MASARYKOVA UNIVERZITA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Poprvé do školky: Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy

Magisterská diplomová práce

BC ET. BC JINDRA VESELÁ

Vedoucí práce: Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

Ústav pedagogických věd
Program Pedagogika

Brno 2025

MUNI
ARTS

Bibliografický záznam

Autor: JINDRA VESELÁ
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Ústav pedagogických věd

Název práce: Poprvé do školky: Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy

Studijní program: Pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

Rok: 2025

Počet stran: 119

Klíčová slova: Adaptace dítěte; mateřská škola; učitelka; spolupráce s rodiči; citová vazba; strategie podpory; kvalitativní výzkum

Bibliographic record

Author: JINDRA VESELÁ
Faculty of Arts
Masaryk University
Department of Educational Sciences

Title of Thesis: First Time at Nursery: A Child's Adaptation to the Nursery Environment

Degree Programme: FF N-PG Pedagogy, master's degree program

Supervisor: Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

Year: 2025

Number of Pages: 119

Keywords: Child adaptation; nursery; teacher; parental cooperation; attachment; supportive strategies; qualitative research

Anotace

Diplomová práce zkoumá proces adaptace dítěte na prostředí mateřské školy z pohledu učitelek. Cílem je porozumět tomu, jak učitelky tento proces chápou a prožívají, jaké faktory považují za klíčové pro jeho úspěšný průběh a jaké strategie uplatňují při jeho podpoře. Výzkum vychází z kvalitativního přístupu a je realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol.

Abstract

The thesis explores the process of a child's adaptation to the nursery environment from the perspective of teachers. The aim is to understand how teachers perceive and experience this process, which factors they consider crucial for its successful course, and which strategies they apply to support it. The research is based on a qualitative approach using semi-structured interviews with nursery teachers.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma **Poprvé do školky: Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy** zpracovala sama**.** Veškeré prameny a zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány v textu a jsou uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury.

Prohlašuji, že jsem nástroje AI využila v souladu s principy akademické integrity a že na využití těchto nástrojů v práci vhodným způsobem odkazuji.

V Brně 27. listopadu 2025 .....

JINDRA VESELÁ

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce Mgr. Romanu Švaříčkovi, PhD., za jeho profesionální přístup a cenné rady během psaní diplomové práce. Děkuji také všem vyučujícím Ústavu pedagogických věd Masarykovy univerzity, kteří mě provázeli studiem, dále svým kolegům za velice přátelskou a podporující atmosféru. Poslední poděkování patří celé mé rodině za podporu po celou dobu mého studia.

Obsah

Seznam obrázků 13

Seznam tabulek 14

Seznam pojmů a zkratek 14

Seznam příloh 16

1 Úvod 17

2 Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy 19

2.1 Vývoj dítěte v předškolním období ... 20

2.2 Teoretická východiska adaptace ... 23

2.3 Role učitelky a prostředí mateřské školy ... 28

2.4 Role rodiny a spolupráce s rodiči ... 31

3 Adaptace v kontextu předškolní pedagogiky 34

3.1 Adaptace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání 34

3.2 Pedagogické přístupy a strategie podpory adaptace ... 35

3.3 Přehled dosavadních výzkumů v ČR i zahraničí ... 36

4 Metodologie výzkumného šetření 38

4.1 Výzkumný problém ... 38

4.2 Výzkumné otázky ... 40

4.3 Design výzkumu ... 41

4.4 Metoda sběru dat ... 42

4.5 Popis výzkumného vzorku ... 43

4.6 Průběh sběru dat ... 45

4.7 Analýza dat ... 47

4.8 Etické aspekty výzkumu ... 49

4.9 Limity výzkumu ... 50

5 Intepretace dat 52

5.1 Charakteristika respondentek a kontext jejich práce ... 53

5.2 Projevy a situace spojené s úspěšnou či problematickou adaptací 55
5.3 Interakce učitelek s dítětem během adaptačního období 63
5.4 Spolupráce s rodiči a její vliv na průběh adaptace 73
5.5 Postupy a strategie učitelek při podpoře dětí s obtížnou adaptací 82
5.6 Syntéza a propojení zjištění s teoretickými východisky 91

6 Diskuze **94**

7 Závěr **97**

Použité zdroje **101**

Příloha A Tazatelské schéma **106**

Příloha B Ukázka přepisu rozhovoru **109**

Rejstřík **117**

Seznam obrázků

Seznam tabulek

Tabulka 1: *Charakteristika výzkumného vzorku*

Seznam pojmů a zkratek

HVO	-	Hlavní výzkumná otázka
MŠ	-	Mateřská škola
MŠMT	-	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
R	-	Respondentka
RVP PV	-	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SVO	-	Specifická výzkumná otázka
T	-	Tazatelka

Seznam příloh

Přílohy v textu

Příloha A Tazatelské schéma 106

Příloha B Ukázka přepisu rozhovoru 109

1 Úvod

Vstup dítěte do MŠ představuje jeden z nejvýznamnějších přechodů raného dětství. Tento krok není pouze organizační změnou v životě rodiny, ale komplexním psychosociálním procesem, který s sebou přináší nové nároky, sociální situace i vztahy. Adaptace dítěte na prostředí MŠ je zásadní etapou, během níž se dítě učí zvládat odloučení od primární pečující osoby, přijímat strukturu nového dne, navazovat první vrstevnické kontakty a budovat si důvěru k novým dospělým. Jak zdůrazňuje Bowlby (1988), právě raná zkušenost s odloučením a kvalitou citové vazby významně ovlivňuje pocit bezpečí, z něhož dítě čerpá při poznávání světa mimo rodinu.

Adaptace dítěte však není jednotným ani univerzálním procesem. Odehrává se v kontextu individuálních vývojových charakteristik dítěte, jeho temperamentu, předchozích zkušeností a míry podpory rodinného prostředí. Matějček (2005) upozorňuje, že předškolní věk je obdobím intenzivního zrání ve všech oblastech – tělesné, kognitivní, emoční i sociální. Úspěšnost adaptačního procesu proto závisí na tom, nakolik dokáže MŠ vytvářet podmínky respektující individuální potřeby dítěte, posilující jeho jistotu a umožňující mu bezpečně vstoupit do nového prostředí.

Zásadní roli v tomto procesu sehrává učitelka MŠ. Její přístup, empatie, komunikační citlivost a schopnost reflektovat dětské prožívání mohou významně ovlivnit to, jak dítě adaptační období zvládá. Helus (2004) zdůrazňuje, že dítě je aktivním účastníkem výchovného procesu, a proto je nezbytné vnímat jeho individuální potřeby a tempo. Podle Koťátkové (2014) je učitelka klíčovým prostředníkem mezi rodinou a institucí – její jednání může přispět k dosažení pocitu bezpečí nebo naopak prohlubovat nejistotu a stres. Adaptace se navíc odehrává nejen v rovině vztahové a emoční, ale také v kontextu podmínek MŠ, její kultury, personálního obsazení a zavedených rituálů.

