projevy řadí vztek a pláč. Dalšími možnostmi jsou pak somatické obtíže, například bolesti břicha nebo nevolnosti či bolesti v krku.

Příčin těchto obtíží může být více. Může mezi ně patřit například separační úzkost, kdy dítě ještě není schopné být delší dobu bez matky. Dalším důvodem pak může být

konfliktní atmosféra v rodině, strach dítěte z toho, co se doma bude dít, zatímco ono je v mateřské škole. Také přítomnost mladšího sourozence v rodině, kdy matka zůstává s mladším dítětem doma, může vést k žárlivosti staršího sourozence a následným negativním postojům vůči mateřské škole. Pokud je dítě úzkostné, je možné, že si svůj nástup do mateřské školy vysvětlí jako nelásku ze strany rodičů. Ovšem potíže s adaptací dítěte mohou pramenit také ze strany mateřské školy, kde dítě mohlo zažívat neporozumění s ostatními dětmi, s pedagogem a podobně (Bacus-Lindroth 2004, s. 17).

3.2 Adaptace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Při adaptaci dítěte s jakýmkoli postižením či znevýhodněním do mateřské školy jsou kladeny zvýšené nároky na všechny strany, které se adaptačního procesu účastní.

Adaptace je součástí socializace, kterou Michalová (2006, s. 16) nazývá procesem vrůstání jedince do společnosti a toto vrůstání se uskutečňuje skrze sociální učení, kdy jedinec vstřebává společenské normy, které platí jako žádoucí.

Ve speciální pedagogice hovoří Michalová (2006, s. 17) o socializaci jako o procesu, který probíhá na 4 úrovních.

Nejvyšším, prvním stupněm socializačního procesu jedince je dle Michalové integrace, a definuje ji následovně: „*integrace vyjadřuje plné úspěšné začlenění jedinců s postižením do pracovního a společenského prostředí intaktních osob bez potřeby zvláštních dalších opatření*“.

O adaptaci ve speciální pedagogice hovoří jako o druhém ze čtyř stupňů socializace, dle úspěšnosti socializovaných jedinců, a to následovně: „*jedná se o částečně úspěšné začlenění jedinců s postižením do pracovního a společenského prostředí intaktních osob s potřebou nastolení zvláštních dalších opatření, zjednodušujících jim proces socializace (např. bezbariérovost vstupu do školy, zaměstnání, apod.)*“.

Třetím stupněm socializace je tzv. utilita neboli sociální upotřebitelnost jedince s postižením, kdy je tento vřazen do práce, užitečný pro společnost, ale je zde předpokládána celoživotní pomoc a ochrana.

Čtvrtým stupněm je tzv. inferiorita, která označuje „*sociální nepoužitelnost jedince, jeho segregaci a týká se nejčastěji velmi těžkých vícenásobných postižení, kdy jsou sociální vztahy jedince buď zcela ztraceny, nebo nejsou ani vytvořeny*“.

Adaptací pro potřeby této bakalářské práce autorka rozumí nikoli finální stav, ale proces, kdy si dítě se speciálními vzdělávacími potřebami přivyká na prostředí mateřské školy, přijímá pravidla tohoto prostředí, učí se komunikovat a jednat s okolím, nejen s vrstevníky, ale také s dospělými v MŠ. Současně ale je zachováván individuální přístup k dítěti a také případná zvláštní opatření, která vyplývají z typu postižení dítěte, např. speciální kompenzační pomůcky, interiér i exteriér bez bariér či speciální logopedická péče. Zvládnutou adaptací pak autorka rozumí období, kdy dítě již přijalo normy prostředí MŠ, řídí se jimi, komunikuje s ostatními a celkově se účastní života ve třídě dle svých možností.

3.3 Fáze adaptačního procesu

Stejně tak jako v kterékoli nové situaci, také i v adaptačním procesu dětí lze nalézt obecné zákonitosti, které souvisí s časem. Za předpokladu, že dítě dochází do mateřské školy pravidelně a nevyskytují-li se v jeho docházce delší absence, lze tyto zákonitosti uspořádat a přiřadit ke konkrétním časovým obdobím, dle následujících odstavců, z nichž nejdůležitějšími dvěma obdobími se jeví první dva týdny docházky do předškolního zařízení. Stejně tak autorky Haefele a Wolf-Filsinger (1993, s. 13) poukazují na to, že jednotlivé fáze, a jim odpovídající podvědomé jednání dětí, na sebe navazují a vedou k jednomu cíli – úspěšnému začlenění nových dětí do kolektivu.

3.3.1 První týden

Koťátková (2008, s. 102-103) zmiňuje jako první podmínku úspěšného zvládnutí adaptace dítěte v mateřské škole reagování na potřeby dítěte a péči o něj ze strany učitelky. Tím je míněno to, že dítě má možnost jen nestranně nahlížet na okolní dění, není nuceno do jakýchkoli aktivit ani jídla. Díky této „činnosti“ má dítě možnost pozorovat vztahy ve skupině, vyhodnocovat situace a vybírat si aktivity, které ho zajímají, může se pozorováním učit od ostatních dětí, např. i fyzické zapojení se do společných aktivit.

Haefele a Wolf-Filsinger (1993, s. 14) tuto aktivitu začleňují do prvního týdne pobytu dítěte v mateřské škole, který také nazývají „orientačním obdobím“ a dodávají, že děti se vyrovnávají se spoustou nových podnětů, snaží se uspořádat rušné dění kolem sebe a vyzdvihují důležitost této fáze pro možnost nerušeného přijímání informací, ujasňování si požadavků, které na něho budou kladeny, což uvádějí jako předpoklad pro další úspěšné začleňování dítěte do kolektivu.

3.3.2 Druhý týden

Haefele a Wolf-Filsinger (1993, s. 16-17, 28) případné nevhodné chování dítěte (hádání se, provokování) přisuzují jeho snaze o sebeprosazení v kolektivu a snaze o to, aby bylo skupinou vrstevníků přijato, což se dle jejich poznatků časově týká zejména druhého týdne pobytu dítěte v mateřské škole. Tuto etapu adaptačního procesu nazývají „obdobím prosazovací krize“. Vlivem těchto snah o sebeprosazení, které neprobíhá vždy poklidně, se v tomto období v třídním kolektivu násobí konflikty, což děti značně vysiluje a může se ve zvýšené míře projevovat jejich fyzická únava.

3.3.3 Třetí týden

Dle Haefele a Wolf-Filsinger (1993, s. 18-20, 28) je charakteristickou aktivitou v tomto období nadbíhání dětem, které jsou v kolektivu oblíbené. Nové děti tímto pracují na své sociální pozici v novém kolektivu. Rády se pohybují a hrají si s „oblíbenými“ dětmi, napodobují je a snaží se jim nadbíhat, což činí často pomocí dárků a jiných pozorností. Konflikty a hádky, které v druhém týdnu mohly být časté, nyní spíše ustávají.

3.3.4 Čtvrtý týden

O tomto období autorky Haefele a Wolf-Filsinger (1993, s. 21-22, 29) hovoří jako o období „uklidnění, vyrovnání“. Děti již povětšinou znají prostředí mateřské školy, dokáží se v něm orientovat, vědí si již lépe rady s pravidly chování a dokáží je také již plně nebo částečně dodržovat. Vytvořily si již také vztahy s vrstevníky, učitelkou, případně také s ostatními dospělými v mateřské škole. Tímto ustálením situace se pomalu vytrácí velká nejistota, kterou zažívaly při nástupu do mateřské školy.

