MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Zapojení rodičů do procesu adaptace na mateřskou školu

Diplomová práce

Brno 2024

Vedoucí práce:
Mgr. Lucie Štěpánková

Autor práce:
Tereza Mecová

ANOTACE

Cílem této diplomové práce je zjistit, jakým způsobem je rodičům umožňováno zapojení se do procesu adaptace jejich dětí v současném systému mateřských škol.

Teoretická část práce se zaměřuje na vývoj dítěte, aspekty jeho výchovy a vzdělávání, a také na samotný proces adaptace dítěte.

Praktická část práce využívá dotazníkového šetření k zjištění, zda a jak je rodičům umožněno se zapojit do adaptačního procesu jejich dětí. Následně jsou odpovědi rodičů porovnávány s informacemi poskytnutými učiteli a odbornou literaturou.

ANNOTATION

The aim of the thesis is to explore how parents can be involved in the process of adapting their children to the current system of nursery schools. The theoretical part focuses on the child's development, aspects of their upbringing and education as well as on the process of adaptation.

The practical part of the work uses the questionnaire survey to determine whether and how parents are allowed to actively participate in their children's adaptation process. Subsequently, the responses of the parents are compared with the information provided by the teachers and the professional literature.

KLÍČOVÁ SLOVA

Adaptace, mateřská škola, rodič, předškolní dítě, vzdělávání dětí, socializace dítěte

KEYWORDS

Adaptation, kindergarten, parent, preschool, educating children, socialising the child

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM

Mecová, T. (2024). *Zapojení rodičů do procesu adaptace na mateřskou školu*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Lucie Štěpánková.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne: 20. 4. 2024

.....

Tereza Mecová

PODĚKOVÁNÍ

Největší poděkování patří Mgr. Lucii Štěpánkové, vedoucí mé práce, která mi byla oporou a bez jejíchž cenných rad by tato práce nemohla vzniknout. Také bych ráda poděkovala své rodině za to, že mě podporovala a stála při mně. Nemohu opomenout ani ředitelku MŠ Sluníčko Tišnov Mgr. Renatu Pleskačovou a své kolegyně, které mi umožnily studium dokončit a po celou dobu mě podporovaly. Poslední poděkování chci věnovat všem respondentům, kteří věnovali svůj čas k vyplnění mých dotazníků.

Obsah

ÚVOD **6**

TEORETICKÁ ČÁST **7**

1 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU **7**

1.1 Fyzický vývoj 8

1.2 Sociální a emocionální vývoj 10

1.3 Kognitivní vývoj 12

2 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU **14**

2.1 Výchova v rodině 14

2.2 Institucionální výchova a vzdělávání 17

2.3 Participace rodiny a školy na výchově a vzdělávání 18

3 ADAPTACE **21**

3.1 Vymezení pojmu a právní ukotvení 21

3.2 Dítě a adaptace 23

3.3 Role rodiče při adaptaci dítěte na MŠ 25

3.4 Role učitele při adaptaci dítěte na MŠ 28

PRAKTICKÁ ČÁST **30**

4 METODOLOGIE **30**

4.1 Výběr výzkumného vzorku 31

4.2 Interpretace výsledných dat 35

DISKUZE **52**

ZÁVĚR **55**

BIBLIOGRAFIE **56**

POUŽITÉ ZKRATKY **59**

PŘÍLOHA I. DOTAZNÍK PRO RODIČE **60**

DOTAZNÍK II. PRO UČITELE **62**

ÚVOD

„Vstup vašeho dítěte do mateřské školy a čas, který tam stráví společně s jinými dětmi, je úsek života, jenž má zvláštní význam pro jeho rozvoj. Mateřská škola má vlastní výchovné poslání. Nelze na ni pohlížet jako na předstupeň, nebo přestupní stanici před školní docházkou“ (Niesel & Griebel, 2005, s. 97).

Vstup dítěte do MŠ představuje významný mezník v jeho životě, který má vliv nejen na jeho osobní rozvoj, ale i na dynamiku celé rodiny. Pro rodiče tento okamžik často představuje smíšené pocity naděje, očekávání, ale i obav a starostí. Adaptace dítěte na MŠ je proces, který může být jak pro dítě, tak pro jeho rodiče emocionálně náročný. Tato práce se zaměřuje na zkoumání tohoto přechodného období z pohledu rodičů, jejichž podpora a účast hrají klíčovou roli v úspěšné adaptaci jejich dítěte.

Po dokončení bakalářského studia jsem nastoupila na plný úvazek na pozici učitelky MŠ. Svoji praxi jsem započala v září roku 2022 plna očekávání a nervozity. Nastupovala jsem do věkově smíšené třídy a můj první pracovní týden začínal ranní směnou. Do třídy mi tak přišlo osm nových tříletých dětí, které svůj nástup prožívaly velmi rozlišně. Toto období pro mě jakožto začínající učitelku bylo velmi náročné a složité. Učila jsem se k dětem přistupovat individuálně, snažila jsem se jim porozumět a být pro ně v této situaci oporou. Zároveň jsem se seznamovala i s jejich rodiči, s jejich požadavky a očekáváním. Proto jsem se rozhodla věnovat tématu adaptace v diplomové práci.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jakým způsobem je rodičům umožňováno zapojení se do procesu adaptace jejich dětí v současné MŠ. Zaměřuje se zejména na to, zda je rodičům nabídnuto zapojení se a zda těchto možností využívají.
Teoretická část je členěna do tří kapitol, které se zaměřují na vývoj dítěte, na rodinnou výchovu a institucionální výchovu a vzdělávání, a především na adaptaci.
Praktickou část tvoří výzkum, kterého se zúčastnilo 80 rodičů a 60 učitelů, kteří byli ochotni sdílet své zkušenosti s procesem adaptace dítěte na MŠ. Získaná data jsou interpretována pomocí grafů a kódů a zjištění jsou analyzována ve vztahu k cíli práce.

TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části práce je zorientovat se v dané problematice a připravit tím podklady pro výzkumnou část.

První kapitola teoretické části se zaměřuje na vývoj dítěte v předškolním období, popisuje jeho fyzický, psychický a sociální vývoj. Druhá kapitola se zabývá rodinnou výchovou, možnostmi předškolního vzdělávání v institucích a také participací mezi školou a rodinou. Třetí kapitola vymezuje pojem adaptace na vstup dítěte do předškolního vzdělávání a související požadavky v právních předpisech, popisuje adaptaci dítěte, roli rodiče a v neposlední řadě i roli učitele v tomto procesu. Nejsou zde opomenuty možnosti usnadnění adaptace pro všechny zúčastněné.

1 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Předškolní věk je klíčovým obdobím ve vývoji dítěte. Je to doba intenzivního růstu a rozvoje, kdy se dítě učí novým dovednostem, znalostem a mění se i jeho vnímáni světa. V tomto období dochází k významným změnám v jeho fyzickém, sociálním, emocionálním a kognitivním vývoji.

Jednou ze změn v tomto období je i nástup do MŠ. Vzhledem k zaměření práce si toto období přiblížíme. Dalším důvodem je skutečnost, že do MŠ nastupují děti nacházející se v odlišných etapách vývoje.

Při studiu odborné literatury se můžeme setkat s rozdílným vymezením období předškolního věku. Říčan určuje období předškolního věku, obdobím od tří do šesti let (2006, s. 119). Allen & Marrotz naopak uvádějí časové rozmezí od tří do pěti let (2005, s. 99). V pedagogickém slovníku nalezneme definici předškolního věku jako „vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy“ (Průcha et al., 2003, s. 186). Langmeier & Krejčířová (1998, s. 84–85) definují předškolní věk ve dvou rovinách „V širokém slova smyslu se jako předškolní věk vymezuje období od narození (někdy i včetně prenatálního období) až do nástupu do školy. Předškolní období v užším slova smyslu je ‚věkem mateřské školy‘ (…)“.

Vzhledem k tomu, že se práce zabývá adaptací dítěte na MŠ, budeme dále pracovat s označením předškolní věk/předškolní dítě od tří do šesti let jeho věku.

1.1 Fyzický vývoj

Ve třetím roce pokračuje růst, ale tempo se mírně zpomaluje ve srovnání s prvními roky života, v této fázi můžeme hovořit o zdokonalování se. Předškolní dítě se stává silnějším a obratnějším, zlepšuje se jeho koordinace, především jeho schopnost udržovat rovnováhu (Mertin & Gillernová, 2015). S rozvojem motoriky souvisí i zdokonalení se v sebeobsluze. Dítě v předškolním věku zvládá jíst celým příborem a umí si samo vyčistit zuby (Matějček, 2005, s. 144). Zvládne se samo či jen s drobnou dopomocí obléct i vysvléct, obout si boty a některé děti si již zvládají zavázat tkaničky. Také v rámci hygieny už zvládá většinu úkonů samo, umí si správně mýt ruce, pod dohledem se zvládne vykoupat a na toaletě potřebuje už jen drobnou dopomoc (Langmeier & Krejčířová, 1998, s. 85).

„I přesto, že je tempo růstu v předškolním věku pomalejší než ve věku kojeneckém, dochází k významným a důležitým změnám, kterých by si měli rodiče, pedagogové a další odborníci povšimnout. Rozvoj svalových systémů, počínaje širšími svalovými systémy a poté drobnější svalový systém nahradí tukovou tkáň, která byla charakteristická u kojence. Trup a nohy rychle rostou a kosterní soustava se stává vyvinutější, vznikají nové kosti přeměnou chrupavek na kosti a růstem stávajících kostí“ (Putwain & McInerney, 2017, s. 61).

U **hrubé motoriky** hraje velkou roli bojácnost, neobratnost či nejistota dítěte. Pokud dítě při činnosti neuspěje má tendenci již tuto činnost nevyhledávat (Bednářová & Šmardová, 2007). Důležité je proto vytvářet vhodné příležitosti pro pohyb a rozvoj pohybových dovedností. Dítě začíná chodit po špičkách, skákat snožmo, zvládá chůzi po schodech, a to vše téměř bez opory (Matějček, 2005). Jeví zájem o aktivity vyžadující koordinaci těla a ovládání rovnováhy. Dítě zvládá jezdit na kole bez opěrných koleček, zkouší jízdu na kolečkových či klasických bruslí, skákání přes švihadlo a jízdu na skateboardu (Bacus, 2004).

Rozvoj **jemné motoriky** je ovlivněn osifikací (přeměnou chrupavky v kost) ruky. Kolem čtvrtého roku se u dítě vyhraňuje lateralita (Mertin & Gillernová, 2015, s. 14). „V oblasti jemné motoriky většina předškolních dětí ráda pracuje se stavebnicemi, mozaikami, zapojuje se do rukodělných činností vyžadujících určitou dávku přesnosti a obratnosti“ (Bednářová & Šmardová, 2007, s. 6). Lateralizace je pozvolný proces, který se vyvíjí od prvních měsíců a ustaluje v deseti až jedenácti letech. Jde o ustálení preference ruky, která je aktivnější a obratnější a vykonává dominantní pohyb. Do čtyř let se u dítěte preference rukou střídá, ve čtyřech letech ale už dítě začíná preferovat jen jednu ruku. Lateralita je

důležitá pro rozvoj kresby, grafomotoriky a později pak pro psaní a čtení (Bednářová & Šmardová, 2007, s. 6).

Významným ukazatelem vývoje dítěte je dětská kresba. „Ve spontánní kresbě dítěte se objevují určité tvary, grafomotorické prvky, jejichž různorodost a náročnost přibývá s věkem“ (Bednářová & Šmardová, 2007, s. 7). U dítěte předškolního věku je důležité podporovat správné návyky při kresbě, a to držení těla, držení psacího náčiní (špetkový úchop), postavení ruky při kreslení a psaní a uvolnění ruky, tlaku na podložku (Bednářová & Šmardová, 2007). Kresba má pro dítě symbolickou neverbální funkci a její vývoj prochází několika fázemi, které ve své knize popisuje Vágnerová (2012, s. 187):

1. Fáze presymbolická, senzomotorická – jde o pouhé čmárání po papíru, týká se ještě období batolecího věku.
2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň – dítě zjišťuje, že pomocí kresby může znázorňovat realitu, zvládá nakreslené objekty pojmenovat, ukázat na nich výraznější znak.
3. Fáze primárního symbolického vyjádření – dítě zvládá nakreslit konkrétní objekty, jsou to první zobrazované skutečnosti. Kresba je ovlivněna schopnostmi a dovednostmi dítěte, ale také aktuálně prožívanými emocemi.

Důležitou součástí dětské kresby je i kresba postavy, která má také několik fází vývoje. Mezi první z nich patří hlavonožec, který je typický pro předškolní věk. Hlavonožec je základní schéma lidské postavy, které dítě kreslí kolem třetího roku. Jde o zobrazení postavy, která neobsahuje detaily, chybí některé části či nejsou zobrazovány na správných místech. Struktura hlavonožce bývá u dětí různých společenství podobná – jde o kresbu hlavy, ke které jsou připojené končetiny (Vágnerová, 2017).

Hlavonožce lze považovat za „univerzální vyjádření mentálního pojetí lidského těla“ (Vágnerová, 2017, s. 48). Tento způsob kresby může být ovlivněn nedostatečně rozvinutou kognicí a grafomotorikou a dítě si tímto kresbu zjednodušuje. Zajímavostí je, že hlavonožcům nechybí obličej, který bývá často nakreslen detailně. Nejčastěji jsou zobrazovány oči, polovina dětí nakreslí i pusu a třetina dodá i nos a vlasy. Pro děti se je obličej důležitý, protože je podstatnou součástí při navazování sociálních vztahů (Vágnerová, 2017).

1.2 Sociální a emocionální vývoj

V tomto období dítě začíná rozumět emocím a učí se, jak s nimi zacházet. Dítě má potřebu aktivity jak verbální, tak pohybové. Stejně silná je i potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí (Mertin & Gillernová, 2015). Stává se více soběstačným a začíná si budovat vztahy s vrstevníky.

Rodina zůstává stále důležitá a hraje velkou roli v socializaci dítěte. Socializaci můžeme dle Langmeiera & Krejčířové (1998, s. 93/94) rozdělit na tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální reaktivity – vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými, a které pak přijímá za své.
3. Osvojení sociálních rolí – osvojení takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.

Socializace probíhá po celý život člověka. Dle Havlíka a Koti (2002) jde o proces propojení člověka se společností, při jehož neúspěchu nastává problém jak pro jedince (společenské vyloučení), tak pro společnost (sociální deviace). Již od dětství je na nás vytvářen tlak dnešní společnosti, ten je ale v období předškolního věku pozvolný a postupný.

Je známo, že v tomto období dochází k růstu významu vrstevníků, který dítěti umožňuje ještě více rozvíjet řeč, myšlení, motoriku, a také posiluje schopnost odloučit se od dospělého. Právě s vrstevníky dítě zkouší, co zvládne, ať již zmiňované odloučení se od rodiny, tak si také osvojuje nové sociální role, ale především formuje své vlastní JÁ (Mertin & Gillernová, 2015).

Svá JÁ, svoji vlastní pohlavní identitu, formuje dítě již v rodinném prostředí, až později přispívají k jejímu rozvoji vrstevníci. Základem formování pohlavní identity je rodičovská dyáda, jde o pozorování chování a interakce mezi rodiči, které může ovlivnit dítě do budoucna. Dítě si osvojí model chování rodiče jako svůj vzor pro pozdější volbu svého partnera. Dalším aspektem jsou pouta se sourozenci. Vazby mezi sourozenci umožňují procvičování určitých vztahů, je však důležité, zda je sourozenec mladší či starší a také jakého je pohlaví. Starší bratr sestry má naučené adekvátní chování k opačnému pohlaví (pomáhá, pečuje, je zodpovědný, ví, jak sestra reaguje v určitých situacích), to mu později umožňuje odhadovat reakce opačného pohlaví a zároveň už má

na něj on sám požadavky vůči sobě. V neposlední řadě ovlivňuje dítě také jeho vazba s prarodiči, jedná se zde o alternativní rodičovskou dyádu se specifiky. Těmi může být kontakt se stářím, handicapem, s nemocí či smrtí, ale také větší tolerance chování nebo více časového prostoru pro dítě (Mertin & Gillernová, 2015).