Nieselová a Griebel (2005) upozorňují, že úspěšný adaptační proces vyžaduje hlubokou a partnerskou spolupráci mezi rodinou a školou, opřenou o otevřenou komunikaci, důvěru a sdílení informací o dítěti. Tento přístup potvrzují i Sokolová a Pokorná

(2024), které zdůrazňují, že základem adaptace je budování emočního bezpečí dítěte – stavu, v němž se dítě cítí přijímáno, rozuměno a podporováno. Tato podpora zahrnuje nejen citlivé reakce na dětské emoce, ale také vědomou práci s třídním klimatem, rituály a návyky, které dítěti pomáhají ukotvit se v novém prostředí.

Současné pojetí předškolního vzdělávání (MŠMT, 2024) vnímá adaptaci jako proces postupného osvojení samostatnosti, sebejistoty a schopnosti zapojit se do kolektivu. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) zdůrazňuje, že adaptace je podmíněna partnerskou spoluprací rodiny a školy, respektujícím přístupem k dítěti a vytvářením prostředí podporujícího jeho emoční pohodu.

Diplomová práce je strukturována do dvou hlavních částí. Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmu adaptace, její psychologické a pedagogické aspekty, roli učitelky a význam spolupráce rodiny a MŠ. Praktická část popisuje metodologii výzkumu, prezentuje a interpretuje data získaná z rozhovorů s učitelkami a nabízí syntézu hlavních zjištění, která mohou přispět k hlubšímu pochopení adaptačního procesu v kontextu českých MŠ.

Tato diplomová práce si klade za cíl přispět k hlubšímu porozumění tomu, jak učitelky MŠ adaptaci dítěte vnímají a prožívají, jaké faktory považují za klíčové pro její průběh a jakými strategiemi adaptaci podporují. Pozornost je věnována zejména dynamice vztahů mezi dítětem, učitelkou a rodinou, emočním prožíváním učitelek i různorodosti postupů, které využívají při práci s dětmi, pro něž je adaptační proces obtížný. Zjištění této práce mohou být inspirací pro pedagogickou praxi, přispět k citlivějšímu přístupu v oblasti adaptace a podpořit rozvoj prostředí, v němž dítě může bezpečně růst.

2 Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy

Adaptace dítěte na prostředí MŠ představuje významné přechodové období, během něhož dítě vstupuje z bezpečného a předvídatelného rodinného prostředí do institucionálního rámce spojeného s novými vztahy, pravidly a požadavky. Tento proces není pouze organizační či behaviorální změnou, ale především psychologickou a sociální transformací, která zásadně ovlivňuje další vývoj dítěte. Podle teorie citové vazby (Bowlby, 1988) se dítě v adaptačním období setkává se situací, jež po něm vyžaduje nalezení nového vztahového ukotvení. Kvalita rané vazby určuje, jak dítě zvládá separaci od rodiče, jak reaguje na nezvyklé prostředí a nakolik je schopné přijmout učitelku jako novou pečující osobu.

Průběh adaptace je ovlivněn individuálními charakteristikami dítěte, jako je temperament, dosavadní zkušenosti s odloučením a úroveň emoční zralosti (Jedlička, 2017). Tyto osobnostní předpoklady vstupují do interakce s rodinným kontextem, který zásadně formuje očekávání dítěte. Postoje rodičů, jejich jistota či nejistota a způsob komunikace o MŠ mají významný vliv na to, jak dítě nové prostředí přijme (Matějček, 2005). Odborné zdroje se shodují, že kvalita vztahu mezi rodinou a školou výrazně podporuje nebo naopak ztěžuje průběh adaptace (Felcmanová et al., 2013; Chytilová, 2021).

Významnou roli v adaptačním procesu sehrává učitelka, která se stává pro dítě potenciální novou „jistou osobou“ a zároveň důležitým průvodcem rodiny. Podle Nieselové a Griebela (2005) učitelka v období přechodu dítěte do MŠ zajišťuje citlivou podporu, stabilitu a kontinuitu, které usnadňují vyrovnání se se separačním stresem. Její přístup, schopnost reagovat na individuální potřeby dítěte a kvalita komunikace s rodiči jsou klíčovými faktory, jež ovlivňují, zda se dítě dokáže postupně uvolnit a přijmout nové prostředí jako bezpečné. Současné pedagogické směry zároveň zdůrazňují význam individualizace, respektující komunikace a vytvoření podnětného a přehledného prostředí, které podporuje orientaci dítěte a jeho schopnost se adaptovat (Krejčová et al., 2015; Jeřábková, 1993).

V mnoha MŠ je adaptace podporována také prostřednictvím adaptačních programů, které staví na postupném navyšování délky pobytu, doprovodu rodiče v počátcích či zapojení dítěte do známých činností. Tyto přístupy, známé ve světové i české pedagogické praxi (Haefele & Wolf-Filsinger, 1993; Bečková, 2008; Väterová, 2022), pracují s adaptací jako s procesem, který vyžaduje čas a citlivou podporu všech zúčastněných.

V této práci tvoří teoretický rámec tři vzájemně propojené koncepty, jež budou dále využity v interpretaci empirických dat: teorie citové vazby, individuální dispozice dítěte a vztah mezi dítětem, učitelkou a rodiči. Tyto koncepty umožňují porozumět tomu, jak děti adaptaci prožívají, jak učitelky svou roli interpretují a jaké faktory podporují nebo komplikují jejich každodenní pedagogickou práci v adaptačním období. Adaptaci lze proto chápat jako komplexní proces formovaný osobností dítěte, rodinnými vztahy, profesionalitou učitelky i kvalitou prostředí MŠ. Právě souhra těchto faktorů vytváří podmínky pro to, aby dítě mohlo vstoupit do MŠ s pocitem bezpečí a důvěry, což je klíčový předpoklad jeho dalšího osobnostního a sociálního rozvoje.

2.1 Vývoj dítěte v předškolním období

Předškolní období (zpravidla mezi třetím a šestým rokem života) představuje fázi, v níž se formují klíčové dovednosti potřebné pro zvládnutí přechodu do MŠ. Dítě v tomto věku postupně rozvíjí schopnost regulovat emoce, přijímat jednoduchá sociální pravidla a navazovat první vrstevnické vztahy, které jsou nezbytné pro fungování v kolektivu (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005). Rostoucí míra samostatnosti a zlepšující se sebekontrola zároveň umožňují dítěti lépe reagovat na nové situace spojené s odloučením od rodičů a vstupem do institucionálního prostředí. Současně se prohlubuje citová oblast. Dítě je velmi citlivé na kvalitu interakcí s dospělými, zejména na stabilitu, podporu a konzistentní reakce, které mu pomáhají zvládat stres z nové situace (Helus, 2004). Základy sociálního učení – schopnost spolupracovat, sdílet a respektovat ostatní – se tvoří právě v tomto období a představují důležitý předpoklad pro začlenění do třídního kolektivu v MŠ (Matějček, 2005). Lze tedy shrnout, že

předškolní věk vytváří vývojový rámec pro adaptaci dítěte: rozvoj seberegulace, zvyšující se samostatnost, potřeba sociálního kontaktu a citlivost na kvalitu vztahů přímo ovlivňují, jak dítě reaguje na změnu prostředí.