3.4 Doporučení pro snazší adaptaci dítěte ze strany MŠ

- **Zapojení stávajícího kolektivu dětí**

Na začátku nového školního roku je vhodné pracovat nejen s nově nastoupenými dětmi, ale také s dětmi, které ve třídě zůstaly po odchodu některých do základní školy. Některým odešli kamarádi, jiným třeba sourozenec, a přestože nejsou v tak nové situaci jako děti, které přijdou poprvé, také se musí vyrovnat s tím, že jejich kamarády nahradí jiné děti. Je vhodné, aby se pedagog v této situaci zaměřil na **participaci stávajících dětí** při procesu nástupu nových dětí. Je možné děti namotivovat k ochotě novým dětem pomoci s adaptací, například možnostmi těmto

dětem ukázat prostory školy, vybavení, exteriéru, případně jim mohou pomáhat při denních činnostech, jako je oblékání, převlékání apod. Také je vhodné, aby měly možnost vzpomenout si na své vlastní první dny v mateřské škole, povídat s nimi o jejich pocitech, vzpomínkách, a tím pomoci lépe pochopit pocity nových dětí (Jeřábková, 1993, s. 188-189).

- **Volná hra**

Mezi vhodné prostředky pro snížení napětí v kolektivu a pro usnadnění adaptace nových dětí Koťátková (2008, s. 103, 104) uvádí větší míru spontánních aktivit nežli řízených – dítě má během volné hry možnost uvolnit napětí, poznat své vrstevníky, díky čemuž mohou být více zaujati děním, a pocity lítosti či jiné projevy, ztěžující adaptaci, mohou být tímto lépe zažehnány.

- **Uvolnění napětí pohybem**

Dalším vhodným prostředkem pro zvládnutí adaptace dětí je také pobyt v exteriéru mateřské školy, například na zahradě či v parku, kde mají děti možnost většího pohybového i zvukového vyžití, díky čemuž také snáze uvolní nahromaděné napětí z pobytu v mateřské škole (Jeřábková 1993, s. 188-189).

- **Jeden po druhém**

Jeřábková (1993, s. 190) uvádí i další z možností, jak lépe zvládnout adaptační proces. Jednou z nich je postupný nástup nových dětí, ideálně jedno dítě týdně, nikoli všechny najednou první školní den. Celý kolektiv, včetně učitelky, tak získá čas lépe se s nováčky srovnat, lépe situace vstřebat a lépe také reagovat na potřeby zejména nových dětí.

- **Postupně prodlužovat pobyt**

Pokud je to možné, je také vhodné pobyt dítěte v mateřské škole den po dni prodlužovat, a tím mu poskytnout přiměřený čas na vstřebání událostí. Dítě se tak pravděpodobně nebude cítit přetížené jako při celodenním pobytu na počátku docházky (Jeřábková 1993, s. 190).

- **Návaznost**

Jako dobrý čas pro příchod nového dítěte uvádí Jeřábková (1993, s. 190) počátek týdne, aby dítě docházelo do školy několik dní, jdoucích po sobě.

- **Oblíbená hračka**

Dále také Jeřábková (1993, s. 190) doporučuje možnost přinesení oblíbené hračky či věci pro lepší překonání psychických obtíží v náročných situacích během dne.

- **Časová flexibilita příchodů a odchodů**

Dalším vhodným opatřením je pak možnost příchodu a odchodu nových dětí v čase dle potřeby dítěte. Tímto přístupem lze eliminovat stavy přílišné únavy dítěte, a s tím spojený vznik či prohloubení případné nechuti chodit do mateřské školy (Jeřábková 1993. s. 190-191).

Autoři Niesel a Griebel (2005, s. 39) zároveň ale uvádějí nedostatek této možnosti a tou je, při pozdějším příchodu nového dítěte ráno do školy, již utvoření skupinek dětí pro hru pro konkrétní den, což později příchozímu dítěti ztěžuje možnost zapojení se mezi vrstevníky, jelikož ti již mají vytvořenou konkrétní strukturu kolektivu.

- **Čas na ukončení činnosti**

Dále tito autoři poukazují na vhodnou praxi, kterou je nevytrhávání dítěte ze hry. Pedagog by měl s předstihem dítě upozornit na vhodnost ukončení hry nebo jiné činnosti, pokud se toto nepodaří, je možné nechat hru připravenou na další den, kdy je možno se k ní vrátit.

3.5 Doporučení pro snazší adaptaci dítěte ze strany rodičů

Ještě před samotným nástupem ať intaktního či handicapovaného dítěte do předškolního zařízení, mohou rodiče udělat něco pro to, aby přechod z rodiny byl co nejméně komplikovaný.

Následující činnosti mohou být dle Koťátkové (2008, s. 75-76) v této fázi velmi ku prospěchu adaptace dítěte na mateřskou školu a je na rodiči, aby uznal za vhodné, kterou oblast je třeba u jeho dítěte posílit.

- **Kontakt s vrstevníky**

Je vhodné, aby dítě bylo zvyklé na ostatní děti, čemuž mohou pomoci návštěvy mateřských center, různých dětských klubů, případně speciálních center pro děti s konkrétním handicapem. Těmito aktivitami si dítě má možnost přivyknout na vrstevníky ještě před zahájením docházky do mateřské školy, čímž má možnost již dříve se orientovat v rámci skupiny dětí a nalézt vhodné místo a svou roli. Také si tímto okusí pravidla, která fungují jinde než doma a uvědomí si, že je třeba je dodržovat.

- **Kontakt s jiným dospělým**

Zároveň může být velmi prospěšné postupně dítě čas od času přenechat na hlídání jiné dospělé osobě (například prarodičům). Dítě si tímto upevňuje svoji důvěrnou vazbu s rodiči, jelikož ti za ním vždy po čase přijdou, stejně jako v budoucnu do mateřské školy.

- **Sebeobsluha**

Pokud dítě ještě nezvládá úkony sebeobsluhy, je právě dobu před vstupem do mateřské školy dobré využít k tomu, aby si dítě osvojilo alespoň ty základní, jako je oblékání, svlékání, nazouvání přezůvek, úkony spojené s hygienou, uklízením hraček apod., a to v rámci svých zdravotních možností.

- **Podpora komunikace**

Každodenním podněcováním ke slovnímu vyjadřování, chvilkami strávenými s dětskou knihou či časopisem, dítěti rodiče pomáhají k lepším vyjadřovacím schopnostem při nástupu do MŠ, a tím snadnější komunikaci s okolím po nástupu do mateřské školy.

- **Nezkreslovat skutečnost**

Je velmi důležité předávat dítěti reálný obraz budoucí mateřské školy, aby nebylo po nástupu z reality zklamané, ani aby si předem nevypěstovalo z mateřské školy strach (Koťátková, 2008, s. 75-76).

Další možnosti usnadnění přechodu z rodiny do předškolního zařízení mohou být následující:

- **Adaptační pobyt v MŠ**

Navštěvovat mateřskou školu ještě dříve, než do ní bude dítě pravidelně docházet. Tímto je míněna jak účast na akcích školy, tak také krátké pobyty dítěte ve třídě – zprvu s rodičem, později i samotné, přičemž je vhodné, aby dítě mělo možnost z mateřské školy odejít, jakmile bude chtít.

- **Starší „opatrovník“ v MŠ**

Po samotném nástupu dítěte do mateřské školy možnost pomoci prostřednictvím dítěte, které již školu navštěvuje, a které se s novým dítětem zná. Pokud existuje takový vrstevník a je také schopen a ochoten novému dítěti ukázat vhodné chování a pomoci mu v nových situacích, nové dítě tohoto vrstevníka, který si je již jistý svou rolí v mateřské škole, napodobuje a lépe se tak se svou novou situací srovnává. Je ale nevhodné, aby dítě přijalo vzor ze známého dítěte, které také právě

nastoupilo, a tudíž cítí také velkou nejistotu. Pokud se pak vzájemně napodobují, tím spíš se podporují a utvrzují ve své nejistotě ze situace a ve strachu z nového (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993, s. 34-36).

- **Dochvilnost rodičů**

Jednoznačným doporučením, jak mohou rodiče přispět k hladšímu průběhu adaptace, radí Niesel a Griebel (2005, s. 39) dochvilnost rodičů při vyzvedávání dítěte. Mělo by být samozřejmostí splnit to, co rodič ráno dítěti slíbil. Tímto dítě získává jistotu a může se během dne lépe orientovat v čase.