„Člověk celoživotně ‚zraje' nejen biologicky, psychicky ale i sociálně. Sociálním zráním rozumíme přebírání rolí (a s nimi spjatých norem a hodnot) odpovídajících věku a pohlaví, účast na jejich vymezování, předjímání rolí budoucích (hrou, studiem, přípravou narození dítěte, „plánováním" před důchodem atd.), ale i nutného „zapomínání" rolí, které již nejsou v daném věku a situaci funkční" (Havlík & Koťa, 2002, s. 47–48).

Vágnerová (2012) uvádí že, oproti batolecímu období je emoční prožívání předškolních dětí stabilnější a vyrovnanější, to je dosaženo větší zralostí CNS. „V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity i pocity jiných lidí, dovedou částečně ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, když se to ukáže jako nutné" (2012, s. 219).

Emoční projevy shrnuje do několika bodů:

1. Vztek a zlost – nebývají tak časté jako v batolecím věku, protože předškolní dítě už chápe příčiny nepříjemných situací.
2. Strach – je vázán na dětskou představivost, prožívání strachu může být velmi silné a může vést k odmítání samostatnosti či k závislosti na dospělém.
3. Humor – z kognitivního hlediska jde o velmi jednoduché žerty, často spojené s nedokonalostmi dětské řeči, tvorba nesmyslných, tabuizovaných slov.
4. Těšení se na něco – předškolní dítě už se začíná orientovat v kratších časových vzdálenostech, je schopné se těšit na blízkou budoucnost. To nese i riziko, že se budoucnosti může i obávat.

Důležitou součástí socializace a emočního vývoje dítěte je hra. Ta je pro dítě způsobem, jak neverbálně komunikovat, jak interpretovat své vlastní já i pohled na svět, svoji realitu. V tomto období je pro dítě typická symbolická hra. Dítě se v tomto věku učí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, i když mu ještě nerozumí. Symbolická hra je pro něj prostředek pro vyrovnání se s touto realitou.

Ve hře je dítě svobodné, často jejím prostřednictvím zpracovává pro něj obtížné situace např. svůj strach ze psů zvládá pomocí hry, kdy ho psi poslouchají a nemusí se jich tak bát (Vágnerová, 2012).

Piaget (2000) udává, že hru můžeme rozdělit na tři hlavní kategorie. První kategorií je hra senzomotorická, ta nezahrnuje symboliku, jde pouze o opakování činností, které se dítě již naučilo, aby se přizpůsobilo prostředí. Druhou fází je hra symbolická a třetí fází jsou hry s pravidly, ty se děti učí od druhých. Postupem vývoje dítěte vzrůstá i význam her. Ze symbolické hry se vyvíjí hry konstruktivní, pomocí kterých se dítě učí řešení problémů a tvořivost.

1.3 Kognitivní vývoj

Během předškolního věku dochází k výraznému rozvoji kognitivních schopností dítěte. Odborníci se shodují, že dětské **myšlení** je v tomto období egocentrické, to znamená, že „chybí odlišení mezi psychologickou realitou dítěte a objektivním světem reality" (Mertin & Gillernová, s. 15). Langmeier & Krejčířová (1998, s. 89) ještě dodávají, že je myšlení také „antropomorfické (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá")." Příkladem podle Langmeiera je dítě, které si zakrývá oči a myslí si, že ho ostatní nevidí. Dle Piageta (1999) bylo myšlení dítěte do věku čtyř let symbolické a předpojmové, až poté se můžeme u dítěte setkávat s myšlením názorným, vývoj takového myšlení trvá téměř celé předškolní období, zpravidla od čtyř do sedmi nebo osmi let.

Vnímání dítěte je globální, celek je vnímán jako souhrn jednotlivostí, snadno se nechá upoutat výrazným detailem, obzvláště pokud souvisí s jeho aktuálním zájmem nebo potřebou. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciace, která je nezbytná pro pozdější učení se čtení a psaní. Vnímání času je také ještě nepřesné, čas dítě umí posoudit jen ve vztazích ke konkrétním situacím. Jako příklad je uvedeno „Ještě se třikrát vyspím a pojedu k babičce" (Mertin & Gillernová, 2015, s. 14). Vágnerová (2000, s. 111) uvádí, že egocentrická perspektiva je charakteristická i pro vnímání prostoru a jako příklad uvádí, že „dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké, a podceňovat vzdálenější, protože je vidí malé."

Paměť je u dítěte v předškolním období spíše konkrétní, to znamená, že si dítě lépe zapamatuje konkrétní události než jejich popis. Převažuje paměť krátkodobá a až v období mezi pátým a šestým rokem nastupuje paměť dlouhodobá. V tu dobu se také začíná uplatňovat paměť záměrná (Mertin & Gillernová, 2015, s. 16).

V **představách a fantazii** převažuje dětská konfabulace, to jsou smyšlení, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou reálné. Dospělý by za tyto lži neměl dítě trestat, jelikož jsou pro

předškoláka nutné. Dítě si jimi totiž často usnadňuje pochopení pro něj obtížné reality (Mertin & Gillernová, 2015).

Vývoj řeči je dalším důležitým faktorem ovlivňující rozvoj dítěte. Slovní zásobu tříletého dítěte tvoří 800 až 1000 slov (Bacus, 2004). Jak uvádí Langmeier (2006, s. 88) „výslovnost tříletého dítěte je hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně." Zároveň se ale zvětšuje zájem o mluvenou řeč, rozsah užívaných vět, naslouchání, a dítě je schopno se naučit říkadlo či zazpívat písničku. Důležitým pokrokem je začátek užívání řeči k regulaci svého chování. Tohoto je dle A.R. Lurji schopno teprve od tří let. Zpočátku řídí dítě své chování dle slovní instrukce, později už podle vnitřní řeči (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vágnerová (2000, s. 144) popisuje, že významnou složkou vývoje řeči je tzv. egocentrická řeč, ta není určena pro jinou osobu, avšak „má svou podmíněnou funkci. Slouží ke zjednodušení orientace, uvědomování a řešení problémů. Je sice sociálně stimulována, ale její zaměření sociální není. Postupně se mění a stává se vnitřní řečí."

2 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 Výchova v rodině

„Rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu“ (Matějček, 1994, s. 17)

„Rodina, jak říkají sociologové, je malá společenská skupina. Vztahy mezi členy této skupiny mají svůj řád a svou formu. A poněvadž i děti jsou podstatnou součástí této společenské skupiny, má mít i chování dospělých vůči nim určitou společenskou normu“ (Matějček, 2017, s. 160)

Rodina tvořená rodiči a dětmi se nazývá rodinou nukleární, rodina, která je rozšířená o další příbuzné (prarodiče, strýce tety apod.) je označována termínem rodina rozšířená. Zásadní význam v průběhu socializace má to, jak se rodině daří plnit její funkce. Pokud rodina plní všechny své funkce přiměřeně, hovoříme o rodině funkční. Pokud nejsou některé funkce plněny dostatečně, ale není tím ohrožen celkový život rodiny, je rodina dysfunkční. Ve chvíli, kdy rodina nezvládá své základní funkce, je vnitřně rozkládána a je zásadně narušen socializační vývoj dítěte, jde o rodinu afunkční (Kraus, 2008, s. 80). Langmeier & Krejčířová (1998, s. 171–172) uvádí tyto základní funkce rodiny:

1. reprodukční funkce – plození nové generace
2. hospodářská funkce – rozvoj ekonomického systému společnosti
3. emocionální funkce – emoční uspokojení všech členů rodiny
4. socializační funkce – uvedení dítěte do společnosti, učení základním způsobům společenského chování
5. sociálně podpůrná funkce – pomoc členovi rodiny s psychosociálními problémy či onemocněním

Z podstatných znaků rodinné výchovy je vytrvalost a hloubka citových vztahů mezi dětmi a jejich rodiči. Ve vzdělávací instituci jako je MŠ vznikají mezi dítětem a učitelem citové vztahy. V těchto vztazích se dítě cítí dobře, jde však pouze o vztah mělký a povrchní, který trvá pouze tak dlouho, jak dlouho trvá přímý styk mezi dítětem a učitelem.

Nejvlivnější teorií vývoje citových vazeb představil britský psychiatr John Bowlby a dále ji rozvinula americká psycholožka Mary Ainshwort. „Pochopit reakci dítěte na odloučení nebo ztrátu mateřské postavy znamená pochopit pevný vztah, který je k této postavě poutá“ (Bowlby, 2010, s. 160).

Bowlby popisuje tzv. připoutání (attachment) jako „potřebu dítěte vázat se psychicky na blízkou osobu, která se k němu chová tak, že se na ni dokáže naladit svými psychosomatickými procesy, podobně jako tato osoba se nalaďuje svou empatickou vnímavostí a vstřícnou pohotovostí na ně“.

„Vztah dítěte k matce je zdrojem pocitu bezpečí a jistoty pro dítě, kvalita připoutání se tedy projeví především ve stresové situaci, protože stres aktivuje vztahový systém“ (Helus, 2007).

Bowlby (2010, s. 233–234) rozlišuje čtyři fáze citového připoutání:

1. Fáze – orientace a signály s omezeným rozpoznáváním postavy. Tato fáze trvá od osmi do dvanácti týdnů věku. Schopnost dítěte rozlišovat jednoho člověka od druhého je omezena sluchovými a čichovými podněty. Dítě často přestává plakat, když slyší hlas či vidí tvář. Člověka sleduje očima, natahuje k němu ruce, uchopuje ho, žvatlá a směje se.
2. Fáze – orientace a signály zaměřené k jedné rozeznávané postavě (nebo několika). Tato fáze trvá přibližně do půl roku věku. Dítě se chová k lidem stejně přátelsky jako v první fázi, ale výrazněji k mateřské postavě než k ostatním.
3. Fáze – udržování blízkosti k rozeznávané postavě prostřednictvím lokomoce a signálů. Tato fáze začíná mezi šestým a sedmým měsícem věku, ale může nastat až po třetích narozeninách (převážně u dětí, které měly málo kontaktu s hlavní postavou). V této fázi dítě stále více diferencuje své chování k lidem. Rozlišují se také jeho reakce na ostatní, cizí lidé u dítěte vyvolávají opatrnost, úlek či odsup. Dítě si ale některé lidi vybírá jako vedlejší vazebné postavy.
4. Fáze – utváření partnerství korigovaného k cíli. Tato fáze probíhá u některých dětí uprostřed třetího roku. Dítě dostává vhled do pocitů a motivů své matky. Dítě pozoruje chování své matky a vyvozuje čím je ovlivňováno, tím začíná rozumět jejím cílům a plánům na jejich dosažení. Chování dítěte získává pružnost, dvojice si díky tomu začíná budovat složitější vzájemný vztah, který nazýváme partnerství.

„Později dospěl Bowlby s Ainsworthovou k názoru, že během těchto prvních let se vytvoří několik různých typů vazby dítěte s matkou“ (Šulová, 2010, s. 86–87):

Vazba „JISTÁ“ je taková, ve které je rodič dítěti k dispozici, pomáhá mu v situacích, kdy potřebuje překonat těžkosti. Dítě se cítí jisté a samo se pouští do vzdalování se od matky. Když se takto samo rozhoduje, nedělá mu vzdálení potíže.

Vazba „NEJISTÁ – úzkostná, vzdorující“, je taková, při které si dítě není jisté přítomností a dostupností rodiče. Dítě je úzkostné, má strach, obává se separace, drží se rodičů (i fyzicky), bojí se prozkoumávat okolí, vzdálit se od matky.
Vazba „NEJISTÁ – úzkostná, vyhýbavá“ je taková, kde dítě nemá žádnou důvěru v pomoc od rodiče, očekává odstrčení či odehnání. Dítě je zvyklé žít bez lásky a podpory.

„Zkušenost s matkou, ať je tato vazba prožívána jako bezpečná a jistá, anebo nejistá a vyvolávající úzkost, se projeví i v pozdějších letech a ovlivní další mezilidské vztahy. Pokud by byl vztah s matkou neuspokojivý a dítě by v této době trpělo citovou nejistotou, mohl by se tento pocit zafixovat a narušit jeho sebepojetí a vztahy s lidmi na dlouhou dobu, leckdy i na celý život“ (Vágnerová, 2010, s. 248).
„Emoční vztah k dítěti a výchovné řízení ovlivňují např. volbu a způsob užití výchovných prostředků (včetně odměn a trestů), ale také působí na prožívání i chování dítěte, které zase ovlivňuje prožívání a chování dospělého“ (Mertin & Gillernová, 2015, s. 184).
Způsob či styl, jakým dospělí komunikují a interagují s dětmi, je klíčovým prvkem v jejich výchově. „Způsob výchovy pomáhá orientovat se ve spletité síti výchovných jevů, protože usnadňuje rozlišení různých forem výchovného působení a jejich efektivity při využívání všech výchovných prostředků a postupů“ (Mertin & Gillernová, 2015, s. 184).
Zkoumáním výchovných stylů se zabýval před druhou světovou válkou (1939) K. Lewin se svými spolupracovníky. Ten vymezil výchovné styly následovně:

Autokratický styl – je charakteristický rozkazy, hrozbami a tresty, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění a poskytuje jim jen malý prostor pro samostatnost a iniciativu.
Liberální styl – neklade na děti požadavky nebo je nekontroluje, nepožaduje jejich důsledné plnění.
Demokratický styl – udílí méně příkazů, podporuje iniciativu dítěte, dává více námětů, návrhů, dává dítěti prostor pro samostatné rozhodování, je přístupný k hovorům a debatám, má pro děti porozumění (Čáp & Mareš, 2001, s. 303–305).

„Takto vymezené styly výchovy však nepopisují výrazněji význam emočního vztahu rodičů k dětem, a tím se stávají zjednodušujícími, nepřesnými a nevyhovujícími“ (Mertin & Gillernová, 2015, s. 186). V současnosti se pracuje s dimenzionálními modely způsobu výchovy, které vymezují dvě na sobě nezávislé dimenze. U nás se dlouhodobě a podrobně

této problematice věnoval J. Čáp se svými spolupracovníky, společně vytvořili model devíti polí způsobu výchovy (Mertin & Gillernová, 2015).

2.2 Institucionální výchova a vzdělávání

V České republice je předškolní vzdělávání ustanoveno ve školském zákoně a je tak legislativní součástí vzdělávacího systému. Představuje počáteční stupeň vzdělávání a je organizováno a řízeno požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Nejčastěji je toto vzdělávání poskytováno v mateřských školách (Koťátková, 2014, s. 101).

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“ ("Zákon č. 561/2004 Sb.", 2004).

Mateřská škola

„Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu dítěte a v úzké vazbě na ni zajišťovat jeho další předškolní vzdělávání“ (Svobodová, 2010, s. 62).

Zákon č. 561/2004 Sb. § 34 o organizaci předškolního vzdělávání uvádí, že vzdělávání v mateřské škole se mohou účastnit děti od dvou do šesti let, mladší děti nemají na přijetí právní nárok. Od pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné. O přijetí do MŠ rozhoduje vždy ředitel na základě podmínek stanovených zvláštním právním předpisem.

Dle vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání mohou být zřizovány školy s celodenním (6,5–12 hodin denně), internátním či polodenním (max. 6,5 hodin denně) provozem. Do třídy MŠ mohou docházet děti jak věkově homogenní, tak i heterogenní.