2.1.1 Psychický a sociální vývoj dítěte ve věku 3–6 let

Období mezi třetím a šestým rokem života představuje z hlediska adaptace do MŠ klíčovou fázi, během níž dítě postupně získává schopnost zvládat odloučení od rodičů, regulovat své emoce a navazovat první stabilnější sociální vztahy. Odborná literatura se shoduje, že právě tyto vývojové kompetence tvoří základní předpoklad pro úspěšné přijetí nového prostředí MŠ (Vágnerová, 2005; Helus, 2004). Dítě se v tomto věku učí reagovat na sociální situace způsobem, který je v souladu s očekáváními skupiny i dospělých, postupně si osvojuje sebekontrolu a toleranci k odkladu okamžitého uspokojení, což mu umožňuje přizpůsobit se pravidlům kolektivu.

Významnou roli v této etapě má emoční jistota, kterou dítě čerpá z blízkých vztahů s dospělými. Stabilita těchto vazeb umožňuje dítěti zvládat separaci bez nadměrného stresu a otevírá prostor pro zvídavost, hru a navazování nových sociálních kontaktů (Matějček, 2005). Sociální vývoj předškolního dítěte zahrnuje také rozšiřování vztahové zkušenosti – dítě se učí sdílet pozornost, spolupracovat a chápat základní principy sociální interakce, jako je střídání nebo respekt k druhým (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015). Rané kamarádské vztahy jsou spíše situační a založené na společné aktivitě, nicméně tvoří důležitý základ pro pozdější rozvoj sociálních dovedností (Vágnerová, 2005).

Tyto rozvojové změny umožňují dítěti lépe chápat dočasnost odloučení a přijímat novou pečující osobu, nejčastěji učitelku, jako další zdroj jistoty v neznámém prostředí (Bowlby, 1988). Úspěšná adaptace tak závisí na souhře dvou rovin: na dostatečně rozvinuté emoční odolnosti dítěte a na citlivé podpoře stabilních dospělých, kteří jeho potřeby dokážou adekvátně vnímat a reagovat na ně. MŠ může tyto předpoklady posilovat prostřednictvím bezpečného, předvídatelného a srozumitelně strukturovaného prostředí, které dětem poskytuje jistotu a podporuje jejich sociální učení.

2.1.2 Potřeby dítěte a význam citové vazby pro proces adaptace

Základní psychologické potřeby dítěte v předškolním věku – zejména potřeba jistoty, přijetí a autonomie – tvoří základní předpoklad pro jeho emoční stabilitu a schopnost zvládat náročné situace, mezi něž patří i nástup do MŠ. Jejich naplňování úzce souvisí s kvalitou vztahů, které dítě vytváří nejprve s primárními pečovateli a později i s dalšími významnými dospělými, například s učitelkou v MŠ (Procházková, n.d.).

Teorie citové vazby poskytuje rámec pro pochopení toho, jak tyto rané vztahy ovlivňují adaptaci dítěte na nové prostředí. John Bowlby i Mary Ainsworth ukazují, že dítě má vrozenou potřebu vytvářet blízké vztahové vazby, které mu umožňují cítit se chráněné a emočně regulované (Bowlby, 1969). Bezpečná vazba funguje jako „bezpečná základna“ umožňující dítěti objevovat okolí a vracet se k pečující osobě v situacích nejistoty. Děti s jistou vazbou se lépe vyrovnávají se separačními situacemi, jsou otevřenější sociálním kontaktům a vykazují větší míru emoční regulace, zatímco děti s nejistou vazbou mohou reagovat regresí, úzkostí a odmítáním kolektivu (Helus, 2004; Sokolová & Pokorná, 2024).

Odloučení od rodiče, k němuž dochází při nástupu do MŠ, aktivuje přirozené obranné mechanismy dítěte. Emoční reakce, jako je pláč či přilnutí k rodiči, nejsou projevem nevychovanosti, ale funkční snahou udržet kontakt s bezpečnou osobou (MacNamara, 2016). Úspěšná adaptace proto neznamená okamžité potlačení těchto emocí, ale spíše vytvoření podmínek, v nichž může dítě postupně přecházet k nové vztahové jistotě.

Učitelka v tomto procesu přebírá roli sekundární pečující osoby, která rozšiřuje vztahové zkušenosti dítěte. Odborné zdroje ji popisují jako průvodkyni dítěte i rodiče při přechodu z rodinného prostředí do MŠ (Niesel & Griebel, 2005). Její citlivost, stabilní chování a schopnost reagovat na individuální potřeby dítěte umožňují budování nové formy důvěry, která tlumí separační úzkost a podporuje ochotu dítěte zapojit se do kolektivu (Kopřiva et al., 2008). Stabilní prostředí, předvídatelné rutiny a respektující komunikace dále posilují pocit bezpečí a usnadňují adaptaci.

Porozumění psychickým potřebám dítěte a principům teorie citové vazby je proto nezbytné pro pochopení, proč některé děti reagují na adaptaci klidně a jiné intenzivněji. Kvalitní vztahy, citlivý přístup dospělých a prostředí, které podporuje pocit jistoty, vytvářejí základ pro to, aby dítě vnímalo MŠ jako bezpečné místo, kde může růst, osamostatňovat se a objevovat svět.

2.2 Teoretická východiska adaptace

Adaptace dítěte na prostředí MŠ představuje komplexní a dynamický proces, který propojuje psychologické, pedagogické a sociální aspekty vývoje. Jde o přechod od rodinného prostředí k institucionálnímu systému, v němž se dítě učí přijímat nové podmínky, role a vztahy. Odborné zdroje se shodují, že adaptace není jednorázová událost, ale proces hledání rovnováhy mezi potřebami dítěte a požadavky prostředí (Helus, 2004; Vágnerová, 2005). Její průběh ovlivňují jak individuální charakteristiky dítěte, tak kvalita vztahů s dospělými, přístup učitelky i klima školy.

Z psychologického hlediska lze adaptaci chápat jako aktivní vyrovnávání se se změnou. Piagetovy principy asimilace a akomodace (Piaget & Inhelderová, 2007) ukazují, že dítě si nové zkušenosti začleňuje do existujících poznávacích struktur, a zároveň je upravuje podle nároků prostředí. Pro úspěšné přizpůsobení je zásadní emoční bezpečí a stabilní vztahy s pečujícími osobami (Helus, 2004), které dítěti umožňují zvládat zátěž spojenou s odloučením.

Vývojová psychologie nahlíží adaptaci jako přirozenou vývojovou změnu: dítě rozšiřuje své sociální zkušenosti, učí se přijímat autoritu mimo rodinu a vytváří první sociální vazby s vrstevníky. Teorie citové vazby (Bowlby, 1988; Ainsworth, 1979) vysvětluje, že kvalita raných vztahů zásadně ovlivňuje, jak dítě zvládá stresové podněty, mezi něž nástup do MŠ nepochybně patří. Děti s bezpečnou vazbou mají větší důvěru v novou situaci, rychleji si vytvářejí vztah k učitelce a snáz zvládají separační situace.

Pedagogický pohled zdůrazňuje, že adaptace je proces osvojování nových sociálních rolí a fungování v institucionálním prostředí. Dítě se učí přijímat autoritu učitelky, přizpůsobit se rytmu dne a orientovat se v pravidlech kolektivu (Průcha, 2016).