- **Láskyplná komunikace s dítětem**

Je velmi důležité, aby dítě o svých obavách a pocitech, spojených s pobytem v mateřské škole, hovořilo, aby mu jak rodiče, tak pedagog pomohli pojmenovat jeho případné potíže a společně se je snažili vyřešit. Rodiče by měli své dítě nejen v takových situacích, ale zejména pokud se toto děje, ujišťovat o své lásce, o tom, že na něj stále myslí, i po dobu, kdy nejsou s dítětem spolu. Může se osvědčit také varianta zkrácené doby pobytu dítěte v mateřské škole, zejména na počátku jeho docházky (Bacus-Lindroth 2004, s. 16-17).

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této bakalářské práce se věnuje definování cílů práce, vymezení teoretických hypotéz provedeného průzkumu, použitým technikám sběru dat, oslovenému vzorku respondentů a samozřejmě také vyhodnocení výsledků provedeného průzkumného šetření.

4 METODOLOGIE PRÁCE

4.1 Cíl empirické části bakalářské práce

Cílem této části práce je zmapovat rozdíly v procesu adaptace při nástupu do mateřské školy u dětí se zdravotním postižením a dětí intaktních, a to v rámci školního roku 2013/2014. Dalším cílem této bakalářské práce je nalézt případné odlišnosti v adaptaci dětí v závislosti na jejich věku při nástupu do MŠ a v závislosti na věkovém složení třídy, do které dítě nastoupilo. Dále pak porovnat zkušenosti pedagogů speciálních a běžných tříd mateřských škol se způsoby pomoci s problematickými aspekty adaptace dětí na předškolní zařízení.

4.2 Hypotézy průzkumu

Před samotným provedením průzkumu bylo nejprve nutné stanovit si konkrétní hypotézy, které měl následný průzkum potvrdit či vyvrátit.

Jedná se o následující hypotézy:

1. Adaptace dětí se zdravotním postižením trvala déle než adaptace dětí intaktních.
2. Děti, které byly při nástupu do mateřské školy ve věku 5 a více let, měly méně často adaptační obtíže než děti, které byly při nástupu do mateřské školy mladší 5 let.
3. Ve třídách věkově heterogenních se dětem podařilo rychleji se adaptovat na mateřskou školu než dětem ve třídách věkově homogenních.
4. Adaptační obtíže dětí se lépe podařilo zvládnout pedagogům ve speciálních třídách než pedagogům ve třídách běžných.

4.3 Volba metody průzkumného šetření

K provedení průzkumu byl vypracován dotazník. Před samotnou distribucí dotazníků respondentům byla provedena pilotáž, v rámci které bylo osloveno 6 respondentů, kteří byli požádáni o připomínkování dotazníku ohledně jeho struktury, délky, formy a typu kladených otázek, náročnosti vyplnění. Po této fázi byl vyhotoven dotazník, který byl distribuován mezi učitelky mateřských škol, a který sloužil pro ověření hypotéz, stanovených v této práci.

Dotazník obsahoval celkem 7 otázek, zaměřených na adaptaci nově nastoupených dětí ve speciálních a běžných třídách mateřských škol ve školním roce 2013/2014. Otázka číslo 1 se týkala typu oboru nejvyššího dosaženého vzdělání učitelky, otázka číslo 2 pak délky její praxe ve speciální třídě MŠ nebo podobném zařízení. Otázka číslo 3 se zaměřila na zjištění typu třídy, ve které ve školním roce 2013/2014 respondent vyučuje, celkový počet žáků v této třídě, počet žáků nově nastoupených ve školním roce 2013/2014 a počet zdravotně postižených žáků z celkového počtu dětí ve třídě. Bylo možné buď vybrat jednu z nabízených možností, nebo vepsat požadovaný údaj. Otázka číslo 4 se týkala zjištění věkové heterogenity či homogenity třídy v tomto školním roce a bylo možné vybrat jednu ze dvou nabízených možností. Otázka číslo 5 pak zjišťovala počet nově nastoupených dětí ve věku do 5 let a nad 5 let, počet dětí v těchto dvou skupinách, které měly adaptační obtíže a délku těchto jejich adaptačních obtíží. Otázka byla otevřená. Otázkou číslo 6 byly zjišťovány způsoby řešení adaptačních obtíží ze strany učitelek. Bylo možné vybrat jednu či několik odpovědí nebo doplnit vlastní návrhy. Otázka číslo 7 konkrétně specifikovala typ a dobu trvání jednotlivých adaptačních obtíží a bylo možné vepisovat počty dětí s konkrétními potížemi do tabulky. Byl zde také prostor pro uvedení jiného typu obtíží, dle praxe učitelky.

4.4 Popis průzkumného vzorku

Dotazníky byly distribuovány osobně učitelkám speciálních a běžných tříd mateřských škol v libereckém a ústeckém kraji. Celkem bylo rozdáno mezi respondenty 40 dotazníků, z čehož zpět bylo vráceno 36 validně vyplněných kusů, což je 90% návratnost. Dotazníky byly rozděleny dílem 18:18 (speciální versus běžné třídy).

5 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Průzkum probíhal v měsíci lednu roku 2014, vyhodnocování sebraných dat pak v průběhu února téhož roku. Při vyhodnocení získaných údajů je použita kvantitativní analýza s vyjádřením v procentech. Výsledky, týkající se potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz jsou zaznamenány v grafech. Pro zaznamenání nejčastějších adaptačních obtíží dětí a nejčastěji užívaných způsobů pomoci od učitelek pak slouží tabulky.

5.1 Vyhodnocení otázek

5.1.1 Otázka číslo 1

V této otázce odpovídali respondenti na typ a obor svého nejvyššího dosaženého vzdělání. Z celkového počtu 36 bylo 47 % učitelek s vystudovanou vysokou školou, 8 % s vystudovanou vyšší odbornou školou, 42 % se střední školou, 3 % s jiným typem vzdělání. 42 % respondentů vystudovalo obor speciálně-pedagogický, 42 % pedagogický, 16 % jiný (nejčastěji ekonomický).

5.1.2 Otázka číslo 2

Tato otázka byla otevřená a doplňovala předchozí otázku. Respondenti uváděli, kolikaletou mají praxi ve speciální třídě MŠ nebo podobném vzdělávacím zařízení. Průměrná délka takovéto praxe u respondentů činí 9 let.

5.1.3 Otázka číslo 3

Otázka číslo 3 se věnovala zjištění typu třídy, ve které v současnosti respondenti působí. Učitelky měly možnost vybrat ze dvou variant: speciální třída nebo běžná třída. Výsledkem bylo 50 % pro každou z možností. S tímto ale byli respondenti vybíráni, otázka tedy sloužila pouze pro ověření správnosti.

5.1.4 Otázka číslo 4

Tato otázka byla zaměřena na zjištění věkové heterogenity či homogenity tříd oslovených respondentů. Učitelky měly možnost vybrat jednu variantu ze dvou

nabízených – věkový rozdíl dětí ve třídě maximálně 2 roky a věkový rozdíl dětí ve třídě 2 a více let. Výsledný počet věkově heterogenních tříd je 22 a homogenních tříd 14.

5.1.5 Otázka číslo 5

Otázka číslo 5 byla otevřená a měla 2 části. První část se zaměřovala na zjištění celkového počtu nově nastoupených dětí ve věku do 5 let do třídy respondenta ve školním roce 2013/2014, dále pak počet dětí, které z tohoto celkového počtu měly adaptační obtíže a průměrná doba trvání těchto adaptačních obtíží. Druhá část otázky se týkala celkového počtu nově nastoupených dětí ve věku 5 a více let do třídy respondenta ve školním roce 2013/2014, dále pak počet dětí, které z tohoto celkového počtu měly adaptační obtíže a průměrná doba trvání těchto adaptačních obtíží. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že celkový počet nově nastoupených dětí mladších 5 let ve školním roce 2013/2014 bylo 120, dětí ve věku 5 a více let pak 158. Z tohoto celkového počtu dětí mladších 5 let bylo 103, které měly adaptační obtíže. Z dětí ve věku 5 a více let mělo adaptační potíže 34 dětí. Průměrná doba trvání adaptačních obtíží dětí mladších 5 let byla 2,5 měsíce, dětí ve věku 5 a více let pak 1,2 měsíce.