Jedním z typu MŠ je mateřská lesní škola. V ní probíhá vzdělávání především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Lesní školu lze zřídit pouze s celodenním (6,5–9 hodin denně) či polodenním provozem ("Vyhláška č. 14/2005 Sb.", 2005).

Školní rok začíná 1. září a končí 31. srpna následujícího kalendářního roku, do jedné třídy běžné mateřské školy dochází 24 dětí, do třídy lesní mateřské školy nejméně 15 dětí.

Vzdělávání dětí v mateřské škole je poskytováno za úplatu, jejíž výše je pro všechny děti ve stejné výši a stanovuje ji zřizovatel mateřské školy ("Vyhláška č. 14/2005 Sb.", 2005). Ředitel mateřské školy má pravomoc stanovit při přijetí dítěte do mateřské školy zkušební dobu pobytu, která nesmí přesáhnout tři měsíce. Pokud by v průběhu této zkušební doby došlo k vážným adaptačním problémům, které by mohly ohrozit zdraví dítěte nebo narušit vztahy v dětské skupině, je nezbytné tuto situaci řešit. To může zahrnovat konzultaci s lékaři nebo poradenským zařízením. Na základě doporučení lékařů nebo poradenských pracovníků může být řediteli mateřské školy přenechána pravomoc ukončit docházku dítěte, pokud je to pro jeho zdraví a sociální pohodu nezbytné ("Zákon č. 561/2004 Sb.", 2004).

Dětské skupiny

Zatímco jsou MŠ řízené ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, dětské skupiny spadají pod kontrolu Ministerstva práce a sociálních věcí. Zákon č. 247/2014 Sb. čili Zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů udává, že službu péče o dítě v dětské skupině může poskytovat pouze osoba, která má k tomuto výkonu oprávnění. Toto oprávnění je uděleno osobě, která splňuje podmínky poskytování této služby.

Tato služba spočívá v péči o dítě od šesti měsíců věku až po zahájení povinné školní docházky. Na rozdíl od MŠ, která je primárně vzdělávací institucí, je dětská skupina zaměřena především na zajišťování potřeb dítěte, jeho výchovu a rozvoj schopností, kulturních a hygienických návyků dítěte ("Zákon č. 247/2014 Sb.", 2014).

2.3 Participace rodiny a školy na výchově a vzdělávání

V obsahu rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021) je rodič brán jako klíčový partner ve vzdělávacím procesu dítěte. Spoluúčast rodičů je vymezena v bodě 7.7.V kapitole se uvádí:

> Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:
>
> - Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.
> - Učitelé 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, podle 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.

- Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.
- Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejích 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 (2021, s. 34–35).

„Zapojení rodiny do vzdělávání dětí a spolupráce učitelů mateřské školy s rodiči má pozitivní vliv na rozvoj dítěte. Navázání partnerského vztahu s rodinou umožňuje učiteli lépe poznat dítě a rodiče se snadněji seznámí se vzdělávacími cíli i vzdělávacími strategiemi používanými v mateřské škole“ (Syslová, 2016, s. 45).

Současný stav vztahu mezi školou a rodinou je výsledkem neustálého vývoje během posledních 20 let. Na počátku šlo o otevření bran škol rodině a veřejnosti, dnes je spolupráce mezi školou a rodinou charakterizována rozmanitostí forem, která vzniká v závislosti na potřebách regionů, škol a rodičů. „Nové i tradiční formy vztahů fungují často vedle sebe, obsahují řízené a osvědčené prvky, ale i nové, jež jsou vnášeny spontánně jednotlivými aktéry. Znamená to, že pole komunikace rodiny a školy se stále mění a vyvíjí“ (Viktorová, 2011, s. 28).

Zahájení vzdělávání v MŠ je pro rodinu i dítě velkou změnou. Koťátková (2014, s. 88) uvádí, že vstup do MŠ bývá provázen protichůdnými reakcemi rodičů, mezi které můžeme zařadit například: „rozporuplné prožitky matky, které mohou mít kořeny v neklidu při dělení se o vztah k dítěti s dalšími cizími osobami, ve vnitřních výčitkách svědomí nebo v rozporu mezi touhou již začít s osamostatňováním dítěte a touhou mít ho jen pro sebe.“

Eva Svobodová (2010) uvádí, že častým důvodem obav rodičů je i jejich vlastní zkušenost. Ti, co do školky docházeli v době totality, jsou často poznamenáni vzpomínkami na nucení do jídla, spánku či na hromadnou organizovanost, a právě tyto vzpomínky v nich vyvolávají nedůvěru. Najdou se však i rodiče, kteří do školky přicházejí s jasnou vizí a jejich očekávání a požadavky na školu mohou být až přehnané. Miroslava Strakatá (Syslová, 2016) upozorňuje na důležitost podnítit u rodičů zájem o MŠ, aby tak měli možnost udělat si o škole představu, poznat formy a prostředky vzdělávání. Pokud je vztah mezi školou a dospělými kvalitní, panuje ve škole pozitivní

klima a rodiče se stávají součástí komunity. Škola tak může nabídnout rodičům hned několik forem spoluúčasti:

1. Dát rodičům možnost vyjádřit se k filozofii školy a konceptu ŠVP (spolupodílet se na tvorbě a aktualizaci
2. Uspořádat schůzku s rodiči před nástupem dítěte do MŠ
3. Adaptační program pro nově příchozí děti a jejich rodiče
4. Spolupodílení se a účast na akcích školy
5. Ankety a dotazníky, ve kterých mohou rodiče sdělovat své náměty a připomínky
6. Individuální pohovory s rodiči
7. Využití sponzorské možnosti rodičů – finanční, hmotné nebo osobní
8. Aktuální informace pro rodiče

Spoluúčast rodičů by měla být realizována i na úrovni třídy, a to následovně:
Před nástupem dítěte do MŠ by mělo proběhnout **první setkání s rodiči**, a to formou osobního rozhovoru. Rodiče se seznámí s MŠ a učitelé mají možnost poznat dítě. Je vhodné se rodičů zeptat na dovednosti, zvláštnosti a zájmy dítěte, na jeho emociální stránku, zda není příliš bojácné, zda je zvyklé na cizí lidi a na kontakt s vrstevníky. Také se můžeme zeptat na jaké oslovení je dítě zvyklé, jak je samostatné, co rádo jí a jaké mají doma rituály. Zjištěné údaje z rozhovoru si učitel zaznamenává do *Vstupního záznamu o dítěti*. Další možností spoluúčasti rodičů je jejich **vstup do třídy** a zapojení se do běžných činností a her s dětmi. Rodič má tak příležitost pozorovat chování svého dítěte, jeho projevy, jednání a reakce. Také poznává, které činnosti dítě zvládá a které mu dělají potíže. Vhodným způsobem mohou být i **třídní schůzky či konzultační hodiny** v konkrétní třídě konané za různým účelem. Při konzultačních hodinách se schází pouze učitelé a rodiče za účelem předání informací o prospívání a pokrocích dítěte, a také kvůli domluvě na společném postupu. Třídní schůzky nesou většinou informativní charakter, mohou být ale doplněny i širším programem, např. vzdělávacím. V neposlední řadě jsou to společné akce na úrovni třídy, kdy se rodiče mohou aktivně zapojit do programu třídy. Často se jedná o akce jako předčítání dětem, představení své profese dětem, tvůrčí dílničky atd.

3 ADAPTACE

Na rozdíl od socializace, která probíhá celoživotně, je adaptace dle pedagogického slovníku proces přizpůsobení se něčemu. Sociální adaptací je pak chápáno přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám, jako příklad je uváděn přechod z jednoho stupně školy na druhý (Průcha et al., 2003).

Haefele (1993, s. 49) ve své knize upozorňuje na častý názor, že MŠ slouží pouze jako přechodová fáze mezi rodinou a školou, sám označuje MŠ jako samostatné a významné období v sociálním vývoji dítěte, kdy: „Sociální zkušenosti, které dítě získá ve školce, určují v budoucnosti jeho vztah a roli ve skupině. S dětmi, které měly potíže už ve školce a už ve školce měli roli outsiderů, se tento problém táhne jako červená nit celým jejich životem."

Eva Hejzlarová, Magdalena Mouralová, Kateřina Konrádová ve své empirické studii uvádí, že „Kvalitní předškolní vzdělávání dokáže vyrovnávat nepříznivé socioekonomické zázemí dítěte, jehož provázanost s volbou studijních trajektorií a dosaženým vzděláním je zejména v České republice velmi silná" (2021, s. 58).

3.1 Vymezení pojmu a právní ukotvení

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování" (2021, s. 5).

V RVP PV nalezneme hned několik zmínek o adaptaci. První z nich se týká školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), jehož obsahem mohou být přílohy, které nejsou zveřejňovány, ale které jsou důležité pro práci školy či učitelů. Touto přílohou může být mimo jiné i plán adaptace. ŠVP je zároveň společným východiskem všech učitelů pro tvorbu třídního vzdělávacího programu. Každý učitel by měl svůj plán tvořit v souladu s ŠVP. TVP si ale učitel přizpůsobuje aktuálním vzdělávacím příležitostem a situacím, upravuje ho s ohledem na výsledky vzdělávání dětí a vychází z individuálních potřeb a zájmů dětí, což se dotýká i volby témat a aktivit usnadňujících nově nastupujícím dětem adaptaci.

Nejen učitel, ale i celkově MŠ, by měli vytvářet podmínky pro adaptaci dítěte na základě jeho individuálních potřeb. „Nově příchozí dítě má možnost se postupně adaptovat na nové prostředí i situaci. Při vstupu dítěte do MŠ je uplatňován individuálně přizpůsobený

adaptační režim a rodičům je umožněno aktivně se podílet na adaptačním procesu“ (2021, s. 32–33).

Ve vzdělávací oblasti *Dítě a společnost* se dozvídáme, že „Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí“ (2021, s. 25). Součástí vzdělávací nabídky by měly být výše zmiňované aktivity vhodné pro přirozenou adaptaci dítěte v prostředí MŠ. Očekáváným výstupem dítěte ke konci předškolního období je „adaptovat se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn (vnímat základní pravidla jednání ve skupině, podílet se na nich a řídit se jimi, podřídit se rozhodnutí skupiny, přizpůsobit se společnému programu, spolupracovat, přijímat autoritu) a spoluvytvářet v tomto společenství prostředí pohody“ (2021, s. 26).

Cíle, očekávané výstupy i vzdělávací nabídky týkající se adaptace a socializace dítěte najdeme i v dalších čtyřech oblastech. Jedním z cílů oblasti *Dítě a jeho tělo* je osvojení si věku přiměřených praktických dovedností a také osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí. Očekávaným výstupem v této oblasti je zvládat sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky (starat se o osobní hygienu, přijímat stravu a tekutinu, umět stolovat, postarat se o sebe a své osobní věci, oblékat se, svlékat, obouvat apod.) nebo také zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony.

V oblasti *Dítě a jeho psychika* je záměrem učitele podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte. Očekávaným výstupem je zde schopnost odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých, být aktivní i bez jejich opory, uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování.

Utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů je záměrem oblasti *Dítě a ten druhý*. Dílčím vzdělávacím cílem této oblasti je posilovat prosociální chování ve vztahu k ostatním lidem. Dítě by mělo být schopné navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, komunikovat s ním vhodným způsobem a respektovat ho

zároveň také přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství.

Poslední oblast *Dítě a svět* si klade za cíl rozvíjet schopnost dítěte přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám, to by mělo dítěti pomoci s bezpečnou orientací ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově MŠ, v blízkém okolí).

3.2 Dítě a adaptace

Délka adaptace dítěte na docházku do MŠ je individuální. „Odhadem polovina dětí kolem čtyř let prožívá změny spojené s příchodem do mateřské školy s pláčem a smutkem při loučení, což může trvat dva až šest týdnů. Druhou polovinu bychom mohli rozdělit na děti, které s adaptací prakticky nemají problémy. Další část tvoří děti, které na počátku nesmutní (…), náhle přestanou mít zájem do mateřské školy chodit. Poslední velmi malou část tvoří děti, které se nedokáží ani po dlouhé době zadaptovat a všestranně tím trpí“ (Koťátková, 2014, s. 95–97).

Jednotlivými etapami adaptace na MŠ se zabýval Haefele (1993), ve své knize popsal proces adaptace dítěte v průběhu čtyř týdnů:

1. Týden období orientace – v prvním týdnu jsou nové děti spíše pozorovateli. Jelikož ještě neznají režim školky, nezúčastňují se aktivit. Snaží se zpracovávat množství podnětů a zkoumat je.
2. Týden období sebeprosazování – v druhém týdnu začínají nové děti navazovat první kontakty, upoutávají na sebe pozornost a jejich cílem je dostat se do dění třídy. V této chvíli ale může dojít ke konkurenčnímu boji mezi všemi nováčky. V tomto období tak mohou být děti z pokusů o prosazení nevyrovnané a přecitlivělé, dokonce i tělesně unavené.
3. Týden zvláštních opatření – v této chvíli má již nové dítě dobře zmapované vztahy ve třídě, ví, které děti jsou oblíbené, a právě jejich prostřednictvím se chce začlenit do skupiny. Aby získalo pozornost oblíbených dětí, nosí jim dárky a pozornosti, také s nimi chce být v neustálém kontaktu.
4. Týden, kdy znovu nastává všední den – během čtyř týdnů si většina nováčků na školku zvykne. Zná už dobře prostředí a denní režim, začíná si být jisté svým postavení ve skupině dětí, dokáže odhadnout způsoby a pravidla chování a částečně je i použít.

Důležité je uvědomit si, že změny v životě dítěte se mohou odrážet i v jeho chování v domácím prostředí, takže doma se dítě může chovat úplně jinak, jak to Haefele (1993) popisuje ve své knize. V prvním týdnu, po příchodu domů touží dítě především po klidu, který využívá ke zpracování nových dojmů a zážitků. Ve druhém týdnu je chování dítěte ovlivněno situacemi dějícími se ve školce. Tím, že ve školce dítě bojuje o jakési sebeprosazení, nastávají i doma chvíle, kdy se chce prosadit nebo kdy potřebuje obzvláště nabýt pocit bezpečí a opory. To doprovází změny nálad a mrzutost. Ve třetím a čtvrtém týdnu se začíná chování dítěte blížit k normálu, to se ale nedá říct o jeho fyzickém stavu. Tam můžeme pozorovat známky únavy a vyčerpání.

Reakcí dětí při nástupu do MŠ se věnovali i Niesel & Griebel (2005) na základě provedených výzkumů. Ti popisují reakce dětí následovně. V prvních dnech (dny orientace) můžeme u některých dětí pozorovat smutek, strach či pláč, a to především ve chvíli, kdy se loučí s matkou. Děti se v prvním týdnu většinou do aktivit ve třídě nezapojují, avšak vše z povzdáli pozorují. Výjimkou bývají děti, které mají ve skupině staršího sourozence či kamaráda, na kterého se obrací. Doma se děti stahují do ústraní, navazují méně kontaktů a mohou působit unaveně či vyčerpaně.

První týdny má dítě snahu o začlenění se. Izolovanost a nečinnost dítěte většinou vymizí v prvních týdnech a po uplynutí měsíce ji můžeme již stěží pozorovat. Dítě se v prvních týdnech zapojuje do paralelní hry (děti si hrají vedle sebe, ale ne spolu). Taková hra je předstupněm k aktivní účasti ve skupině. Účast nových dětí na skupinových aktivitách začíná vyvolávat spory o postavení ve skupině. Doma již dítě začíná samo od sebe vypravovat o zážitcích a čím dál míň se stahuje do ústranní. Další měsíce jsou pro dítě obdobím přivykání.

Jak vyplývá z výše uvedených zdrojů, adaptace každého dítěte je individuální, u některých dětí ale může dojít k problémům v průběhu adaptace. Některé z nich si zde přiblížíme:

Jedním z problémů může být **přítomnost sourozence v rodině**. Pokud má nově nastupující dítě doma mladšího sourozence, může se cítit odstrčeno. Jestliže je on tím mladším ze sourozenců dostává se do situace, kdy u sebe nemá podporu staršího sourozence.

