



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



ADAPTACE DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU NA VSTUP DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Šárka Šafaříková**
Vedoucí práce: PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Šárka Šafaříková
Osobní číslo: P11000042
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku
Název tématu: Adaptace dětí v předškolním věku na vstup do mateřské školy
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 BP: Identifikovat krizové momenty a situace se začleněním do skupiny v předškolním zařízení dětí intaktních a dětí se znevýhodněním

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

Základní metody: Dotazník, analýza dokumentů, pozorování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. Dítě a mateřská škola. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.

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

MERTIN, V., GILLNEROVÁ, I., 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

NIESEL, R., WILFRIED, G., 2005. Poprvé v mateřské škole. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. Vývojová psychologie I. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.

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

V Liberci dne 23. dubna 2013

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:

Podpis:

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce PaedDr. Blance Housarové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a cenné připomínky při tvorbě mé práce.

Název bakalářské práce: Adaptace dětí v předškolním věku na vstup do mateřské školy

Jméno a příjmení: Šárka Šafaříková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2013/2014

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.

Anotace:

Předložená bakalářská práce se zabývá problematikou adaptace dětí v předškolním věku na vstup do mateřské školy. Jejím cílem je zmapovat, jak probíhá proces adaptace dětí intaktních a dětí se znevýhodněním do mateřské školy. Práci tvoří část teoretická, která vychází ze zpracování a prezentace odborných pramenů, objasňuje pojmy adaptace, adaptační období, adaptační proces. Praktická část se opírá o dotazníkové šetření, kterým zjišťuje postoje rodičů a učitelek v adaptačním období dětí.

Klíčová slova: adaptace, adaptační období, adaptační proces, mateřská škola, předškolní dítě, rodiče, rodina, socializace, sociální rozvoj, učitelka v mateřské škole.

Name of the bachelor thesis: The Start of Preschool Education Adaptation Process

Name and surname of the author: Šárka Šafaříková

Academic year of submitting the bachelor thesis: 2013/2014

Bachelor thesis supervisor: PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.

Annotation:

The presented bachelor-degree thesis deals with problems of adaptation of pre-school children to kindergarten. Its goal is to explore the process of adaptation of intact and disabled children. The work consists of a theoretical and a practical part. The former is based on processing and presentation of expert sources; it explains the concepts of adaptation, adaptation period, adaptation process. The practical part is based on a survey ascertaining attitudes of parents and teachers during the adaptation period.

Key words: adaptation, adaptation period, adaptation process, kindergarten, preschool child, parents, family, socialization, social development, a kindergarten teacher.

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU.....	11
1 Vývojová charakteristika dítěte v předškolním věku	11
1 1 Biologický vývoj.....	11
1 2 Psychický vývoj	11
1 3 Sociální vývoj	13
1 4 Odchylky vývoje u zdravotně znevýhodněných dětí v předškolním věku	16
2. Faktory ovlivňující osobnost dítěte při adaptaci.....	20
2 1 Vnitřní faktory - temperament	20
2 2 Vnější faktory	21
2 2 1 Rodina	21
2 2 2 Prostředí mateřské školy	26
2 2 3 Osobnost učitelky	28
2 2 4 Jiná kolektivní zařízení pro malé děti	30
3 Adaptace na mateřskou školu	34
3 1 Z hlediska rodičů	34
3 2 Z hlediska mateřské školy.....	35
3 3 Adaptace z hlediska věku.....	38
3 4 Adaptační program mateřské školy Poděbrady	39
3 5 Adaptační program mateřské školy speciální Nymburk.....	43
3 6 Adaptační program mateřské školy speciální Kolín	44
3 7 Adaptační program mateřské školy speciální Liberec	44
3 8 Porovnání adaptačních programů	45
PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
4. Cíl praktické části	46
5. Použité metody	47

5.1 Popis zkoumaného vzorku	47
5.2 Průběh průzkumu	49
6. Výsledky a jejich interpretace	50
Diskuze	71
Návrhy opatření	74
Závěr	75
Seznam použitých zdrojů	77

Úvod

Téma bakalářské práce si autorka vybrala z prostředí svého zaměstnání. Již dvacet pět let pracuje v mateřské škole a toto téma je stále častěji diskutované v odborné literatuře, časopisech, odborných člancích i na internetových stránkách v diskuzním fóru mezi rodiči. Počty dětí s těmito adaptačními problémy narůstají, sama autorka tento problém řeší stále častěji. Proto by mělo být úkolem každého pedagoga, správně nasměrovat rodiče k prostudování této odborné literatury a společnými silami usnadnit dětem nástup do mateřské školy.

Začátek docházky do mateřské školy bývá pro většinu dětí náročný, každý jedinec se s ním vyrovnává jiným způsobem. Klasickým projevem je pláč a separace od ostatních dětí ve třídě. Některé maminky nových dětí tento nástup vnímají pesimisticky, hlavně ty, které nemají ještě zažité mechanismy pro zvykání a vyrovnání se s odloučením. Dítě, které nastupuje, si s sebou nenese jen oblečení a bačkůrky, ale i svou jedinečnou psychickou výbavu, temperament, který určuje, jak bude reagovat na nové, nezvyklé situace. Zatímco některé děti přicházejí radostně naladěny a snadno se přizpůsobí novým situacím, jiné děti mohou provázet menší či větší emoce, adaptační problémy. Toto téma je zajímavé jak pro pedagogiky, tak i pro rodiče. Ti mnohdy nemohou uvěřit, co jejich dítě „dokáže“, jak se může v nové situaci tak trápit.

Autorka práce by chtěla porovnat, jak probíhá adaptační proces u dětí se zdravotním znevýhodněním, nikdy v takovém zařízení nepracovala. Tento průběh porovnat s adaptačním procesem dětí v běžné mateřské škole. Do výzkumu zařadila Mateřskou školu speciální Nymburk, Mateřskou školu speciální Kolín a Mateřskou školu speciální Liberec – Klášterní, Mateřskou školu Poděbrady Proftova.

Teoretická část bakalářské práce se člení do třech hlavních kapitol, které se zabývají vývojovou charakteristikou dítěte v předškolním věku, faktory ovlivňujícími osobnost dítěte při adaptaci, adaptaci na mateřskou školu z pohledu rodičů a učitelek. Praktická část se opírá o dotazníkové šetření, kterým zjišťuje postoje rodičů a učitelek v adaptačním období dětí. Pro průzkum autorka zvolila metodu standardizovaných dotazníků pro rodiče adaptujících se děti a pro učitelky mateřských škol.

TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

1 Vývojová charakteristika dítěte v předškolním věku

Předškolním věkem je označováno období od tří do šesti až sedmi let. Tato vývojová etapa bývá považována za nejšťastnější období v životě člověka. Je to počátek přípravy na život ve společnosti. Matějček o tomto období říká, že: „*V tomto období dítě vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří už samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu*“ (Matějček 2005, s. 139).

1 1 Biologický vývoj

V této oblasti dochází ke zdokonalování pohybové koordinace dítěte. Mluvíme o motorickém vývoji, který rozdělujeme na hrubou a jemnou motoriku.

Hrubá motorika: automatizuje se chůze, dítě rádo běhá, skáče, leze, hází míčem. Začíná zvládat činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci (např. jízdu na koloběžce, na kole). Pokroky nastávají i v sebeobslužných činnostech (při stolování, hygienických návycích, částečně při oblékání).

Jemná motorika: zpřesňování pohybů, rozvoj stříhání, lepení, vytrhávání, modelování. Zlepšení zručnosti s manipulací různých předmětů, materiálů, tvarů, velikostí. Zlepšení je možno zaregistrovat i v kresbě: dítě v ní zobrazuje realitu – jak ji chápe, je schopno napodobit čáry, geometrické obrazce, vývoj je patrný i v kresbě postavy – od hlavonožce po správné zobrazení lidské postavy (Vágnerová 1991, s. 60).

1 2 Psychický vývoj

Vágnerová uvádí, že: „*Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky a je tudíž nepřesné, má mnohá omezení*“ (Vágnerová 2008, s. 59).

Piaget období od dvou do sedmi let nazývá stadiem předoperačního vývoje, dítě ještě nechápe určitá pravidla operace.

Způsob **myšlení** nazírání na svět u předškolního dítěte:

- centrace – ulpívání na jednom znaku, nedovede uvažovat komplexně
- egocentrismus – ulpívání na svém názoru a opomíjí názory jiných
- fenomenismus – kladou důraz na podobu světa, jaký právě je – jak ho právě vidí, zaujme ho podstatná část předmětu (př. velryba není ryba)
- magičnost – dění v reálném světě dítě vnímá pomocí fantazie, která je neohraničená, je možné naprosto všechno, objevují se nepravé lži – konfabulace
- antropomorfismus – polidšťování neživých předmětů (př. řeka běží)
- arteficialismus – myslí si, že vše kolem něho se dělá, vyrábí (př. člověk dal hvězdy na oblohu)
- absolutismus – přesvědčení, že všechno je definitivní a jednoznačné (př. reklama na vitamíny x, jsou nejlepší, jiné nechce, říkali to).

Vývoj **verbálních schopností**:

Dítě má větší slovní zásobu, zlepšování ve výslovnosti hlásek, osvojuje si nové výrazy, požívá souvětí, občas chybuje v užívání gramatických pravidel, dokáže vyjádřit své pocity verbálně i neverbálně, poslouchá pohádky a příběhy, učí se zpívat a odříkávat krátké říkanky a básničky, v této době je velmi zvědavé, o vše se zajímá, na všechno chce znát odpověď. Vývoj řeči je závislý na rozvoji duševních, rozumových, sociálních a motorických funkcí (Vágnerová 2007, s. 78-88).

Vývoj **paměti**:

V tomto období probíhá vývoj explicitní epizodické paměti (uchovává osobně prožité události). Dětské vzpomínky v tomto věku nejsou přesné. Děti rychle zapomínají. Vytvářejí si vlastní pojetí událostí (Vágnerová 2008, s. 63-64).

Citové prožitky u předškolních dětí jsou intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé (lehce střídají pláč a smích). Čtyř až pětileté děti jsou schopné již svoje citové projevy ovládat, jsou

k sobě kritičtější. S rozvojem socializace se objevují i sociální city – láska a nenávisť, sympatie a nesympatie, sebecit – cit k sobě samému. V tomto období je dítě zaměřené na sebe, vše hodnotí ve vztahu k sobě a svým potřebám. S akceptováním sociálních norem se vyvíjí mravní cítění – objevuje se pocit viny, když udělá něco špatného (Vágnerová 1991, s. 65-66). Můžeme tedy říci, že citové prožívání prochází vývojem, začíná být regulováno.

1.3 Sociální vývoj

„Socializace, je sociologický a pedagogický pojem, který označuje proces, během kterého se jedinec začleňuje do společnosti. Probíhá-li socializace úspěšně, individuum má v sobě zakotveny sociální normy, hodnoty, vystupování, ale také i sociální role svého společenského a kulturního okolí. Během socializace dochází k proměnám. Jedinec se proměňuje z biologického individua ve společenskou bytost“ (Wikipedie, 2013). Socializaci rozlišujeme na primární – probíhá především v rodině. Sekundární socializace probíhá – v rodině, ve škole a v kontaktu s vrstevníky (asi od tří let). Terciální socializace – uskutečňuje se v dospělosti (Wikipedie, 2013).

Socializační proces dle Langmeiera zahrnuje tři vývojové složky:

1. **Vývoj sociální reaktivity:** je to souhrn diferencovaných vztahů a způsobů chování k různým lidem, vývoj probíhá od narození – dítě se učí diferencovat neživé objekty od živých tvorů (u dětského autismu dítě nerozlišuje – vše jsou neživé předměty). V předškolním věku dítě diferencuje chování k vrstevníkům s dospělým, známým a cizím.
2. **Vývoj sociálních kontrol:** znamená to akceptování norem společenského chování, které si dítě vytváří na základě příkazů a zákazů dospělých a ty pak přijímá za své. Pokud dojde k poruše v této oblasti (př. vrozená dispozice osobnosti dítěte, dysfunkční rodinné prostředí) a dítě nerespektuje sociální normy, chování může mít potom charakter delikvence.
3. **Osvojení sociálních rolí:** s rozšířením kontaktu s různými lidmi a do různých sociálních skupin, zaujímá dítě různé role, které se musí naučit zvládnout. Každá role má své rysy, dítě musí rozlišovat své chování podle situace (role v rodině, mateřské

škole, mezi vrstevníky atd.). Nezvládnutí se projeví př. nedostatečnou diferenciací chování k dospělým a dětem (Langmeier 1998, s. 89-90).

Dle Mertina a Gilnerové v procesu socializace dítěte předškolního věku dochází ke změnám:

- ve vývoji a zkvalitnění **sociální reaktivity** – v předškolní období se poprvé dítě setkává s odlišnými vztahy s vrstevníky (staršími, mladšími, opačného pohlaví, šikovnějšími, méně motoricky zdatnými), s rodiči, s prarodiči, širší rodinou, se sourozenci, s cizími dospělými.
- k vývoji **sociálních kontrol** – přijímání norem společensky žádoucího chování.
- **osvojování sociálních rolí** – v rodině poznává roli chlapce, dívky, otce, matky a uplatňování těchto rolí probíhá mezi vrstevníky mimo rodinu – v mateřské škole.

Význam vrstevníků nabývá na síle, potřebuje je ke svým hrám, zkouší s nimi různé role, různé formy chování. Důležitý je kontakt s dětmi různého věku, tím se učí měnit role – podřídit se staršímu, pečovat o menší, prosadit se. Mezi dětmi se dítě učí **formovat vlastní Já** – učí se chápat situace z pohledu druhého (jaký jsem, jak mě vidí ostatní) a to je začátek rozvoje sebehodnocení (Mertin, Gilnerová 2010, s. 19-20).

V předškolním věku roste potřeba sociálního kontaktu – potřeba kontaktu s dětmi. Ta se realizuje formou hry. Hra je dominantní činností předškoláků, při hře jsou děti schopny kooperace, podřídit se pravidlům, navázat nové vztahy s vrstevníky, vytvářet v sobě zdravou soutěživost. Hra umožňuje dítěti prosadit se, tím získávat sebedůvěru ve vlastní schopnosti. Dítě si ve skupině vrstevníků začíná zaujímat určité postavení – př. získává roli hvězdy, oblíbeného, odmítavého. Vztahy a role v předškolním věku dětí se rozšiřují, rodina ale zůstává nejvýznamnějším sociálním prostředím. Citová vazba ke všem členům rodiny je stále zdrojem jistoty a bezpečí. Rodina je místo primárního prostředí, kde probíhají počáteční sociální interakce, zde si dítě osvojuje základní způsoby sociálního chování. Rodiče a členové rodiny jsou vzorem. Naučené sociální dovednosti používá v kontaktu s vrstevníky i s cizími dospělými.

Vstupem do mateřské školy dítě navazuje nové vztahy, osvojuje si nové role, ve kterých můžeme pozorovat některé osobní vlastnosti (Vágnerová, Valentová 1991 s. 67).

1 4 Odchylky vývoje u zdravotně znevýhodněných dětí v předškolním věku

Dle Vágnerové a Valentové se poruchy vývoje projevují u dětí takto:

1. U dětí s dětskou mozkovou obrnou

U pohybově postižených dětí se dostatečně nerozvíjí poznávací procesy a socializace – úzký fyzický a sociální prostor. Postižení motoriky rukou – negativně ovlivňuje vývoj hry a sebeobsluhy. U smyslového vnímání – může se vyskytovat optická nebo akustická dysgnosie (nerozpoznává co je na obrázku, špatně rozlišuje zvuky mluvené řeči), může se objevit i porucha artikulace – při poškození motorické koordinaci mluvidel. U dětí s poškozením mozku dochází k poškození koncentrace pozornosti a následkem toho i paměti. Tyto děti nebývají na konci předškolního věku zralé, potřebují odklad školní docházky (Vágnerová, Valentová 1991, s. 69).

2. Epileptické děti

Toto chronické onemocnění mozku je charakteristické opakovanými záchvaty. Děti bývají neklidné, labilní, dráždivé, zlostné, lítostivé, jindy utlumené. Často bývají unavitelnější, hůře se soustředí. Tyto projevy bývají shodné u jakéhokoliv onemocnění mozku.

3. Děti s ADHD

Vývoj takového dítěte bývá nerovnoměrný a opožděný. Hrubá motorika – špatná koordinace, manuálně neobratné. Řeč – chudý slovník, dysgramatismy, výslovnost – neobratná, dlouho přetrvává dyslalie – po zlepšení přetrvává artikulační neobratnost. Problémy bývají i u zrakového a sluchového vnímání. Největší problémy s hyperaktivitou a poruchou pozornosti. U těchto dětí se opoždí socializace – vztahy k lidem jsou povrchní, normy chování si osvojují později, nejsou schopny je dodržovat, nedovedou diferencovat různé sociální role (chovají se vlezle a familiérně). Jsou citově labilní, na požadavky rodičů reagují nepřiměřeně – agresivně, podrážděně. Tyto děti bývají v šesti letech ve všech oblastech nezralé a nepřipravené na školu (Vágnerová, Valentová 1991, s. 70).

4. Děti mentálně retardované

Děti s lehčím stupněm defektu (pásma debility) jsou v předškolním věku opožděny v oblasti poznávacích schopností, řeči, sociálního chování. Myšlení dosáhne stádia názorového usuzování, malá slovní zásoba nepřesných pojmů, stereotypie a těžkopádnost v řešení běžných situací. Paměť je mechanická, s malou kapacitou, řeč bývá retardována ve všech složkách, je těžce srozumitelná. Děti mívají problém v sociální adaptaci – nerozumí chování lidí v okolí, nechápou, co se od nich požaduje, často trpí nepřiměřenými požadavky rodičů. Docházka do speciální mateřské školy jim prospívá, nastupují později než ve třech letech – v této době ještě nemívají vytvořené nezbytné návyky (nenají se samy, neudržují čistotu, špatně se adaptují na cizí prostředí).

5. Děti s autismem

Tyto děti se vyhýbají očnímu kontaktu, dávají přednost samotě před společností – hrají si o samotě, nemají radost ze společné hry, mívají příznaky sociální fobie, odmítají objímání a mazlení. Postrádají empatii. Působí dojmem, že neslyší. Nereagují na výzvy. Vyjadřují se hlavně křikem a afektem. Preferují neměnné rutiny a stálé prostředí, na změnu reagují negativně až agresivně. Mívají obtíže při učení se novým aktivitám. V chování se objevuje negativismus, nesoustředěnost. Jsou charakterističtí fixací na určitý předmět nebo hračku. Fascinují je určité detaily či podněty. U autistů je řečový vývoj jiný – někteří zůstanou němí, jiní komunikují pomocí obrázků (piktogramů) nebo posunky, u jiných bývá vývoj řeči opožděn až do období dospívání, někteří zase mluví celé hodiny. Komunikace může probíhat více způsoby – používají jen jednotlivá slova, opakují stále naučenou frázi, opakují vše, co slyší (echolálie). U některých dětí se může objevit předčasný vývoj řeči – mají neobvykle velký výrazový slovník a při konverzaci vedou monolog na své oblíbené téma (Wikipedie, 2013).