5.1.6 Otázka číslo 6

Tato otázka byla v dotazníku použita z důvodu získání informací o způsobech pomoci ze strany učitelky s adaptačními obtížemi dětí v její třídě. Respondenti měli možnost vybrat jednu nebo více z následujících možností:

- Setkávání již před zahájením pravidelné docházky.
- Pobyt rodiče ve třídě s dítětem.
- Průběžné individuální schůzky.
- Mimoškolní aktivity (např. seznamovací výlet, výtvarné dílny, besídky apod.).
- Vyhrazený koutek ve třídě pro nové děti.
- Pomoc od jiného dítěte (sourozenec, kamarád).
- Spolupráce s PPP.
- Spolupráce s SPC.
- Spolupráce se zkušenějším kolegou z Vaší MŠ.
- Třídní maskot (například maňásek).

- Rozhovor s dítětem.
- Fyzický kontakt s dítětem (pohlazení, pochování).
- Vlastní hračka nebo jiný předmět z domova.
- Propojení stávajícího a nadcházejícího týdne (dokončení zábavné práce z pátku v pondělí).
- Jinak (uveďte prosím konkrétně jak):
- Respondenti uvedli krom výše zmíněných možností také:
- Zkrácení délky pobytu dítěte v MŠ.
- Pohádka na DVD (15 minut).
- Časový vláček.
- Pozitivní motivace.
- Postupné prodlužování délky pobytu dítěte v MŠ.

Nejčastějším způsobem, který učitelky používají při pomoci s adaptačními obtížemi dětí je pohlazení či pochování dítěte (uvedlo 31 učitelek).

Nejméně častým pak puštění pohádky na DVD (uvedla 1 učitelka).

5.1.7 Otázka číslo 7

Ta obsahovala tabulku s uvedenými typy možných adaptačních obtíží. Nabízela následující možnosti:

- nesamostatnost – obtíže se sebeobsluhou (oblékání, stolování, hygiena a vyměšování),
- agresivita (vztek, vyvolávání konfliktů, ničení hraček, ubližování ostatním),
- pláč,
- pasivita (nezapojování se do společných aktivit nebo volné hry, slovní nekomunikace),
- potíže se spaním,
- závislost na učitelce.

Pokud učitelky zaznamenaly jinou obtíž, než nabízela tabulka, měly možnost doplnit do volných řádků.

Respondenti měli ke každé z potíží uvést celkový počet dětí ve třídě, kterých se tato týkala, do závorky uvést počet dětí s postižením z tohoto, celkového počtu dětí s konkrétní obtíží a dále pak délku trvání této obtíže. Na výběr byly 4 časové údaje:

- méně než 1 měsíc
- 1-2 měsíce
- 3-5 měsíců
- 6 a více měsíců.

5.2 Ověření hypotéz

5.2.1 Hypotéza číslo 1

Adaptace dětí se zdravotním postižením trvala déle než adaptace dětí intaktních.

Této hypotéze se v užitém dotazníku věnovala otázka číslo 7, která obsahovala tabulku s uvedenými typy možných adaptačních obtíží. Nabízela následující možnosti:

- nesamostatnost – obtíže se sebeobsluhou (oblékání, stolování, hygiena a vyměšování)
- agresivita (vztek, vyvolávání konfliktů, ničení hraček, ubližování ostatním)
- pláč
- pasivita (nezapojování se do společných aktivit nebo volné hry, slovní nekomunikace)
- potíže se spaním
- závislost na učitelce

Pokud učitelky zaznamenaly jinou obtíž, než nabízela tabulka, měly možnost doplnit ji do volných řádků.

Respondenti měli ke každé z potíží uvést celkový počet dětí ve třídě, kterých se tato týkala, do závorek uvést počet dětí s postižením z tohoto celkového počtu dětí s konkrétní obtíží a dále pak délku trvání této obtíže. Na výběr byly 4 časové údaje:

- méně než 1 měsíc
- 1-2 měsíce
- 3-5 měsíců
- 6 a více měsíců.

Tabulka číslo 1 znázorňuje celkové počty adaptačních obtíží u dětí (intaktních i s postižením) a jejich počty u jednotlivých časových variant.

Tabulka 1: Počty adaptačních obtíží u dětí a jejich počty v jednotlivých časových úsecích

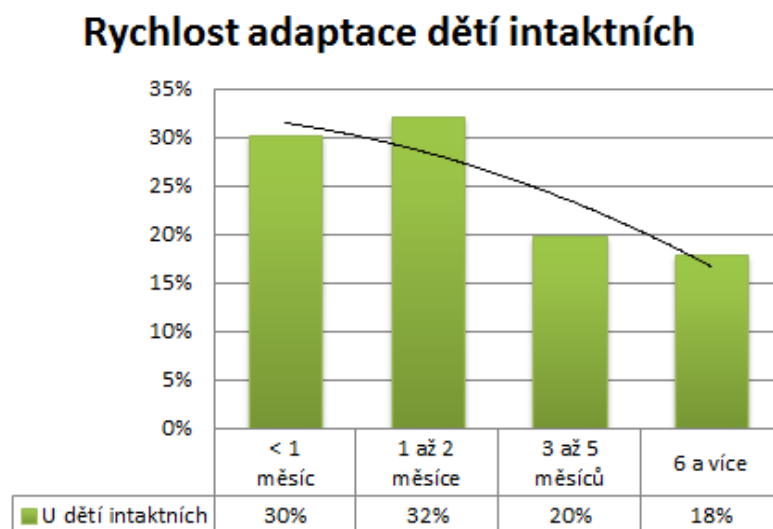
Adaptační obtíže	Celkový počet	< 1 měsíc	1 až 2 měsíce	3 až 5 měsíců	6 a více měsíců	Průměr v měsících
Celkem	324	81	91	64	88	3
U dětí se ZP	56	0	5	11	40	6
U dětí intaktních	268	81	86	53	48	2,5

Tabulka číslo 2 znázorňuje předchozí údaje v procentuálním vyjádření.

Tabulka 2: Počty dětí s adaptačními obtížemi a doba jejich trvání – vyjádření v %

Děti	< 1 měsíc	1 až 2 měsíce	3 až 5 měsíců	6 a více měsíců
Celkem	25 %	28 %	20 %	27 %
Se ZP	0 %	9 %	20 %	71 %
Intaktní	30 %	32 %	20 %	18 %

Graf číslo 1 znázorňuje percentuálně vyjádřený počet adaptačních obtíží u intaktních dětí a dobu jejich trvání, vyjádřenou v měsících. Dále graficky naznačuje tendenci vývoje těchto obtíží v závislosti na čase.

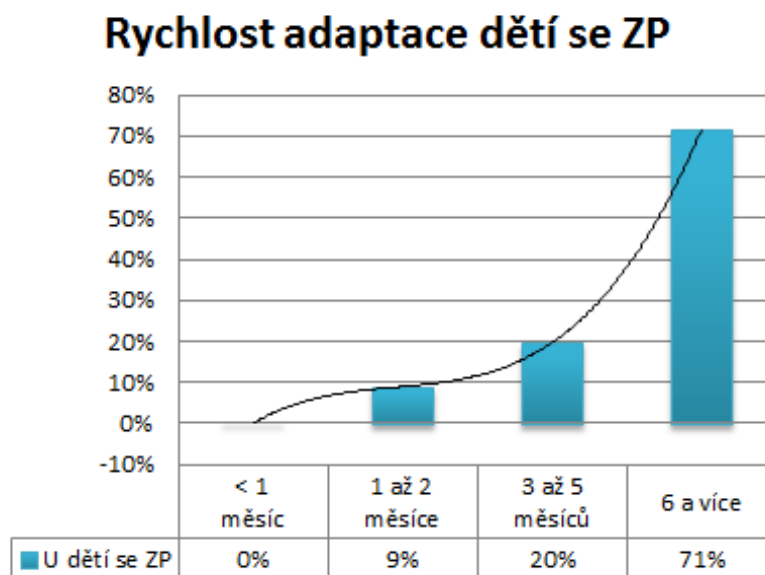


Graf 1: Trvání adaptačních obtíží u dětí intaktních

Z celkového počtu 268 adaptačních obtíží u intaktních dětí trvalo 30 % adaptačních obtíží kratší dobu než 1 měsíc, což koresponduje s poznatkem, uvedeným výše v práci, a sice že po prvních čtyřech týdnech by měly adaptační obtíže ustupovat, děti by již měly být v prostředí mateřské školy zorientované.