Další problém může nastat u dětí s **menší tělesnou zdatností**. Ty jsou často z pobytu ve škole unavené a také jsou náchylnější k nemocem. Dítě, které zůstává nemocné delší dobu

doma, se musí po příchodu do MŠ znovu začleňovat. Velké potíže v začlenění nastávají u dětí, které pobývají ve škole hned od začátku celý den (Haefele, 1993).

Dítě, které doposud **nebylo zvyklé trávit čas bez rodiče**, ve společnosti jiných lidí, může trpět v průběhu adaptace separační úzkostí. Říčan (1990) popisuje fáze separační úzkosti třemi typickými stádii:

1. Stadium protestu: Dítě pláče a volá matku, dožaduje se rodiče.
2. Stadium zoufalství: Dítě už nenaříká, je uzavřené, s nikým nekomunikuje, nechce si ani hrát.
3. Stadium odpoutání od matky: Dítě se upne k náhradní osobě (ve většině případů je to učitel), jeho chování se začíná přibližovat normálu.

3.3 Role rodiče při adaptaci dítěte na MŠ

„V případě, kdy do MŠ nastupuje první dítě v rodině, vstupuje i rodič do nové role ‚rodiče dítěte v MŠ', která zahrnuje nové vztahy, normy a očekávání, na něž se potřebuje adaptovat" (Hejzlarová et al., 2021, s. 60).

My si v této kapitole přiblížíme, co může rodič udělat pro dítě, aby mu nástup do MŠ co nejvíce usnadnil. Než ale začneme, je důležité zmínit že „ne všechny děti a rodiče potřebují všechno, a ne každá škola může všechno nabídnout" (Niesel & Griebel, 2005, s. 63). Každé dítě a každá rodina jsou jedinečné a mají své vlastní potřeby, preference a očekávání v souvislosti s MŠ. Stejně tak se liší to, co školy rodinám nabízí. Proto velmi záleží na správném výběru. Dle Koťátkové (2014, s. 66) by měli rodiče při výběru MŠ přemýšlet, jak se do ní budou dopravovat, jakým způsobem škola pracuje. „Jestli má např. třídy věkově smíšené. To usnadňuje adaptaci právě těch nejmenších."

Nástup dítěte do MŠ je provázen protichůdnými reakcemi rodičů. „Hrají zde roli rozporuplné prožitky matky, které mohou mít kořeny v neklidu při dělení se o vztah k dítěti s cizími osobami, ve vnitřních výčitkách svědomí nebo v rozporu mezi touhou již začít s osamostatňováním dítěte a touhou mít ho jen pro sebe" (Koťátková, 2014, s. 73).

Další roli hraje čas, s počátkem školní docházky se musí rodina přizpůsobit novému rytmu fungování, nejde tu totiž pouze o krátkodobé hlídání dítěte dle potřeb rodičů. I přesto, že MŠ přistupují k potřebám rodin vstřícně, měl by být v jejich vtahu nastaven řád a pravidla.

Před nástupem dítěte do MŠ by rodiče měli obdržet dostatek informací o fungování MŠ. Rodič by měl být seznámen, jak probíhá stravování, odpočinek dětí atd. K předání těchto informací využívají učitelé úvodních schůzek (Svobodová, 2010).

Lažová (2013, s. 25–30) uvádí ještě další formy a metody pro předávání informací rodičům. Jako první zmiňuje třídní schůzky, ty jsou rodičům nabízeny v určité dny v týdnu nebo po domluvě. Další formou jsou společné akce, ty jsou oblíbené především u dětí, splňují ale základní skutečnost – všichni zúčastnění mají možnost se potkat, blíže se seznámit a prožít společně hezké chvilky. Také nástěnky a vývěsky plní informativně organizační funkci. Velmi oblíbeným komunikačním prostředkem se stává e-mail, webové stránky či mobilní aplikace (Twigsee, Naše MŠ, Školka v mobilu…). Tyto moderní technologie usnadňují organizaci a zajišťují rychlé předání zpráv, nesmějí ale nahradit osobní kontakt. Rodiče informace od MŠ potřebují ale zároveň mnohdy musejí předat důležité informace o dětech učitelům oni sami. Proto je osobní komunikace nenahraditelná.

Koťátková (2014) doporučuje rodičům zamyslet se přibližně půl roku před nástupem dítěte do MŠ nad tím, co by ještě mělo umět. To může snížit nápor na psychiku dítěte a rodič tím může předejít neúspěchům a nepříjemnostem v začátku docházky. Pro tyto účely vytvořila doporučující desatero:

1. Chodit s dítětem mezi ostatní děti, a to i v případě, že má doma sourozence.
2. Nechávat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka či s ním chodit do nových prostředí, kde platí určitá pravidla chování.
3. Zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy, oceňovat i drobné pokroky.
4. Plánovat čas tak, aby mělo dítě dostatek prostoru dělat věci samo, bez našeho nátlaku.
5. Trávit čas s dítětem hrou, nejlépe takovou, která dítě povede ke slovnímu vyjadřování.
6. Rozšiřovat slovní zásobu dítěte čtením pohádek, zpíváním písniček. Napomáhá to i k pochopení časové posloupnosti, rozvoji naslouchání a pozornosti. V těchto chvílích dítě vnímá gramaticky správný mluvní zdroj.
7. Co nejvíce s dítětem během dne komunikovat, dávat mu prostor a také jasně najevo, že mu naslouchám.
8. Oceňovat dítě, povzbuzovat ho a zároveň odmítat nevhodné chování s vysvětlením důvodu.
9. Nevyhrožovat dítěti školkou, dítě by se mohlo dopředu obávat.
10. Nevychvalovat školku až příliš, být reální, popisovat dítěti skutečné situace, které mohou ve školce nastat, v opačném případě by mohlo u dítěte dojít ke zklamání.

Některé školy nabízejí uchazečům „dny otevřených dveří“. Většinou se konají ve druhé polovině školního roku a rodiče s dětmi, které ještě do MŠ nechodí, se mohou přijít do školy podívat. Většinou vše probíhá v dopoledních hodinách, aby se dítě seznámilo s prostředím, ale i s přítomností ostatních dětí. Pro dítě je toto bezpečná možnost probíhající za přítomnosti rodiče. Další možností je pak chození do třídy společně s dítětem v prvním či v prvních dvou týdnech, kdy tam rodič s dítětem dle potřeb pobývá. Adaptační fáze prožitá aktivně s dítětem umožňuje rodiči poznat ostatní děti, hračky a vybavení, denní režim a získá tak podněty pro konverzaci či motivaci dítěte. (Koťátková, 2014).

Ideální by bylo, kdyby MŠ vypracovaly ve spolupráci s rodiči tzv. Adaptační plán, který udává jasný rámec a pedagogům i rodičům přibližuje organizaci prvních dnů až týdnů dítěte v MŠ. V zahraničí, především v Německu, Anglii či Rakousku, je tvoření adaptačních plánů již zcela běžné. V německojazyčných zemích jsou velmi rozšířené Berlínský či Mnichovský model, který vychází z teorie attachmentu Johna Bowlyho a zdůrazňuje existenci citové vazby mezi matkou a dítětem. V České republice není postupná adaptace příliš častá, přesto ji ale některé MŠ začínají rodičům nabízet. Adaptační plán by měl určovat průběh a strukturu adaptace, přítomnost rodičů v začátcích adaptace, časový rámec a evaluaci (Baránková).

Berlínský model je nejstarším a nejrozšířenějším konceptem vyvinutý Laewenem, Andresem & Hédérvari-Hellerem (2011) z Infans Institute v 80. letech 20. století. Skládá se z pěti kroků:

Prvním krokem jsou rodiče informováni o tom, že se očekává jejich zapojení v procesu adaptace.

Druhý krok obsahuje třídenní základní fázi, ve které jeden rodič doprovází dítě do školky a zůstává tam přibližně jednu až dvě hodiny. Matka nebo otec by měli dítě pečlivě sledovat a signalizovat, že jsou mu k dispozici jako „bezpečný přístav“. Zároveň by se doprovázející rodič měl chovat co nejpasivněji, aby dal dítěti možnost kontaktu s učitelem.

Ve třetím kroku se provede první pokus o oddělení a rozhodne se o délce adaptačního období. Čtvrtý či pátý den se provede první pokus o oddělení. Pokud se podaří dítě při odloučení od rodiče uklidnit, lze separační fázi prodloužit, maximálně však na 30 minut. Pokud se však dítě nepodaří během krátké doby uklidnit, rodič se po dvou až třech minutách vrací. V tomto případě by se mělo s opětovným pokusem o oddělení počkat do druhého týdne, předpokladem je prodloužení adaptačního procesu o dva až tři týdny.

Čtvrtý krok zahrnuje stabilizační fázi, kdy se s přihlédnutím k reakcím dítěte stále více prodlužuje doba, kdy dítě zůstává samo s učitelem.
Pátý krok je poslední fází, kdy již není rodič se svým dítětem ve třídě, ale zůstává v zařízení pro případ potřeby. Proces adaptace je ukončen tehdy, když je učitel dítětem akceptován jako „bezpečný přístav" a dítě se jim nechá utěšit (Dreyer, 2013).

Ať už se rodič účastní adaptace aktivně přímo v MŠ či jen doma, měl by si dávat pozor na své prožívání emocí. Na dítě ze začátku nespěchat a nebýt netrpělivý, jelikož děti mají zpočátku v rodiče nedůvěru, zda si pro něj do školky přijde. S tím souvisí i zodpovědný přístup rodičů ke slibům, které dítěti dávají. Pokud ráno dítěti slíbíme, že si ho vyzvedneme po obědě, měli bychom tento slib dodržet. Jinak dítě tento náš čin bere jako zradu a učitel je postaven do pozice, kdy se snaží dítě uklidnit, avšak nesnížit přitom naši autoritu (Koťátková, 2014).

Mateřské školy mohou nabízet rodičům hned několik způsobů usnadnění nástupu. Zároveň ale mají na začátku školního roku několik požadavků na rodiče, velká část z nich se týká provozně-materiálního zabezpečení. Zahrnout sem můžeme včasné placení školného a stravného, dodání dokumentace o dítěti (doklady a potvrzení). Dále nákup spotřebních materiálů pro třídu (např. kapesníky, mýdla, papírové utěrky), přinesení pomůcek pro dítě (pastelky, lepidla, plastelíny, papuče, náhradní oblečení). Tyto požadavky jsou rodičům většinou sdělovány předem na třídních schůzkách (Hejzlarová et al., 2021).

3.4 Role učitele při adaptaci dítěte na MŠ

Hlavní rolí učitele v adaptaci je jednat pedagogicky a zaměřit se na individuální potřeby dítěte a jeho rodiny. K úspěšné adaptaci je důležité, aby si dítě s učitelem vytvořilo vztah. Učitel spatřuje svůj hlavní úkol v tom, že „podporuje integraci dítěte do skupiny, tedy jeho vztahy k ostatním dětem" (Niesel & Griebel, 2005, s. 32).
Také s rodičem si učitel musí vybudovat vztah postavený na vzájemné důvěře a respektu. Pokud by u dítěte nastal problém, v našem případě by probíhala adaptace obtížněji a delší dobu, nemělo by to být poprvé, kdy bude učitel s rodičem mluvit. Učitel může využívat čas přivádění či vyzvedávání dítěte ke krátkým interakcím s rodičem. Stačí s rodiči v krátkém časovém intervalu prohodit pár slov například ohledně potěšení z toho, co ten den dítě zvládlo, co se nám na něm líbí. Učitel tak dá rodiči najevo, že má o dítě zájem a že mu na dítěti stejně jako jemu záleží (Essa, 2011).

Rodič se nestává odborníkem na výchovu, ale může být odborníkem na své dítě. Právě rodič zná nejlépe co dítě potěší, z čeho má obavy, co se mu daří, co rádo jí a jaké návyky ovládá. Partnerství s rodičem tak může učitelce přinést nejjednodušší formu poznání dítěte, které jsou pro ni přínosné pro volbu metod a způsobů vzdělávání (Svobodová, 2010).

Rodiče od učitele očekávají podporu, povzbuzení a optimistický pohled do budoucna. Pro rozhovor s rodičem se doporučuje používat empatické výroky, především vyjadřovat pochopení citového prožitku dospělého. Také je velmi důležité, v jakém prostředí s rodičem mluvíme a kolik času si na to vyhradíme. K delšímu rozhovoru s rodičem bychom měli zajistit klid a také ho vést vsedě (Mertin & Gillernová, 2015).

Učitelům je ve vztahu k dětem, rodičům i spolupracovníkům doporučován nedirektivní způsob jednání. Základní znaky tohoto způsobu jednání popisuje ve své knize Koťátková (2014, s. 112–114):

Akceptace znamená přijmout člověka bez podmínek takového jaký je, bez předsudků, bez odmítání jeho odlišností. Míra přijetí závisí na tom, jak je člověk sám se sebou vnitřně vyrovnaný. Pochopení a akceptace je základem pro pozitivní komunikaci.

Empatie znamená vcítění se do prožitků druhého. Při empatickém přístupu jsou více vnímány emoce než myšlenkové obsahy. Komu empaticky sdělujeme, co jsme z něj vycítili, dáváme najevo, že mu rozumíme.

Autenticita je vysvětlována pojmy přirozenost, pravdivost, opravdovost a souvisí s mírou osobní zralosti člověka a vnitřním přijetí sama sebe. Člověk projevující se autenticky nic nepředstírá, chová se lidsky a přirozeně a adekvátně daným okolnostem a je, pokud možno, sám sebou.

„Teprve všechny tři uvedené základní znaky nedirektivního a na osobnost druhého člověka orientovaného přístupu – akceptace, empatie a autenticita – uplatňované dohromady, přinášejí do vztahů přehlednost, pravdivost a citlivost ke druhému, a to vzbuzuje důvěru, kvalitní vztahy a pro jednotlivce vnitřní rovnováhu“ (Koťátková, 2014, s. 114).

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části této práce je získat informace o tom, zda a jakým způsobem je rodičům v MŠ umožňováno zapojovat se do procesu adaptace jejich dítěte.

Dále budeme zkoumat, jaké mají rodiče očekávání vzhledem k adaptaci, kterých způsobů usnadnění adaptace nejčastěji využívají. Budeme zjišťovat, jestli se setkali s adaptačním plánem. Jak se snaží dítě připravit na nástup do MŠ a jak se do něj zapojují. Také se zaměříme na spolupráci a komunikaci mezi rodiči a učiteli a na to, jakou formu podpory by obě skupiny respondentů uvítaly.

Nejprve je čtenáři odůvodněn výběr výzkumného designu a jeho metody. Dále jsou interpretována výsledná data, z nichž vychází diskuze a závěr výzkumu.

4 METODOLOGIE

V diplomové práci bude využit smíšený výzkumný design. Hendl (2016, s. 56) definuje smíšený výzkum, jako „obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie."

Dále popisuje strukturu takového výzkumu:

„Cíle výzkumu: typické cíle kvalitativního výzkumu jsou explorace a popis případů, typické cíle kvantitativního výzkumu jsou statistický popis, predikce nebo verifikace příčinných hypotéz.

Typy dat: Kvantitativní výzkum se opírá především o standardizovaná kvantifikovatelná data, kvalitativní výzkum se zabývá texty, slovy a obrazy.

Typy analýzy a interpretace: Kvantitativní výzkum zahrnuje statistickou analýzu, kvalitativní výzkum používá interpretativní metody hledáním témat a pravidelností v narativních datech" (2016, s. 57).

V našem výzkumu jsou sbírána data prostřednictvím dotazníku. Dotazník je definován jako „metoda pro hromadné shromažďování dat (informací) pomocí písemně zadaných otázek (položek dotazování)" (Průcha, 1995).