6. Děti s Angelmanovým syndromem

Toto onemocnění, je vzácná geneticky podmíněná vrozená neurologická porucha. Od raného vývoje jsou poruchy intelektu, spánku, řeči, chůze, někdy záchvaty. Nápadné bývá časté šťastné naladění tzv. „smějící se děti“ (Angelmanův syndrom 2014).

7. Nevidomé děti

V předškolním věku jsou tyto děti vedeny k aktivnímu užívání hmatu. Tato schopnost není vrozená, je třeba ji rozvíjet. Tím se zlepšuje u dětí manuální zručnost. Samostatná lokomoce, chůze, běh jsou omezeny – nedostatečně rychlá orientace v prostředí. V rámci kompenzace je využíváno komunikační uplatnění řeči. Řeč a myšlení ovlivňují orientaci v prostředí, rozvoj sebeobslužných činností. Socializace nevidomého dítěte bývá opožděna z důsledku izolace a vázanosti na péči dospělého. Dítě má strach v novém prostředí. *„Osobnost nevidomého dítěte bývá v tomto věku infantilní“* – málo zkušeností v osamostatňování, sebeprosazení, schopnost seberegulace, dítě bývá manipulováno, málo vedeno k samostatnosti (Vágnerová, Valentová 1991, s. 71-72).

8. Neslyšící děti

V předškolním věku je u těchto dětí důležitá speciálně pedagogická péče – pokud se u dítěte nerozvíjí mluvená řeč, dítě ve vývoji zaostává, omezení jen na zrakové představy vede ke stagnaci myšlení na symbolické úrovni. Posunková řeč nemůže nahradit slovní komunikaci. Socializační vývoj dítěte – nemůže pochopit pravidla chování a respektovat je. Iniciativa těchto dětí bývá spontánní, neumí se ovládat, reagují afektivními výbuchy. *„Osobnost neslyšícího dítěte je typická nedostatečnou zkušeností a celkovou nezralostí v oblasti regulace a adaptace“* (Vágnerová, Valentová 1991, s. 72).

9. Psychosomatické závislosti a vlivy somatického onemocnění na psychiku

Na psychosomatických chorobách se podílejí somatické dispozice a psychická složka (psychogenní činitelé – konfliktní rodinné prostředí, nepřiměřené výchovné prostředky, změny životního prostředí). Do psychosomatických potíží u předškolních dětí patří zejména – astma, dětský ekzém, zažívací potíže. Somatické onemocnění také zatěžuje psychiku dítěte,

mění se chování a prožívání dítěte – děti bývají snadno unavitelné, hůře se soustředí, mají nižší toleranci k zátěži. Mezi somatické neurózy patří poruchy spánku s nočním děsem, pomočování, zácpy, zvracení a nechutenství. U dlouhotrvajících onemocnění jsou děti pasivnější a apatičtější. V předškolním věku se neurotizace projevuje výraznými citovými reakcemi – záchvaty zlosti, nepřiměřený strach a úzkost, hysterické projevy. Emocionalita předškolního věku je ještě nezralá, impulzivní, hůře ovladatelná a následkem toho se objevují tiky a neurotické návyky – dumlání palce, kousání nehtů. Konfliktní situace může nastat i se změnou sociálního prostředí – návštěva mateřské školy. V sociálním kontaktu se prohlubuje neuróza řeči a koktavost. Pokud je dítě výchovně zanedbáváno (výchovné prostředí není dostatečně stimulující), může se jevit jako mentálně retardované. Sociálně podmíněná mentální retardace se v předškolním věku projevuje – opožděným vývojem řeči, myšlení, v sociální adaptaci. Děti neumí zacházet s tužkou, mají chudý slovník, málo informací, myšlení je zaměřeno k praktické činnosti, k nejranější samostatnosti (Vágnerová, Valentová 1991, s. 72-73).

2. Faktory ovlivňující osobnost dítěte při adaptaci

„Osobnost je soustava vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých možností ve společnosti. Tvoří ji individuální spojení biologických, psychologických a sociálních aspektů každého jedince. Utváří se ve vztazích k sobě, ke druhým, vůči prostředí a společnosti projevuje se vždy jako celek“(Wikipedie, 2013). Dle Vágnerové na jedince působí činitelé psychického vývoje:

1. vnitřní – genová výbava „genotyp“ - souhrn dědičných dispozic rodičů

2. vnější – v prenatálním období – zprostředkovány organismem matky, v postnatálním – klimatické přírodní prostředí, materiální prostředí, sociálně-kulturní prostředí – nejdůležitější rodina (Vágnerová 1991, s. 9-10).

2.1 Vnitřní faktory - temperament

Do faktorů dědičných patří temperament. Je to soubor duševních vlastností (povaha) vztahujících se k citům. Je to vlastně projev osobnosti, jak vnímá své okolí. Temperament je vrozený. Nejstarší třídění osobnosti na fyziologickém podkladu provedl vynikající lékař Hippokrates (asi 460-377 př. Kr.): sangvinik, cholerik, melancholik, flegmatik. Niesel a Griebel píší, že určité rysy svojí osobnosti, má každý od narození přidělené dědičnými dispozicemi, ale řadu hodnot si člověk buduje v průběhu života. Dítě je celou svojí dominantní osobností ovlivňováno ze svého nejbližšího okolí. Proto je důležité vybudovat u dítěte hodnoty, které budou prospěšné v jeho budoucím životě. Rozdíly v temperamentu můžeme zaznamenat v chování dětí již v mateřské škole. Tito autoři je rozdělují takto:

- **Nenáročné dítě** – je charakteristické vyrovnanou náladou, zvyká si na rytmus bdění, spánku, krmení, v případě smutku se chová klidně. Při odchylce pevného rytmu se snadno přizpůsobí. Všetmu novému je otevřený.
- **Pasivní dítě** – v nových situacích se chová zdrženlivě, nedůvěřivě, přizpůsobování a přivykání novým věcem je delší, spíše pozorují, zjišťují situaci, tyto děti označujeme jako „plaché“.

- **Nedůtklivé dítě** – v jeho chování se vyskytují prudké citové reakce, často a hlasitě pláče, sklon ke špatné náladě, v nových situacích se raději stahuje do sebe, nové změny zvládá hůře, je aktivní, živý, nevydrží delší dobu u jedné činnosti, jsou označovány jako „hyperaktivní“, ale jedná se spíše o děti, které nedůvěřují novému prostředí a novým tvářím.

Nelze všechny projevy chování, které dítě předvádí při nástupu mateřské školy brát jako zásadní. Odlišnost v typech temperamentu je normální (Niesel, Griebel 2005, s. 14-15). Důležitou roli však hraje také výchova a prostředí, Kořátková dodává: „*Dědičné dispozice zakládají určitý typ osobnosti a vybavenost pro mnohohrstevnou oblast inteligence na jedné straně, ale neobejdou se ani bez přiměřené výchovy a podnětného lidského prostředí na straně druhé*“ (Kořátková 2008, s. 29).

2 2 Vnější faktory

Mezi nejdůležitější vnější faktory patří:

- rodina
- prostředí mateřské školy
- osobnost učitelky
- jiná kolektivní zařízení pro malé děti

2 2 1 Rodina

„Rodina je nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární“ (Průcha 2003, s. 202).

„*Nejvýznamnější sociální skupinou je rodina, jako primární prostředí, které formuje psychický vývoj dítěte*“. „*Z hlediska psychického vývoje má současná rodina nezastupitelnou funkci emocionálního zázemí a socializačního činitele*“ (Vágnerová, Valentová 1991, s. 14-

15). Rodina je prvním modelem, se kterým se dítě setkává. Rodiče představují vzor, děti se jim chtějí podobat, osvojují si způsoby chování a nejrůznější podněty, s matkou a ostatními členy se tvoří citová vazba, vytvářejí si potřebu sociálního kontaktu. Vývoj osobnosti dítěte je ovlivněn typickými rysy rodiny. **Matka** je zdroj jistoty a bezpečí. **Otec** zaujímá roli kázeňského garanta a průvodce vnějším světem. **Sourozenci** jsou partnerem, zdrojem zkušeností, lze se od nich naučit specifickým interakčním vzorcům, jsou i soupeřem (dělí se o rodičovskou pozornost, o výhody). Vztahy mezi sourozenci bývají citově významné (Vágnerová 2007, s. 94-96). Vágnerová hodnotí rodinné vztahy u postižených dětí takto. V tomto období jsou závislé více na matce, otcové nemívají tak velký vliv a tato rodinná konstelace přetrvává celé předškolní období (Vágnerová 2007, s. 96). Mertin a Gilnerová uvádějí, že podstatným vztahem pro předškoláka je také **vazba s prarodiči**. Umožňují mu poznat vztahy mezi prarodiči a rodiči, jejich různé postoje, s dětmi tráví více času, jsou tolerantnější k jejich prohřeškům (Mertin, Gilnerová 2010, s. 21).

Helus popisuje chování mezi sourozenci podobně jako Vágnerová. Ve své knize píše, že napodobování staršího sourozence je pro mladší děti lákavé, chtějí se mu vyrovnat, je pro ně vzorem. Sourozenci se učí trpělivosti, vymezují si pravidla, hledají kompromisy. Tyto vzájemné způsoby chování si přenášejí do sociální sféry. Helus se také zabývá podrobněji pořadím narození dítěte mezi sourozenci – tzv. **sourozeneckou konstelací**. U **prvorozence** může dojít k pocitu tzv. **sesazení z dominantní pozice** – narozením druhého dítěte v něm navodí bolestivé prožívání, že už ho nemají rodiče tak rádi, už si ho tolik nevšímají. Dítě může reagovat agresí vůči sourozenci, depresí, chce si znovu vydobýt ztracenou pozornost rodičů. Doporučuje se rodičům, aby starší sourozenec občas pomáhal matce s péčí o malého sourozence, neodháněli ho. **Druhorozenec** bývá nepříznivě ovlivněn a porovnáván s dominantní pozicí prvorozence (je mu vzorem). Tento postoj vede ke snížení tvořivosti, iniciativy, samostatnosti. Někdy může propadnout rezignaci nebo vnitřně trpí. **Nejmladší dítěte v rodině** bývá nazýváno „mazánkem rodiny“ – je mu věnována zvýšená pozornost a něha. Někdy nastane situace, že starší sourozenci se cítí odstrčeni, žárlí a rodičům nadměrnou péčí o sourozence vyčítají. Dochází k narušení rodinných vztahů (Helus 2007, s. 173-177).

Vágnerová píše, že sourozenecké vztahy mezi postiženým dítětem a zdravým dítětem bývají ovlivněny zdravotním znevýhodněním dítěte, rodiče vyžadují od zdravého potomka k postiženému sourozenci více ohledu (Vágnerová 2007, s. 96). Později nabývají významu i jiné společenské skupiny jako je skupina vrstevníků, školní třída a jiné. „*Rodičovské postoje a chování jsou individuálně charakteristické a mají svou variabilitu*“ (Vágnerová, Valentová 1991, s. 15), vyvíjejí se po celý život jedince, obsahují vlastní zkušenosti, mohou zaujímat i poruchové, patologické varianty. Autorky rozdělují rodičovské postoje takto:

Odchytky rodičovských postojů dané osobností jedince:

a) Nejsou schopni se o dítě starat – onemocnění, trvalé poškození – mentálně retardované matky – nejsou schopné porozumět potřebám dítěte, jeho potřeby uspokojovat, stimulovat dítě, zprostředkovat mu pravidla chování, návyky a sociální normy. Řeč dítěte je omezena, celkově se jeví jako vývojově zaostávané dítě. Interakce mezi matkou a dítětem se stává patologicky působícím činitelem.

b) Nejsou schopni se o dítě starat – u rodičů závislých na alkoholu a jiných omamných látkách – nejsou schopni hlubšího citového vztahu, jsou egocentričtí, mají sníženou schopnost sebeovládání a poruchu morálního citění. V těchto rodinách chybí řád. Vztah k dětem je lhostejný, chladný, s výkyvy, někdy dochází k týrání dětí nebo k odložení.

Ovlivnění rodičovských postojů věkem a zralostí:

a) Velmi mladí rodiče – pro svou rodičovskou roli nejsou zralí, dítě je pro ně překážkou, omezuje je. Nezralí rodiče jsou nevyrovnaní, nespokojení, jejich současné potřeby jsou frustrovány. Mladé matky si s dítětem málo hrají, méně s ním mluví, jsou méně iniciativní, kontakt s dítětem je uspokojuje méně.

b) Rodiče po 40. roce – mají projevy vyšší úzkosti, méně respektují individualitu dítěte, jeho chování více kontrolují a řídí, dítěti chybí vlastní aktivita. V rodinách se dodržují pedanticky pravidla.

Zkušenosti a situační faktory ovlivňující rodičovské postoje:

a) Psychická deprivace – nedostatečné uspokojování základních psychických potřeb v dětství – tzv. sociální dědičnosti (tito rodiče mívají problémy při osvojování rodičovského chování, v partnerských rolích, v sociálních rolích).

b) Děti narozené z nechtěného těhotenství – zjištěné rozdíly (především u chlapců) poukázaly na horší přizpůsobivost, častější nemocnost (Vágnerová, Valentová 1991, s. 16-17).

Pro **zdravotně postižené děti** je nejpřirozenější prostředí také rodina. Narození postiženého dítěte představuje pro rodiče i pro sourozence bez postižení zátěž, s níž se musí vyrovnat. Chování rodičů může být odlišné od normy, může být méně přiměřené či akcentované. Je třeba to chápat jako reakci na komplexní a dlouhodobou zátěž. Prožívání i chování rodičů se během času mění, má pět fází:

a) **fáze šoku a popření** – projevuje se strnutím, neschopností jakékoli reakce, nejsou smířeni s přijetím postižení jejich dítěte

b) **fáze bezmocnosti** – prožívají pocit viny, hanby z reakce jiných lidí, bývají zvýšeně citliví, očekávají pomoc, ale nevědí v čem spočívá

c) **fáze postupné adaptace a vyrovnání s problémem** – mají zájem o informace, o původu onemocnění, jak pečovat o dítě, zajímá je budoucnost. Strategie zvládání problému může mít charakter **aktivní** – bojovat se situací (hledat odbornou pomoc), ale i neuvědomovanou obrannou reakci – agresivitu vůči náhradnímu viníkovi. **Pasivní charakter** – útěk ze situace, nedokážou se s ní vyrovnat, odchod z rodiny, popírání situace před ostatními lidmi

d) **fáze smlouvání** – již akceptují skutečnost, ale mají tendenci získat alespoň malé zlepšení, již nejde o trauma, ale o stres spojený s únavou a vyčerpáním náročnou péčí o dítě

e) **fáze realistického postoje** – přijímají dítě takové jaké je, plány mají reálnější a splnitelnější (Michalová 2006, s. 32-34).

Důležitá je kvalita vedení a podpory rodičů, která vede k úspěšnosti rozvoje dítěte s postižením. „*Dostatek informací, sociální opory a odborného vedení může rodičům pomoci rychleji projít od fáze šoku, sebeobviňování, vzájemného obviňování ve smyslu kdo za to může přes psychicky obranné mechanismy (popření, rezignaci, únik, agresí) k reálnému zvládnutí existující situace*“ (Michalová 2006, s. 35).

Z. Helus o důležitosti struktury rodiny říká že, pro každé dítě je vyrůstání v láskyplném a pečujícím prostředí tím největším přáním, ale v současné době to není již pravidlem. Dnes děti vyrůstají v **neúplné rodině** (chybí otec nebo matka), častěji je v rodině nepřítomen otec a ten je nahrazován přítelem nebo dědečkem. Český statistický úřad konstatuje, že v roce 1995 bydlelo v rodinných domácnostech pouze s jedním z rodičů deset procent všech dětí, v roce 2012 16,3 procenta (Týden, 2013). Může dojít až k překompenzaci ve výchově dítěte, rodič mu chce nahradit druhého rodiče tím, že ho rozmazluje. Další nebezpečnou variantou ve výchově je **funkční/skrytá neúplnost** – zevnějšku rodina působí úplně a spořádaně, ve skutečnosti jeden z rodičů funkci neplní (citově chladný k dítěti, nevšímá si ho, nebydlí s ním doma). Dítě na sebe chce upozornit „provokováním“: je neposlušné, agresivní ve škole, poškodí cennou věc atd. (Helus 2007, s. 170-173). Porozumět současné rodině znamená: „*uvědomit si její odlišnosti od rodiny dřívější, tzv. tradiční*“ (Helus 2007, s. 179). Rodina prochází proměnami, které jak negativně i pozitivně děti ovlivňují. „*Prožívání vztahů a událostí v rodině se promítá do jeho názorů, postojů, životních rozpoložení, osobnostních vlastností, předpokladů pro školní úspěšnost*“ (Helus 2007, s. 179). **Funkční rodina** plní své poslání vůči dětem, je pro dítě primárním socializačním prostředím. Může dojít ale k dočasnému snížení funkčnosti rodiny. Ta se projeví na chování dítěte, které empatický pedagog pozná a může být v tomto kritickém období rádcem. Nejčastěji se v praxi setkáváme s rodinou:

- **nezralou** – rodiče jsou mladí, bez zkušeností a nejsou schopni vytvořit pro dítě zázemí jistoty a stabilizovaného domova
- **přetíženou** – rodiče jsou přetíženi úkoly a problémy, děti jsou na druhém místě, dostatečně se jim nevěnují
- **ambiciózní nebo perfekcionistickou** – rodiče vyžadují na dětech přehnané nároky

- **autoritářskou** – rodiče se chovají autoritativně, převažují příkazy a zákazy, děti nemohou vyslovit vlastní mínění, být iniciativní nebo tvořivé
- **rozmazlující a protekcionistickou** – rodiče se podřizují přáním dítěte, neadekvátně ho ochraňují a to vede k tomu, že si dítě neumí samostatně poradit s problémy v běžném životě
- **nadměrně liberální a improvizující** – v rodině chybí jasný řád, pravidla a povinnosti
- **odkládající** – rodiče dítě stále někomu svěčují, chtějí se ho na čas zbavit, dítěti chybí stabilní rodinné vztahy v prostředí domova
- **disociovanou** – vztahy mezi členy rodiny jsou narušeny stálými konflikty a rozpěremi (Helus 2007, s. 179-180).

2 2. 2 Prostředí mateřské školy

Vstupem dítěte do mateřské školy se mění jeho role z rodinného prostředí, kde bylo středem zájmu. Nastupuje do nové sociální skupiny svých vrstevníků a bude ji muset přijmout. Jak tuto situaci zvládne, jak dlouho mu bude trvat navykání a přizpůsobování, záleží na osobnosti dítěte. V RVP PV se uvádí, že úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a *„předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání“* (RVP PV, 2004, s. 7). V RVP PV nalezneme i požadavky ke vzdělávání, jenž má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Je tedy nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte. Jestliže má pedagog přistupovat individuálně ke vzdělávání jednotlivých dětí, měl by vycházet ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace (2004, s. 8). Důležitou roli hrají všichni zaměstnanci mateřské školy, zvláště paní učitelka. Mertin a Gilnerová zdůrazňují, že: *„Učitelka je pro děti druhou matkou a přirozenou autoritou“* (2010, s. 124). Měla by být pro dítě průvodcem na cestě za poznáním, pomáhat dětem nalézt orientaci v okolním světě.