Z celkového počtu adaptačních obtíží u intaktních dětí trvalo 32 % obtíží v průměru 1,5 měsíce, 20 % průměrně 4 měsíce a 18 % trvalo 6 a více měsíců, což mohlo být způsobeno přerušovaným pobytem v předškolním zařízení. Tendence byla klesající, což ukázalo, že intaktních dětí s adaptačními potížemi v závislosti na čase postupně ubývalo.

Graf číslo 2 znázorňuje percentuálně vyjádřený počet adaptačních obtíží u dětí s postižením a dobu jejich trvání, vyjádřenou v měsících. Dále graficky naznačuje tendenci vývoje těchto obtíží v závislosti na čase.

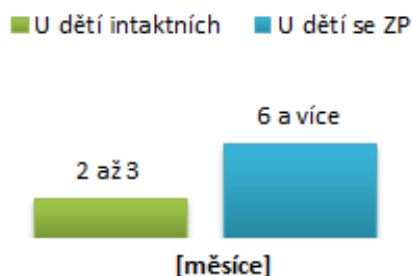


Graf 2: Trvání adaptačních obtíží u dětí s postižením

Z grafu, který se týká adaptačních obtíží dětí s nějakým druhem postižení, vyplývá, že žádné z těchto dětí nemělo obtíže kratší dobu než 1 měsíc. 9 % adaptačních obtíží trvalo průměrně 1,5 měsíce, 20 % průměrně 4 měsíce a 71 % adaptačních obtíží trvalo 6 a více měsíců. Tendence byla tedy stoupající.

Průměrná doba trvání adaptačních obtíží byla 2 až 3 měsíce u dětí intaktních a 6 a více měsíců u dětí s postižením.

Průměrná doba trvání adapt.obtíží



Graf 3: Srovnání trvání adaptačních obtíží u dětí intaktních a dětí s postižením

Hypotéza, že u dětí s postižením trvaly adaptační obtíže delší dobu než u dětí intaktních, se tedy na základě zjištěných údajů z dotazníku potvrdila.

5.2.2 Hypotéza číslo 2

Děti, které byly při nástupu do mateřské školy ve věku 5 a více let, měly méně často adaptační obtíže než děti, které byly při nástupu do mateřské školy mladší 5 let.

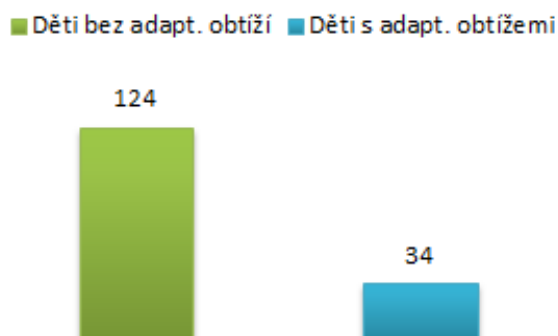
Této hypotézy se týkala v dotazníku otázka číslo 5. U této otázky respondenti vyplňovali údaj o celkovém počtu nově nastoupených dětí ve věku do 5 let a nad 5 let ve školním roce 2013/2014 do jejich třídy. V dalším bodě této otázky uváděli respondenti počet dětí, které nově nastoupily do jejich třídy ve školním roce 2013/2014 ve věku do 5 let a nad 5 let, a měly adaptační obtíže. Dále uváděli průměrnou dobu trvání obtíží u těchto dvou věkových skupin dětí v měsících. Respondenti uvedli celkový počet 158 nově nastoupených dětí ve věkovém rozmezí 5 a více let, z toho 124 dětí bez obtíží a 34 dětí s adaptačními obtížemi. Percentuální vyjádření počtu dětí s adaptačními obtížemi v této věkové kategorii činí 22 %. Celkový počet nově nastoupených dětí ve věku do 5 let činil 120 dětí, z toho pouze 17 dětí bylo bez adaptačních obtíží a 103 dětí s obtížemi. Vyjádřeno v procentech, byl podíl těchto dětí s adaptačními obtížemi 86 %. Výsledky graficky znázorňuje tabulka číslo 3 a následné grafy, uvedené níže.

Tabulka 3: Věk dětí při nástupu do MŠ a počet jejich adaptačních obtíží ve školním roce 2013/2014

Věk dítěte	Celkový počet nových dětí	Děti bez adapt. obtíží	Děti s adapt. obtížemi	Procento dětí s adapt. obtížemi
5 let a více	158	124	34	22 %
Méně než 5 let	120	17	103	86 %

Z celkového počtu 158 dětí, které nastoupily do mateřské školy ve věku 5 a více let, mělo adaptační potíže 34 dětí, což je 22 %.

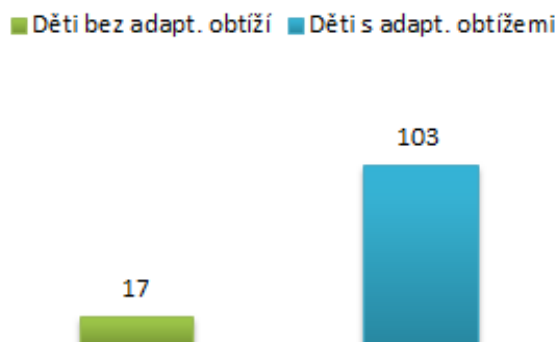
Děti ve věku 5 let a více při nástupu do MŠ



Graf 4: Adaptační obtíže dětí ve věku 5 a více let

Z celkového počtu 120 dětí, které při nástupu do mateřské školy byly mladší 5 let, mělo adaptační obtíže 103 dětí, což odpovídá 86 % z jejich celkového počtu.

Děti ve věku méně než 5 let při nástupu do MŠ



Graf 5: Adaptační obtíže dětí ve věku méně než 5 let

Z analýzy výsledků těchto odpovědí vyplývá, že hypotéza méně častých adaptačních obtíží dětí nastoupených ve věku 5 a více let byla potvrzena.

5.2.3 Hypotéza číslo 3

Ve třídách věkově heterogenních se dětem podařilo rychleji se adaptovat na mateřskou školu než dětem ve třídách věkově homogenních.

Hypotézy číslo 3 se týkala otázky číslo 4 a 5. V otázce číslo 4 respondenti uváděli věkové rozdíly mezi dětmi v jejich třídě. Vybírali ze dvou možností:

- věkový rozdíl mezi dětmi max. 2 roky
- věkový rozdíl mezi dětmi 2 a více let

Třídy, kde učitelky uvedly věkový rozdíl mezi dětmi do 2 let, byly pro účely vyhodnocení dat chápány jako třídy věkově homogenní.

Třídy, kde učitelky uvedly věkový rozdíl mezi dětmi 2 a více let byly chápány jako třídy heterogenní, kde vedle sebe pobývají děti například tříleté až děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (až sedmileté).

Pro vyšší výpovědní hodnotu výsledku zahrnula autorka do porovnání pouze běžné třídy. Třídy speciální byly všechny, až na jednu výjimku, věkově heterogenní, a tudíž by byl výsledek hypotézy značně zkreslený, vzhledem k déle trvajícím adaptačním obtížím dětí v těchto třídách (této skutečnosti se věnuje autorka podrobně při ověřování hypotézy číslo 4).