Dotazník se bude skládat z otázek uzavřených (s možností odpovědi ano/ne, či několika možností odpovědi) i otázek otevřených. Výsledná data budou zpracována v případě uzavřených otázek kvantitativně, prostřednictvím grafů a otevřené otázky kvalitativně, pomocí techniky otevřeného kódování.

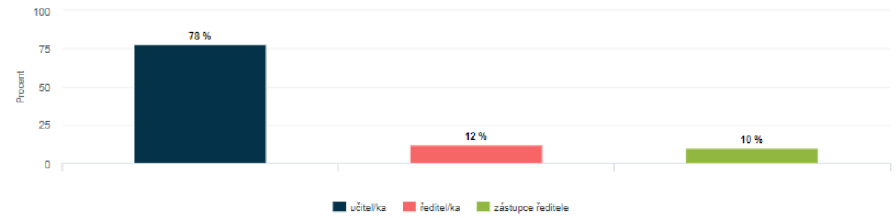
Otevřené kódování představuje dle Švaříčka a kol. „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník nadále pracuje“ (2007, s. 211).

Postupuje se tak, že se text rozdělí na jednotky, těmi mohou být slova, věty či odstavce. Vzniklým jednotkám se přidělí kód (jméno, označení). Poté těmito kódy označujeme informace, výpovědi či jevy, které se opakují. Ke kódům se můžeme vracet či je přejmenovávat dle potřeby (Švaříček & Šeďová, 2007, s. 211–217).

4.1 Výběr výzkumného vzorku

Pro můj výzkum jsem se rozhodla vytvořit dvě formy dotazníků. Jeden dotazník určený pro rodiče, kteří již prošli adaptací jejich dítěte na docházku do MŠ, druhý dotazník byl vytvořen pro učitele (viz přílohy). Otázky v dotaznících jsou z velké většiny pro obě skupiny stejné a záměrem bylo porovnat pohled rodičů a učitelů na adaptaci dítěte na MŠ a zjistit, jak se tyto pohledy liší či shodují s informacemi zpracovanými v teoretické části práce. Dotazníky se skládají z otevřených i uzavřených otázek. V dotazníku pro rodiče je 18 otázek, pro učitele 15 otázek. Dotazníky byly vytvořeny prostřednictvím aplikace Click4survey. Následně byly dotazníky zveřejněny na sociální síti Facebook, u dotazníku pro učitele to byla skupina „Učitelky MŠ sobě (znova)“, pro rodiče to byla skupina „Maminky Tišnov a okolí“. O vyplnění a šíření dotazníku jsem požádala také kolegyně a rodiče ze školky MŠ Sluníčko Tišnov. Celkově mé dotazníky navštívilo 480 osob, některé však dotazníky opustily či vůbec nevyplnily. Konečný počet respondentů pro tento výzkum je 140, a to 60 pedagogických pracovníků a 80 rodičů. Nejprve jsem skupinám položila pár obecných otázek, ze kterých vyplynulo následující.

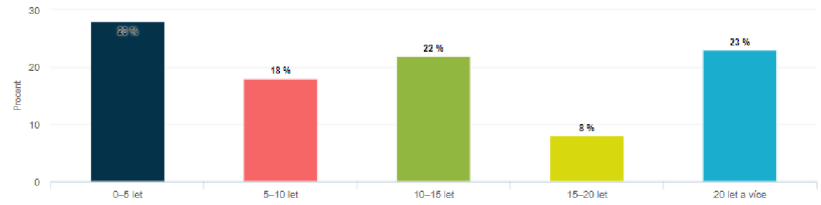
1. otázka učitelé – Jakou pracovní pozici v MŠ vykonáváte?



Hodnota	Procent	Odpovědí
učitel/ka	78 %	47
ředitel/ka	12 %	7
zástupce ředitele	10 %	6

Graf č. 1: otázka učitelé č. 1

2. otázka učitelé – Jaká je délka Vaší praxe?



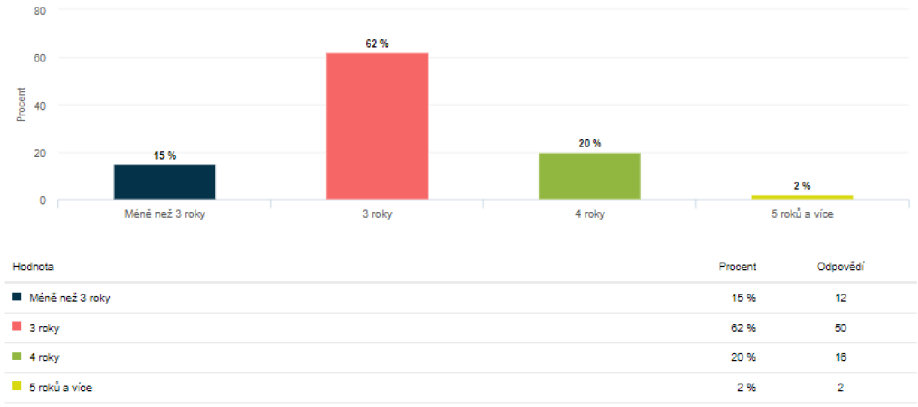
Hodnota	Procent	Odpovědí
0–5 let	28 %	17
5–10 let	18 %	11
10–15 let	22 %	13
15–20 let	8 %	5
20 let a více	23 %	14

Graf č. 2: otázka učitelé č. 2

Ze 60 respondentů z řad pedagogických zaměstnanců vyplnilo dotazník 47 učitelů/učitelek, 7 ředitelů a 6 zástupců ředitele (dále budeme používat pro všechny výraz učitelé). Nejpočetnější skupinou (17) byli učitelé s délkou praxe 0–5 let, hned za nimi skupina (14) s praxí delší jak 20 let, 13 učitelů s délkou mezi 10–15 lety, 11 učitelů s 5–10 lety a nejmenší skupinka (5) s 15–20 lety praxe.

Výzkumný vzorek tvoří velmi početná skupina učitelů s dlouhodobou praxí, u kterých můžeme očekávat velké množství zkušeností.

1. otázka rodiče – Jaký byl věk Vašeho dítěte při nástupu do MŠ?



Hodnota	Procent	Odpovědí
Méně než 3 roky	15 %	12
3 roky	62 %	50
4 roky	20 %	16
5 roků a více	2 %	2

Graf č. 3: otázka rodiče č. 1

Rodičů jsem se dotazovala na věk jejich dětí v době nástupu do MŠ. Očekávala jsem, že nejpočetnější skupinou budou tříleté děti, což se i potvrdilo, protože tato skupina tvoří 68 % s celkovým počtem 50 dětí, další skupinou byly děti čtyřleté s počtem 16, 12 dětí respondentů bylo mladších tří let a nejmenší skupinu tvořily děti, které nastupovaly do MŠ až ve věku 5 let. V případě této nejmenší skupiny můžeme předpokládat, že děti nastoupily až na poslední rok předškolního vzdělávání, jenž mají povinný.

Také mě zajímalo, zda dítě před nástupem do MŠ navštěvovalo zařízení umožňující setkávání s jinými dětmi, popřípadě jaké.

Kódy rodiče:

ano, navštěvovalo kroužky – 17x

ano, navštěvovalo dětskou skupinu – 14x

ano, chodili jsme na dětská hřiště – 5x

nenavštěvovalo nic – 44x

V desateru od Koťátkové (2014) je rodičům hned v prvním bodě doporučováno setkávat se s ostatními dětmi, to může dítěti usnadnit nástup do MŠ především po psychické stránce. Z jejich odpovědí však vyplynulo, že více než polovina dětí respondentů neměla předešlou zkušenost se setkáváním s jinými dětmi před nástupem do MŠ. Pouze některé děti měly zkušenost s volnočasovými kroužky, nejčastěji se jednalo o plavání, tvořivé dílny, pohybové kroužky. Dále pak některé docházely do dětské skupiny či soukromé MŠ a některé se s dalšími dětmi potkávaly pouze na dětských hřištích či v hernách.

Další dotaz se týkal představ rodičů o délce adaptace jejich dítěte.

Kódy rodiče:

neměla – 49x

měla – 11x

měla 1-2 měsíce – 14x

měla 2 týdny – 5x

měla 1 týden – 1x

Většina rodičů uváděla, že neměla jasnou představu o tom, jak dlouho bude trvat adaptace jejich dítěte do MŠ. Jedna z odpovědí, která zazněla, se mi velmi líbila: „To je asi neustálý proces, minimálně v prvním roce ve školce, který se liší individuálně u každého dítěte..." Tento důraz na individuální povahu adaptace u každého dítěte byl zmíněn několikrát. Ostatní rodiče měli představu o tom, jak dlouho adaptace může trvat. Nejčastěji očekávali adaptaci trvající 1–2 měsíce, ale zazněly také časy jako dva týdny nebo dokonce jen jeden týden. V teoretické části jsme se zabývali etapami adaptace dle Haefele a také Niesel & Griebel, kteří popisují chování dítěte v prvních měsících docházky. Nicméně i oni zdůrazňují, že adaptace je u každého dítěte individuální.

V další otázce jsem se proto obrátila na rodiče s prosbou o charakterizaci chování jejich dětí po návratu z MŠ, neboť citové prožívání dětí je také velmi individuální.

Kódy rodiče:

šťastné a spokojené dítě – 31x

pozitivní dítě – 13x

nadšené – 10x

smutné, roztržité, emotivní – 21x

mělo radost, že jde domů – 3x

Více než polovina respondentů popsala pozitivní emoce u svých dětí, které přišly domů ze školky šťastné, spokojené nebo dokonce nadšené. Jedna z matek sdělila: „Byla spokojená, vyprávěla o svých zážitcích a často si zpívala písničky, které se naučila." Další uváděl, že díky pozornosti a přátelskému chování paní učitelky se jeho syn začal těšit na každou návštěvu MŠ.

Nicméně, vedle těchto pozitivních reakcí, se v odpovědích také objevovaly smutné, roztržité nebo podrážděné emoce. Dokonce třikrát bylo zmíněno, že dítě mělo radost

z odchodu domů, což naznačuje určitou míru nepohodlí nebo neochoty zůstat v prostředí MŠ.

Haefele (1993) o chování dítěte ve druhém týdnu adaptace říká, že je ovlivněno situacemi dějícími se ve školce. Tím, že ve školce dítě bojuje o jakési sebeprosazení, nastávají i doma chvíle, kdy se chce prosadit nebo kdy potřebuje obzvláště nabýt pocit bezpečí a opory. To doprovází změny nálad a mrzutost.

Na tuto skutečnost poukazovalo hned několik vyjádření rodičů „dítě bylo hodně přecitlivělé, na mě bylo až zlé. Jako by mi dávalo za vinu, že jsem ho tam nechala." „Jak přišla domů, byla víc emotivní z důvodu, že je u mámy v bezpečí, tak může dát emoce najevo."

4.2 Interpretace výsledných dat

Během analýzy otevřených otázek jsem se zaměřila na metodu otevřeného kódování, která mi umožnila systematicky zkoumat odpovědi respondentů a identifikovat klíčové informace. Z jednotlivých položek dotazníků vyplynuly následující informace:

Prvně mě zajímalo, co si obě skupiny respondentů představují pod pojmem adaptace.

Kódy učitelé:

zvyknutí si na něco nového – 23x

přizpůsobení se – 12x

začlenění – 11x

začátek docházky do MŠ – 7x

jiné – 4x

sžití – 3x

Kódy rodiče:

zvyknutí si na něco nového – 31x

přizpůsobení se – 25x

začlenění – 19x

seznámení se – 5x

Z kapitoly o adaptaci již víme, že jde o proces přizpůsobení se na něco nového. U této otázky můžeme pozorovat velké shody v odpovědích obou stran respondentů. V dotazníku pro učitele se nejčastěji objevovala odpověď, že se jedná o zvyknutí si na něco nového, jedna z respondentek uvedla že „dítě si zvyká na novou část svého života, odloučení od rodičů a přijetí nové role" další si pod tímto pojmem představila „laskavou pomoc dítěti při zvládnutí přechodu do MŠ, při učení se novým pravidlům, při odloučení od rodičů a přizpůsobení se kolektivu třídy".

U rodičů bylo nejčastější odpovědí také zvyknutí si na něco nového, jedna z respondentek uvedla, že si pod pojmem představí „přizpůsobení se nové situaci, novým podmínkám, novému kolektivu a novým věcem".

Další otázkou bylo to, jaká očekávání měli rodiče v souvislosti s nástupem dítěte do MŠ. Učitelé měli v dotazníku obdobnou otázku, která zjišťovala, jaká očekávání související s nástupem dítěte do MŠ mají dle nich rodiče.

Kódy rodiče:

začlenění se do kolektivu – 23x
osamostatnění – 12x
neměla jsem žádné představy – 11x
jiné – 9x
spokojené dítě – 8x
rozvoj dítěte – 6x
socializace dítěte – 6x
obavy – 3x
onemocnění – 3x

Kódy učitelé:

rychlý a bezproblémový přechod – 17x
děti se naučí, co neumí – 16x
kvalitní péče o jejich dítě – 13x
osamostatnění – 5x
obavy – 2x
socializace dítěte – 3x
spolupráce s MŠ – 3x

Největší část rodičů od nástupu do MŠ očekávala, že se dítě začlení do kolektivu a najde si kamarády „že si bude hrát s dětmi a bude o něj postaráno po dobu, kdy musím do práce“. Další očekávali osamostatnění se „větší samostatnost, že přestane být syn plachý“, „že se trochu otrká a nebude tolik fixovaná na rodiče, najde si kamarády“. Většinou se v odpovědích prolínalo několik představ dohromady „naučení se samostatnosti, respektu vůči jiným osobám, začlenění do kolektivu“. Samozřejmě se našli i rodiče, které neměli žádné představy a pro někoho byl nástup do MŠ dokonce „nevyhnutelný pro nástup do zaměstnání“. Některé maminky trápil strach z dětských onemocnění „po nemoci opět zvykání“, „neštovice, spalničky“.

Učitelé předpokládali, že jednou z nejčastějších odpovědí rodičů bude, že se jejich dítě v MŠ naučí, co ještě neumí, odpovědí týkajících se obsahu vzdělání či rozvoje dítěte bylo ale pouze šest. „Očekávání nabytí nových vědomostí a dovedností“, „posunutí vývoje dítěte, učení se novým věcem“, „poznávání nových věcí“, „dítě se naučí spolupracovat v kolektivu“.

Našim očekáváním bylo, že se bude nejvíce objevovat strach rodičů či jejich obavy, tyto odpovědi se ale téměř neobjevily, pouze jedna maminka napsala „obávala jsem se, že z počátku bude stýskání“ a další se obávala že „bude adaptace velmi náročná“. V několika případech rodiče zmiňovali pouze „mírné obavy“.

V kontextu přechodu dítěte do MŠ je klíčové nejen samotné zajištění příznivého prostředí, ale také aktivní podpora a usnadnění adaptace ze strany rodičů a učitelů. S ohledem na tuto důležitou roli jsem se zaměřila na jejich přístup k usnadňování vstupu dítěte do mateřské školy.

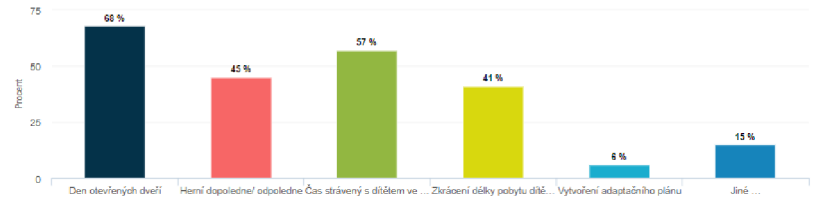
Otázka zaměřená na způsoby přípravy dítěte na vstup do MŠ poskytuje cenné informace o aktivitách a postupech, které rodiče využili k usnadnění tohoto důležitého přechodu. Jejich odpovědi nám umožňují nahlédnout do různých přístupů, které rodiče uplatňují při podpoře adaptace svých dětí.