Mateřské školy se organizačně dělí na třídy stejného věku – homogenní, na třídy různého věku -heterogenní. „*Věkově smíšené třídy lépe zrcadlí společnost, děti se v ní jako v obecně pojaté společnosti mohou mnohostranněji rozvíjet*“ (Koťátková 2008, s. 164). Dále uvádí **výhody smíšených tříd**:

- Mladší děti se „dotahují“ na starší děti.
- Mladší děti se klidněji adaptují.
- Starší děti vnímají svou důležitost ve skupině – uznání mladších vrstevníků, ocenění učitelky při pomoci (Koťátková 2008, s. 164).

Hra nastupuje v plné míře zhruba ve třech letech života dítěte a provází ho po celé předškolní období. Je to hlavní a nejpřirozenější dětská činnost, kterou bychom měli co nejvíce podporovat. Tato individuální napodobivá činnost pomáhá dítěti poznávat jeho okolí i sebe sama. Dítě, které ve hře někoho napodobuje a s někým se ztotožňuje, si zároveň mnohé ujasňuje a poznává. Učí se vidět věci kolem sebe očima těch, které napodobuje, učí se rozumět jejich jednání, chápat jejich povinnosti. Hra jako společná činnost skupiny dětí, která se řídí určitými pravidly, vede k respektování stanovených norem, řádu, pravidel, které ve světě panují. Učí se respektovat druhé, uvědomovat si jejich práva a povinnosti, vede k poznání principů soužití mezi lidmi.

Základní povinné podmínky pro předškolní **vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami** jsou stanoveny v Zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (2004, s. 10262-10274) a ve Vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (2005, s. 503-508) RVP PV (2004, s. 36) pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Z toho důvodu je RVP PV základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole či v mateřské škole s upraveným vzdělávacím programem. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovělo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů by mělo být vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého

dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.

Vágnerová uvádí, že děti se znevýhodněním se ve vrstevnické skupině neumí prosadit, mají zafixovaný egocentrický pohled na svět, nedokáží s ostatními dětmi spolupracovat, někdy je tato společnost může děsit (Vágnerová 2007, s. 102). Tyto děti mají s vrstevníky méně zkušeností, jejich začlenění do skupiny bývá obtížnější. Chybí jim sociální dovednosti, ty si osvojují až v mateřské škole pod vedením učitelky (Vágnerová 2007, s. 99). Postižené děti nejsou vždy schopné chápat normy chování, většinou je ani neznají, rodiče je od nich nevyžadují. Proto tolerance k zdravotně znevýhodněným dětem bývá značná (Vágnerová 2007, s. 106).

2 2 3 Osobnost učitelky

Při nástupu do mateřské školy zaujímají důležitou roli všichni zaměstnanci, zvláště paní učitelka. Mertin a Gilnerová (2010, s. 124) zdůrazňují, že: „*Učitelka je pro děti druhou matkou a přirozenou autoritou*“. Měla by být pro dítě průvodcem na cestě za poznáním, pomáhat dětem nalézt orientaci v okolním světě. Niesel a Griebel ve své knize zdůrazňují, že: „*Učitelka je odborně kvalifikovaná průvodkyně. dítěte a jeho rodičů při přechodu do mateřské školy*“ (Niesel, Griebel 2005, s. 32). Součástí profesní kompetence učitelky mateřské školy jsou sociální dovednosti, učitelka je modelem při osvojování a rozvíjení různých sociálních dovedností u dětí. Jednotlivé sociálně psychologické dovednosti popisují podrobně Mertin, Gillernová (2012, s. 30-35). Jedná se zároveň o základní profesní kompetence učitelů:

- Akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů – každý člověk má jedinečnou osobnost, jiné zájmy, jiné schopnosti. Každého člověka je nutno brát takového, jaký je, bez zbytečných soudů. Je zde důležitá vlastnost tolerance.
- Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům – učitel, který nemá tuto dovednost, nemůže očekávat, že si od druhých lidí získá důvěru. Důvěru projevujeme tomu, komu věříme a autenticita v naší komunikaci a v našem jednání je pro ni předpokladem.

- Podporování sebekontroly a seberegulace – s autenticitou ale zároveň souvisí schopnost regulace, kdy je potřeba své emoce kontrolovat k určité společenské přiměřenosti.
- Empatie – je jedna z nejdůležitějších vlastností učitelů v MŠ. Empatie je schopnost vcítit do druhého člověka, porozumět druhému, poskytnout druhému pochopení. Tuto vlastnost je potřeba uplatnit i tam, kde nejsme příliš ztotožnění s názory a potřebami druhého člověka, přesto ale citlivě vnímáme jeho samotné prožitky.
- Naslouchání – v sobě zahrnuje další dovednosti jako je akceptace a empatie. Pedagog by měl umět naslouchat, vnímat sdělovanou informaci a její individuální význam.
- Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních – je to schopnost umět rozlišit prožitky své od druhých. To co můžeme brát jako fakt, nemusí tak být u druhé osoby. Každý cítíme jinak teplo, pocit hladu i jiné běžné fyziologické potřeby. Učitel by měl proto dbát na to, aby se vyvaroval zbytečným úsudkům, které většinou pramení z pouhého nedostatku empatie.
- Orientace na konkrétní situace – je nezbytná, přesto jednoduchá schopnost, kdy se vyvarujeme častému zobecňování a orientujeme se pouze na konkrétnost. Tuto dovednost je důležité používat hlavně v rozhovorech mezi učiteli a rodiči.
- Porozumění neverbálním projevům jedince – je důležité, protože tyto projevy jsou důležitou součástí komunikace. Neverbální stránka toho o komunikačním partnerovi dokáže mnoho prozradit.
- Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí – je dovednost, kterou musíme využívat, chceme-li rozvíjet vzájemné vztahy. Je nutné připouštět různost a projevovat toleranci.
- Pocit sebedůvěry a sebejistého vystupování – je jeden z důležitých momentů při vzájemné komunikaci, který mnohé ovlivní. Tuto dovednost jako mnohé další je nutné neustále rozvíjet.
- Umění pochválit – je důležité stejně tak, jako aktivně hledat příležitosti pro pochvalu.
- Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích – vzájemné poskytování zpětné vazby je velmi přínosné. Tato dovednost je jeden z velkých činitelů, jenž má zásluhu na kvalitních dlouhodobých vztazích.

2 2 4 Jiná kolektivní zařízení pro malé děti

JESLE

Jesle jsou zařízení pečující o děti ve věku do 3 let, navazují tak na péči o děti v rodině a doplňují ji a zároveň mají pečovat o všestranný rozvoj zdravých dětí. Jesle jsou zdravotnické zařízení, tudíž věcně spadají pod resort Ministerstva zdravotnictví a jako takové se řídí zdravotnickými právními předpisy. Patří sem § 38 zákona č. 20/1966 o péči o zdraví lidu. Tento zákon v § 11 odst. 3 písm. D) dále stanoví, že zaopatření v jeslích se poskytuje za plnou nebo částečnou finanční úhradu. Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Prováděcí vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 242/1991 Sb., o soustavě zdravotnických zařízení zřizovaných obcemi. Technické, personální a další věcné požadavky na provoz jeslí jsou upraveny metodickým pokynem Ministerstva zdravotnictví- Provoz jeslí (Věstník MZ č. 10/1968). Jesle jsou věcně zařazeny pod zdravotnická zařízení, úhradu v nich poskytované péče tak upravuje zákon č. 48/1997 Sb., o veřejném zdravotním pojištění, ve znění pozdějších právních předpisů. Podle § 15 odst. 5 tohoto zákona se zdravotní péče poskytovaná v jeslích hradí z rozpočtu zřizovatele.

1. Jesle zřizují obce a mohou být zřízeny jako příspěvková organizace nebo organizační složka obce. Neexistuje žádná povinnost, která obcím nařizuje na svém území jesle zřizovat. Jesle jsou financovány z rozpočtu obce (na provoz nedostávají žádné příspěvky ze státního rozpočtu) a obec rozhoduje, v jaké výši bude provoz jeslí financovat sama a v jaké výši se budou podílet rodiče.
2. Dalším zřizovatelem zařízení pečujícího o děti do 3 let věku může být fyzická nebo právnická osoba, která získá živnostenské oprávnění k provozování této činnosti. Jedná se o činnost vázanou. Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších právních předpisů (Vymezení jeslí, 2013).

V 90 letech se jesle začala hromadně rušit. V současné době se objevuje jejich nedostatek a nyní můžeme říci, že jejich služby jsou velmi často využívány rodiči dětí do věku tří let.

MATEŘSKÉ CENTRUM

Další instituci, kde se předškolní dítě může socializačně rozvíjet, představuje mateřské centrum. Mateřská centra (dále jen MC) zřizují zpravidla matky na mateřské dovolené, které se zároveň podílejí na jejich samosprávě a zajišťují programy, umožňují matkám s malými dětmi vyjít z izolace, kam se celodenní péči o dítě dostávají. Role MC:

- MC jsou místem, kde jsou děti vítány. Nacházejí zde přirozené společenství vrstevníků a vidí svoji matku v jiné roli než v domácnosti.
- MC mají neformální charakter a pomáhají nalézat nové přátele.
- Otevřenost MC umožňuje integraci do společenství "odlišných" a učí toleranci a předchází xenofobii. MC jsou otevřena všem rasám, různým sociálním vrstvám, lidem s různým postižením, uprchlíkům a dalším.
- MC vznikají dobrovolnou činností občanů a tím přispívají k rozvoji občanské společnosti a posilují mateřskou roli ženy. Společenství v MC umožňuje na principu příkladu včasné pojmenování problémů a hledání jejich řešení. Předchází se tak konfliktním situacím. V MC se učí rodiny využívat volný čas, proto dochází i k prevenci kriminality.
- MC pomáhají ženám udržovat jejich profesní orientaci a posilují jejich sebevědomí.
- Založení občanského sdružení, shánění prostorů a peněz, budování samosprávy MC, koncipování a zajišťování programů, starost o public relation, fundraising vyžaduje orientaci v zákonech, těsný kontakt s obecními úřady a zájem o obecné dění. To všechno se musejí ženy zakládající MC naučit.

MC pořádají programy pro matky, rodiče, děti: tvořivé, vzdělávací, sportovní atd. MC navštěvují rodiče se svým dítětem (dětmi) od narození do školního věku dítěte. Plní funkci prvotní kolektivní socializace dítěte v prostředí podobnému mateřské škole, kde se dítě začleňuje do kolektivu, učí se pravidlům a navazuje kontakty s vrstevníky. I děti bázlivé, stydlivé, méně temperamentní, závislé na matce, zde mohou nenásilnou formou přivykat

společenskému soužití v pravidlech a nenastane pro dítě tak velký šok při nástupu do mateřské školy, kde se odlučuje od matky (Mateřská centra, 2013).

YAMAHA

Program **První krůčky k hudbě** vychází z předpokladu, že všechny děti spontánně reagují na zvuky, tóny a rytmus. Obsahem Prvních krůček jsou jednoduché písně, vyprávění, hudebně pohybové a rytmické hry, poslech skladeb, hra na rytmické hudební nástroje (včetně doplňujících výtvarných a pracovních činností). Děti si zvykají na pobyt v kolektivu a učí se sociálním vztahům. Hravá forma všech činností a rozvoj přirozené zvědavosti jsou předpokladem pro úspěšné zvládnutí procesu učení v pozdějším věku (Hudební škola Yamaha, 2013).

CENTRUM PRO VŠECHNY

Je dobrovolné, nepolitické, neziskové, zájmové občanské sdružení ve městě Nymburk. Činnost centra je určena všem lidem, bez ohledu na sociální původ, vzdělání, rasu, vyznání, barvu pleti, zdravotní stav, omezení atd. Spolupracuje s mládežnickými organizacemi, občanskými sdruženími, s organizacemi základního i speciálního školství a rodinami s postiženými či ohroženými dětmi. Centrum zajišťuje:

Respitní péči (zástupné, úlevové péče) – je určena rodičům tělesně a mentálně postižených dětí navštěvujících Speciální školu v Poděbradech, ale i jiným potencionálním zájemcům z Poděbrad, Nymburka a okolí.

Integrační aktivity – jsou určeny všem dětem a mládeži, postiženým i zdravým, kteří mají chuť si spolu hrát, tvořit a sdílet společné zážitky.

Volnočasové aktivity – projekt „Artíkovy soboty“ jsou navštěvované dětmi, které rády něco tvoří. Věnujeme se především práci s keramickou hlinou, malbě na hedvábí a jiným výtvarným technikám.

Outdoorové a zážitkové aktivity – jsou určeny všem, kteří vyhledávají přírodu, pobyt a hry v přírodě, chtějí a rozvíjejí svoji fyzickou aktivitu.

Dobrovolnou službu – může konat kdokoliv, kdo má volný čas a chce pomoci na správném místě. Dobrovolná služba může být jednorázová či dlouhodobá, v rámci praxe, nějakého programu, či jen tak (Centrum pro všechny 2014).

SDRUŽENÍ VOLNO

Volno („pokračuj v cestě“) je občanské sdružení v městě Kolín, které se zabývá podporou rodin, jejichž členové trpí zdravotním postižením. Posláním tohoto sdružení je podporovat rodiny, které pečují o děti s autismem a dalšími poruchami autistického spektra, o děti s mentálním postižením a děti s kombinovaným postižením. Toto sdružení se věnuje službám dle zákona č. 108/2006 Sb., § 65 (Volno 2014).

3 Adaptace na mateřskou školu

Adaptace znamená přizpůsobení, přetvoření (Slovník cizích slov 2014).

„**Adaptace** je evoluční proces, při němž se daný organismus (resp. druh) přizpůsobuje vnějším podmínkám a dalším faktorům, které panují v areálu jeho výskytu. Opakem je maladaptace – nepřizpůsobivost, která vzniká např. při somatických poruchách sociální narušenosti a psychické deprivaci, která se projevuje se např. poruchami chování, poškozenými reakcemi organismu na zatížení“ (Wikipedie 2013). Palán uvádí, že adaptace – nebo taktéž asimilace, je přizpůsobení se životu socializací. „Je to proces interakce jedince s prostředím, ve kterém se jedinec vyrovnává se změnami okolí a přizpůsobuje se mu – včleňuje se do něho“ (Palán 2002, s. 101). Šulová píše, že významným hlediskem při adaptaci na mateřskou školu je věk dítěte, zralost, způsobilost a připravenost pro vstup do mateřské školy (Šulová 2004, s. 5). Dítě vstupuje do cizího prostředí, část dne je zde bez přítomnosti rodičů. Touto situací nastane porušení vazby matka – dítě, což znamená zásah do psychické rovnováhy každého dítěte. Dochází k zátěžové stresové situaci, která je typická úzkostí a strachem z odloučení od matky, strachem z neznámého prostředí a z neznámých osob. Dítě se v mateřské škole setkává s novými výchovnými postupy. Rodiče zažívají též nové změny (Šulová 2004, s. 5-8)

3.1 Z hlediska rodičů

V adaptačním procesu je velmi důležitá spolupráce rodičů a pedagogů. V RVP PV se uvádí: že, „Ve vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat“ (RVP PV 2004, s. 34). Spolupráce by měla fungovat na základě partnerství:

- Pedagogové sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.
- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, dle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projeví-li zájem,

mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.

- Pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.
- Pedagogové chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejich svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.
- Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí“ (RVP PV 2004, s. 35-36)

Haefele a Wolf-Filsinger píší, že rodiče znají všechny zvyky a zvláštnosti svého dítěte a měli by poskytnout učitelce cenné rady k ulehčení adaptačního procesu. Měli by se zajímat o dění ve škole a dítě pozitivně motivovat (př. děti půjdou do lesa na vycházku – rodiče mohou povzbudit jeho těšení na nové zážitky), hovořit s ním o tom co se mu ve škole zdařilo a nezdařilo. Před vstupem do školy by se dítě mělo kratší dobu obejít bez matky – příležitostné odloučení umožňuje dítěti získat jistotu, že mu matka neuteče. Před vstupem do školy zprostředkovávat dítěti kontakt s vrstevníky (na dětském hřišti, v mateřském centru atd.), aby se naučilo s nimi vycházet. Seznámíme ho se školou – několikrát ji s ním navštívíme před zahájením školní docházky. Začátek v mateřské škole je pro děti tělesně náročný, proto jim poskytneme dostatečný odpočinek (Haefele, Wolf-Filsinger 1993, s. 41-48). Mertin a Gillnerová uvádějí, že rodiče již nejsou pouhými konzumenty MŠ, ale nyní jsou považovány za sociální partnery při výchově a vzdělávání dětí. Komunikace a přístup k nim by tedy měl odpovídat tomuto faktu. Učitelé i rodiče spoluvytvářejí školní klima, proto by při různé spolupráci, komunikaci, či jiné interakci neměla chybět empatie, tolerance, vzájemné uznání (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 26).

3 2 Z hlediska mateřské školy

Vstup dítěte do mateřské školy je významnou událostí nejen v životě dítěte, ale i v soužití celé rodiny. Děti, které se do té doby pohybovaly převážně v kruhu rodinném,

najednou poznávají jinou společnost, nové kamarády i dospělé a nové prostředí. Musejí se podřítit určitým pravidlům a už nejsou jen ony středem pozornosti. Některé děti se s touto změnou vyrovnávají snadno a s jistotou, jiné potřebují delší čas na přivyknutí nové situaci. Aby adaptace mohla probíhat co nejlépe, mateřské školy zpracovávají na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání adaptační programy (RVP PV 2004, s. 33-34). Nabízí opatření k minimalizaci adaptačních problémů ze strany mateřské školy, zákonných zástupců a dětí. Adaptační program je takové doporučení, jak postupovat, aby si dítě na školu rychle a plynule zvyklo, těšilo se na ni a aby při příchodu do školy a při odloučení od maminky neplakalo. Programy bývají rozděleny do dvou časových fází: období před vstupem do mateřské školy a období zahájení předškolního vzdělávání. V období před vstupem nabízejí mateřské školy dny otevřených dveří, schůzky s rodiči nově přijatých dětí, individuální návštěvy, krátkodobé pobyty s rodiči (pohrát si odpoledne, když je ve školce méně dětí), seznámení s prostředím a zaměstnanci, přijímací a informativní dopisy. Důležité je postupné seznamování s paní učitelkou. Niesel a Griebel ve své knize zdůrazňují, že: „*Učitelka je odborně kvalifikovaná průvodkyně dítěte a jeho rodičů při přechodu do mateřské školy*“ (Niesel, Griebel 2005, s. 32). Součástí profesní kompetence učitelky mateřské školy jsou sociální dovednosti, učitelka je modelem při osvojování a rozvíjení různých sociálních dovedností u dětí. Jaké sociálně psychologické dovednosti by měla učitelka mít, popisují podrobně Mertin, Gillernová (2012, s. 30-35). Jedná se zároveň o základní profesní kompetence učitelů:

- Akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů – každý člověk má jedinečnou osobnost, jiné zájmy, jiné schopnosti. Každého člověka je nutno brát takového, jaký je, bez zbytečných soudů. Je zde důležitá vlastnost tolerance.
- Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům – učitel, který nemá tuto dovednost, nemůže očekávat, že si od druhých lidí získá důvěru. Důvěru projevujeme tomu, komu věříme a autenticita v naší komunikaci a v našem jednání je pro ni předpokladem.
- Podporování sebekontroly a seberegulace – s autenticitou ale zároveň souvisí schopnost regulace, kdy je potřeba své emoce kontrolovat k určité společenské přiměřenosti.