Údaje o počtech dětí s adaptačními obtížemi a délce jejich trvání byly zjištěny z odpovědí na otázku číslo 5 z dotazníku a jsou uvedeny v tabulce číslo 4 níže.

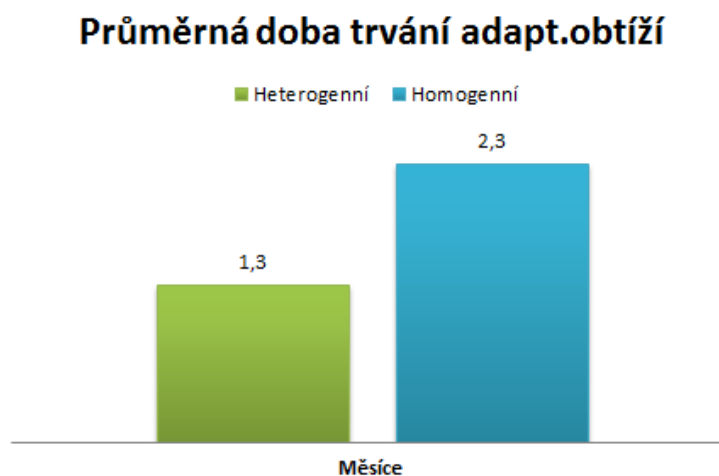
Tabulka 4: Počet heterogenních a homogenních tříd

Věkové složení třídy	Počet tříd	Celkový počet nových dětí	Počet dětí s adapt. obtížemi	Procento dětí s adapt. obtížemi	Průměrná doba trvání v měsících
Heterogenní	5	42	30	71 %	1,3
Homogenní	13	132	47	36 %	2,3

Do tříd věkově heterogenních, kterých bylo celkem 5, nastoupilo v roce 2013/2014 celkem 42 nových dětí. Z tohoto celkového počtu mělo adaptační obtíže 30 dětí (71 %). Průměrná doba trvání adaptačních obtíží u těchto dětí byla 1,3 měsíce. Naproti tomu do tříd věkově homogenních, kterých bylo dle odpovědí respondentů celkem 13, nastou-

pilo v roce 2013/2014 celkem 132 dětí. Z tohoto celkového počtu mělo adaptační obtíže 47 dětí (36 %). Průměrná doba trvání adaptačních obtíží u těchto dětí byla 2,3 měsíce, čímž se původní hypotéza rychlejší adaptace dětí ve třídách věkově heterogenních potvrdila.

Je pravděpodobné, že tento výsledek souvisí se skutečností, že ve věkově heterogenních třídách jsou nově nastoupeným dětem vzorem ty děti, které jsou již v prostředí mateřské školy zorientované a mohou novým dětem pomáhat adaptační obtíže překonat.



Graf 6: Srovnání doby trvání adaptačních obtíží v běžných třídách věkově heterogenních a homogenních

5.2.4 Hypotéza číslo 4

Adaptační obtíže dětí se lépe podařilo zvládnout pedagogům ve speciálních třídách než pedagogům ve třídách běžných.

Tuto hypotézu ověřovala v dotazníku otázka číslo 3, která zjišťovala typ třídy, ve které respondent vyučuje ve školním roce 2013/2014. U této otázky bylo možné zvolit jednu ze dvou nabízených variant odpovědi – běžná třída nebo speciální třída. Také otázka číslo 5 byla důležitá pro vyhodnocení této hypotézy. Otázka se týkala průměrné doby trvání adaptačních obtíží u dětí ve třídě respondenta ve školním roce 2013/2014.

Po vyhodnocení údajů z dotazníků vyplynulo, že výsledný počet pedagogů speciálních tříd, stejně jako pedagogů běžných tříd je 18.

Dále bylo zjištěno, že děti ve speciálních třídách měly adaptační obtíže průměrně 4 měsíce, zatímco děti ve třídách běžných měly adaptační obtíže průměrně 2 měsíce.

Celkový průměrný počet dětí ve speciálních třídách je 12, v běžných třídách 24 dětí.

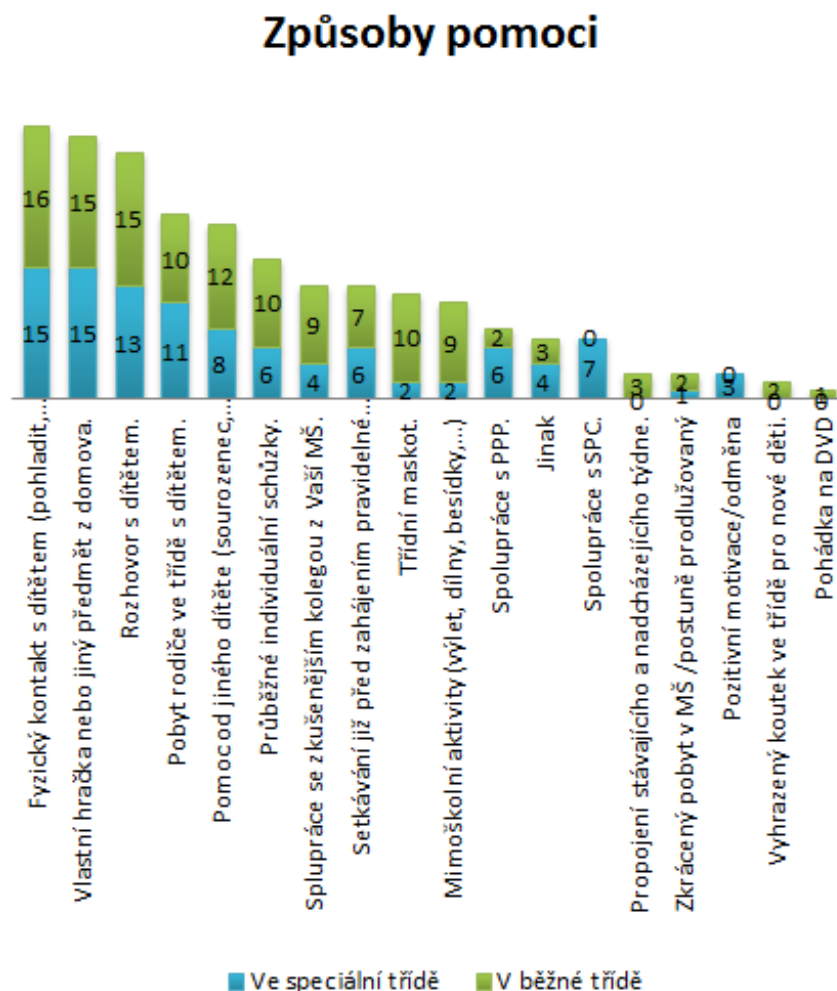
Tabulka 5: Srovnání adaptačních obtíží dětí ve speciálních a běžných třídách

Typ třídy	Průměrná adaptační doba v měsících	Průměrný počet dětí s adapt. obtížemi	Průměrný celkový počet nových dětí	Procento dětí s adapt. obtížemi	Průměrný počet dětí se ZP	Procento dětí se ZP
Běžná	2	10	24	42 %	0,4	2 %
Speciální	4	8	12	64 %	8,7	71 %

Průměrný počet dětí s adaptačními obtížemi ve speciálních třídách je 8 (64 % z celkového počtu dětí), ve třídách běžných 10 (42 % z celkového počtu dětí ve třídě).

Dle zjištěných údajů nebyla tedy hypotéza lepšího zvládnutí adaptačních obtíží pedagogy ve speciálních třídách potvrzena, což může být způsobeno vysokým podílem dětí s postižením ve speciálních třídách (a s tím souvisejících dlouhodobějších adaptačních potížích).

Pro zajímavost je níže v grafu uvedeno srovnání používaných způsobů pomoci s adaptačními obtížemi dětí ze strany pedagogů ve speciálních a běžných třídách, kterým se v dotazníku věnovala otázka číslo 6, kde respondenti měli vybrat libovolný počet z nabízených možností pomoci, zároveň měli možnost doplnit vlastní nápady z praxe.