Kódy rodiče:
povídáním o mateřské škole – 53x
rozvoj samostatnosti – 12x
nijak – 13x
trénink odloučení od rodičů – 2x

Nejčastější odpovědí rodičů bylo, že si s dětmi povídali o MŠ, o tom, co je tam čeká. Často využívali knihy nebo navštěvovali dny otevřených dveří v MŠ. Jedna z maminek uvedla: „Povídali jsme si o školce, co ji tam čeká, využili jsme možnosti návštěvy i s rodiči ve školce“. Někteří rodiče se zaměřovali na rozvoj samostatnosti svých dětí, například „odbouráním plen“, „naučením se oblékat, poznáváním vlastních věcí“ nebo „učením samostatnosti v oblékání, stravování a hledáním nových kamarádů“.
Opět zde vidíme, že některé body doporučené Koťátkovou (2014) v desateru se odrážejí v odpovědích rodičů. Jedna respondentka ho dokonce zmínila: „Při zápisu do školky jsme od ředitelky dostali takové desatero, co by mělo dítě ovládat při nástupu, tak jsem se zaměřila hlavně na to.“
Nicméně se našli i rodiče, kteří své děti nepřipravovali žádným způsobem. Jeden z nich odpověděl: „Nijak. Do školky patří dítě, které zvládá základní věci, jako je oblékání, stravování, hygienické návyky a umí mluvit.“

V teoretické části jsme si definovali možnosti usnadnění adaptace dítěte jak ze strany rodičů, tak i ze strany MŠ či pedagogů. Ptali jsme se proto tedy obou skupin, zda jejich MŠ nabízela některou z možností usnadnění adaptace dítěte na nástup do MŠ jako je den otevřených dveří, herní dopoledne/odpoledne, čas strávený s dítětem ve třídě, zkrácení délky pobytu v MŠ či vytvoření adaptačního plánu.

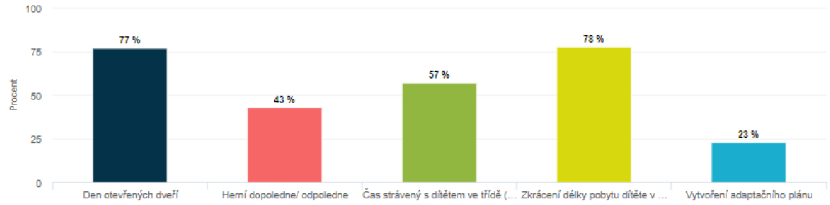
Rodiče:



Hodnota	Procent	Odpověď
Den otevřených dveří	68 %	54
Herní dopoledne/ odpoledne	45 %	36
Čas strávený s dítětem ve třídě (před vaším odchodem, při vyzvedávání)	57 %	46
Zkrácení délky pobytu dítěte v MŠ (např. na 2 hodiny denně)	41 %	33
Vytvoření adaptačního plánu	6 %	5
Jiné ...	15 %	12

Graf č. 4: otázka rodiče č. 8

Učitelé:



Hodnota	Procent	Odpověď
Den otevřených dveří	77 %	46
Herní dopoledne/ odpoledne	43 %	26
Čas strávený s dítětem ve třídě (před vaším odchodem, při vyzvedávání)	57 %	34
Zkrácení délky pobytu dítěte v MŠ (např. na 2 hodiny denně)	78 %	47
Vytvoření adaptačního plánu	23 %	14

Graf č. 5: otázka učitelé č.5

Ukázalo se, že nejčastější možností, se kterou se respondenti setkávají, jsou dny otevřených dveří, pro ty hlasovalo 100 z celkového počtu 140 respondentů. Další možností byla herní dopoledne/odpoledne, která bývají v mnoha MŠ propojena právě s již zmiňovaným dnem otevřených dveří, pro tuto možnost hlasovalo celkově 62 rodičů

a učitelů. Stejně hlasů, a to 80, dostaly možnosti zkrácení docházky či čas strávený s dítětem ve třídě. S vytvořením adaptačního plánu se setkalo pouze 19 respondentů.
Zde nás zajímal také pohled učitelů na postoj rodičů, zda se setkávají se zájmem rodičů o tyto možnosti a zda v nich učitelé vidí přínos.

Kódy učitelé:
ano využívají – 41x
využívají málo – 16x
nevyužívají – 3x
přínos vidím – 23x
přínos nevidím – 6x
nedokážu posoudit – 5x

Učitelé MŠ obecně považují nabízené možnosti usnadnění adaptace za přínosné. Podle jejich názoru závisí využívání těchto možností na přístupu rodičů. Někteří rodiče „dny otevřených dveří nevyužívají, ale zkrácené pobyty ano a je to přínosnější pro lepší zvykání na režim MŠ“. Jedna z respondentek uvádí: „Jen málo rodičů něco takového využilo, přičemž většina předá dítě a spěchá do práce.“
Další z učitelů vidí výhody v možnostech, které MŠ poskytuje, jako prostředek k odstranění předsudků a obav rodičů, navázání neformálního vztahu a přípravě cesty k budování důvěry. Tyto možnosti podle ní poskytují rodičům větší míru jistoty a důvěry, že je o jejich dítě dobře postaráno.
Další kladně hodnotí adaptační plán své školy, který je „využíván u všech nováčků a je funkční, vyhovujeme potřebám rodičů i dítěte. Dítě si postupně zvyká na školku a postupně je mu pobyt v MŠ prodlužován.“

V předchozí otázce jsme se rodičů ptali na využití možností pro ulehčení nástupu dítěte do MŠ. Záměrně se zde neobjevovala možnost využití adaptačního plánu. Z teorie víme, že v České republice není jeho využívání příliš časté, proto nás zajímalo, zda se s tímto pojmem už rodiče setkali a co si pod ním představují.

Kódy rodiče:	**představy:**
nesetkala jsem se – 54x	*postupné začlenění* – 6x
setkala jsem se– 19x	*postupné zvykání* – 11x
neuvedeno – 7x	*časový plán adaptace* – 26x

Jak se ukázalo, více než polovina rodičů se s pojmem adaptační plán nikdy nesetkala, ale představu o něm mají. Jeden z rodičů odpověděl: „Pod tímto pojmem si představím, že si paní učitelky připraví plán pro děti, které nově nastupují do školky, a to takový, aby se dítě co nejlépe přizpůsobilo novému prostředí, dětem a paním učitelkám a ostatnímu personálu. Plán, aby se to na začátku roku úplně nepřehnalo a nebylo toho na dítě dost. Aby se v určité fázi neleklo a nechtělo by tak do školky chodit.“ Další rodič popisuje adaptační plán následovně: „S dítětem jdete do školky na chvilku a jste tam s ním. Dále dobu s ním zkracujete, až tam bude dítě úplně samo. Nejdřív chodí po obědě domů, když zvládá, tak i spinká.“ Někteří očekávají pod pojmem adaptační plán „společné domluvení se, jak by to oběma stranám nejlépe vyhovovalo“.

Z odpovědí vyplývá většina rodičů má představu jakéhosi časového plánu v průběhu, kterého si dítě nenásilnou a pro něj příjemnou formou zvyká na nové prostředí a režim MŠ.

Abychom doplnili zkušenosti rodičů, ptali jsme se i učitelů, zda ve své praxi pracují s adaptačním plánem.

Kódy učitelé:
ve své praxi s adaptačním plánem pracuji – 24x
ve své praxi s adaptačním plánem nepracuji – 34x
není mi známo – 2x

Větší část učitelů s adaptačním plánem nepracuje, někteří ale uvádí, že vychází z jeho modelu: „Adaptační plán v papírové podobě nevyužíváme. Využíváme ale osobní konzultace s rodiči, kdy se postupně po jednotlivých týdnech domlouváme na dalších možnostech.“ Jiný respondent uvedl: „K adaptačnímu plánu přistupujeme až v krajních případech (u 1 z 10 dětí), když je špatná adaptace po dobu prvních měsíců.“
V některých MŠ adaptační plán nabízí, avšak pracují s ním jen pokud rodiče projeví zájem: „k dispozici je, ale nepoužil se“, „nabízíme rodičům, pokud chtějí využít, řekneme si pravidla dopředu“.

Poté, co jsme prozkoumali možnosti usnadnění adaptačního procesu, jsme zjišťovali, jak se na něm rodiče konkrétně podíleli.

Kódy rodiče:
povídali jsme si – 32x
byl/a jsem ráno s dítětem ve třídě – 17x
navštívili jsme MŠ před začátkem docházky – 11x
nijak – 11x
zkrátila se docházka dítěte – 6x
jiné – 3x

Nejběžnějším způsobem zapojení rodičů byla interakce s dítětem, která zahrnovala povídání si o MŠ, vyprávění o tom, co děti ve školce dělaly, povzbuzování dětí ke zvládnutí dalšího dne. Někteří začali pracovat na adaptaci předem návštěvami MŠ.
Další věnovali dětem svůj čas a trávili s nimi chvíli ráno ve třídě. Několik rodičů řeklo, že setrvávalo ve třídě, než je dítě poslalo pryč: „Manžel tam s dcerkou byl do doby, než řekla, že může odejít.“

Jiní rodiče se zase snažili dítě vyzvedávat po obědě, aby mělo za začátku čas si zvyknout a nabýt pocit bezpečí a jistoty, že se pro něj rodič vrátí: „Snažila jsem se ho ujistit, aby získalo jistotu, že i když odejdu, tak se po něj vždy vrátím."
Menší skupinka rodičů se do adaptačního procesu nezapojila nijak z důvodu, že jim to nebylo umožněno nebo dítě pomoc rodiče nepotřebovalo.
Mně se nejvíce líbilo zapojení této maminky: „Vždy jsme ušili batůžek na první školkový den, se kterým děti chodily, vydrželo jim to celou docházku do MŠ."

Na základě předchozích otázek jsme zkoumali, co dítěti z pohledu rodiče opravdu usnadnilo nástup do MŠ.

Kódy rodiče:
kamarádi – 23x
paní učitelka – 14x
čas – 10x
rituál (loučení, plyšák) – 9x
přítomnost rodiče ve třídě – 7x
povídání si o MŠ – 6x
zkrácená docházka – 5x

Na prvním místě byla často zmiňována role vrstevníků či přátel, především těch, kteří se s dítětem znali již z jiného sociálního prostředí než z MŠ. I Niesel & Griebel (2005) uvádí, že u dětí, které ve třídě již někoho znaly, probíhala adaptace již od prvních dnů snáz.
Druhé místo obsadila role učitelů, kteří svým klidným a přátelským přístupem vzbuzovali důvěru a pocit bezpečí. Rituály při loučení se s rodiči či předávání dítěte učitelům spolu s předměty, které si děti do MŠ přinášely, hrály také významnou roli v adaptačním procesu. Například: „Ranní rituál s maminkou a tatínkem (kdo ho vedl) – placák, pusa a jít do školky." Nebo „Mít u sebe plyšáka, a hlavně fotku celé rodiny, kterou měl celý den u sebe. Poté určitě i to, že získal jistotu, že se pro něj vždy vrátím a že jej tam nenechám. A také to, že jsem dítě brala po pár hodinách domů, aby si postupně zvykalo na odloučení od matky, kdy bylo dáno do jiného prostředí."
Možnost dítě vyzvednout po několika hodinách či po obědě byla také pro některé děti usnadněním v procesu adaptace, stejně jako čas, který rodiče strávili s dítětem před svým odchodem ve třídě.

Stejně jako rodiče, i učitelé mají klíčovou roli v procesu adaptace dítěte na nové prostředí MŠ. Otázka, kterou jsem směřovala na učitele, se zaměřovala na jejich způsoby a metody usnadňování přechodu dítěte do MŠ. U metod práce mě zajímalo, zda je učitelé přizpůsobují potřebám dítěte.

Kódy způsoby učitelé:

individuálním, citlivým přístupem – 25x
předměty, které si děti nosí z domu (plyšák, hračka, foto rodiny) – 10x
spoluprací s rodiči – 9x
adaptačními dny, dny otevřených dveří – 9x
postupným zvykáním – 7x

Kódy metody učitelé:

vždy přizpůsobuji individuálně dle potřeb dítěte – 49x
zvláštní metody nepoužívám – 11x

Individuální a citlivý přístup je nejčastěji uváděným způsobem, který učitelé uplatňují k usnadnění adaptace dětí na MŠ. Tento přístup zdůrazňuje důležitost porozumění jedinečným potřebám každého dítěte: „Ke každému dítěti přistupujeme individuálně a přizpůsobujeme se aktuální situaci dítěte."

Dále se ukázalo, že předměty, které si děti nosí z domu, jako jsou plyšáci, hračky nebo fotografie rodiny, jsou také často využívaným prostředkem učitelů k usnadnění adaptace: „Povolujeme hračky a oblíbené plyšáky z domu, děti se snažíme nadchnout pro činnosti a zabavit je."

Spolupráce s rodiči byla také často zmíněným způsobem. Tento přístup ukazuje na důležitost partnerského vztahu mezi školou a rodinou. Respondenti uváděli: „rodiče jsou v začátcích dítěte v MŠ vítaní" nebo „pozveme rodiče, aby se zapojili do aktivit".

Adaptační dny a dny otevřených dveří byly rovněž často uváděny jako prostředky, které škola a učitelé využívají k usnadnění přechodu dětí do MŠ. Tyto aktivity umožňují dětem a rodičům seznámit se s novým prostředím a navázat kontakt s učiteli a ostatními dětmi před oficiálním nástupem: „Před začátkem školního roku máme adaptační odpoledne, kdy přichází pouze nové děti i s rodiči, a seznamují se s prostředím školky. Mohou si donést svého plyšáka, pokud je pro dítě pobyt zpočátku příliš náročný, komunikujeme s rodiči a pobyt ve školce je zkrácen, postupně se pobyt protahuje. Snažíme se zjistit zájmy dítěte a připravit tak pro něj zajímavé aktivity nebo možnosti."

V této odpovědi se respondentka zmiňuje o postupném zvykání, které bylo také často zmiňováno. Je nutné podotknout, že se v odpovědích učitelů i rodičů často prolínalo hned několik z popisovaných kódů.

Jednou z primárních, nejpřirozenějších a nejčastějších činností dítěte v MŠ je hra. Hra dítěti přináší uspokojení, nové zkušenosti, hrou se dítě učí, přehrává si situace, kterým nerozumí. Také mu pomáhá zapomenout na problémy, nebo se naopak s některými vyrovnat (Svobodová, 2010).
I adaptace bývá pro dítě mnohdy problém. Jde o novou situaci, se kterou se potřebuje vyrovnat, proto jsem se rodičů i učitelů ptala, zda si děti s sebou do MŠ mohou k usnadnění adaptace přinést předmět z domu (plyšáka, deku, fotografii rodiny).

Kódy rodiče:
mohly cokoliv – 70x
nemohly si přinést nic – 3x
pouze první týden – 1x
pouze na odpočívání – 6x

Kódy učitelé:
mohly cokoliv – 51x
mohly pouze plyšáka – 9

U této otázky opět zaznamenáváme shodu mezi oběma skupinami respondentů. Rodiče i učitelé zde potvrzují, že si děti mohou přinášet z domu předměty, které mohou být opět pomocníkem při adaptaci. Někteří mají odlišné zkušenosti s tím, co mají děti povoleno přinést.
Nejčastěji jsou to plyšáci, kteří jsou ve většině případu povoleni kdykoliv, pouze v pár odpovědích měly děti povoleny plyšáky pouze ve chvíli, kdy ve školce odpočívaly. Kromě plyšáku bývají také dětem povolovány fotografie rodiny. Jedna respondentka uvedla, že s fotografiemi pak pracují dál: „Vytváříme podložku (prostírku) z rodinných fotek a děti ji používají na svačiny a oběd, také je ukazují kamarádům.“

Také jsem rodiče nechala popsat průběh adaptace jejich dítěte. Překvapivě jsem se dočkala rozsáhlých odpovědí. V těch jsem poté opět hledala společné znaky.