- Empatie – je jedna z nejdůležitějších vlastností učitelů v MŠ. Empatie je schopnost vcítit do druhého člověka, porozumět druhému, poskytnout druhému pochopení. Tuto vlastnost je potřeba uplatnit i tam, kde nejsme příliš ztotožnění s názory a potřebami druhého člověka, přesto ale citlivě vnímáme jeho samotné prožitky.

- Naslouchání – v sobě zahrnuje další dovednosti jako je akceptace a empatie. Pedagog by měl umět naslouchat, vnímat sdělovanou informaci a její individuální význam.

- Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních – je to schopnost umět rozlišit prožitky své od druhých. To co můžeme brát jako fakt, nemusí tak být u druhé osoby. Každý cítíme jinak teplo, pocit hladu i jiné běžné fyziologické potřeby. Učitel by měl proto dbát na to, aby se vyvaroval zbytečným úsudkům, které většinou pramení z pouhého nedostatku empatie.

- Orientace na konkrétní situace – je nezbytná, přesto jednoduchá schopnost, kdy se vyvarujeme častému zobecňování a orientujeme se pouze na konkrétnost. Tuto dovednost je důležité používat hlavně v rozhovorech mezi učiteli a rodiči.

- Porozumění neverbálním projevům jedince – je důležité, protože tyto projevy jsou důležitou součástí komunikace. Neverbální stránka toho o komunikačním partnerovi dokáže mnoho prozradit.

- Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí – je dovednost, kterou musíme využívat, chceme-li rozvíjet vzájemné vztahy. Je nutné připouštět různost a projevovat toleranci.

- Pocit sebedůvěry a sebejistého vystupování – je jeden z důležitých momentů při vzájemné komunikaci, který mnohé ovlivní. Tuto dovednost jako mnohé další je nutné neustále rozvíjet.

- Umění pochválit – je důležité stejně tak, jako aktivně hledat příležitosti pro pochvalu.

•Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích – vzájemné poskytování zpětné vazby je velmi přínosné. Tato dovednost je jeden z velkých činitelů, jenž má zásluhu na kvalitních dlouhodobých vztazích.

•Zvládání konfliktních situací – s konflikty by se mělo ve školském prostředí počítat. Připravit se na tyto situace mnohdy nedá, ale dá se je vyřešit profesionálně se schopností používat další dovednosti, které jsou výše zmíněny.

3 3 Adaptace z hlediska věku

V předchozí kapitole Šulová píše, že významným hlediskem při adaptaci na mateřskou školu je věk dítěte, zralost, způsobilost a připravenost pro vstup do mateřské školy. Není žádným závazným pravidlem, v jakém věku dítě musí nastoupit do MŠ. Dítě do předškolního zařízení nastoupit nemusí vůbec, předškolní vzdělávání není ze zákona povinné. Můžeme se proto setkávat s adaptačním obdobím v různém věku dítěte. Jestliže dítě přichází do MŠ úplně poprvé, jsme s adaptací na úplném začátku. Měli bychom se seznámit s rodinnými vztahy, nejlépe si promluvit s rodiči formou neformálního rozhovoru, dozvědět se co nejvíce informací o dítěti. Učitelka vždy volí citlivý přístup komunikace, nikdy nesmí jít za hranice etiky. Autorka vybrala knihu od Allen a Marotz, které podrobně popisují vývoj dítěte od prenatálního období a co je možné v určitém období od dětí očekávat:

3 leté dítě: Musí se vyrovnat se změnou prostředí a někdy i s prvním dlouhodobějším odloučením od maminky. Do her a skupinových činností se zapojuje váhavě, nové prostředí prozkoumává a prověřuje (Allen, Marotz 2005, s. 99-109). Autorka práce uvádí, že v tomto věku je vstup do mateřské školy nejběžnější a převážná většina dětí ve třech letech opravdu absolvuje největší změnu ve svém dosavadním životě. Bacus ve své knize píše, že nejčastější projevy při potížích s adaptací v tomto období jsou pláč, vztek, tělesné potíže (bolení břicha bez příčiny), nebo naopak lhostejnost, unavitelnost. Příčin při delších adaptačních problémech může být mnoho: např. nadměrná péče matky (dítě se od ní ještě neosamostatnilo – není si jisté samo sebou), úzkostné dítě (má pocit, že ho maminka nemá ráda – doma se stará o miminko), nedostatek porozumění učitelky, problémy s vrstevníky, dítě není dostatečně zralé na trávení času mimo rodinu (Bacus 2009, s. 16-17).

4 leté dítě: Předpokládáme, že dítě již dospělo z vývojového hlediska k tomu, že má zájem o společnost jiných dětí a kamarádi nabývají na důležitosti, je také schopno krátkodobé separace od rodiny. Čtyřleté dítě více rozumí našemu vysvětlování a samo se dokáže uspokojivě vyjádřit. Dítě se opírá o vytvořený základ v rodinném prostředí a přenáší jej do širší společnosti. Je relativně samostatné a zajímá ho prozkoumávání a navazování dalších vazeb. Většinou již má za sebou zkušenosti s druhými dětmi, proto bývá adaptace na prostředí a kolektiv v MŠ snazší (Allen, Marotz 2005, s. 109-116).

5 leté dítě: Zřídka dítě nastupuje do mateřské školy teprve v posledním roce předškolní docházky. S adaptací většinou nebývá problém. Allen a Marotz o pětiletých dětech píší, že se proti mladším vrstevníkům umí lépe ovládat, jak po stránce tělesné, tak emoční, je přátelské a společenské, nabývá sebevědomí a začíná na něj být spolehnutí. Poznává své okolí v širším slova smyslu. Jeho obzor se rozšiřuje za hranice domova, rodiny i mateřské školy. Pětileté dítě je již samostatné v hygienických návycích, sebeobsluze. S komunikací nemívá problém (pokud je vývoj v pořádku). Mohou nastat pouze přechodné potíže se zvládnutím režimu v zařízení, protože dítě kolektivní systém z domova nemá vytvořený. Tento problém ale dítě většinou zvládne během 14 dní, přizpůsobuje se nápodobou v přirozených situacích. Vhodné je, aby dítě učitelka provedla, představila mu prostory, kolektiv dětí, zaměstnance apod. Někdy se také staršího dítěte mohou ujmout jeho vrstevníci, kteří chod a dění ve škole dobře znají a nováčka s ním seznámí (Allen, Marotz 2005, s. 116-123). Bacus ještě dodává že: „*Pětileté dítě působí tak, že harmonicky souzní se svým okolím – má rádo své rodiče, paní učitelku, školku, zvířátka*“ (Bacus 2009, s. 122). Autorku práce zaujal názor Kramulové, která píše že, „*Šestileté dítě, které je závislé na mamince se umí bránit rázněji než dítě tříleté. Umí kolem sebe vytvořit obrannou hráz, na domlouvání si dokáže najít protiargumenty, dává najevo, že zvyklosti školy přijímat nebude*“. Pokud rodiče rezignují a potomky pošlou z domova rovnou do školy, adaptační problémy nastanou až tam (Kramulová 2013, s. 17).

3 4 Adaptační program mateřské školy Poděbrady

Autorka uvádí adaptační program mateřské školy, kde pracuje. Jednou z podmínek naplňování cílů předškolního vzdělávání, které jsou zakotveny v RVP PV, je možnost postupné adaptace nově přichozích dětí na prostředí mateřské školy. Při vstupu do mateřské

školy je uplatňován individuálně přizpůsobený adaptační program (režim). Každá mateřská škola si zpracovává svůj adaptační program.

Adaptačních program MŠ Poděbrady:

Den otevřených dveří

Než se rodiče začnou ucházet o zápis svého dítěte do mateřské školy, mohou se svými dětmi využít pozvání k návštěvě MŠ ve dnech otevřených dveří. Zvlášť je tato nabídka zajímavá pro rodiče, kteří ještě v MŠ nemají nebo neměli starší dítě. Mohou si prohlédnout prostory školy, třídy při běžném programu dětí a obdrží požadované informace. Shlédnou tak materiálně-technické vybavení, hračky a didaktické pomůcky. A během pobytu v mateřské škole na sebe mohou nechat působit klima a spolu s ním vnímat i estetiku prostředí. Možnost navštívit mateřskou školu mají rodiče s dětmi i kdykoliv mimo tento den, nejlépe po telefonické domluvě.

Schůzka s rodiči

Na konci školního roku se mohou rodiče nově přijatých dětí zúčastnit informativní schůzky s budoucími učitelkami dětí. Informace a rozhovor je věnován především poznatkům o nových dětech a otázkám rodičů, které jim vyplynuly z informací o MŠ (příchody a odchody dítěte, stravování, denní režim, co dítě potřebuje do MŠ apod.) Rodiče tak mají možnost s předstihem reagovat na požadavky a doporučení školy. Zákonní zástupci dětí mají k dispozici tzv. Zpovědník, jehož vyplněním mohou učitelkám sdělit individuální informace o svém dítěti tak, aby mateřská škola mohla reagovat na jeho potřeby.

Informační letáček

Při informativní schůzce poskytujeme rodičům základní informace formou informačního letáčku, který obsahuje tyto údaje:

- adresa a název MŠ, telefonní čísla, emailová adresa, odkaz na webové stránky
- provoz mateřské školy a jednotlivých tříd
- denní režim s rámcovým časovým omezením

- doporučení rodičům, týkající se oděvu dítěte a jeho doplňků

Dvě učitelky ve třídě od ranních hodin

V prvním týdnu školního roku je vhodným řešením přítomnost obou pedagogů ve třídě již od ranních hodin, aby nově příchozí osoba (pedagog mající právě odpolední službu) nepůsobila na děti stresově. Zkušenosti ukazují, že děti hůře přijímají osobu, která k nim přichází během dne a preferují učitelku, na kterou si již částečně zvykly v průběhu ranních hodin.

Přítomnost rodičů v začátcích docházky

Pokud dítě v rámci úspěšné adaptace potřebuje, nabízíme podporu dítěti tím, že matka nebo jiný blízký člověk s dítětem zůstane po určitou dobu ve třídě. Hraje si s ním a přináší tak do nového prostředí podstatnou část svého domova. Tato možnost se samozřejmě netýká jen prvního dne. Po domluvě s učitelkou se pobyt rodiče může opakovat a postupně zkracovat podle toho, jak si dítě na nové prostředí přivyká.

Starší děti na třídách

Dalším zdrojem podpory jsou starší děti ve třídách. Malé a nové děti rády přijímají pomoc starších kamarádů, samy se na ně obracejí, protože s nimi mají možnost lépe pochopit zvyklosti, role a pravidla her a činností. Starší děti tak zažijí pomoc druhému – musejí poznat potřeby druhého a přiměřeně na ně reagovat.

Empatický přístup

A to jak pro dítě, tak i pro jeho rodiče. Citlivé přijetí, klidné vystupování, tolerance a vcítění se do situace dítěte, je základem pro získání jeho důvěry a zmírnění jeho obav z nového prostředí bez přítomnosti rodičů. Empatický přístup zahrnuje i další formy přístupu k dítěti a je třeba ho uplatňovat ve vztahu ke všem dětem k docílení jejich pozitivního vztahu k mateřské škole a posilování jejich osobnosti. Tento přístup k dítěti je důležitým aspektem získání důvěry a navázání partnerské spolupráce s nimi, protože postoj učitelky a její chování k dítěti je pro rodiče vždy podstatným.

Plyšák

Existence pevného bodu, známe osoby nebo předmětu v cizí situaci zmenšuje nejistotu a případný strach z neznámého prostředí. Proto mohou nově příchozí děti nejen po dobu adaptačního období, ale po celý školní rok s sebou do školy nosit svou nejmilejší hračku z domova nebo fotku rodiny nebo triko vonící maminkou.

Doporučující desatero pro rodiče:

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

- chodit s ním mezi děti, a to i tehdy, má-li sourozence
- nechat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka, chodit s ním do nových prostředí (např. mateřského centra)
- zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy (při jídle, oblékání, na toaletě)
- rozvrhnout čas tak, abychom na dítě nemuseli spěchat, vést ho k samostatnosti
- udělat si čas na každodenní společnou chvíli u hry
- udělat si čas na čtenou pohádku
- během dne využívat možnosti si s dítětem povídat
- krátce a srozumitelně oceňovat, co se dítěti daří a jasně odmítnout nevhodné chování a vysvětlit proč
- pokud bude dítě plakat, buďte přívětiví, ale rozhodní, rozloučení zbytečně neprotahujte, neodcházejte ani narychlo ani tajně
- vyvarovat se výhrůžek typu „Počkej, až budeš ve školce...!“, dítě se tak bude obávat školy už předem
- opatrně zacházet i s vychvalováním školky, „jak tam bude všechno báječné!“ Držme se reality a mluvíme o tom, co asi všechno tam dítě bude moci dělat. Předjdeme vytvoření nereálných představ a následnému zklamání.

Čím je tříleté dítě připraveno překročit rámec rodiny a vstoupit do mateřské školy?

Je připraveno především tím, co všechno již umí:

- chodit, lézt, běhat a samostatně se pohybovat
- samo se najíst, používat záchod z vlastního podnětu, obléknout se (s lehkou dopomocí), umýt si ruce
- hrát si a svou činností se po určitou dobu zabavit
- myslet v konkrétních obrazech, ptát se (otázky proč, jak), být zvědavé
- pozorovat a napodobovat okolí
- mluvit a dorozumívat se o běžných věcech s dospělými i dětmi
- být přístupné výzvám, návodům a domlouvám, používat pro sebe zájmeno „já“
- prosazovat svou vůli (svoje chtění)
- vzít na vědomí přítomnost druhého dítěte při hře a případně si hrát dohromady.

„Pro zvládnutí adaptace na fungování v mateřské škole děti potřebují pravidla a jejich důsledné dodržování. Stále stejné úkony, které nabývají dokonce rituální formy, poskytují dítěti žádoucí strukturu dne a usnadňují seberegulaci“ (Kicková, Hoskovcová 2013, s. 13).

3 5 Adaptační program mateřské školy speciální Nymburk

Adaptační programu speciální mateřské školy v Nymburku probíhá dle individuálních speciálních potřeb dětí, dle dohody s rodiči, dle zprávy z PPP a dle RVP PV pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Na základě vyšetření a doporučení z PPP je sestaven individuální adaptační program pro dítě. Předem není sestaven jako v běžné mateřské škole Poděbrady pro děti intaktní. Při nástupu do mateřské školy mohou děti s sebou nosit svou nejmilejší hračku z domova nebo fotku rodiny. V jarních měsících probíhá pro děti a rodiče **Den otevřených dveří**: Děti a rodiče si mohou prohlédnout prostory školy, třídy při běžném programu dětí a obdrží požadované informace. Shlédnou tak materiálně-technické vybavení, hračky a didaktické pomůcky. A během pobytu v mateřské škole na sebe mohou nechat působit klima a spolu s ním vnímat i estetiku prostředí. Možnost navštívit mateřskou školu mají rodiče s dětmi i kdykoliv mimo tento den, nejlépe po telefonické domluvě.

3 6 Adaptační program mateřské školy speciální Kolín

Adaptační programu speciální mateřské školy v Kolíně probíhá také dle individuálních speciálních potřeb dětí, dle dohody s rodiči, dle zprávy z PPP a dle RVP PV pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Několik základních adaptačních pravidel má mateřská škola zanesené písemně v ŠVP a rodiče jsou s nimi seznámeni na informativní schůzce:

- Před nástupem dítěte do MŠ je vhodné toto zařízení i s dítětem několikrát navštívit.
- Navazovat rozhovory s učitelkami za účelem předat co nejvíce poznatků o dítěti, diagnóze.
- Základním předpokladem úspěšnosti adaptace je zvládnout celou situaci samotnými rodiči.
- První nástup dítěte uskutečnit za přítomnosti rodiče, ten se bude dle potřeby opakovat a postupně zkracovat délku.
- Dítě si může přinést nejmilejší hračku z domova nebo fotku rodiny.
- Podávat dítěti pravdivé informace – „přijdu za chvíli“, ale dítě zůstává v MŠ celý den a pláče.

3 7 Adaptační program mateřské školy speciální Liberec

Adaptační program v této mateřské škole probíhá dle individuálních speciálních potřeb dětí, po dohodě s rodiči, dle zprávy z PPP a dle RVP PV pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Žádný adaptační program pro děti se znevýhodněním vypracovaný nemají. Učitelky v této škole vnímají každé dítě jako osobnost, každé má svůj individuální adaptační program sestaven dle míry svého onemocnění. Dítě si může přinést nejmilejší hračku z domova nebo fotku rodiny. Před nástupem do mateřské školy si rodiče a děti mohou prohlédnout prostory školy. Během školního roku každý týden probíhá konzultační hodina s rodiči o aktuálním stavu jejich dětí.

3 8 Porovnání adaptačních programů

Při svém výzkumu autorka měla možnost se seznámit s průběhem adaptace v běžné mateřské škole a ve speciálních mateřských školách. Zatímco mateřská škola běžného typu má předem připravený adaptační program, který lze samozřejmě individuálně přizpůsobit potřebám dítěte, speciální mateřské školy, které autorka při zpracování této práce navštívila, předem adaptační program připravený nemají. Dle názoru učitelek z těchto speciálních mateřských škol to nelze předem nastavit. Nikdy není jasné, jak budou děti se znevýhodněním reagovat na nové situace, každý rok adaptační proces probíhá jinak, přizpůsobuje se aktuálním potřebám dětí, učitelky těchto mateřských škol improvizují podle nově nastupujících dětí. Zatímco v běžné mateřské škole bývá průběh adaptace každoročně většinou shodný. Všechny mateřské školy se shodují ve využívání při nástupu možnost přinést si svou oblíbenou hračku, nebo fotku rodiny.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Cíl praktické části

Cílem šetření v praktické části bakalářské práce je zmapovat jak probíhá proces adaptace dětí intaktních a dětí se znevýhodněním do mateřské školy. Popsat jak vnímají nástup do mateřské školy děti, jejich rodiče a pedagogové. Na základě prožitků a chování z průběhu adaptačního období zde bude porovnána interpretace tohoto období všech zúčastněných stran. Dle výsledků navrhnout možná opatření.

Stanovení předpokladů

- 1. Průběh adaptace do mateřské školy u dětí se znevýhodněním bude probíhat pozvolněji než u dětí intaktních.*
- 2. Zkušenost se socializací je důležitým a významným faktorem, který pozitivně ovlivňuje průběh adaptace předškolních dětí do mateřské školy než žádná zkušenost se socializací.*

5. Použité metody

Pro účely průzkumu byly využity výzkumné metody, které slouží k získávání a analýze dat. Sběr dat byl proveden formou dotazníkového šetření. Jedná se o kvantitativní metodu, která je jednou z nejfrekventovanějších výzkumných technik. Je časově výhodná, protože může být prezentována hromadně.

Dotazník č. 1 je přílohou a byl zaměřen na získání informací o „Adaptaci dětí při nástupu do běžné mateřské školy“ a „Adaptaci dětí při nástupu do speciální mateřské školy“. Byl určen pro zákonné zástupce adaptujících se dětí.