Úspěšná adaptace proto předpokládá citlivé pedagogické vedení, individualizaci a podporu dítěte v postupném osamostatňování.

Ze sociálněpsychologické perspektivy představuje adaptace proces začleňování do skupiny. Dítě si osvojuje skupinové normy, učí se spolupracovat, sdílet pozornost dospělého a orientovat se v dynamice vrstevnických vztahů (Vágnerová, 2005). MŠ se tak stává prostorem, kde vznikají první hlubší sociální zkušenosti mimo rodinu.

V odborné literatuře je adaptace často popisována jako proces probíhající ve fázích. Nieselová a Griebel (2005) rozlišují tři: počáteční fázi nejistoty a orientace, fázi vyrovnávání, kdy dítě začíná navazovat vztahy a přijímat rutinu, a fázi stabilizace, v níž se zapojuje aktivně do činností a projevuje jistotu. Tyto etapy ukazují, že adaptace je postupná a proměnlivá.

Úspěšný průběh adaptace je výsledkem interakce mnoha faktorů – osobnostních dispozic dítěte, typu citové vazby, podpory rodiny, přístupu učitelky i kvality prostředí školy. Výzkumy v oblasti předškolní pedagogiky (Syslová, 2013; Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015) potvrzují, že klíčovou roli hraje partnerská komunikace s rodiči, předvídatelnost prostředí a stabilní vztahová opora ze strany učitelky.

Teoretická východiska proto ukazují adaptaci jako proces, v němž se dítě učí vyrovnávat s emocemi, rozšiřuje své sociální kompetence a postupně se začleňuje do nového sociálního systému. Porozumění tomuto procesu vyžaduje integrovaný přístup, který zohledňuje jak individuální potřeby dítěte, tak kvalitu prostředí MŠ a podporu dospělých, kteří jej doprovázejí.

2.2.1 Vymezení pojmu adaptace a jeho pedagogické souvislosti

Pojem adaptace (z lat. *adaptare* – přizpůsobit se) je v pedagogicko-psychologickém pojetí chápán jako dynamický proces, v němž se jedinec vyrovnává s novými podmínkami prostředí tak, aby si udržel psychickou stabilitu a byl schopen v těchto podmínkách funkčně fungovat. U dětí předškolního věku je tento proces spojen především se zvládáním odloučení od rodičů, navazováním nových sociálních vztahů a přizpůsobováním se pravidlům institucionálního prostředí MŠ.

Přechod z rodiny do MŠ představuje významnou vývojovou změnu, která zvyšuje nároky na sociálně-emoční zralost dítěte. Dítě ztrácí dosavadní jistotu známého prostředí a musí se orientovat v nových požadavcích, vztazích a organizačním uspořádání třídy (Jeřábková, 1993). Tato změna se současně dotýká i rodičů a učitelek, protože vyžaduje úpravu dosavadních rolí a očekávání.

V předškolní pedagogice je adaptace vnímána nejen jako přirozený vývojový proces, ale také jako specifický výchovný a vzdělávací úkol. Úspěšný průběh adaptace závisí na tom, jakým způsobem MŠ podmínky tohoto přechodu utváří. Odborná literatura zdůrazňuje význam citlivého, individualizovaného přístupu učitelky a prostředí, které dítě vnímá jako bezpečné, srozumitelné a předvídatelné (Koťátková, 2014; Opravilová, 2016). Adaptace je proto výsledkem interakce mezi vývojovými předpoklady dítěte a pedagogickým nastavením MŠ.

2.2.2 Fáze a průběh adaptačního procesu

Adaptační proces dítěte v MŠ obvykle probíhá v několika postupně se vyvíjejících etapách, jejichž délka a intenzita se liší podle individuálních potřeb dítěte. Odborné zdroje (Niesel & Griebel, 2005; Väterová, 2022) popisují adaptaci jako proměnlivý proces, v němž dítě postupně přechází od nejistoty k jistotě a aktivnímu zapojení.

Na počátku adaptace dítě reaguje na odloučení a nové prostředí zvýšenou citlivostí, typicky se objevují výraznější emoční projevy a potřeba fyzické či vztahové blízkosti. Úkolem učitelky je vytvořit bezpečné klima, navázat první kontakt a poskytovat stabilní oporu. Jakmile dítě získává orientaci v prostředí a denní rutině, začíná přijímat pravidla třídy, zapojuje se do činností a navazuje první sociální vztahy. V této fázi se snižuje závislost na rodiči a roste zájem o hru a interakce. Teprve ve fázi plné integrace se dítě stává aktivní součástí kolektivu, vykazuje samostatnější chování a stabilně reaguje na požadavky prostředí (Haefele & Wolf-Filsinger, 1993).

Adaptace však není lineární proces. Dočasné regresivní projevy se mohou objevovat například při nemoci, změně rutiny či absenci učitelky, ke které dítě vytvořilo vztahovou vazbu. Průběh adaptace je proto třeba chápat jako cyklický a proměnlivý,

spletený s aktuální životní situací dítěte. Důležitým principem je respekt k individuálnímu tempu adaptace a průběžné posilování dětské jistoty, která umožňuje dítěti zvládat nové situace postupně (Winner, 2015).

2.2.3 Faktory ovlivňující adaptaci

Adaptace dítěte je proces výrazně podmíněný individuálními dispozicemi i charakterem prostředí, do něhož dítě vstupuje. Jak připomíná Jeřábková (1993), nelze na všechny děti klást stejné požadavky, protože každé dítě prochází socializačními zkušenostmi vlastním tempem.

Mezi vnitřní faktory, které průběh adaptace ovlivňují, patří zejména temperament, míra emoční zralosti, dosavadní zkušenost s odloučením a úroveň sociálních dovedností (Hoskovcová, 2006). Děti, které mají přirozeně klidnější temperament, dokážou navázat kontakt a využít základní seberegulační strategie, obvykle zvládají adaptační období snáz než děti senzitivnější či impulzivnější.

Z vnějších faktorů sehrává zásadní roli rodinné prostředí a způsob, jakým rodiče dítě na vstup do MŠ připravují. Emoční nastavení rodiče — jeho jistota, důvěra či naopak obavy — vytváří rámec, v němž dítě nové prostředí interpretuje (Matějček, 2005). Pozitivní naladění rodiče může zmírnit dětskou nejistotu, zatímco rodičovská úzkost adaptaci komplikuje. Výzkumy potvrzují, že přítomnost rodiče v počátečních dnech může snižovat míru stresu dítěte (Ahnert et al., 2004).

Klíčovým faktorem je také pedagog. Empatie, trpělivost a schopnost učitelky vytvořit citově bezpečné prostředí podporují regulaci emocí dítěte a pomáhají mu postupně přijmout nové podmínky a vztahy (Sokolová & Pokorná, 2024). Úspěšnost adaptace je rovněž ovlivněna organizačními podmínkami školy — stabilitou kolektivu, promyšleným adaptačním režimem a strukturou dne, která poskytuje dětem předvídatelnost (Jeřábková, 1993; Svobodová et al., 2010).

Adaptace je tak výsledkem interakce mezi individuálními charakteristikami dítěte, rodičovským nastavením, přístupem učitelky a podmínkami instituce, do níž dítě vstupuje.