Kódy rodiče:

adaptace stále probíhá – 3x
trávila jsem s dítětem v MŠ čas – 14x
zkracovali jsme docházku – 11x
na začátku pláč a stesk – 13x
začátek bez problémů, až po určité době pláč a vzdor – 7x
bez problémů – 27x
jiné – 5x

Překvapením bylo, že se nejčastěji objevoval bezproblémový popis adaptace dítěte, kdy jedna z maminek uvedla: „Dceři se ve školce od prvního dne líbilo. Rychle si našla kamarády. S nástupem do MŠ jsme neměli vůbec žádný problém.“ Další rodiče uvedli, že dítě nemělo problém, protože již dříve navštěvovalo dětskou skupinu, mělo ve třídě staršího sourozence či kamaráda, se kterým se znal i mimo MŠ.

Někteří zmiňovali jen menší problémy, kdy dítě ze začátku plakalo, těžce se s rodičem loučilo, ale většinou krátce po nástupu tyto reakce vymizely: „U dcery byly problematičtější první tři dny a pak už se do MŠ těšila. Spát tam začala tak za dva týdny.“ Opak představovaly děti, které byly na začátku z docházky nadšené a po čase nastal zlom, začaly vzdorovat, plakat nebo projevovat nezájem o docházku do MŠ. Rodiče často zmiňovali, že tato situace nastala po prvním onemocnění, kdy dítě zůstalo nějakou dobu doma a znovu se vracelo k docházce: „První den se velmi těšil, sotva jsme vešli do školky tak se rozběhl do třídy, vzal si hračku a začal si hrát a už jsme ho nezajímali. První dny to tak bylo pokaždé, než onemocněl a byl 14 dní doma. Poté plakal a nechtěl tam jít, každé ráno přemlouvání, slzy v očích.“ Další respondentka uvedla, že adaptace probíhala celkem dobře „jen častými nemocemi se prodlužovala. První týden bez pláče, další dva týdny nemoc, následující týden nechuť jít do MŠ, musela jsem společně chvíli do třídy.“ Nemocnost je také důvodem u všech třech respondentů, kteří uvedli, že adaptace jejich dítěte stále probíhá: „Dcera do školky chodí už 15 měsíců, ještě stále chodí po obědě domů. Bývá často nemocná, takže bych řekla, že se adaptuje stále.“ Další k tomu dodává, že je to stresující pro všechny.

Jiným dětem adaptaci velmi usnadnilo zkrácení docházky, kdy děti byly nejčastěji vyzvedávány po obědě, některé již po dvou hodinách s tím, že se jim postupně čas v MŠ

prodlužoval. Také se opakoval model docházky jen v některé dny v týdnu. „Ze začátku jsme se snažili, aby dítě bylo ve školce pouze přes oběd a odpoledne si ho brát domů," uvedla jedna z respondentek. Další vysvětlovala, že: „Syn nejdřív chodil na dva dny na dopoledne, pak na tři dny na dopoledne a pak i se spaním a až v listopadu začal chodit celý týden a na celý den."

Na zkrácení docházky navazují také chvíle strávené s dítětem ve třídě. Tato možnost se znovu opakovala, což nám jen potvrzuje, že se rodiče často adaptace dítěte aktivně účastní. „Mohla jsem zůstat chvíli se synem ve třídě a např. spolu začít tvořit výrobek, který ten den, děti měly vyrábět. Pak už mu nedělalo problém se rozloučit."

Jedna z maminek ale pospala negativní zkušenost, kdy ji učitelky vyzývaly k rychlému předání dítěte: „Učitelky mě nabádaly, abych dítě první týden brzy opouštěla, což se mi nelíbilo. Argumentovaly, že si zvykne." Jinde zase MŠ adaptační plán neměla a maminka se loučila s dítětem v šatně při předávání paní učitelce.

Pouze jediný rodič popsal adaptační plán svého dítěte, kdy první den trávil s dítětem ve třídě, druhý den již dítě chodilo samo po třídě a rodič byl jen pozorovatel, to se opakovalo i třetí den, čtvrtý a pátý den už zůstalo dítě dvě hodiny samo ve školce. V druhém týdnu se tento čas pobytu prodlužoval, až zůstalo v pátek dítě samotné do oběda.

Klíčem k úspěšné adaptaci je dle mého názoru komunikace. Bez ohledu na to, jaké nástroje či prostředky jsou rodičům k dispozici pro usnadnění adaptace, vztah a efektivní komunikace mezi nimi, dítětem a učitelem jsou základními pilíři. Zajímalo mě, jak obě strany vnímají tuto komunikaci v průběhu adaptace dítěte. Konkrétně, zda jsou rodičům aktivně předávány informace o průběhu dne jejich dítěte, zda rodiče vnímají podporu učitelů a zda mají rodiče skutečný zájem o tyto informace.

Kódy rodiče:	**Kódy učitelé:**
pozitivně – 69x	*pozitivně* – 47x
negativně – 10x	*individuálně dle přístupu rodičů* – 7x
nebyla potřeba komunikovat – 1x	*negativně, z důvodu nezájmu rodičů* – 6x

Obě skupiny respondentů se většinově shodují na pozitivních zkušenostech s komunikací, často označovanou jako „bezproblémovou“. Nicméně se objevily i negativní zkušenosti. U učitelů šlo především o nezájem rodičů, například: „Rodičům je to většinou jedno, ale když dítě brečí, nechtějí uznat, že není zralé, ale považují to za chybu učitelky“ nebo „Rodiče letos neměli zájem o postupnou formu adaptace“.

Rodiče někdy vnímali komunikaci jako nedostačující, jak uvedla jedna respondentka: „Přišla mi nedostatečná, ale chápu, že mají spoustu dětí. Ale vůbec jsem od učitelek nedostala žádné informace, až o několik měsíců později začala dcera povídat, jak to pro ni bylo těžké“.

Obě strany také uváděly, že komunikace byla individuální. U učitelů rozhodoval zájem rodičů, zatímco u rodičů často hrály roli sympatie a důvěra v učitele. Rozdílnost zkušeností dokládá odpověď maminky, která je opakem předchozí ukázky: „Paní učitelky jsou skvělé, mají tam těch dětí hodně, a i přesto mám dojem, že se skutečně starají, aby to dcerce co nejvíce usnadnily. I přes to, že to trvá tak dlouho a už to musí být otravné.“

Celkový dojem z komunikace jsme si přiblížili, nyní se podíváme na to, jaký pohled mají respondenti na komunikace o průběhu dne dítěte. Zjišťovali jsme, zda tato komunikace probíhá.

Kódy učitelé:

komunikace probíhá – 44x
probíhá, v případě zájmu – 5x
probíhá, při předávání dítěte – 5x
probíhá, zasíláme i fotografie – 4x
pouze v nestandardních situacích – 2x
neprobíhá – 3x

Kódy rodiče:

komunikace probíhá – 64x
probíhá po zeptání – 7x
probíhá zřídka – 6x

V případě učitelů se na otázku, zda informují rodiče o průběhu dne dítěte, neobjevila žádná záporná odpověď. Nejčastěji učitelé uváděli, že informují rodiče v případě jejich projeveného zájmu o tyto informace či při předávání dětí. „Během adaptace to vidím jako velmi podstatné, bohužel ne všichni to chtějí vědět," uvedl jeden z respondentů.

Někteří zmínili i zasílání fotografií prostřednictvím aplikací jako je Messenger, Twigsee, WhatsApp či e-mail. „Každého rodiče informujeme o tom, jak si dítě ten den vedlo. Pro uklidnění maminek posíláme fotky e-mailem z prvních dnů, kde rodič vidí, jak je dítě spojené, co ve školce dělá apod. Maminka se tak doma nebo v práci uklidní, ujistí se, že to jejich dítě zvládá."

Ve dvou případech učitelé uvedli, že informují rodiče pouze v nestandardních situacích, jako jsou konflikty dětí, drobné nehody a další. Na některé rodiče však tento přístup působil negativně. „Sami od sebe mi říkali informace většinou jen v případě nějakého problému (když nechtěl jíst), když jsem se ptala sama od sebe, tak mi řekli, co a jak a i pochválili," uvedla jedna respondentka. „Informovali mě zřídka, jen pokud nastala nějaká výjimečná situace."

Lažová (2013) ve své knize upozorňuje učitele na dodržování některých zásad při předávání informací rodičům. Klade důraz na to, aby učitelé s rodiči nehovořili před dalšími posluchači, a to ani v případě, že by posluchačem bylo jiné dítě. Kritiku rodičům není vhodné sdělovat v přítomnosti dítěte. Dítě je z rodiče schopné vycítit pocity trapnosti, ponížení a chce ho chránit. Své nepříjemné pocity pak obrací na učitele.

V této části výzkumu se zaměříme na to, jaký druh podpory by rodiče a učitelé uvítali při adaptaci dětí do MŠ. Ptali jsme se jich, co by pro ně bylo nejcennější, jaké rady by dali dalším rodičům pro usnadnění adaptace jejich dětí a naopak, co by nedoporučili. Těmito otázkami jsme se snažili lépe porozumět jejich potřebám a referencím v této důležité fázi.

První otázka se týkala podpory při adaptaci.

Kódy učitelé:

spolupráce s rodiči – 23x
více personálu (asistent, chůva) – 17x
spolupráce s kolegyní – 3x
podpora ze strany vedení MŠ – 2x
nevím – 2x
jiné – 13x

Kódy rodiče:

spolupráce s pedagogy – 32x
nevím – 24x
návštěva MŠ před nástupem dítěte – 6x
čas s dítětem ve třídě – 7x

Učitelé by nejvíce ocenili projev důvěry a větší informovanost ze strany rodičů ohledně jejich dítěte. Naopak rodiče zdůrazňují důležitost empatie, klidného a trpělivého přístupu učitelů vůči dětem a komunikaci s nimi.

Učitelé zmiňují, že by podporu od rodičů viděli v projevu důvěry a větší informovanosti od rodičů ohledně dítěte: „Aby nám rodiče věřili a dělali, co jim doporučujeme“.

Rodiče zase kladou důraz na empatii učitelů, jejich klid a trpělivost v přístupu k dítěti a komunikaci s nimi.

Učitelé by v prvních náročných dnech uvítali personální podporu ve formě asistenta pedagoga či chůvy v případě dětí mladších tří let. Alternativou by byla ještě větší spolupráce s kolegyní při překrývání směn. Jedna z respondentek uvedla, že by jí pomohlo, kdyby se s kolegyní pouze nepřekrývaly, ale byly spolu po dobu prvních týdnů už od rána, aby spolu mohly více komunikovat a poskytovat tak dětem kvalitnější vzdělávání a péči. Někteří učitelé by také ocenili lepší finanční ohodnocení od vedení MŠ.

Překvapilo mě, že někteří rodiče neměli možnost strávit před svým odchodem čas s dítětem ve třídě, i když by si to přáli.

Další otázka se týkala doporučení rodičům, které tento proces teprve čeká:

Kódy učitelé:

klidný a trpělivý přístup – 14x
navštívit předem MŠ – 9x
pozvolně adaptovat – 9x
neloučit se dlouho – 8x
povídat si o MŠ – 5x
spolupracovat s MŠ – 5x
trénovat odloučení od matky – 3x
rozvíjet samostatnost v sebeobsluze – 3x
jiné – 5x

Kódy rodiče:

komunikovat s dítětem – 15x
rozvíjet samostatnost – 14x
klidný a trpělivý přístup – 11x
důvěra v učitele – 11x
nevím – 8x
čas strávený s dítětem v MŠ – 8x
čas – 7x
neloučit se dlouho – 4x

Na základě svých zkušeností by rodiče především doporučovali intenzivní komunikaci s dítětem. Popisování toho, co ho čeká ve školce a jak to tam funguje, je pro ně klíčové. Zároveň zdůrazňují význam předchozí přípravy na rozvoj samostatnosti jak při sebeobsluze, tak při odloučení. Někteří rodiče si uvědomují, že měli s dítětem trénovat odloučení a navštěvovat kroužky nebo místa, kde by se potkávalo s dalšími dětmi.
Velký důraz je kladen i na emoční prožívání rodičů. Maminky zejména doporučují mít pevné nervy, projevovat trpělivost, klid a důvěru v učitele.
Na straně učitelů lze pozorovat podobná doporučení. I oni radí budoucím rodičům klidný a trpělivý přístup, podporu rozvoje samostatnosti v sebeobsluze a trénink odloučení od matky. Také zdůrazňují význam komunikace s dítětem o tom, co ho v MŠ čeká.
Učitelé ještě kladou důraz na navštívení MŠ před nástupem, rodiče zase na strávení určitého času s dítětem ve třídě po jeho nástupu. To opět koresponduje s doporučením učitelů adaptovat dítě pozvolně.

Poslední otázka pro obě skupiny respondentů se týkala toho, co by budoucím rodičům nově nastupujících dětí do MŠ nedoporučili:

Kódy učitelé:

strašení školkou – 15x

lhaní a slibování – 8x

celodenní docházka od počátku – 10x

dlouhé loučení a emotivnost – 13x

jiné – 9x

nezralost, nepřipravenost dítěte – 5x

Kódy rodiče:

strašení školkou – 4x

lhaní a slibování – 8x

celodenní docházka od počátku– 6x

dlouhé loučení a emotivnost – 15x

nátlak, velké požadavky – 10x

bagatelizování emocí dítěte – 9x

jiné – 10x

nevím – 8x

I v poslední otázce lze pozorovat shodu mezi skupinami respondentů. Učitelé především nedoporučují strašit děti školkou, zatímco rodiče často zdůrazňují negativní dopady dlouhého loučení nebo přehnaných emocionálních projevů rodičů před dítětem.

Zkušení rodiče by nedoporučovali začít s celodenní docházkou hned od počátku navštěvování MŠ. Také by na děti nevyvíjeli nátlak nebo na ně nekladli příliš velké požadavky. Tento přístup by mohl být pro děti příliš stresující a mohl by negativně ovlivnit jejich adaptaci.

DISKUZE

Očekávání vzhledem k adaptaci, způsoby usnadnění:

Zjištění, že většina respondentů má alespoň základní povědomí o definici pojmu adaptace naznačuje, že je v populaci rozšířený a běžně používaný. Běžná ale nejsou očekávání rodičů ohledně adaptace jejich dítěte na MŠ.

Většina rodičů s nástupem do MŠ od dítěte očekává začlenění se do kolektivu, navázání nových vztahů s kamarády, osamostatnění a socializaci. Přesto více než polovina dotazovaných odpověděla, že dítě nemělo žádnou předchozí zkušenost se socializací ani s odloučením se od rodiče. Pouze malá skupina dotázaných využila návštěvy volnočasových kroužků, dětských hřišť či dětských skupin.

Učitelé předpokládali, že největším očekáváním rodičů bude, že se dítě v MŠ doučí, co neumí. Rodiče však na otázku, jakým přístupem dítě na nástup připravovali uváděli, že se soustředili na rozvoj samostatnosti dítěte v oblastech stravování, hygieny, oblékání. Dalším postupem, který využívali, byla komunikace s dítětem, kdy se snažili dítěti co nejvíce přiblížit režim MŠ. Často se proto rodiče s dětmi účastnili dnů otevřených dveří nebo herních dopolední. I z odpovědí učitelů vyplývá, že rodiče mají o tyto možnosti zájem, využívají je a učitelé tento přístup shledávají přínosným.