Dotazník č. 2 je přílohou a byl zaměřen na získání informací o „Adaptaci dětí při nástupu do běžné mateřské školy“ a „Adaptaci dětí při nástupu do speciální mateřské školy“. Byl určen pro učitelky běžné mateřské školy adaptujících se dětí a pro učitelky třech speciálních mateřských škol adaptujících se dětí.

Oba použité dotazníky jsou standardizované a obsahují položky uzavřené. Adaptační průběh je sledován po dobu třech měsíců – září, říjen, listopad.

Důležitým prostředkem v analýze a konečné prezentaci dat jsou grafické metody a znázornění dat pomocí tabulek.

5.1 *Popis zkoumaného vzorku*

Výzkumný vzorek tvoří 6 učitelek z běžné Mateřské školy v Poděbradech, 2 učitelky ze Speciální mateřské školy z Nymburka, 5 učitelek ze Speciální mateřské školy z Kolína a 2 učitelky ze Speciální mateřské školy z Liberce – Klášterní. Osobně bylo osloveno 18 zákonných zástupců adaptujících se dětí ze speciálních mateřských škol a 24 zákonných zástupců adaptujících se dětí z běžné mateřské školy. Ve Speciální mateřské škole Kolín využívají asistenci pedagoga – 2 asistentky pedagoga, ve Speciální mateřské škole Nymburk využívají asistenci – 1 asistent pedagoga.

Učitelky a rodiče poskytli informace o 18 dětech ze speciálních mateřských škol a 24 dětech z běžné mateřské školy.

Mateřská škola Poděbrady

V mateřské škole jsou 3 heterogenní třídy:

V první třídě 20 dětí, z toho nově adaptovaných 7 dětí. Ve druhé třídě 25 dětí, z toho nově adaptovaných 10 dětí. Ve třetí třídě 28 dětí, z toho nově adaptovaných 7 dětí.

Speciální mateřská škola Nymburk

Ve třídě je 11 dětí z toho 4 děti nově adaptované (1 dítě neslyšících rodičů – s matkou používá znakovou řeč, nekomunikuje s okolím, 1 dítě s Angelmanovým syndromem, 1 dítě s epilepsií, 1 dítě s opožděným vývojem řeči, LMR.

Speciální mateřská škola Kolín

3 třídy – první třída se 14 dětmi, z toho nově adaptovaných 6 dětí (dětí s opožděným vývojem řeči, LMR, s ADHD). Druhá třída s 5 dětmi (dětí s poruchou autistického spektra), z toho nově adaptované 1 dítě. Třetí třída – s 5 dětmi (dětí s epilepsií, s tělesným postižením) z toho nově adaptované 1 dítě.

Speciální mateřská škola Liberec

Ve třídě je 10 dětí, nově adaptovaných 6 dětí (1 dítě s poruchou autistického spektra, 1 dítě s LMR, 1 dítě s ADHD, 3 děti s oční vadou).

Respondenti byli ujištěni, že jejich odpovědi jsou anonymní a informace, které poskytují, nebudou zneužity a budou mít pouze výzkumný účel.

Tabulka č. 1: Zastoupení všech účastníků dotazníkového šetření

	Experimentální soubor		Kontrolní soubor	
	rodiče	učitelky	rodiče	učitelky
září	18	9	24	6
říjen	18	9	24	6
listopad	18	9	24	6
Celkem	18	9	24	6

Z celkového počtu oslovených respondentů ve výzkumném šetření odpovědělo 24 zákonných zástupců z Mateřské školy z Poděbrad, 18 zákonných zástupců ze speciálních mateřských škol, 6 učitelek z Mateřské školy v Poděbradech a 9 učitelek ze speciálních mateřských škol.

Tabulka č. 2: Věkové složení dětí v adaptačním období

	Experimentální soubor			Kontrolní soubor		
	Září	Říjen	Listopad	Září	Říjen	Listopad
3-4 roky	11	11	11	22	22	22
4-5 let	4	4	4	2	2	2
5-6 let	3	3	3	0	0	0
Celkem	18	18	18	24	24	24

Autorka může na porovnání uvést, že v Poděbradech je 9 mateřských škol, všechny třídy jsou heterogenní, homogenní třídy nevyužívá žádná mateřská škola.

5.2 Průběh průzkumu

V dotazníkovém šetření byly zpracovány dotazníky 57 respondentů. Pro ověřování jednotlivých hypotéz bylo využito vyhodnoceného dotazníkového průzkumu. Časová dotace na jeho vyplnění byla přibližně 10 – 15 minut. Osobně byli osloveni zákonní zástupci dětí a učitelky mateřských škol speciálních a učitelky Mateřské školy z Poděbrad. Návratnost dotazníků byla 100 % díky osobnímu kontaktu se zákonnými zástupci a učitelkami. Všichni respondenti odpověděli na všechny položky v dotazníku. U otázky č. 6 – 9 měli rodiče možnost volby zaškrtnout více odpovědí. U dotazníku pro učitelky, mohli učitelky v otázce č. 6 – 9 zaškrtnout více odpovědí.

Bylo osloveno 24 zákonných zástupců z Mateřské školy v Poděbradech, 6 zákonných zástupců ze Speciální mateřské školy z Liberce – Klášterní, 4 zákonní zástupci ze Speciální mateřské školy z Nymburka, 8 zákonných zástupců ze Speciální mateřské školy z Kolína. Dotazníky zákonní zástupci vyplňovali v měsíci září, říjnu, listopadu – celkem třikrát. Návratnost dotazníků byla 100%, díky osobnímu kontaktu se zákonnými zástupci.

6. Výsledky a jejich interpretace

Dotazník č. 1 je určen pro zákonné zástupce dětí na téma: „Adaptace nových dětí při nástupu do mateřské školy“. Dotazník se skládá z 9 otázek, u otázky č. 6 – 9 mohou rodiče volit více odpovědí. Otázky jsou uzavřené. Dotazník nám přiblíží průběh adaptace dětí v měsíci září, říjen, listopad.

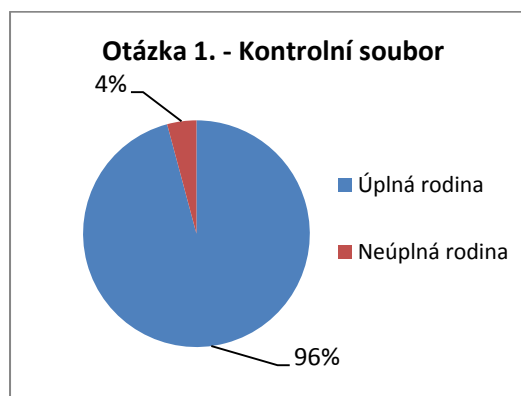
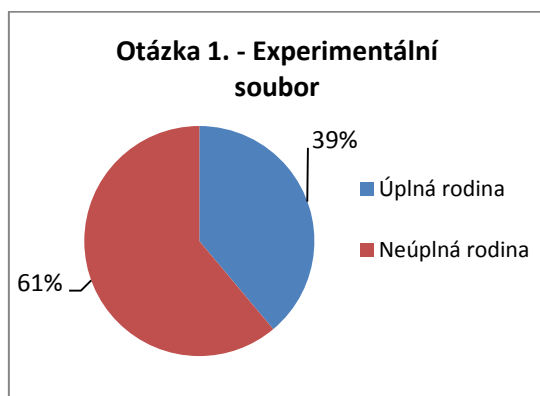
1. Žije Vaše dítě v rodině:

a) úplné

b) neúplné (př. rodiče rozvedeni, žijí ve vztahu druh x družka)

Tabulka č. 3: Úplná a neúplná rodina

	Experimentální soubor	%	Kontrolní soubor	%
Úplná rodina	7	38,9	23	95,8
Neúplná rodina	11	61,1	1	4,2
Celkem	18	100,0	24	100,0



Graf 1: Úplná a neúplná rodina

Z dotazníkového průzkumu vyplývá, že v experimentálním souboru převládají děti z neúplných rodin, v kontrolním souboru se vyskytuje pouze jedna rodina neúplná.

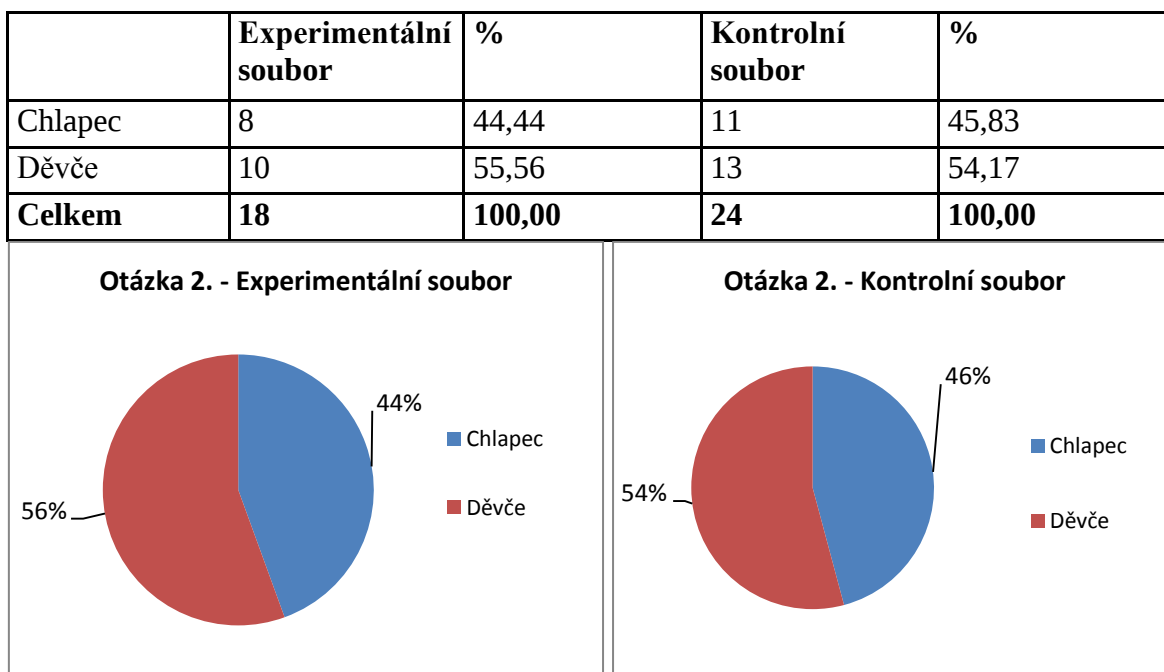
Ve statistice z roku 2011 se uvádí, že ve třídě, která má například 24 žáků je 12 rozvrácených rodin, 10 z nich ve výlučné péči matek (Statistika 2014), v 1. pololetí 2013 se zvýšil počet rozvedených manželství přibližně o jednu desetinu a míra rozvodovosti dosáhla téměř 49 % (Obrat v rozvodech 2014). V rodinách s postiženým dítětem jsou rodiče vystaveni velké psychické zátěži, je poměrně častým jevem, že se tato manželství rozpadají častěji než manželství se zdravými dětmi.

2. Pohlaví dítěte:

a) chlapec

b) děvče

Tabulka č. 4: Pohlaví dítěte



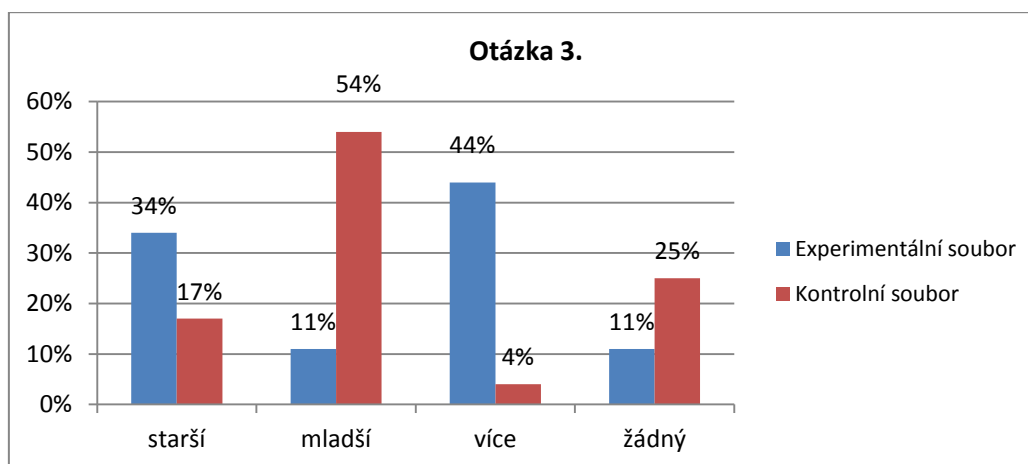
Graf 2: Pohlaví dítěte

3. Má Vaše dítě sourozence:

- a) staršího
- b) mladšího
- c) více sourozenců
- d) je jedináček

Tabulka č. 5: Sourozenci

	Experimentální soubor	%	Kontrolní soubor	%
starší sourozenec	6	33,33	4	16,67
mladší sourozenec	2	11,11	13	54,17
více sourozenců	8	44,44	1	4,17
žádný	2	11,11	6	25,00
Celkem	18	100,00	24	100,00



Graf 3: Sourozenci

Z dotazníkového šetření je zřejmé, že v kontrolním souboru je více dětí s mladším sourozencem, v experimentálním souboru převládají děti z rodin s více sourozenci.

Autorka práce může z vlastní zkušenosti dodat, že dítě, které má více sourozenců, je v oblasti sociálního vývoje lépe připraveno na školní život, adaptační problémy se téměř nevyskytují. Děti, které mají při nástupu do mateřské školy doma mladšího sourozence, tak se

u nich většinou projevují adaptační problémy rázu „žárlivosti na mladšího sourozence“ – chtějí zůstat také doma s mámou, cítí se ostrčené. Děti, které mají doma staršího sourozence, procházejí adaptací většinou bez problémů. U dětí „jedináčků“ se vyskytují problémy v odloučení od matky, chybí jim citová samostatnost, odpoutat se na pár hodin od své matky.

4. Adaptační proces dítěte probíhal ve třídě:

- a) věkově stejně starých dětí
- b) dětí starších i mladších

Tabulka č. 6: Věkové složení třídy

	Experimentální soubor	%	Kontrolní soubor	%
stejně staré děti	0	0,00	0	0,00
děti starší i mladší	18	100,00	24	100,00
Celkem	18	100,00	24	100,00

U obou souborů probíhala adaptace mezi dětmi staršími a mladšími, tedy v heterogenních třídách. V současné době v mateřských školách funguje trend heterogenních tříd. Autorka může posoudit tento trend z vlastní zkušenosti, sama pracuje v heterogenní třídě. Heterogenní třída zrcadlí naši společnost, děti se v ní cítí přirozeně. Výhodou heterogenní třídy je, že nové děti se snadněji adaptují, starší děti pomáhají mladším, jsou vzorem mladším dětem, sourozenci mohou být spolu. Nevýhodou heterogenních tříd je velká náročnost pro učitelku v přípravě na výuku. Musí vzdělávací činnosti přizpůsobit individuálním potřebám dětí a jejich věku.

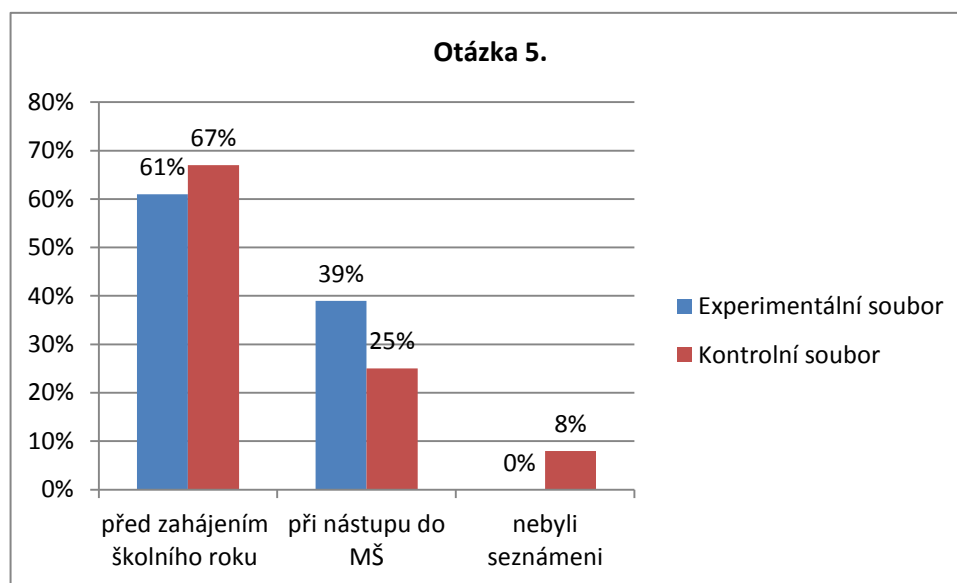
5. Zákonní zástupci byli seznámeni s adaptačním programem MŠ:

- a) na informativní schůzce před zahájením školního roku (červen 2013)
- b) při nástupu do MŠ (září 2013)

c) nebyli seznámeni

Tabulka č. 7: Seznámení s adaptačním programem MŠ

	Experimentální soubor	%	Kontrolní soubor	%
před zahájením školního roku	11	61,11	16	66,67
při nástupu do MŠ	7	38,89	6	25,00
nebyli seznámeni	0	0,00	2	8,33
Celkem	18	100,00	24	100,00



Graf 4: Seznámení s adaptačním programem MŠ

Dotazníkovým zjištěním bylo zaznamenáno, že převažuje seznámení s adaptačním programem mateřské školy na informativních schůzkách u obou souborů. U kontrolního souboru dva zákonní zástupci byli seznamováni průběžně s adaptačním programem po nástupu do mateřské školy. Ze soukromých důvodů se nemohli zúčastnit informativní schůzky před nástupem do mateřské školy. Obsah informativní schůzky je popsán na s. 43.