2.2.4 Adaptace v kontextu prostředí mateřské školy

Prostředí MŠ významně formuje, jak dítě adaptaci prožívá. MŠ není pouze vzdělávací institucí, ale také sociálním a emočním prostorem, který má dítěti poskytovat pocit bezpečí, jistoty a přijetí. Klíčovou roli zde sehrává učitelka, jejíž komunikace, naladění a způsob práce utvářejí klima třídy. Atmosféra založená na respektu, otevřenosti a spolupráci podporuje emoční stabilitu dítěte a usnadňuje zvládání separační zátěže (Lažová, 2013; Felcmanová et al., 2013).

Odborné zdroje se shodují, že předvídatelné, stabilní a vztahově citlivé prostředí vede k tomu, že dítě je ochotnější objevovat nové situace a vstupovat do interakcí (Helus, 2004; Sokolová & Pokorná, 2024). Naopak prostředí nepřehledné, autoritativní nebo emočně chladné může adaptační proces zpomalovat a zvyšovat míru úzkosti dítěte. Adaptace proto představuje nejen vývojový proces dítěte, ale i pedagogickou výzvu, která vyžaduje promyšlené nastavení školního prostředí.

Efektivní adaptační programy vycházejí z individuálních potřeb dětí a zohledňují i rodinný kontext. Podporují partnerský přístup mezi učitelkami a rodiči, který je klíčový pro budování důvěry a zajištění konzistentního přístupu k dítěti (Bečková, 2008). MŠ se tak stává prostorem, který nejen reaguje na potřeby dítěte, ale aktivně vytváří podmínky pro jeho úspěšný přechod z rodiny do institucionálního prostředí.

2.2.5 Shrnutí teoretických poznatků

Teoretická východiska ukazují, že adaptace dítěte na prostředí MŠ je proces, v němž se prolínají emocionální, sociální a behaviorální aspekty vývoje. Úspěšná adaptace závisí na vytvoření vztahové jistoty a pocitu bezpečí, které dítěti umožňují zvládnout separační zátěž a otevřít se novému prostředí. Podstatným činitelem je učitelka, jejíž citlivý, stabilní a respektující přístup pomáhá dítěti regulovat emoce, orientovat se v novém prostředí a postupně se zapojit do kolektivu.

Na průběh adaptace současně působí individuální dispozice dítěte, rodinný kontext i organizační podmínky MŠ. Tyto faktory je třeba chápat v souvislostech, protože

adaptace není jednorázový akt, ale proces probíhající v čase, který může být provázen regresivními projevy i nutností podpory ze strany dospělých.

Celkově lze adaptaci chápat jako společný úkol dítěte, rodičů a pedagogů, kteří vytvářejí prostředí umožňující dítěti prožít přechod z rodiny do MŠ jako bezpečný, předvídatelný a podporující. Takto pojatá adaptace tvoří základ pro pozitivní vztah dítěte k institucionálnímu vzdělávání i jeho další harmonický vývoj.

2.3 Role učitelky a prostředí mateřské školy

Úspěšný průběh adaptace dítěte v MŠ je úzce spojen s kvalitou interakcí mezi dítětem a učitelkou a s charakterem prostředí, ve kterém adaptace probíhá. MŠ je pro dítě prvním institucionálním prostředím mimo rodinu a dítě zde vstupuje do nových vztahů, rolí a sociálních situací. Úkolem učitelky je vytvořit podmínky, které dítěti umožní vnímat školu jako bezpečné, srozumitelné a podporující místo, jež usnadňuje postupné zvládání separace i zapojení do kolektivu (Koťátková, 2014; Sokolová & Pokorná, 2024).

Odborné zdroje dlouhodobě potvrzují, že vztahová jistota, kterou učitelka dítěti poskytuje, zásadně ovlivňuje jeho emoční prožívání a schopnost přizpůsobit se novému prostředí (Syslová, 2013; Niesel & Griebel, 2005). Citlivý, stabilní a individualizovaný přístup učitelky podporuje regulaci emocí dítěte, usnadňuje orientaci v nových situacích a posiluje jeho důvěru v prostředí MŠ. Současně je třeba, aby samotné prostředí školy — fyzické i psychosociální — podporovalo potřebu jistoty, předvídatelnosti a podnětnosti, které jsou pro adaptaci klíčové (Jeřábková, 1993).

Učitelka tedy v adaptačním procesu neplní pouze organizační či dozorovou roli, ale funguje jako klíčová vztahová osoba a garant bezpečí, která svým přístupem významně ovlivňuje tempo i kvalitu celého adaptačního procesu.

2.3.1 Učitelka jako klíčový aktér adaptačního procesu

Učitelka v MŠ představuje zásadní postavu adaptačního procesu. Je mostem mezi dítětem a prostředím MŠ, pomáhá mu orientovat se v nových situacích a zároveň poskytuje

emoční oporu, která je v období separace nezbytná. Její role tak výrazně přesahuje běžnou pedagogickou práci – stává se citlivým průvodcem, jenž dítě doprovází při přechodu z rodiny do školního prostředí (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015).

Odborné zdroje se shodují, že klíčovými profesními kompetencemi učitelky v adaptačním období jsou empatie, trpělivost, schopnost regulovat vlastní emoce a respektující komunikace. Učitelka, která dokáže naslouchat, pojmenovávat dětské emoce a reagovat na ně s přijetím, vytváří podmínky pro vznik nové vztahové jistoty a posiluje dětskou sebedůvěru (Kopřiva et al., 2008). To je zásadní pro to, aby dítě dokázalo překonat prvotní nejistotu, otevřelo se novým interakcím a postupně přijalo prostředí MŠ jako bezpečné.

Součástí její role je také spolupráce s rodiči. Otevřená a respektující komunikace mezi rodinou a školou zvyšuje konzistentnost výchovného působení, posiluje důvěru rodičů a podporuje dítě, které vnímá soulad mezi oběma prostředími (Felcmanová et al., 2013; Chytilová, 2021). Tato kontinuita umožňuje dítěti zvládat adaptaci přirozeněji a s menší mírou stresu.

Myšlenku respektujícího postoje shrnuje Opravilová (2016, s. 109) „Nový postoj pedagoga vyžaduje, aby dítě přijímal a respektoval takové, jaké je a nesnažil se ho modelovat podle vlastní představy. Dětství je stav, který má vysokou pozitivní hodnotu a z hlediska intenzity a hloubky prožívání představuje nejdůležitější životní období“. Tento přístup je v období adaptace zásadní, protože dítě vstupuje do prostředí, v němž potřebuje nejen vedení, ale především přijetí a pochopení.

2.3.2 Učitelka jako náhradní pečující osoba

V adaptačním období dochází u dítěte k dočasné změně vztahového systému: primární jistota rodiče se přesouvá směrem k učitelce, která se pro dítě stává sekundární pečující osobou. Jejím úkolem je nabídnout stabilitu, citovou oporu a předvídatelnost, díky nimž může dítě navázat nový vztah založený na důvěře (Bowlby, 1988). Právě tato nově vytvořená vztahová jistota usnadňuje zvládání separační úzkosti a podporuje postupné přijetí prostředí MŠ (Haefele & Wolf-Filsinger, 1993).