Setkání s adaptačním plánem:

Ve své praxi jsem se setkala s výše zmiňovanými možnostmi usnadnění nástupu do MŠ, nesetkala jsem se ale s využíváním adaptačního plánu, proto mě zajímaly zkušenosti ostatních kolegů a rodičů. Většina rodičů se, jak jsem předpokládala, také s adaptačním plánem nesetkala, i u kolegyň tato odpověď převažovala. Rodiče ale dobře usuzovali, co adaptační plán je. Pouze jeden respondent z řad rodičů při popisu průběhu adaptace svého dítěte popsal využití adaptačního plánu, který odpovídal Berlínskému modelu.

Příprava dítěte na nástup, zapojení rodičů:

V otázce, jak se rodiče nejčastěji zapojili do adaptace dítěte, byla opět stěžejní interakce s dítětem, která zahrnovala povídání si o tom, co se v MŠ dělo a motivaci do dalšího dne. To, že se část rodičů zapojuje do tohoto procesu dříve, než skutečně začne (návštěvami MŠ) už víme. Rodiče se ale také ve velké míře s dítětem zdržují v prvních dnech určitý čas ráno ve třídě před jejich odchodem. To může být pro dítě velkým přínosem, ale také rizikem. Pokud při odchodu rodiče nastane dlouhé loučení, objevuje se z pohledu dítěte

riziko lhaní a slibování rodičů, na které upozorňuje Koťátková (2014), v dítěti to pak může probudit nedůvěru.

Rodiče se shodli v poznatku, že děti, které ve třídě již někoho znaly, měly adaptaci snazší. To dokládá, jak je vytváření sociálních vazeb a vztahů důležité. Role učitelek v procesu adaptace se ukázala také jako klíčová, zejména díky jejich klidnému a přátelskému přístupu, který vzbuzoval důvěru a pocit bezpečí u dětí. Rituály spojené s loučením dítěte s rodiči se ukázaly jako důležité pro zajištění pocitu jistoty a bezpečí u dětí, stejně tak i možnost vyzvednutí dítěte po několika hodinách či po obědě, nebo čas strávený s dítětem před odchodem.

Individuální, přátelský a citlivý přístup k dětem vnímají i učitelé jako svoji nejefektivnější metodu usnadnění v procesu adaptace. Dle výsledků dotazníkového šetření své metody práce učitelé individuálně přizpůsobují potřebám dítěte. Otázkou je, zda je tomu tak i ve skutečnosti, protože Výroční zpráva ČŠI (2023, s. 41) uvádí, že: „Ve sledovaném vzdělávání stále přetrvávají tradiční pedagogické metody a organizační formy s omezeným, málo využívaným uplatňováním individualizovaného přístupu, který by dětem poskytoval účinnou podporu a zároveň rozvíjel jejich potenciál, silné stránky vedoucí k dosažení jejich osobního maxima."

Také poukazují na využití předmětů, které si děti nosí z domu a již k nim mají vytvořenou citovou vazbu (plyšák, fotografie rodiny). Všichni respondenti z řad učitelů se vyjádřili k nošení předmětů z domu kladně, někteří popisovali, jak dále s těmito předměty pracují. Rodiče také potvrzovali, že je toto dětem umožňováno, avšak v některých případech s omezením, kdy si dítě nosí předmět z domu jen po určitou dobu, nebo ho u sebe může mít pouze při odpočívání. Z mého úhlu pohledu by mělo být dětem umožněno přinést si z domu vždy jednu hračku či předmět. I z mé krátké praxe mám vypozorované, že dětem přítomnost předmětu přineseného z domu pomáhá ve chvílích, kdy se mu stýská či se necítí bezpečně. Někdy zase v dítěti vyvolá pocit radosti, když se může o svoji hračku podělit s ostatními dětmi. I Bacus (2003, s. 161) ve své knize doporučuje rodičům připravit pro dítě oblíbenou hračku, která ho utěší, nebo mu pomůže usnout po obědě.

Spolupráce a komunikace:

V neposlední řadě je pro učitele důležitá spolupráce s rodinou. Nás zajímalo, jak spolu tyto dvě skupiny komunikují. Ukázalo se, že převažují pozitivní zkušenosti obou stran. To naznačuje, že bezproblémová a efektivní komunikace může pozitivně ovlivnit adaptaci dětí, zatímco nedostatečná či negativní komunikace může představovat překážku. Překážkou může být nezájem rodičů. Ten může hrát klíčovou roli v tom, jak jsou informováni o adaptaci jejich dětí, zatímco sympatie k učiteli a důvěra v něj mohou ovlivnit vnímání kvality komunikace ze strany rodičů.

Poskytování pravidelných informací o dítěti může posílit partnerský vztah mezi učiteli a rodiči. Od rodičů jsme se však dozvěděli, že je učitelé často kontaktují až v případě problému nebo poté, co rodič projeví zájem.

Lažová (2013) dokonce upozorňuje na to, že by se rodičům neměly předávat žádné informace v přítomnosti kohokoliv dalšího. Tato situace ale běžně při vyzvedávání dětí nastává. Proto pokládám za vhodné možnosti nepřímé komunikace, kdy učitelé využívají mobilních aplikací k zaslání fotografií dětí, což může přispět k psychickému pohodlí rodiče.

Formy podpory:

Zjištění naznačují, že pro učitele je klíčové, aby byli informováni o potřebách a charakteristikách jednotlivých dětí. Zároveň si přejí, aby rodiče projevovali důvěru ve výchovné postupy a doporučení učitelů. Rodiče zase jako formu podpory očekávají klidný a trpělivý přístup učitelů, umožnění aktivní účasti na adaptaci ve formě času stráveného s dítětem ve třídě nebo návštěvy MŠ ještě před nástupem.

Učitelé by také velmi ocenili navýšení personálu například o asistenty pedagoga, chůvy v případě dětí mladších tří let či alespoň větší spolupráci s kolegy formou delšího překrývání pracovní doby v začátcích školního roku. Myslím si, že při větším zapojení vedení školy by mohly být některé z těchto požadavků splněny.

Z výsledků doporučení rodičům, které proces adaptace dítěte teprve čeká, by nejvíce zkušení rodiče doporučovali intenzivní komunikaci s dítětem o MŠ a také rozvoj jeho samostatnosti. Mohou tak předejít vysokým požadavkům a nátlaku na dítě v začátcích docházky. Také by se snažili vyvarovat se dlouhého loučení, lhaní a slibů a nevyužívali by MŠ jako motiv ke strašení dítěte.

Můžeme předpokládat, že tyto faktory zásadně ovlivnily proces adaptace některých dětí respondentů.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala adaptací dítěte z pohledu rodičů. Cílem teoretické části bylo přiblížit vývoj dítěte v období předškolního věku, možnosti výchovy a vzdělávání, a také proces adaptace. Mám za to, že tento cíl byl obsahovou stránkou naplněn. Snažila jsem se čerpat z nejaktuálnějších zdrojů a své obzory jsem se snažila rozšířit i sebevzděláváním. Zúčastnila jsem se webináře od Předškolní poradny vedeným Mgr. Marcelou Zajícovou s tématem „Adaptace na MŠ“. Získala jsem tak praktické informace pro uplatnění v praxi o možnostech usnadnění adaptace dítěte, a především o způsobech komunikace s rodičem na počátku školní docházky.

V praktické části bylo cílem získat informace o tom, zda a jakým způsobem je rodičům v MŠ umožňováno zapojovat se do procesu adaptace jejich dítěte. Zkoumat, jaké mají rodiče očekávání vzhledem k adaptaci, kterých způsobů usnadnění adaptace nejčastěji využívají. Zjistit, zda se setkali s adaptačním plánem. Jak se snažili dítě připravit na nástup do MŠ a jak se do něj zapojili. Také jsme se zaměřili na spolupráci a komunikaci mezi rodiči a učiteli a na to, jakou formu podpory by obě skupiny respondentů uvítaly. Tyto informace se nám podařilo získat a dosáhnout tak cíle této práce.

V první části je představen výběr výzkumného vzorku a dále je uvedena interpretace výzkumných dat a diskuze.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že je rodičům z velké části umožněno aktivně se podílet na adaptaci svých dětí. Podporu v tomto procesu získávají od učitelů a vzniká mezi nimi ve většině případů partnerský vztah založený na stejném cíli, a to usnadnit dítěti co nejvíce vstup do MŠ.

Z mého pohledu ale často rodičům chybí inspirace, podněty k tomu, jak s adaptací začít, jak dítě předem připravovat na nástup do MŠ. Proto se domnívám, že vznik příručky týkající se adaptace dítěte na MŠ, by rodičům v tomto procesu pomohl.

BIBLIOGRAFIE

Bacus, A. (2003). *Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let* (1 vyd.). Portál, s. r. o.

Bacus, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let* (1 vyd.). Portál.

Baránková, N. (2023). Adaptační plán MŠ. https://inkluzivniskola.cz/adaptacni-plan-ms

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (1 vyd., ilustroval Richard ŠMARDA). Computer Press, a.s.

Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem* (1 vyd.). Portál.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele* (1 vyd.). Portál.

Dreyer, R. (2013). Eingewöhnung: Modelle und Rahmenbedingungen. https://www.erzieherin.de/eingewoehnung-modelle-und-rahmenbedingungen.html

Essa, E. (2011). *Jak pomoci dítěti: metody zvládání problémů dětí v předškolní výchově* (1 vyd.). Computer Press.

Haefele, B. (1993). *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele* (1.vyd). Portál.

Havlík, R., & Koťa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy* (1 vyd.). Portál.

Hejzlarová, E., Mouralová, M., & Konrádová, K. (2021). Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče. *ORBIS SCHOLAE*, *15*(1), 57-81. https://doi.org/https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7

Hejzlarová, E., Mouralová, M., & Konrádová, K. (2021). Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče. *ORBIS SCHOLAE*, *vol. 15*(issue 1), 57-81. https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy* (1 vyd.). Grada.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* (4 vyd.). Portál.

K. Allen, E., & R. Marotz, L. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let* (2. vydání). Portál.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada Publishing, a. s.

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky* (1 vyd.). Portál.

Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023: Výroční zpráva České školní inspekce. (2023) (1 vyd.). Česká školní inspekce.

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, a. s.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada Publishing, a. s.

Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů* (1 vyd.). Portál.

Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní* (1 vyd.). Portál.

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte* (1. vydání). Grada Publishing, a. s.

Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti* (3 vyd.). Vyšehrad.

Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání). Portál.

Niesel, R., & Griebel, W. (2005). *Poprvé v mateřské škole* (1.). Portál.

Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence* (2 vyd., přeložil František JIRÁNEK). Portál.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *Psychologie dítěte* (3., přeložil Eva VYSKOČILOVÁ). Portál.

Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe* (1 vyd.). Karolinum.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4.). Portál.

Putwain, D., & McInerney, D. (2017). *Developmental and Educational Psychology for Teachers* (2 vyd.). Routledge.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). In *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. https://www.msmt.cz/file/56051/

Říčan, P. (1990). *Cesta životem* (1 vyd.). Panorama.

Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie* (2 vyd.). Portál.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program* (1.). Portál.

Syslová, Z. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. (Z. Syslová) (1.). Wolters Kluwer.

Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte* (2 vyd.). Karolinum.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (1 vyd.). Portál.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří* (1. vydání). Portál, s. r. o.

Vágnerová, M. (2010). *psychologie osobnosti* (1 vyd.). Karolinum.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2.). Karolinum.

Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití* (1. vydání). Raabe.

Viktorová, I. (2011). Mimořádné události v komunikaci rodiny a školy. *Studia paedagogica*, *16*(2), 27-47. https://doi.org/10.5817/SP2011-2-2

Vyhláška č. 14/2005 Sb.: Vyhláška o předškolním vzdělávání. (2005). In *Zákony pro lidi*. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14

Zákon č. 247/2014 Sb.: Zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. (2014). In *Zákony pro lidi*. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247#cast1

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). In *Zákony pro lidi*. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20210227#f2875778

POUŽITÉ ZKRATKY

CNS – centrální nervová soustava

MŠ – Mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

TVP – třídní vzdělávací plán

PŘÍLOHA I. DOTAZNÍK PRO RODIČE

1. Co si představíte pod pojmem adaptace?

2. Jaký byl věk Vašeho dítěte při nástupu do MŠ?
- Méně než 3 roky
- 3 roky
- 4 roky
- 5 roků a více

3. Navštěvovalo dítě před vstupem do MŠ zařízení umožňující setkávání s jinými dětmi? Jaké?

4. Jaká očekávání jste měli v souvislosti s nástupem dítěte do MŠ?

5. Jakým způsobem jste připravovali dítě na vstup do MŠ?

6. Měl/a jste představu o tom, jak dlouho bude adaptace trvat?

7. Setkali jste se s pojmem adaptační plán? Cosi pod ním představujete?

8. Nabízela Vaše MŠ pro usnadnění adaptace dítěte a seznámení se s MŠ některou z těchto možností?
    - Den otevřených dveří
    - Herní dopoledne/ odpoledne
    - Čas strávený s dítětem ve třídě (před vaším odchodem, při vyzvedávání)
    - Zkrácení délky pobytu dítěte v MŠ (např. na 2 hodiny denně)
    - Vytvoření adaptačního plánu
    - Jiné …

9. Popište konkrétně, jak adaptace Vašeho dítěte probíhala.

10. Bylo dítěti umožněno přinést si do školy předmět (plyšák, deka, foto rodiny) k usnadnění adaptace?

11. Byly Vám předávány nějaké informace o průběhu dne?

12. Jak byste charakterizovali pocity dítěte po příchodu z MŠ?

13. Jak jste se zapojili do adaptace Vašeho dítěte?

14. Jak jste vnímali komunikaci a spolupráci s pedagogy ve Vaší MŠ v souvislosti s adaptací Vašeho dítěte?

15. Co nejvíce pomohlo Vašemu dítěti při nástupu do MŠ?

16. Jakou podporu byste při adaptaci dítěte ocenil(a) nejvíce?

17. Co byste doporučil(a) ostatním rodičům, pro usnadnění adaptace?

18. Co byste jim nedoporučil(a)?

DOTAZNÍK II. PRO UČITELE

1. Jakou pracovní pozici v MŠ vykonáváte?
   a) učitel/ka

   b) ředitel/ka

   c) zástupce ředitele

2. Jaká je délka Vaší praxe?
   a) 0–5 let

   b) 5–10 let

   c) 10–15 let

   d) 15–20 let

   e) 20 let a více

3. Co si představíte pod pojmem adaptace?

4. Jaká očekávání mají podle Vás rodiče v souvislosti s nástupem dítěte do MŠ?

5. Umožňuje Vaše mateřská škola některou z těchto možností usnadnění adaptace?

- Den otevřených dveří
- Herní dopoledne/ odpoledne
- Čas strávený s dítětem ve třídě (před Vaším odchodem, při vyzvedávání)
- Zkrácení délky pobytu dítěte v MŠ (např. na 2 hodiny denně)
- Vytvoření adaptačního plánu

6. Využívají rodiče těchto možností? Vidíte v nich přínos?

7. Pracujete ve Vaší MŠ s adaptačním programem?

8. Informujete rodiče o průběhu dne dítěte?

9. Jakým způsobem se snažíte usnadnit dítěti vstup do MŠ?

10. Užíváte nějaké metody při adaptaci? Pokud ano užíváte na všechny stejné? Nebo je přizpůsobujete potřebám daného dítěte?

11. Umožňujete dětem přinést si do školy předmět (plyšák, deka, foto rodiny) k usnadnění adaptace?

12. Jak jste vnímali komunikaci a spolupráci s rodiči ve Vaší mateřské škole v souvislosti s adaptací jejich dítěte?

13. Jakou podporu byste ocenil(a) nejvíce při adaptaci nových dětí?

14. Co byste doporučili rodičům pro usnadnění adaptace?

15. Co byste jim nedoporučili?