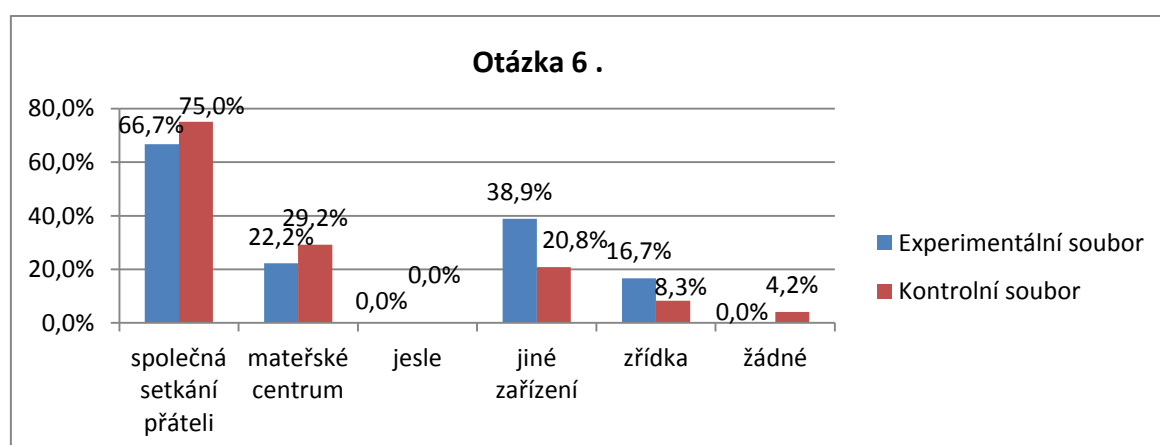
6. Bylo Vaše dítě zvyklé před nástupem do MŠ na kolektiv dětí? (pokud ano můžete zaškrtnout více odpovědí):

- a) ano, zúčastňovalo se společných setkání a výletů s našimi přáteli a jejich dětmi
- b) ano navštěvovalo mateřské centrum
- c) ano, navštěvovalo jesle
- d) navštěvovalo jiná zařízení
- e) velmi málo, zřídka
- f) nesetkávalo se s kolektivem dětí

Tabulka č. 8: Kolektiv dětí před nástupem do MŠ

	Experimentální soubor	%	Kontrolní soubor	%
společná setkání přáteli	12	66,7	18	75,0
mateřské centrum	4	22,2	7	29,2
jesle	0	0,0	0	0,0
jiné zařízení	7	38,9	5	20,8
zřídka	3	16,7	2	8,3
žádné	0	0,0	1	4,2
Četnost odpovědí	26	144,4	33	137,5
Počet respondentů	18		24	

Pozn.: 100 % = počet respondentů



Graf 5: Kolektiv dětí před nástupem do MŠ

Z dotazníkového zjištění vyplývá, že u obou souborů jsou děti nejčastěji seznamovány s kolektivem jiných dětí mezi svými přáteli. U dvou dětí z kontrolního souboru zaškrtnuta varianta velmi málo a zřídka seznamování s kolektivem před nástupem do mateřské školy. Varianta otázky a+b i a+d byly zaškrťávány celkem 3krát, varianty b+d a a+b+d byly zaškrtnuty 1krát. U kontrolního souboru se jedná o návštěvu zařízení různých kulturních a sportovních akcí pořádaných pro děti (kurzy plavání, kulturní akce pro děti). U experimentálního souboru varianta otázek a+b byla taktéž zaškrtnuta celkem 3krát, varianta a+d 4krát a jednou varianta a+b+d. Rodiče navštěvovali s dětmi občanské sdružení „Volno“ v Kolíně (zabývá se podporou rodin, které mají dítě se zdravotním postižením, pořádají různé kroužky) a sdružení „Centrum pro všechny“ v Nymburce (organizuje činnosti pro intaktní a handicapované děti). Podrobněji viz kapitola Jiná kolektivní zařízení pro malé děti s. 32–33.

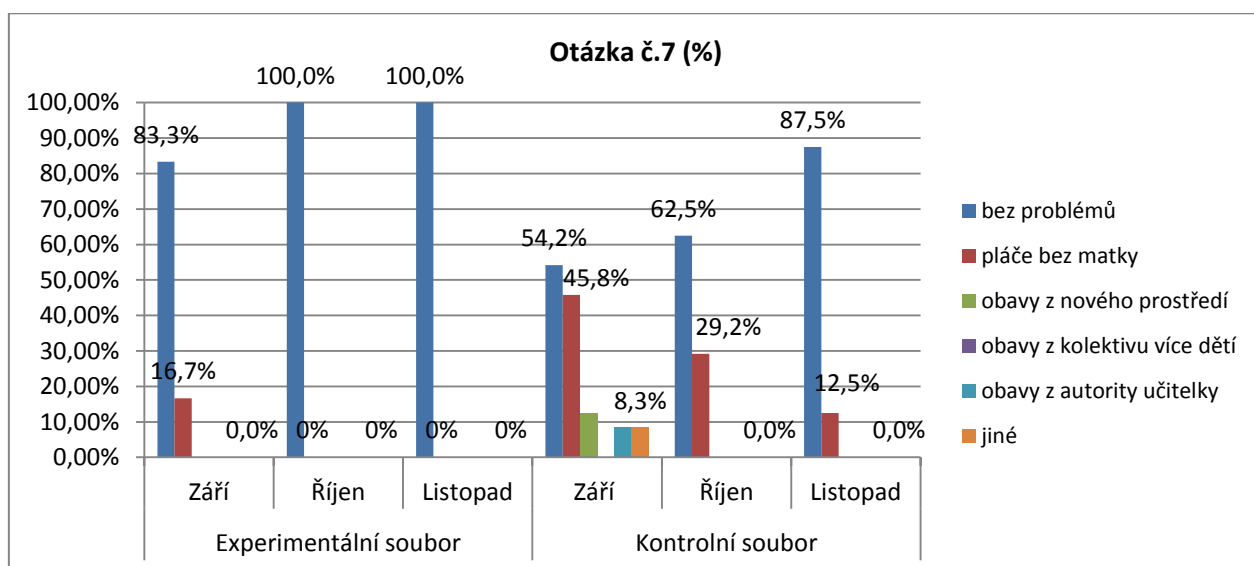
7. Mělo Vaše dítě problémy při adaptaci do MŠ? (pokud ano zaškrtněte i více odpovědí):

- a) nemělo, adaptace proběhla bez problémů – o MŠ mluví kladně
- b) problémy při odloučení od matky – pláče (kolik dní, týdnů?)
- c) obavy z nového prostředí – nelíbí se mu v MŠ, mluví o MŠ záporně
- d) obavy z kolektivu více dětí
- e) obavy z autority učitelky
- f) jiné (napište)

Tabulka č. 9: Problémy při adaptaci do MŠ

	Experimentální soubor						Kontrolní soubor					
	Září	%	Říjen	%	Listopad	%	Září	%	Říjen	%	Listopad	%
bez problémů	15	83,3	18	100,0	18	100,0	13	54,2	15	62,5	21	87,5
pláče bez matky	3	16,7	0	0,0	0	0,0	11	45,8	7	29,2	3	12,5
obavy z nového prostředí	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	12,5	0	0,0	0	0,0
obavy z kolektivu více dětí	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
obavy z autority učitelky	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	8,3	0	0,0	0	0,0
jiné	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	8,3	0	0,0	0	0,0
Četnost odpovědí	18	100,0	18	100,0	18	100,0	31	129,2	24	91,7	24	100,0
Počet respondentů	18		18		18		24		24		24	

Pozn.: 100 % = počet respondentů



Graf 6: Problémy při adaptaci do MŠ

Z dotazníkového zjištění vyplývá, že v experimentálním souboru probíhá adaptace bez problémů, s výjimkou třech dětí, u kterých se vyskytly problémy při odloučení od matky v měsíci září. V souboru kontrolním probíhá adaptace s problémy, nejvíce při odloučení od matky, které přetrvávají po dobu tří měsíců. Mnoha dětem chybí citová samostatnost – odpoutání se od své matky na několik hodin. U dvou dětí z kontrolního souboru se vyskytly obavy z paní učitelky, které po dvou týdnech zmizely. U kontrolního souboru v měsíci září u bodu f se u dvou dětí vyskytly problémy typu odmítání spaní ve škole. Rodiče využili

možnost zkráceného pobytu v mateřské škole po dobu 14 dnů – děti vyzvedávali po obědě (ve 12 hod.) Dvakrát byla zaškrtnuta varianta b+c, jednou varianta b+e a b+c+e.

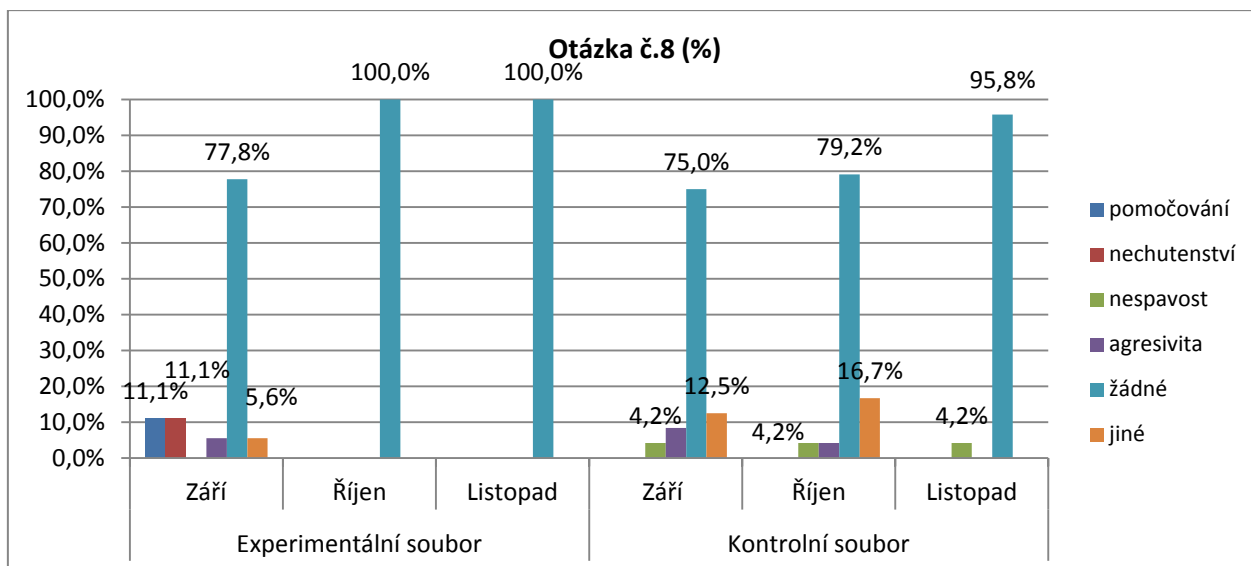
8. Vyskytly se v průběhu adaptačního období nějaké známky psychosomatických potíží? (pokud ano zaškrtněte i více odpovědí):

- a) pomočování
- b) nechutenství
- c) nespavost
- d) agresivita
- e) nevyskytly
- f) jiné (napište)

Tabulka č. 10: Psychosomatické potíže v průběhu adaptace

	Experimentální soubor						Kontrolní soubor					
	Září	%	Říjen	%	Listopad	%	Září	%	Říjen	%	Listopad	%
pomočování	2	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
nechutenství	2	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
nespavost	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,2	1	4,2	1	4,2
agresivita	1	5,6	0	0,0	0	0,0	2	8,3	1	4,2	0	0,0
žádné	14	77,8	18	100,0	18	100,0	18	75,0	19	79,2	23	95,8
jiné	1	5,6	0	0,0	0	0,0	3	12,5	4	16,7	0	0,0
Četnost odpovědí	20	111,1	18	100,0	18	100,0	24	100,0	25	104,2	24	100,0
Počet respondentů	18		18		18		24		24		24	

Pozn.: 100 % = počet respondentů



Graf 7: Psychosomatické potíže v průběhu adaptace

U této otázky mohli rodiče zaškrtnout více odpovědí. V experimentálním souboru se nejvíce vyskytly psychosomatické potíže pouze v měsíci září typu pomočování – dvě děti, agresivita – jedno dítě, nechutenství – dvě děti, jiné potíže – průjem – jedno dítě. Žádné potíže – čtrnáct dětí. V měsíci říjen a listopad žádné psychosomatické potíže děti neměly. U kontrolního souboru psychosomatické potíže přetrvávaly až do listopadu. Rodiče zaškrtovali pouze jednu odpověď. V září nespavost – jedno dítě, agresivita – dvě děti, jiné potíže – průjem – tři děti, bez problémů – osmnáct dětí. V říjnu přetrvává agresivita – jedno dítě, nespavost – jedno dítě, jiné – průjem, vztekání se – čtyři děti, bez problémů – devatenáct dětí. V listopadu již jen výskyt nespavosti – jedno dítě, bez problémů – dvacet tři dětí. Při porovnání výsledů u obou souborů bylo zjištěno, že adaptační období rychleji zvládají děti z experimentálního souboru. Ve speciálních mateřských školách jsou nápomocní učitelce asistenti pedagoga. Počet nově adaptovaných dětí ve speciálních mateřských školách se pohybuje v nižším počtu oproti běžné mateřské škole (viz kapitola „Popis zkoumaného vzorku“ s. 47–48).

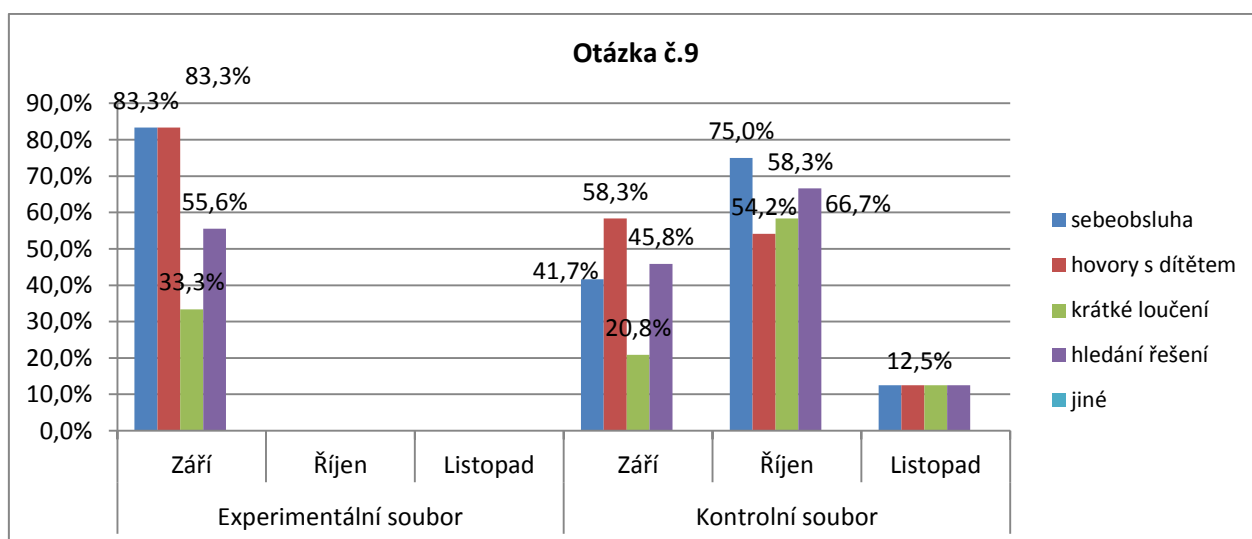
9. Jakým způsobem podporujete dítě v adaptačním období? (můžete zaškrtnout více odpovědí):

- a) zaměřujeme se na zdokonalování v samostatnosti (sebeobsluha)
- b) povídáme si s dítětem o dění v MŠ
- c) zbytečně neprotahujeme rozloučení v MŠ
- d) hovoříme s učitelkou o průběhu adaptace a domlouváme se na řešení situace
- e) jiná varianta

Tabulka č. 11: Podpora dítěte v adaptačním období

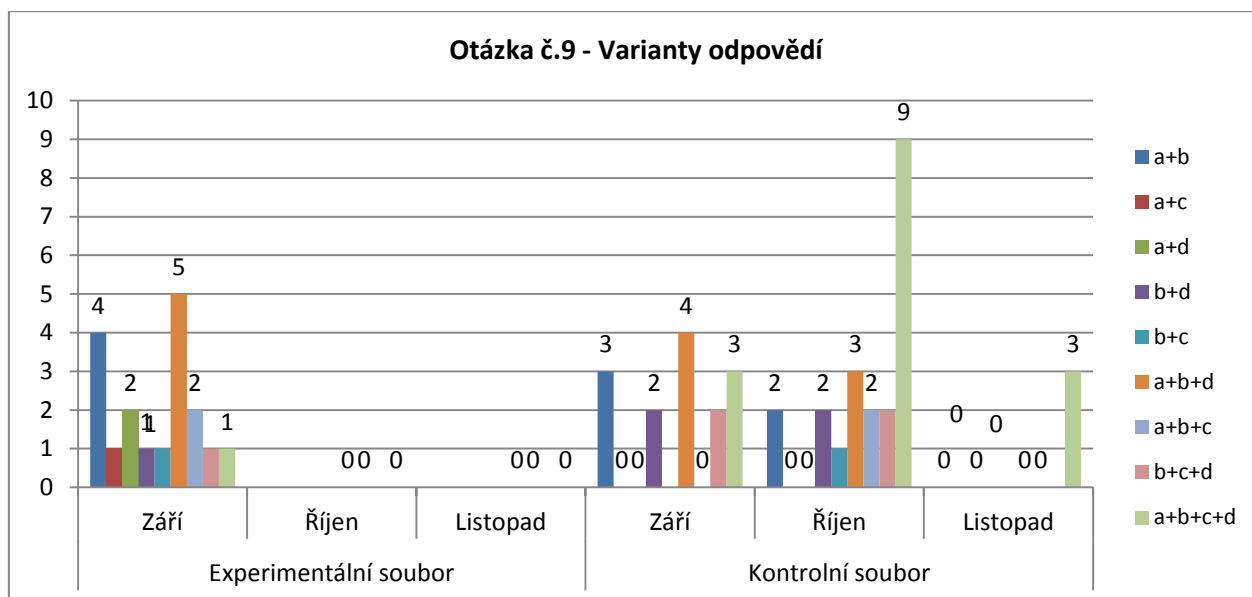
	Experimentální soubor						Kontrolní soubor					
	Září	%	Říjen	%	Listopad	%	Září	%	Říjen	%	Listopad	%
sebeobsluha	15	83,3	0	0,0	0	0,0	10	41,7	18	75,0	3	12,5
hovory s dítětem	15	83,3	0	0,0	0	0,0	14	58,3	13	54,2	3	12,5
krátké loučení	6	33,3	0	0,0	0	0,0	5	20,8	14	58,3	3	12,5
hledání řešení	10	55,6	0	0,0	0	0,0	11	45,8	16	66,7	3	12,5
jiné	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Četnost odpovědí	46	255,6	0	0,0	0	0,0	40	166,7	61	254,2	12	50,0
Počet respondentů	18		18		18		24		24		24	

Pozn.: 100 % = počet respondentů



Graf 8: Podpora dítěte v adaptačním období

Rodiče mohli zaškrtnout více variant odpovědí. V experimentálním souboru v měsíci září volili rodiče variantu a+b+d 5 krát, a+b+b 2 krát, b+c+d 1 krát, a+b+c+d 1 krát, a+d 2 krát, a+b 4 krát, a+c 1 krát, b+d 1 krát, b+c 1 krát. Rodiče se s dětmi nejvíce zaměřili na sebeobsahu a povídání si s dětmi o dění ve škole. Nejvíce volili variantu a+b+d. V říjnu a listopadu byly již děti zadaptovány. V kontrolním souboru volili rodiče v září variantu a+b+c+d 3 krát, b+c+d 2 krát, a+b+d 4 krát, a+b 3 krát, b+d 2 krát. Nejvíce volili variantu a+b+d. V říjnu volili variantu a+b+c+d 9 krát, a+b+c+2 krát, b+c+d 2 krát, a+b+d 3 krát, a+b 2 krát, b+d 2 krát, b+c 1 krát, a 2 krát, b 1 krát. Nejvíce volili variantu a+b+c+d. V listopadu volili rodiče tří dětí variantu a+b+c+d 3 krát. V září se rodiče zaměřili na povídání s dětmi o dění ve škole, hledání řešení při adaptačních problémech a zdokonalování v samostatnosti. V říjnu se rodiče zaměřili nejvíce na sebeobsahu, hledání řešení při adaptačních problémech, krátké loučení s dětmi a povídání s dětmi o dění ve škole. U třech dětí přetrvávaly adaptační problémy až do listopadu, proto se rodiče zaměřili na využívání všech variant – a+b+c+d. Autorka práce může říci, že tyto tři děti mají úzkostné rodiče, proto se adaptace takto protahovala. Přelom nastal až po Vánocích, děti již nevyžadovaly adaptační rodičovskou podporu ve škole.