Efektivní emoční podpora učitelky vychází z porozumění individuálním potřebám dítěte. Každé dítě prožívá odloučení jinak, proto je nezbytné, aby učitelka rozpoznala signály nejistoty, reagovala na ně přiměřeně a regulovala tempo začleňování tak, aby odpovídalo míře dětské připravenosti (Sokolová & Pokorná, 2024). Tento citlivý přístup podporuje pocit bezpečí, který je klíčovým předpokladem pro úspěšný průběh adaptace.

Učitelka však není pouze zdrojem opory – v období adaptace se zároveň stává významným modelem sociálního chování. Prostřednictvím její komunikace a způsobu řešení situací získává dítě konkrétní vzory vyjadřování emocí, spolupráce či řešení konfliktů (Gillernová & Mertin, 2005). V této roli učitelka přispívá nejen k adaptaci, ale i k formování základních sociálních kompetencí dítěte.

2.3.3 Vytváření bezpečného, podnětného a podpůrného prostředí

Pro úspěšnou adaptaci dítěte je zásadní, aby prostředí MŠ poskytovalo stabilitu, předvídatelnost a podnětné podmínky pro rozvoj. Přehledně a funkčně uspořádané prostředí třídy podporuje orientaci dítěte, jeho samostatnost a pocit sounáležitosti, což jsou klíčové předpoklady pro to, aby se dítě dokázalo uvolnit a aktivně zapojit (Jeřábková, 1993).

Pedagogické klima je efektivní tehdy, když kombinuje jasná a srozumitelná pravidla s respektem k individuálním potřebám dítěte. Úkolem učitelky je vytvářet atmosféru, která dítěti umožňuje cítit se přijímané a kompetentní. To zahrnuje rovnováhu mezi vedením a umožněním svobody, poskytování přiměřených výzev, ale i podpory v situacích nejistoty. Podstatnou roli hrají také každodenní rituály, jež dítěti zajišťují pocit kontinuity a předvídatelnosti (Kaufmannová-Huberová, 1998).

Součástí podpůrného prostředí je i propojení rodinného a školního kontextu. Otevřená komunikace s rodiči, partnerský přístup a vzájemná důvěra posilují jistotu dítěte a pomáhají vytvářet konzistentní rámec, v němž se dítě pohybuje (Felcmanová et al., 2013).

Adaptaci proto nelze chápat pouze jako individuální úsilí dítěte, ale jako výsledek vzájemného působení učitelky, rodiny a prostředí MŠ. Kvalitně nastavené prostředí poskytuje dítěti nejen bezpečí, ale také prostor pro radost z objevování a sociálního učení.

2.4 Role rodiny a spolupráce s rodiči

Rodina je prvním a nejdůležitějším prostředím dítěte a významně ovlivňuje, jak dítě vnímá svět, navazuje vztahy a reaguje na nové sociální situace. Adaptace do MŠ proto není jen otázkou vnitřních zdrojů dítěte, ale také kvality podpory, kterou mu poskytují rodiče. Postoje rodičů, jejich míra jistoty, důvěra v učitelku i způsob komunikace o škole vytvářejí rámec, podle něhož dítě interpretuje, zda je MŠ bezpečným nebo ohrožujícím prostředím (Matějček, 2005).

V předškolní pedagogice je rodina chápána jako klíčový partner školy. Spolupráce založená na důvěře, respektu a otevřené komunikaci umožňuje sladění přístupů obou prostředí a podporuje dítě v tom, aby dokázalo mezi rodinou a školou přecházet bez nadměrného stresu (Felcmanová et al., 2013). Takto vytvářený „most“ mezi rodinným a školním kontextem posiluje kontinuitu výchovy a výrazně přispívá k emoční stabilitě dítěte během adaptace.

Dítě, které vnímá soulad mezi postoji rodičů a učitelky, přijímá MŠ s větší důvěrou a jistotou, což snižuje intenzitu separační úzkosti a usnadňuje navazování nových vztahů. Naopak napětí, nejistota nebo nedostatečná komunikace mezi rodiči a školou mohou adaptační proces zkomplikovat a prodloužit (Chytilová, 2021).

Rodina tak není pouze „přípravným prostředím“, ale aktivním aktérem adaptace, jehož naladění, spolupráce a komunikace významně ovlivňují, jak dítě vstup do MŠ prožije.

2.4.1 Očekávání a obavy rodičů při vstupu dítěte do mateřské školy

Vstup dítěte do MŠ je významnou událostí také pro rodiče, kteří prožívají kombinaci nadějí a obav spojených s tím, jak dítě zvládne odloučení, nové vztahy i požadavky

prostředí. Rodiče nejčastěji vyjadřují nejistotu ohledně separace, reakce učitelky, přijetí vrstevníky a dostatečné individuální pozornosti (Hejzlarová, Mouralová & Konrádová, 2021). Jejich očekávání jsou často formována vlastními zkušenostmi se školními institucemi a představou o tom, jakou funkci by MŠ měla plnit — někdy převažuje důraz na vzdělávání, jindy na sociální učení a samostatnost dítěte.

Otevřená komunikace o rodičovských představách, obavách a potřebách je klíčová pro předcházení nedorozuměním a pro sladění toho, jak si rodina a učitelky představují průběh adaptace (Väterová, 2022; Bečková, 2008). Způsob, jakým rodiče zvládají vlastní nejistotu, se promítá přímo do prožívání dítěte. Emoční naladění rodiče — míra klidu, důvěry či naopak úzkosti — tvoří pro dítě prvotní interpretaci nového prostředí. Pokud rodič vyzařuje jistotu a pozitivní očekávání, dítě obvykle reaguje otevřeněji a snadněji například přijímá odloučení (Matějček, 2005). Úzkostné chování rodiče může naopak vést ke zvýšené nejistotě dítěte a prodloužení adaptačního období.

Úlohou učitelky je proto nejen podpora dítěte, ale také podpora rodičů — poskytování srozumitelných informací, vytváření prostoru pro sdílení emocí a posilování rodičovské kompetence při doprovázení dítěte do nového prostředí.

2.4.2 Komunikace a partnerská spolupráce mezi rodiči a učitelkami

Základem spolupráce mezi rodinou a MŠ je otevřená, oboustranná a respektující komunikace. Partnerský vztah stojí na důvěře, sdílení informací a ochotě rodičů i učitelek porozumět tomu, co dítě v adaptačním období potřebuje (Felcmanová et al., 2013; Lažová, 2013). Koťátková (2014) zdůrazňuje, že rodiče jsou odborníky na své dítě, zatímco učitelka je profesionálkou ve vedení kolektivu a organizaci prostředí. Vzájemný respekt obou stran je proto klíčovým předpokladem stability dítěte při přechodu do MŠ.

K účinné spolupráci patří pravidelná výměna informací o chování dítěte, jeho emocích, pokrocích i případných obtížích. Komunikace probíhá prostřednictvím individuálních rozhovorů, adaptačních schůzek, konzultací či neformálních setkání. Transparentní sdílení informací o adaptačním programu školy, denním režimu či

možnostech přípravy dítěte na změnu posiluje důvěru rodičů a snižuje jejich nejistotu (MŠMT, 2022).