Graf 7: Četnost způsobů řešení adaptačních obtíží

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zaměřovala na proces adaptace nově nastoupených dětí do speciálních či běžných tříd mateřských škol. Empirická část se konkrétně dotazovala na aspekty adaptace dětí ve třídách respondentů ve školním roce 2013/2014, a to pomocí dotazníků, o jejichž vyplnění byly osobně požádány učitelky v mateřských školách v libereckém a ústeckém kraji.

Cílem práce bylo zmapovat rozdíly v procesu adaptace při nástupu do mateřské školy u dětí se zdravotním postižením a dětí intaktních. Dalším cílem této bakalářské práce bylo nalézt případné odlišnosti v adaptaci dětí v závislosti na jejich věku při nástupu do MŠ. Dále pak porovnat zkušenosti pedagogů speciálních a běžných tříd mateřských škol s problematickými aspekty adaptace dětí na předškolní zařízení.

Práce předpokládala, že děti s postižením mají adaptační potíže po nástupu do mateřské školy delší dobu než děti intaktní. Vzhledem k zjištěnému faktu, že děti s postižením měly adaptační potíže průměrně 6 a více měsíců, zatímco děti intaktní pouze 2 až 3 měsíce, byla tato hypotéza potvrzena. Autorka se domnívá, že tento výsledek může vyplývat z komplikovanosti období adaptace, zapříčiněné samotným postižením dítěte. Z tohoto postižení může vycházet mnoho situací, které si žádají odborný přístup ze strany pedagoga ve třídě, ale také vhodný přístup ze strany rodiny. Jak bylo zmíněno v kapitole 3.2 této práce, adaptace dítěte s postižením klade zvýšené nároky na všechny strany, které se do tohoto procesu zapojují. Dalším důvodem může být snížená schopnost dětí s postižením kooperovat s vrstevníky (jak bylo popsáno v kapitole 1.6.3 této práce) nebo také nevhodná volba sebezprosovacích aktivit, například agresivní chování, které často zapříčiňuje v kolektivu konflikty a je třeba na ně adekvátně reagovat.

Další hypotézou této bakalářské práce byla krátkodobější adaptace dětí, které nastoupily do mateřské školy ve věku 5 a více let. Z analýzy výsledků dotazníků vyplynulo, že procento dětí s adaptačními obtížemi, které nastoupily do mateřské školy ve věku 5 a více let je 22 %, zatímco u dětí, které nastoupily ve věku do 5 let je tato hodnota 86 %. Z výše uvedeného vyplývá, že původní hypotéza se potvrdila. Výsledek může být vysvětlen například sociální vyspělostí dítěte ve věku 5 a více let – bohatšími sociálními zkušenostmi mimo kruh rodiny před samotným nástupem do MŠ či jistým zvládnutím norem sociálního chování mimo rodinu, kontrolou svého chování skrze svědomí, které

způsobuje mimo jiné to, že dítě cítí vinu, pokud daná pravidla poruší, jak je již zmíněno v kapitole 1.6.3 této bakalářské práce.

Dále byla v práci stanovena hypotéza, že se děti v heterogenních třídách adaptují na mateřskou školu rychleji než děti ve třídách věkově homogenních. Z výsledků dotazníků vyplývá skutečnost, že ve třídách věkově heterogenních byla zjištěna průměrná doba trvání adaptačních obtíží dětí 1,3 měsíce. Ve třídách věkově homogenních, tato doba byla 2,3 měsíce. Hypotéza rychlejší adaptace dětí ve třídách věkově heterogenních se tímto potvrdila. Autorka spatřuje vysvětlení v přítomnosti již zadaptovaných dětí ve věkově heterogenních třídách, které mohou pomoci nově nastoupeným dětem se snáze zorientovat v novém prostředí, odpoutat jejich pozornost od smutnění či nabídnout zapojení do her, které jsou stávající děti zvyklé v mateřské škole hrát.

Při porovnání zkušeností pedagogů speciálních a běžných tříd s adaptací dětí na předškolní zařízení bylo zaznamenáno několik způsobů pomoci či řešení ze strany učitelek. Mezi nejčastější tři způsoby pomoci učitelky v dotazníku zvolily fyzický kontakt s dítětem – pohlazení, pochování. Jak uvádí Svobodová (2007, s. 22), je nutné se dítěte předem zeptat, zda chce pochovat, zvláště na začátku docházky do MŠ, kdy ještě dítě učitelku příliš nezná. Druhým, nejčastěji užívaným způsobem usnadnění adaptace dítěte na MŠ, je přinesení vlastní hračky nebo jiného předmětu z domova a dále pak rozhovor s dítětem. Tyto způsoby uvedly, téměř ve shodném počtu, jak učitelky ve speciálních, tak v běžných třídách oslovených mateřských škol. Způsoby pomoci, které výrazně častěji uvedly učitelky z běžných tříd, byly třídní maskot a mimoškolní aktivity (výlety, besídky). Naproti tomu způsob řešení adaptačních obtíží ve spolupráci s SPC uvedly pouze učitelky ze speciálních tříd, což je, vzhledem k obsahu kompetencí SPC, pochopitelné.

Práce se zabývala jak adaptací dětí se zdravotním postižením a dětí intaktních, tak také způsoby, které jejich učitelky volí při pomoci s problematickými aspekty k překonání případných těžkostí, čímž byly cíle práce splněny.

Tato bakalářská práce se také věnovala přiblížení zákonitostí adaptačního procesu dítěte po nástupu do mateřské školy, vymezení základních doporučených kroků, které mohou dítěti pomoci v tomto nesnadném období, a to jak ze strany mateřské školy, tak také ze strany rodičů. Právě rodiče jsou ti, kdo znají své dítě nejlépe a vědí, které oblasti je vhodné právě u jejich dítěte posílit ještě před nástupem do předškolního zařízení. Jako přínosné opatření ze strany mateřské školy vyzdvihuje autorka zejména zapojení stávající-

cích dětí v kolektivu třídy do adaptace nových dětí, což v praxi často způsobí odvedení pozornosti nového dítěte žádoucím směrem, pomůže k jeho zapojení do kolektivu. Jako opatření ze strany rodičů před nástupem dítěte do mateřské školy, se autorce jeví jako vhodné zejména posilování sociálních vztahů dítěte s okolím, díky kterým má dítě možnost získat sociální zkušenosti, pochopit důležitost dodržování jistých pravidel ještě dříve, než nastoupí do předškolního zařízení. Tyto zkušenosti mohou dítěti v mateřské škole značně pomoci v procesu adaptace. Pokud se toto rodičům podaří, jsou v přístupu k dítěti s učitelkou jednotní a ve vzájemné komunikaci všechny strany otevřené, je vše na dobré cestě období adaptace dítěte na mateřskou školu zvládnout bez výrazných negativních zkušeností a podpořit tak pozitivní vzpomínky dítěte na mateřskou školu. Vždyť právě mateřská škola by měla dětem dávat většinu z toho, co opravdu potřebují znát.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BACUS-LINDROTH, A., 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-862-7.
2. ČAČKA, O., 1994. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: Sursum. ISBN 80-85799-03-0.
3. DEISLER, H., H., 1994. *Každodenní problémy v mateřské škole*, Praha: Portál. ISBN 80-7178-010-3.
4. DRAPELA, V. J., 2001. *Přehled teorií osobnosti*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-606-3.
5. HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M., 1993. *Každý začátek v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-57-7.
6. JEŘÁBKOVÁ, B., 1993. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1830-X.
7. KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.
8. KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.
9. KUTÁLKOVÁ, D., 1999. *Logopedická prevence*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-361-7.
10. LEBL, J., 1997. *Růst a zrání vašeho dítěte*. 1. vyd. Praha: Makropulos. ISBN 80-86003-10-8.
11. LECHTA, V., 1990. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00447-9.
12. LECHTA, V., 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.
13. MATĚJČEK, Z., 2000. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.
14. MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

15. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., eds., 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.
16. MICHALOVÁ, Z., 2006. *Speciální pedagogika 1. díl. Terminologická vymezení*. Liberec: TUL. ISBN 80-7372-109-0.
17. NIESEL, R., GRIEBEL, W., 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.
18. PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V., 2007. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-268-5.
19. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
20. SVOBODOVÁ, E., 2007. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-39-5.
21. ŠPAŇHELOVÁ, I., 2004. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha: Mladá Fronta. ISBN 80-204-1187-9.
22. ŠPAŇHELOVÁ, I., 2008. *Průvodce dětským světem*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1907-8.
23. VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
24. VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-213-5.
25. VÍTKOVÁ, M. a kol., 1998. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu „Škola pro všechny“ realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-51-6.
26. VÍTKOVÁ, M. a kol., 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
27. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE, 2006. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online], [vid. 8. 3. 2014]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

28. ZEZULKOVÁ E., KALEJA, M., 2013. *Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. [vid. 1. 3. 2014]. ISBN 978-80-7464-272-2. Dostupné z:
<http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-kaleja-zezulkova-zakladni-vychodiska-edukace-zaku-se-svp.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník „Adaptace dětí na mateřskou školu“

Příloha A: Dotazník „Adaptace dětí na mateřskou školu“

ADAPTACE DĚTÍ NA MATEŘSKOU ŠKOLU

Vážené kolegyně, kolegové,

jmenuji se Jana Přeučilová, pracuji jako učitelka v mateřské škole a studuji třetí ročník Technické univerzity v Liberci, obor speciální pedagogika. Prosím Vás o pomoc při získávání statistických podkladů pro mou bakalářskou práci, která se věnuje tématu adaptace dětí na mateřskou školu. Vyplňte prosím přiložený krátký dotazník, který využiji pro zpracování výsledků v mé bakalářské práci. Veškeré poskytnuté údaje budou zpracovány anonymně. V případě Vašeho zájmu Vám po dokončení svou bakalářskou práci zašlu v elektronické podobě.

Předem děkuji za Váš čas, který mi tímto věnujete, a bez kterého bych neměla možnost své studium zdárně zakončit.

S pozdravem, Jana Přeučilová (email: jana.preucilova@tul.cz)

1 VAŠE VZDĚLÁNÍ A PRAXE

NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ

- ☐ Střední škola
- ☐ Vyšší odborná škola
- ☐ Vysoká škola
- ☐ Kurz „pedagogického minima“
- ☐ Jiné

OBOR

- ☐ Pedagogický
- ☐ Speciálně pedagogický
- ☐ Jiný

2 CELKOVÁ DÉLKA VAŠÍ PRAXE VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY NEBO PODOBNÉM VZDĚLÁVACÍM ZAŘÍZENÍ: ROKY

3 V JAKÉ TŘÍDĚ AKTUÁLNĚ VYUČUJETE

- ☐ Běžná třída
- ☐ Speciální třída

3.1 DĚTÍ VE TŘÍDĚ CELKEM:

3.2 KOLIK DĚTÍ NASTOUPILO POPRVÉ VE ŠK.ROCE 13/14:

3.3 KOLIK DĚTÍ VE VAŠÍ TŘÍDĚ MÁ ZDRAVOTNÍ POSTIŽENÍ:

4 VĚKOVÉ ROZDÍLY DĚTÍ VE VAŠÍ TŘÍDĚ

- ☐ Rozdíl max. 1 rok
- ☐ Rozdíl 2 a více let

5 JAKÉ ADAPTAČNÍ POTÍŽE MĚLY/MAJÍ

DĚTI VE VAŠÍ TŘÍDĚ A JAK DLOUHO TRVALY/TRVAJÍ

5.1 POČET DĚTÍ, KTERÉ NASTOUPILY DO MŠ VE VĚKU 2 AŽ 4 ROKY KOLIK Z NICH MĚLO/MÁ ADAPT.OBTÍŽE:

5.2 PRŮMĚRNÁ DOBA TRVÁNÍ ADAPTAČNÍCH OBTÍŽÍ U TĚCHTO DĚTÍ V MĚSÍCÍCH:

5.3 O JAKÉ ADAPTAČNÍ POTÍŽE SE JEDNALO/JEDNÁ:

Uveďte pouze písmena obtíží dle tab. v bodě 2.4.

5.4 POČET DĚTÍ, KTERÉ NASTOUPILY DO MŠ VE VĚKU 5 A VÍCE LET KOLIK Z NICH MĚLO/MÁ ADAPT.OBTÍŽE:

5.5 PRŮMĚRNÁ DOBA TRVÁNÍ ADAPTAČNÍCH OBTÍŽÍ U TĚCHTO DĚTÍ V MĚSÍCÍCH:

5.6 O JAKÉ ADAPTAČNÍ POTÍŽE SE JEDNALO/JEDNÁ:

Uveďte pouze písmena obtíží dle tab. v bodě 2.4.

6 JAK ADAPTAČNÍ POTÍŽE ŘEŠÍTE

- ☐ Spolupráce s rodiči
 - ☐ Setkávání již před zahájením pravidelné docházky.
 - ☐ Pobyt rodiče ve třídě s dítětem.
 - ☐ Průběžné individuální schůzky.
 - ☐ Mimoškolní aktivity (např. seznamovací výlet, výtvarné dílny, besídky apod.).
- ☐ Vyhrazený koutek ve třídě pro nové děti.
- ☐ Pomoc od jiného dítěte (sourozenec, kamarád).
- ☐ Spolupráce s PPP.
- ☐ Spolupráce s SPC.
- ☐ Spolupráce se zkušenějším kolegou z Vaší MŠ.
- ☐ Třídní maskot (např. maňásek).
- ☐ Rozhovor s dítětem.
- ☐ Fyzický kontakt s dítětem (pohlazení, pochování).
- ☐ Vlastní hračka nebo jiný předmět z domova.
- ☐ Propojení stávajícího a nadcházejícího týdne (dokončení zábavné práce z pátku v pondělí).
- ☐ Jinak (uveďte prosím konkrétně):

Pokračujte prosím na druhé straně →

7 UVEĎTE PROSÍM ADAPTAČNÍ POTÍŽE DĚTÍ, JEJICH ČETNOST A DOBU JEJICH TRVÁNÍ.

<i>Tabulku vyplňte prosím dle vzoru níže na stránce.</i>	Počet dětí s potížemi (z toho zdravotně postižených)	Méně než 1 měsíc	1 až 2 měsíce	3 až 5 měsíců	6 a více měsíců
A. Nesamostatnost - obtíže se sebeobsluhou (oblékání, stolování, hygiena a vyměšování)					
B. Agresivita (vzteky, vyvolávání konfliktů, ničení hraček, ubližování ostatním)					
C. Pláč					
D. Pasivita (nezapojování se do společných aktivit nebo volné hry, slovní nekomunikace)					
E. Potíže se spaním					
F. Závislost na učiteli/učitelce					
G.					
H.					
I.					
J.					
K.					
L.					
M.					
N.					
O.					

Volné řádky na konci tabulky prosím využijte pro doplnění případných dalších, výše neuvedených potíží nebo postřehů.

VZOR PRO VYPLNĚNÍ PŘEHLEDU ADAPTAČNÍCH POTÍŽÍ

Celkový počet dětí, které měly tyto potíže. Počet by měl odpovídat součtu hodnot z následujících 4 sloupců.

Počet dětí z celkového počtu, které přestaly mít tyto potíže v uvedeném časovém období.

	Počet dětí s potížemi (z toho zdravotně postižených)	Méně než 1 měsíc	1 až 2 měsíce	3 až 5 měsíců	6 a více měsíců
a) Nesamostatnost - obtíže se sebeobsluhou (oblékání, stolování, hygiena a vyměšování)	4 (1)	1 (0)	2 (1)		1

Čísla před resp. bez závorek značí počet všech dětí, které měly tyto potíže. Čísla v závorkách potom část dětí z celkového počtu, které mají zdravotní postižení. Nulové hodnoty není nutné uvádět - viz poslední dva sloupce.