Graf 9: Varianty odpovědí – Podpora dítěte v adaptačním období

Čísla udávají počet, kolikrát byly jednotlivé varianty zaškrtnuty.

Dotazník č. 2 pro učitelky na téma „Adaptace nových dětí při nástupu do mateřské školy“.

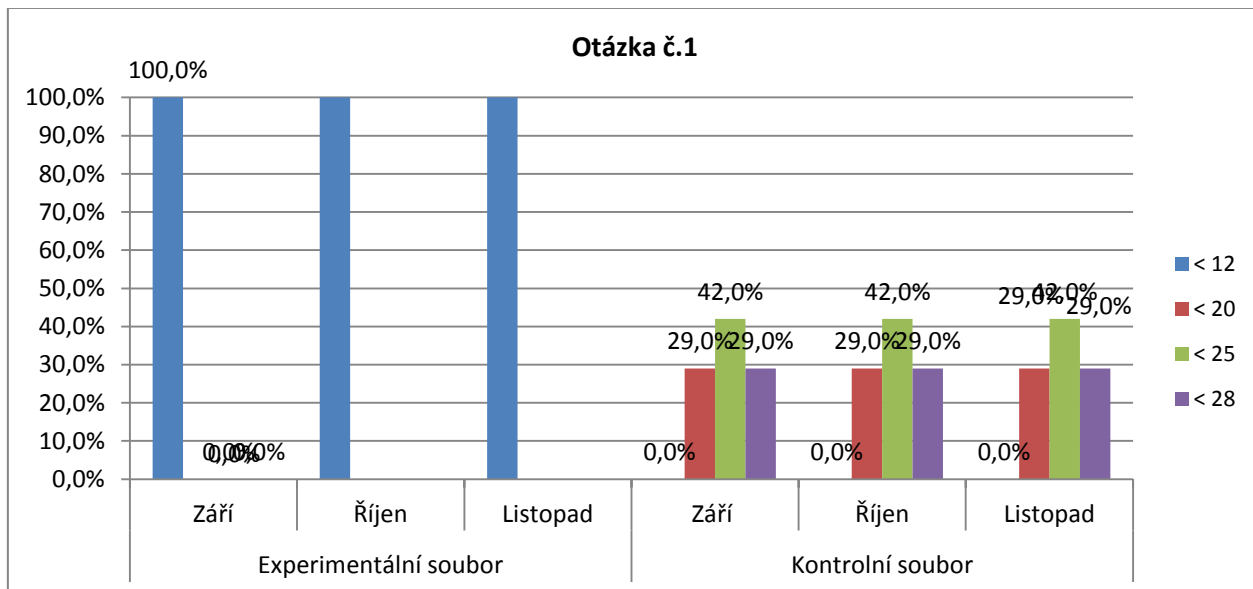
Dotazník se skládá z 6 otázek, seznámí nás s průběhem adaptace dětí v měsíci září, říjen, listopad. Otázky jsou uzavřené. U otázek 6 – 9 mohli rodiče zaškrtnout více odpovědí.

Otázka č. 1: 1. Počet dětí ve třídě, do které se adaptují nové děti

- a) méně než 12 dětí
- b) do 20 dětí
- c) do 25 dětí
- d) do 28 dětí

Tabulka č. 12: Počet dětí ve třídě

	Experimentální soubor						Kontrolní soubor					
	Září	%	Říjen	%	Listopad	%	Září	%	Říjen	%	Listopad	%
< 12	18	100,0	18	100,0	18	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
< 20	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	29,2	7	29,2	7	29,2
< 25	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	41,7	10	41,7	10	41,7
< 28	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	29,2	7	29,2	7	29,2
Celkem	18	100,0	18	100,0	18	100,0	24	100,0	24	100,0	24	100,0

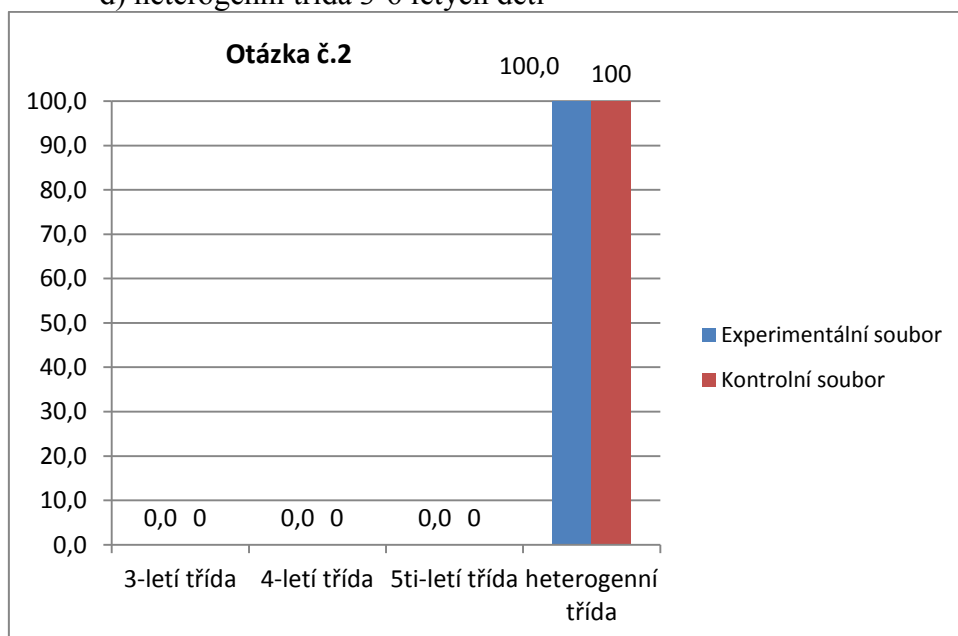


Graf 10: Počet dětí ve třídě

Z dotazníkového šetření vyplývá, že ve speciálních mateřských školách je počet dětí nižší než 12, což odpovídá legislativě, snížení počtu dětí ve třídě je uvedeno ve vyhlášce 73/2005: „Třída zřízená pro žáky se zdravotním postižením má nejméně 6 žáků a nejvíce 14 žáků, třída zřízená pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejméně 4 žáky a nejvíce 6 žáků (Vyhláška 73, s. 506). V běžné mateřské škole stanoví Ministerstvo školství počet žáků na třídě prováděcím právním předpisem (Školský zákon, s. 10269). V běžné mateřské škole Poděbrady je počet dětí v 1. třídě do 25 dětí, v 2. třídě do 28 dětí, ve třetí třídě do 20 dětí. Děti ve speciálních školách mají prostředí, pomůcky a metody přizpůsobené jejich handicapu, zatímco v běžné mateřské škole se pro integrované dítě podmínky musí teprve vytvořit.

Otázka č. 2: Věkové složení třídy

- a) homogenní třída 3 letých dětí
- b) homogenní třída 4 letých dětí
- c) homogenní třída 5 letých dětí
- d) heterogenní třída 3-6 letých dětí



Graf 11: Věkové složení třídy

Věkové složení dětí z obou souborů se shoduje.

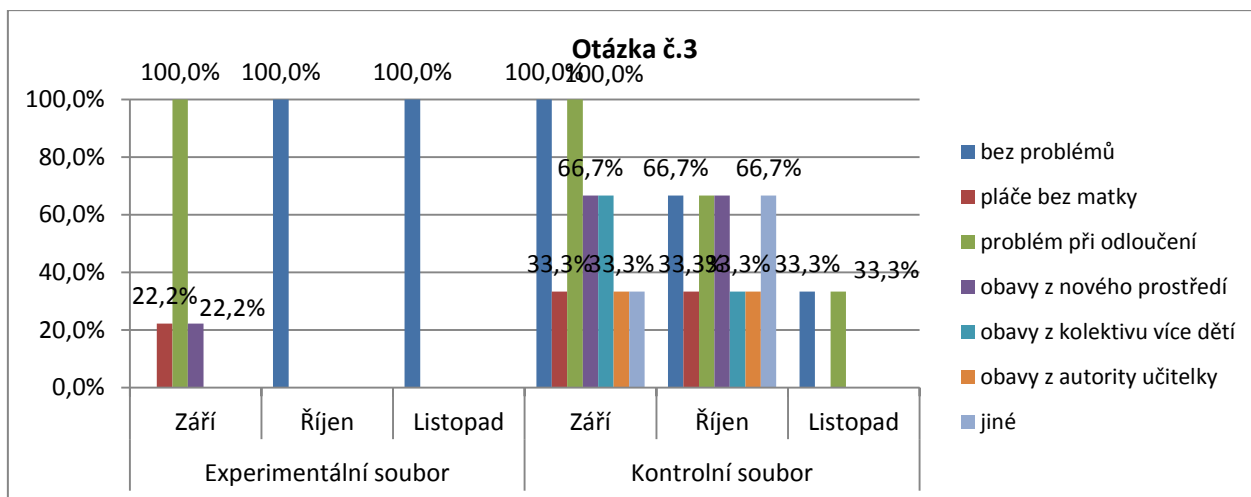
Otázka č. 3: Kolik dětí mělo problémy při adaptaci do MŠ? (můžete zaškrtnout více odpovědí):

- a) neměly, adaptace proběhla bez problémů
- b) plakalo, nejedlo, nepilo, vzdorovalo
- c) problémy při odloučení od matky – plakalo
- d) obavy z nového prostředí
- e) obavy z kolektivu více dětí
- f) obavy z autority učitelky
- g) jiné (napište)

Tabulka č. 13: Problémy při adaptaci do MŠ

	Experimentální soubor						Kontrolní soubor					
	Září	%	Říjen	%	Listopad	%	Září	%	Říjen	%	Listopad	%
bez problémů	0	0,0	9	100,0	9	100,0	6	100,0	4	66,7	2	33,3
pláče bez matky	2	22,2	0	0,0	0	0,0	2	33,3	2	33,3	0	0,0
problém při odloučení	9	100,0	0	0,0	0	0,0	6	100,0	4	66,7	2	33,3
obavy z nového prostředí	2	22,2	0	0,0	0	0,0	4	66,7	4	66,7	0	0,0
obavy z kolektivu více dětí	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	66,7	2	33,3	0	0,0
obavy z autority učitelky	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	33,3	2	33,3	0	0,0
jiné	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	33,3	4	66,7	0	0,0
Četnost odpovědí	13	144,4	9	100,0	9	100,0	26	433,3	22	366,7	4	66,7
Počet respondentů	9		9		9		6		6		6	

Pozn.: 100 % = počet respondentů



Graf 12: Problémy při adaptaci do MŠ

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že úspěšněji probíhá adaptace u dětí z experimentálního souboru, adaptační problémy se vyskytly jen v září. U kontrolního souboru se adaptace dětí protáhla až do listopadu. Největší problémy v měsíci září u obou souborů bylo při odloučení bez matky.

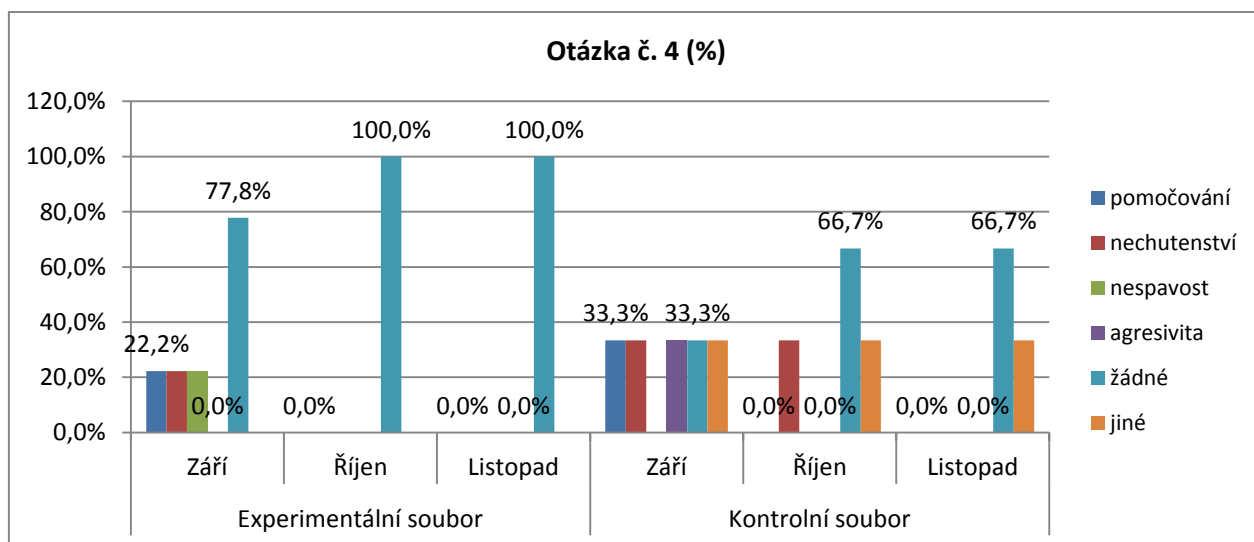
Otázka č. 4.: Vyskytly se v průběhu adaptačního období u dětí nějaké známky psychosomatických potíží? (můžete zaškrtnout více odpovědí):

- a) pomočování
- b) nechutenství
- c) nespavost
- d) agresivita
- e) nevyskytly
- f) jiné (napíšte)

Tabulka č. 14: Psychosomatické potíže v průběhu adaptace

	Experimentální soubor						Kontrolní soubor					
	Září	%	Říjen	%	Listopad	%	Září	%	Říjen	%	Listopad	%
pomočování	2	22,2	0	0,0	0	0,0	2	33,3	0	0,0	0	0,0
nechutenství	2	22,2	0	0,0	0	0,0	2	33,3	2	33,3	0	0,0
nespavost	2	22,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
agresivita	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	33,3	0	0,0	0	0,0
žádné	7	77,8	9	100,0	9	100,0	2	33,3	4	66,7	4	66,7
jiné	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	33,3	2	33,3	2	33,3
Četnost odpovědí	13	144,4	9	100,0	9	100,0	10	166,7	8	133,3	6	100,0
Počet respondentů	9		9		9		6		6		6	

Pozn.: 100 % = počet respondentů



Graf 13: Psychosomatické potíže v průběhu adaptace

Z dotazníkového zjištění pro učitelky vyplývá, že psychosomatické problémy se u dětí z experimentálního souboru v září vyskytují ve formě nespavosti, nechutenství a pomočování (procentuálně stejně), další měsíce již bez problémů. U kontrolního vzorku se v září vyskytují problémy v oblasti stravování, pomočování, agresivita a jiné – průjem a vztekání. Stravovací potíže se vyskytly i v měsíci říjnu (odmítání stravy ve škole a jiné potíže – průjem, vztekání), v listopadu (odmítání stravy ve škole). V porovnání z dotazníkového šetření s rodiči v měsíci září u experimentálního souboru se shodují v problémech – pomočování, nechutenství. U

kontrolního souboru v dotazníkovém šetření v září se učitelky shodují s rodiči s adaptačními problémy ve formě jiných potíží (průjem, vztekání) a s agresivitou.

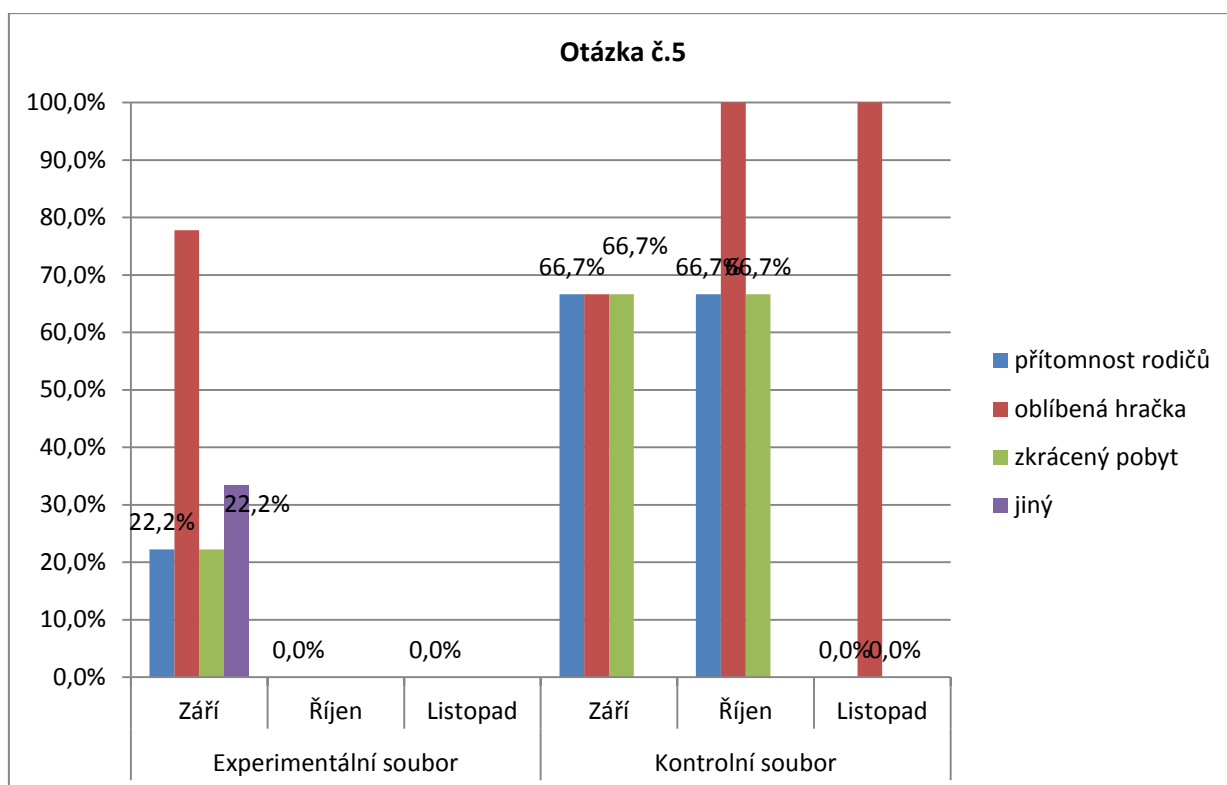
Otázka č. 5.: Jakým způsobem se v praxi uplatňuje adaptační program? Kolik dětí a rodičů toho využívá, uveďte počet (můžete zaškrtnout více odpovědí):

- a) přítomnost rodičů ve třídě v počátcích docházky
- b) přinést si nejmilejší hračku z domova
- c) zkrácení délky doby pobytu v MŠ
- d) jiná varianta