Partnerská spolupráce přináší výhody všem aktérům. Dítě získává pocit kontinuity a bezpečí, rodiče jistotu, že jejich dítě je vnímáno individuálně a s porozuměním, a učitelky získávají hlubší vhled do rodinného kontextu, což jim umožňuje citlivěji reagovat na potřeby dítěte. Otevřený dialog mezi rodinou a školou tím představuje základ inkluzivního a respektujícího přístupu (Chytilová, 2021).

Rodina a MŠ tak tvoří propojený systém, jehož kvalita určuje, zda dítě zažije vstup do MŠ jako zátěž, nebo jako zvládnutelnou a bezpečnou změnu.

3 Adaptace v kontextu předškolní pedagogiky

V předškolní pedagogice je adaptace dítěte na prostředí MŠ chápána jako klíčový proces ovlivňující emoční stabilitu dítěte, jeho pocit bezpečí a budoucí vztah ke vzdělávání. Přechod z rodinného prostředí do instituce představuje pro dítě významnou změnu, která vyžaduje citlivé pedagogické vedení a respektující přístup. Právě v adaptačním období se naplňuje zásada individualizace – učitelka reaguje na potřeby konkrétního dítěte, jeho tempo a schopnost zvládat nové situace.

Adaptace je zároveň ukazatelem kvality pedagogické práce a spolupráce školy s rodinou. To, jak MŠ nastaví podmínky přijetí dítěte, jak komunikuje s rodiči a jakým způsobem pracuje s dětskými emocemi a nejistotou, vytváří rámec, který může adaptaci výrazně usnadnit nebo naopak komplikovat. V tomto pojetí je adaptace chápána nejen jako vývojová změna dítěte, ale jako společný pedagogický úkol, který propojuje rodinu, dítě a učitelku.

3.1 Adaptace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) stanovuje základní principy a podmínky, z nichž vychází pedagogická práce v MŠ. Ačkoli adaptaci nedefinuje jako samostatnou oblast, její podstata je obsažena v koncepci osobnostně orientovaného vzdělávání, v důrazu na emoční pohodu dítěte a na respekt k jeho individuálním potřebám (MŠMT, 2024). Adaptace je tak chápána jako přirozený proces přivykání institucionálnímu prostředí, který má MŠ podporovat citlivým pedagogickým přístupem.

RVP PV zdůrazňuje, že prostředí MŠ má být bezpečné, vstřícné a podnětné a že učitelka má reagovat na dítě jako na aktivního a kompetentního jedince. Tyto principy mají pro adaptaci zásadní význam – emocionální jistota je předpokladem pro to, aby dítě mohlo navázat první vztahy, orientovat se v novém prostředí a zapojit se do

činností. V období adaptace má učitelka vystupovat především jako průvodce, který dítěti nabízí stabilitu a podporu, nikoli jako autorita očekávající okamžitou přizpůsobivost.

Dokument přikládá velký význam partnerství s rodinou. MŠ má rodiče chápat jako rovnocenné partnery a respektovat jejich znalost dítěte; zároveň mají rodiče porozumět roli učitelky v kolektivu dětí. Tato souhra je pro adaptaci klíčová, protože dítě bezpečí nového prostředí často odvozuje od toho, zda rodiče škole důvěřují (Felcmanová et al., 2013; Chytilová, 2021).

Dalším principem je individualizace. RVP PV zdůrazňuje potřebu přizpůsobovat vzdělávací podmínky aktuálním možnostem a naladění dítěte, což má v adaptačním období konkrétní podobu flexibilního režimu, zkrácené docházky či přítomnosti rodiče v počátečních dnech. MŠ má reagovat na potřeby dítěte a nikoli očekávat, že se dítě přizpůsobí bez podpory. Tyto přístupy často nabývají formy adaptačních plánů či adaptačních programů (Bečková, 2008; MŠMT, 2022).

RVP PV rovněž klade důraz na přirozené učení a prožitkové pedagogické postupy. Hravé, nenásilné zapojení dítěte do kolektivu, spojené s podporou jeho zájmů a jeho způsobu učení, pomáhá snižovat stres spojený s přechodem z rodinného prostředí do institucionálního.

Z pohledu RVP PV tak adaptace není izolovaná úloha, ale součást širší pedagogické kultury založené na respektu, bezpečí a spolupráci. Učitelka má adaptaci plánovat, citlivě provázet a reflektovat jako důležitou součást své profesní práce.

3.2 Pedagogické přístupy a strategie podpory adaptace

Současná předškolní pedagogika chápe podporu adaptace jako proces založený na respektujícím, individualizovaném a partnerském přístupu. Hlavním cílem je umožnit dítěti, aby si na nové prostředí zvykalo postupně a bezpečně – v souladu se svými možnostmi, tempem a aktuálním emočním naladěním. Pedagogický přístup má stát na citlivé podpoře, důslednosti a empatii, které společně vytvářejí základ pro vznik pocitu jistoty (Niesel & Griebel, 2005).

Mezi klíčové strategie patří především postupné začleňování dítěte, které umožňuje flexibilní zkrácení či prodloužení pobytu podle reakcí a potřeb dítěte. Významnou roli může mít také přítomnost rodiče v počátečních dnech, která dítěti usnadňuje první kontakt s prostředím i s učitelkou (Bečková, 2008; Väterová, 2022).

Další strategií je vytváření adaptačních rituálů, tedy opakujících se činností a prvků (přivítání, písnička, ranní kruh, podobná struktura dne), které podporují předvídatelnost a stabilitu a tím snižují emoční napětí dítěte (Kaufmannová-Huberová, 1998). Nezbytnou součástí je individuální přístup, kdy učitelka citlivě sleduje signály dítěte, přizpůsobuje tempo adaptace a reaguje na aktuální potřeby (Sokolová & Pokorná, 2024).

Kvalitní adaptaci podporuje také partnerská spolupráce s rodinou, založená na sdílení informací, společném plánování a průběžné zpětné vazbě (Felcmanová et al., 2013). Poskytuje rodičům jistotu a podporu, kterou následně přenášejí na dítě.

Základem všech strategií je respektující komunikace. Učitelka má být pro dítě oporou a průvodcem, který mu pomáhá zvládat nové situace, umožňuje mu důvěřovat vlastnímu tempu a přispívá k tomu, aby bylo adaptační období pro dítě spíše pozitivní zkušeností než zdrojem stresu (Kopřiva et al., 2008).

3.3 Přehled dosavadních výzkumů v ČR i zahraničí

Výzkumy adaptace dítěte na prostředí MŠ dlouhodobě ukazují, že se jedná o multidimenzionální proces, v němž se prolínají psychologické, pedagogické i vztahové faktory. Současné teoretické i empirické práce zdůrazňují zejména význam citové jistoty, partnerské spolupráce s rodinou a postupného začleňování dítěte do kolektivu, přičemž adaptace je chápána jako dynamický proces ovlivňovaný individuálními charakteristikami dítěte i kvalitou vztahů v MŠ (Sokolová & Pokorná, 2024).