Tabulka č. 15: Využití adaptačního programu v praxi

	Experimentální soubor						Kontrolní soubor					
	Září	%	Říjen	%	Listopad	%	Září	%	Říjen	%	Listopad	%
přítomnost rodičů	2	22,2	0	0,0	0	0,0	4	66,7	4	66,7	0	0,0
oblíbená hračka	7	77,8	0	0,0	0	0,0	4	66,7	6	100,0	6	100,0
zkrácený pobyt	2	22,2	0	0,0	0	0,0	4	66,7	4	66,7	0	0,0
jiný	3	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Četnost odpovědí	14	155,6	0	0,0	0	0,0	12	200,0	14	233,3	6	100,0
Počet respondentů	9		9		9		6		6		6	

Pozn.: 100 % = počet respondentů



Graf 14: Využití adaptačního programu v praxi

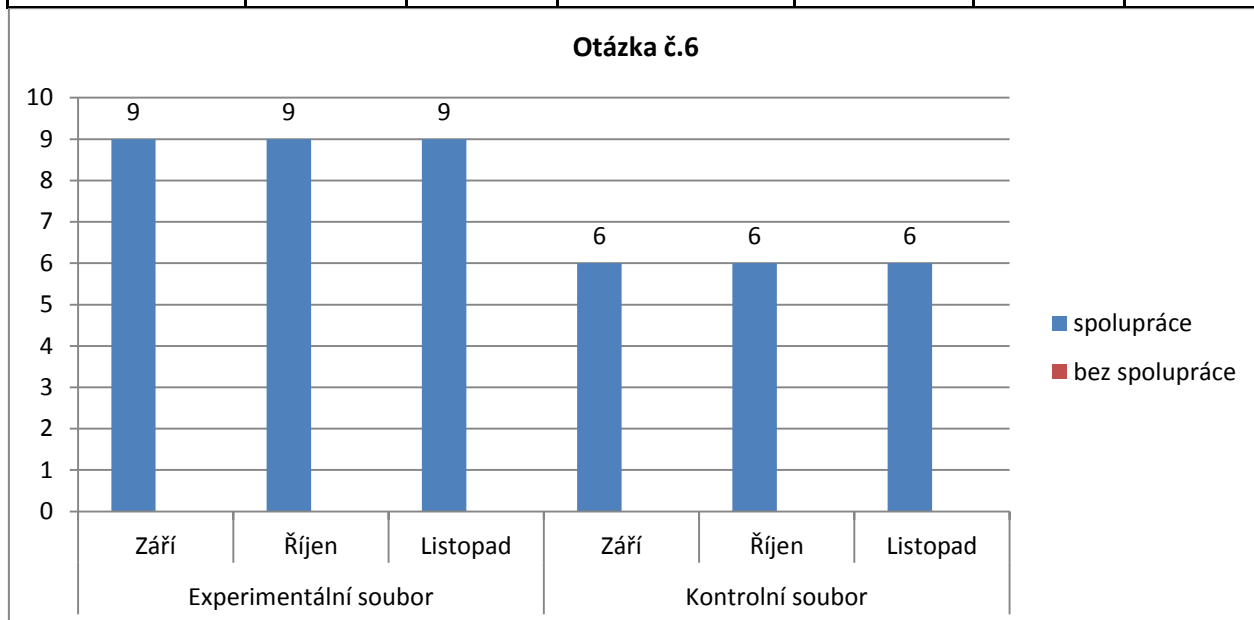
Z dotazníkového zjištění vyplývá, že v experimentálním souboru se z adaptačního programu nejvíce využívá v září varianta oblíbené hračky, varianta jiný (př. autista si nosí do školy věci elektronické – notebook, kalkulačka, radio, děvče – bavlněná plenka s určitými obrázky, autista – svoje jídlo a pití do školy), přítomnost rodičů a zkrácený pobyt (vyzvedávání dítěte po obědě). V měsíci říjen a listopad děti již nevyužívají žádné adaptační varianty. Speciální školy mají sestavený na každé dítě speciální individuální program dle jeho potřeb a průběhu adaptace. V kontrolním souboru se nejvíce využívá v září varianta oblíbené hračky, zkráceného pobytu a přítomnosti rodičů. V říjnu nejvíce využívají svoji hračku a ještě vyžadují přítomnost rodičů a zkrácený pobyt. V listopadu využívají jen hračku.

Otázka č. 6.: Jak probíhá vzájemná spolupráce při adaptaci nových dětí mezi zákonnými zástupci a učitelkami MŠ:

- a) zákonní zástupci spolupracují, dodržují domluvená pravidla, jsou důslední
- b) zákonní zástupci nespolupracují, jsou nedůslední v dodržování domluvených pravidel

Tabulka č. 16: Vzájemná spolupráce mezi zákonnými zástupci a učitelkami MŠ

	Experimentální soubor			Kontrolní soubor		
	Září	Říjen	Listopad	Září	Říjen	Listopad
spolupráce	9	9	9	6	6	6
bez spolupráce	0	0	0	0	0	0
Celkem	9	9	9	6	6	6



Graf 15: Vzájemná spolupráce mezi zákonnými zástupci a učitelkami MŠ

Dle hodnocení a názorů učitelek bylo zjištěno, že spolupráce s rodiči funguje v obou souborech, během adaptačního procesu se nevyskytly žádné negativní reakce. Díky tomu, že mateřské školy speciální jsou zařízení s menším počtem dětí, tak osobní kontakt s rodiči je každodenní, při adaptačním procesu se dle názoru učitelek rodiče snaží spolupracovat a na stávajících problémech se vzájemně domlouvají při vyzvedávání dítěte. V běžné mateřské škole taktéž funguje každodenní kontakt s rodiči, rodiče mají zájem o co nejdříve adaptaci dítěte. Na řešení případných problémů se domlouvají s učitelkou při vyzvedávání

dítěte (komunikace trvá pár minut). Rodiče přivádějí děti do běžné mateřské školy do 8. 30 hodin a vyzvedávají si je do 16. 30 hodin, do speciální mateřské školy přivádějí rodiče děti mezi 8. 00 – 8. 30 hodin, vyzvedávají si je do 16 hodin.

Diskuze

Při ověřování předpokladu:

Průběh adaptace do mateřské školy u dětí se znevýhodněním bude probíhat pozvolněji než u dětí intaktních.

Na základě dat, které jsme získali otázkami č. 7 a č. 8 z dotazníku pro rodiče a otázkami č. 3 a č. 4 z dotazníku pro učitelky, můžeme konstatovat, že předpoklad 1 se nepotvrdil.

Zkušenost se socializací je důležitým a významným faktorem, který pozitivně ovlivňuje průběh adaptace předškolních dětí do mateřské školy než žádná zkušenost se socializací.

Na základě dat, které jsme získali otázkou č. 6 z dotazníku pro rodiče, můžeme konstatovat, že předpoklad 2 se potvrdil.

Při ověřování těchto předpokladů, autorka práce zjistila:

Největší problémy při nástupu do školy z pohledu rodičů i učitelek se shodují v odloučení od matky – pláče a z obavy z nového prostředí. Tyto problémy se objevují v experimentálním souboru pouze v měsíci září, další měsíce již bez adaptačních problémů. V experimentálním souboru přetrvávají adaptační problémy tohoto typu do listopadu

Psychosomatické problémy při nástupu do mateřské školy se vyskytují nejvíce z pohledu učitelek v obou souborech ve formě pomočování, nechutenství, agresivity, odmítání spaní ve škole u obou souborů v měsíci září. V říjnu a listopadu psychosomatické problémy jen v kontrolním souboru ve formě nechutenství. Experimentální soubor v dalších měsících již bez problémů. Z pohledu rodičů se psychosomatické problémy projevují formou nechutenství, pomočování a agresivitou v experimentálním souboru, v kontrolním souboru formou nespavostí, agresivitou a vztekáním v měsíci září. V říjnu a listopadu psychosomatické problémy v kontrolním souboru přetrvávají ve formě nechutenství a jiné (průjem). Experimentální soubor již bez adaptačních problémů. Můžeme tedy říci, že psychosomatické projevy jsou dle názoru rodičů a učitelek podobné.

Využívání adaptačního programu v experimentálním souboru dle názorů učitelek je realizováno formou své oblíbené hračky a variantou jiné (autista si nosí do školy věci elektronické – notebook, kalkulačka, radio, děvče – bavlněná plenka s určitými obrázky, autista – svoje jídlo a pití do školy) v měsíci září. V říjnu a listopadu již nevyužívají žádnou variantu. V kontrolním souboru dle názorů učitelek využívají děti v září nejvíce variantu své oblíbené hračky, přítomnost rodičů a zkrácený pobyt ve škole. V říjnu a listopadu pouze variantu hračky. Srovnáním názorů učitelek z experimentálního souboru a kontrolního souboru lze říci, že oba soubory využívají v adaptačním procesu variantu hračky.

Dle názoru rodičů, jak podporují dítě při adaptaci, bylo zjištěno, že v měsíci září u experimentálního souboru nejvíce rodiče využívají variantu hovory s dítětem o dění ve škole, poté variantu zlepšování sebeobsluhy a hledání řešení problémů, krátké loučení. V říjnu a listopadu již děti bez adaptačních problémů. V kontrolním souboru dle názoru rodičů se v září nejvíce s dětmi zaměřují na hovory o dění ve škole, následně na sebeobsluhu a hledání řešení problémů, poté na krátkodobé loučení. V říjnu se zaměřují na sebeobsluhu, hledání řešení, krátkodobé loučení, hovory o dění ve škole. V listopadu u třech dětí rodiče ještě využívali všechny varianty. Porovnáním názorů rodičů v měsíci září můžeme říci, že varianty podpory dětí při adaptaci se shodují.

Zkušenost se socializací před nástupem do mateřské školy dle názoru rodičů využívají oba soubory. Oba soubory nejvíce využívají setkání s přáteli, následuje mateřské centrum, poté varianta jiné (experimentální soubor využívá sdružení a centra pro děti se znevýhodněním) a (kontrolní soubor kulturní akce pro děti, plavání).

Dle analýzy získaných dat vyšel zajímavý a překvapující závěr, že děti se zdravotním znevýhodněním se adaptují při nástupu do mateřské školy snadněji než děti intaktní, adaptační problémy se vyskytují pouze v měsíci září. U dětí intaktních se adaptační potíže protahují do měsíce října a listopadu.

Z vlastní zkušenosti, může autorka práce říci, že v běžné mateřské škole se stále častěji a ve vyšším počtu setkává s rodiči úzkostnými. Jejich pocity se poté přenášejí na jejich děti a adaptační problémy se protahují. Ještě jeden problém autorka ze své praxe zaznamenává, že v současné době „vychovávat děti rodiče a ne rodiče dětí“. Rodiče se svým dítětem podřizují,

snaží se jim co nejvíce vyhovět, nejsou důslední ve svých požadavcích na děti a toto vše se poté promítá i v adaptačním procesu do nového zařízení – mateřské školy.

Návrhy opatření

Na základě výše shrnutých zjištění autorka práce navrhuje tato opatření:

- **Seznamování dětí se socializací před nástupem do mateřské školy:** různá setkání s přáteli, mateřská centra pro děti, kulturní a zábavné akce pro děti, centra a sdružení pro děti se znevýhodněním.
- **Vést děti k samostatnosti a zaměřit se na sebeobslužné činnosti:** zvládání sebeobslužných činností zvyšuje u dětí sebevědomí, nabývají tím pocitu samostatnosti.
- **Spolupráce rodičů a učitelů při adaptačním procesu:** autorka práce doporučuje vzájemnou spolupráci mezi oběma partnery adaptačního procesu. Důležitou věcí v počátcích adaptace je podrobné podání informací od rodičů učitelce o osobnosti jejich dítěte. Najít mezi sebou vzájemnou důvěru. Je velmi důležité domlouvat se na adaptačních problémech u dětí, společně individuální problémy řešit, být v plnění adaptačních opatření důslední. Hledat nové individuální varianty řešení. Autorka práce z vlastní zkušenosti doporučuje informační schůzku s rodiči budoucích nových dětí svolat v červnu, před zahájením nového školního roku. Na této schůzce rodiče seznámit s „Doporučujícím desaterem pro rodiče“, ve kterém jsou sepsány rady a doporučení pro co nejúspěšnější zvládnutí adaptačního procesu při nástupu dětí do mateřské školy (Doporučující desatero pro rodiče s. 42-43). Zároveň ještě uspořádat pár odpoledních setkání v mateřské škole pro nově nastupující děti, aby měly možnost seznámit se s novým prostředím, se zaměstnanci školy, s učitelkami, s novými kamarády.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá problematikou adaptace dětí při nástupu do mateřské školy. Hlavním cílem práce je identifikovat krizové momenty a situace se začleněním do skupiny v předškolním zařízení dětí intaktních a dětí se znevýhodněním.

Teoretická část popisuje vývojovou charakteristiku dítěte v předškolním věku, faktory, které ovlivňují osobnost dítěte při adaptaci, dále popisuje adaptaci na mateřskou školu z pohledu rodičů a učitelů. Definuje pojmy adaptace, adaptační období, adaptační proces, mateřská škola, předškolní dítě, rodiče, rodina, socializace, sociální rozvoj, učitelka v mateřské škole.

Praktická část je zaměřena na zjišťování postojů rodičů a učitelů v adaptačním období dětí. Pro průzkum autorka zvolila metodu standardizovaných dotazníků pro rodiče adaptujících se dětí a pro učitelky mateřských škol. Výsledky jednotlivých položek jsou prezentovány v tabulkách a grafech.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že průběh adaptace u dětí se znevýhodněním probíhá rychleji než u dětí intaktních. Projevuje se pouze v měsíci září. Dle názoru učitelů speciálních mateřských škol z průzkumného šetření je adaptační průběh u každého dítěte individuální, vždy jsou akceptovány individuální potřeby dětí. V tomto roce se adaptační problémy u těchto speciálních škol zapojených do výzkumu projevovaly takto. V Mateřské škole Poděbrady se adaptační problémy projevují až do měsíce listopadu. Autorka práce se domnívá, že velký význam na urychlení adaptace zaujímají rodiče. Záleží na domluvě a doporučení mezi učitelkami a rodiči, na důslednosti plnění domluvených pravidel. Velký význam pro zvládnutí adaptačního procesu má socializace dítěte před nástupem do mateřské školy. Děti jsou již zvyklé na kolektiv vrstevníků, nejsou vystrašené, mají již zkušenost s určitými kolektivními pravidly mezi dětmi.

Psychosomatické problémy při adaptačním procesu v obou souborech se vyskytují ve formě pomočování, nechutenství, agresivity, odmítání spaní ve škole u obou souborů v měsíci září. Během adaptačního procesu v obou souborech děti využívají variantu přinést si svojí hračku. V experimentálním souboru ještě využívají varianty jiné – autista si nosí do

školy věci elektronické – notebook, kalkulačka, radio, děvče – bavlněná plenka s určitými obrázky, autista – svoje jídlo a pití do školy.

V měsíci září u experimentálního souboru nejvíce rodiče využívají variantu hovory s dítětem o dění ve škole, poté variantu zlepšování sebeobsluhy a hledání řešení problémů, krátké loučení. V kontrolním souboru dle názorů učitelek využívají děti v září nejvíce variantu své oblíbené hračky, přítomnost rodičů a zkrácený pobyt ve škole. V říjnu a listopadu pouze variantu hračky.

Zkušenost se socializací před nástupem do mateřské školy dle názoru rodičů využívají oba soubory.

Stanovený předpoklad byl přijat: *Zkušenost se socializací je důležitým a významným faktorem, který pozitivně ovlivňuje průběh adaptace předškolních dětí do mateřské školy než žádná zkušenost se socializací.*

Stanovený předpoklad nebyl přijat: *Průběh adaptace do mateřské školy u dětí se znevýhodněním bude probíhat pozvolněji než u dětí intaktních.*

Stanoveného cíle bylo dosaženo prostřednictvím teoretické a praktické části bakalářské práce. Studium odborných pramenů poskytlo podklady pro teoretické vymezení identifikování krizových momentů a situací v adaptačním procesu dětí intaktních a dětí se znevýhodněním.

Seznam použitých zdrojů

ALLEN, K., E., MAROTZ, L., R., 2005. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0.

BACUS, A., 2009. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 2 vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-563-9.

Centrum pro všechny, 2014. *Dobrovolné občanské sdružení*. [online]. [vid. 1. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.centrumprovsechny.cz/prokoho.php>

Co jsou mateřská centra [online]. [vid. 20. 11. 2013]. Dostupné z: <http://www.materska-centra.cz/sit-mc-v-cr/co-jsou-mc/>

HAEFELE, M., WOLF-FILSINGER, M., 1993. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-85282-57-7.

HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1168-3.

Hudební škola Yamaha [online]. [vid. 20. 11. 2013]. Dostupné z: <http://www.hudebniskolayamaha.cz>

KICKOVÁ, P., HOSKOVCOVÁ, S., 2013. Adaptace na mateřskou školu. *Informatorium*, roč. XX., č. 7, s. 13. ISSN 1210-7506.

KICKOVÁ, P., HOSKOVCOVÁ, S., 2013. Pláč na krajíčku. *Informatorium*, roč. XX., č. 7, s. 17. ISSN 1210-7506.

KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.

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

MERTIN, V., GILLNEROVÁ, I., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MICHALOVÁ, Z., 2006. *Speciální pedagogika I. díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7372-109-0.

NIESEL, R., WILFRIED, G., 2005. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.

Obrat v rozvodech, 2014. *Statistika a my*. [online]. [vid. 1. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2014/02/obrat-v-rozvodech/>

PALÁN, Z., 2002. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 80-86723-03-8.

PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

Slovník cizích slov [online]. [vid. 5. 7. 2013]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/adaptace>

SMOLÍKOVÁ, K., aj., 2006. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Dotisk 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [vid. 15. 7. 2013]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Statistika, ze které mrazí, 2014. *Oba rodiče*. [online]. [vid. 1. 4. 2014]. Dostupné z: <http://obarodice.blog.cz/>

ŠULOVÁ, L., 2004. Děti nastupují do mateřské školy. *Informatorium*, roč. XI., č. 7, s 5-8. ISBN 1210-7506.

Týden: Neúplných rodin přibývá. Může za to i nezaměstnanost [online]. [vid. 15. 11. 2013]. Dostupné z: <http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/neuplnych-rodin-pribyva-muze-za-to-i-nezamestnanost>

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-306-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-213-5.

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L., 1991. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-384-7.

Velký lékařský slovník [online]. [vid. 5. 7. 2013]. Dostupné z: <http://lekarske.slovníky.cz/lexikon-pojem/angelmanuv-syndrom-1>

Volno, 2014. *Občanské sdružení pro pomoc rodinám dětí s postižením*. [online]. [vid. 1. 4. 2014]. Dostupné z: http://www.volno-os.cz/Aktivizace_rodiny_s_detmi.aspx#top

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 506. ISSN 1211-1244.

Vymezení jeslí [online]. [vid. 20. 11. 2013]. Dostupné z: <http://www.jakdoskolky.cz/vymezeni-jesli/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 13. 3. 2014]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

WIKIPEDIE – *otevřená encyklopedie* [online]. [vid. 20. 11. 2013]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Adaptace>

WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie [online]. [vid. 15. 11. 2013].
Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Autismus>

WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie [online]. [vid. 15. 11. 2013].
Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Osobnost>

WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie [online]. [vid. 15. 11. 2013].
Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Socializace>