V českém prostředí patří k nejvýznamnějším publikacím práce Sokolové a Pokorné (2024), které propojují teorii citové vazby s pedagogickou praxí MŠ. Autorky ukazují, že úspěšnou adaptaci podporuje zejména stabilita vztahu dítěte s učitelkou, předvídatelnost prostředí a partnerský dialog mezi rodinou a školou. Tyto závěry

doplňují autoři zaměření na praktickou organizaci adaptačních programů, jako je Bečková (2008), Väterová (2022) či Zormanová (2019). Ti zdůrazňují význam individuálního přístupu, flexibility adaptačního režimu a možnosti přítomnosti rodiče. Odlišný pohled přináší studie Hejzlarové, Mouralové a Konrádové (2021), která rozšiřuje zaměření výzkumu o perspektivu rodičů a ukazuje, že adaptace dítěte a adaptace rodiče představují vzájemně propojené procesy. Autoři zdůrazňují, že kvalita komunikace mezi školou a rodinou významně ovlivňuje emoční prožívání dítěte a průběh jeho začleňování do školního prostředí.

Zahraniční výzkumy přinášejí především ucelené teoretické modely, které se v českém prostředí často používají jako inspirace. Za klíčový lze považovat model Nieselové a Griebela (2005), kteří pojímají adaptaci jako proces společného učení dítěte, rodiče a učitelky a vymezují jednotlivé fáze tohoto přechodu. Důraz kladou na přítomnost rodiče v prvních dnech pobytu, snižování stresu dítěte a postupné budování důvěry k učitelce. Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993) zkoumají první týdny po nástupu dítěte do MŠ a jejich práce ukazuje, že vhodně zvolené pedagogické postupy mohou významně zmírnit dětský stres a podpořit vznik nové vztahové jistoty. Na německý kontext navazuje Loudová Stralczynská (2016), která ukazuje, že inkluzivní charakter předškolního vzdělávání v Německu staví na otevřenosti MŠ vůči rodině a na důsledném respektování individuálních potřeb dítěte.

Napříč českými i zahraničními výzkumy se ukazuje několik společných jmenovatelů. Úspěšná adaptace je vždy spojena s bezpečnou vztahovou vazbou, která dítěti poskytuje jistotu a emoční stabilitu. Zásadní roli hraje partnerská spolupráce s rodinou, která může adaptační proces významně posílit nebo naopak zkomplikovat. Dalším společným prvkem je potřeba postupného, individualizovaného přístupu k dítěti, který respektuje jeho tempo a momentální připravenost. Výzkumy tak jednotně ukazují, že adaptace není pouhým zvládáním odloučení, ale komplexním přechodem mezi dvěma sociálními prostředími, který vyžaduje citlivost, trpělivost a spolupráci všech zúčastněných.

4 Metodologie výzkumného šetření

Metodologická část práce vymezuje rámec, v němž byl výzkum uskutečněn, a popisuje postup, prostřednictvím něhož byly naplněny stanovené cíle. Jejím účelem je objasnit, jak byl formulován výzkumný problém, jaké výzkumné otázky byly položeny, jaký design byl zvolen a jak probíhal proces sběru a analýzy dat. Důsledný a transparentní popis metodologických postupů umožňuje posoudit validitu, důvěryhodnost i reprodukovatelnost výzkumných zjištění (Švaříček & Šeďová, 2007).

S ohledem na povahu zkoumaného fenoménu – adaptaci dítěte na prostředí MŠ– byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, který je podle Hendla (2005) vhodný pro zkoumání jevů vyžadujících hlubší porozumění významům, postojům a zkušenostem účastníků. Tento přístup umožňuje analyzovat realitu tak, jak je subjektivně vnímána a interpretována samotnými aktéry zkoumaného prostředí.

Kvalitativní výzkum vychází z předpokladu, že sociální skutečnost je konstruována prostřednictvím lidského jednání a komunikace, a proto je nezbytné ji zkoumat v jejím přirozeném kontextu (Hendl, 2005). Zvolený přístup umožňuje hlouběji porozumět zkušenostem a prožívání učitelek MŠ, identifikovat jejich strategie podpory dítěte při adaptaci a odhalit významy, které těmto situacím přisuzují.

4.1 Výzkumný problém

Problematika adaptace dítěte na prostředí MŠ představuje klíčovou oblast předškolní pedagogiky a vývojové psychologie, která se dotýká nejen každodenní pedagogické praxe, ale také emočního, sociálního a kognitivního rozvoje dítěte. Přechod dítěte z rodinného prostředí do MŠ je pro většinu dětí první významnou zkušeností s institucionalizovanou výchovou, a tedy i prvním sociálním přechodem mimo rodinný kontext. Adaptace v tomto smyslu není pouze procesem zvyknutí si na nové prostředí, ale komplexní vývojovou proměnou, v níž se dítě učí zvládat separaci od rodičů, přizpůsobovat se pravidlům skupiny, respektovat autoritu učitelky a navazovat nové vztahy s vrstevníky i dospělými (Matějček, 2005). Výzkumný problém této práce spočívá v

nedostatečně prozkoumaném pohledu samotných učitelek MŠ na adaptační proces dítěte. Zatímco odborná literatura a výzkumy se často zaměřují na psychologické reakce dítěte či vliv rodinného prostředí (Sokolová & Pokorná, 2024), relativně méně pozornosti je věnováno tomu, jak učitelky vnímají a reflektují adaptační proces z pedagogického hlediska, jak interpretují projevy dětí během adaptace a jaké strategie považují za účinné při její podpoře. Právě tento aspekt – profesní perspektiva učitelek – představuje zásadní mezeru ve výzkumném poznání. Adaptace dítěte je vysoce individuální proces, v němž se prolínají biologické, psychologické a sociální determinanty (Vágnerová, 2005). Každé dítě reaguje na změnu prostředí odlišně – některé zvládá odloučení od rodičů s minimálními obtížemi, jiné prožívá adaptaci intenzivně, doprovázenou projevy úzkosti, odmítáním kontaktu či regrese v chování. Tyto rozdíly ukazují, že adaptace není lineární proces, nýbrž dynamický děj ovlivněný osobností dítěte, postojem rodiny, klimatem MŠ i kompetencemi učitelky. V této souvislosti je nezbytné porozumět tomu, jak učitelky rozpoznávají a interpretují projevy adaptace, jaké podmínky považují za příznivé pro její úspěšný průběh a jakými pedagogickými přístupy či organizačními opatřeními na potřeby dětí reagují. Význam zkoumaného problému spočívá rovněž v jeho praktické rovině. Adaptace dítěte ovlivňuje nejen jeho emoční vyrovnanost a schopnost začlenit se do sociální skupiny, ale také utváří jeho postoj k instituci MŠ, k autoritám i k samotnému procesu učení v pozdějších etapách vzdělávání. V této souvislosti je významná také psychická odolnost dítěte, kterou se ve své práci zabývá Hoskovcová (2006). Zaměřuje se na její vývoj u dětí předškolního věku (3–6 let) a zdůrazňuje, že právě tato schopnost představuje klíčový faktor pro zvládání zátěžových situací a pro zdravý psychický vývoj dítěte. Neúspěšná adaptace může vést k dlouhodobému negativnímu postoji k docházce, k problémům v navazování sociálních vztahů či k emočním potížím. Zároveň adaptace není výzvou pouze pro dítě, ale i pro jeho rodiče – jejich postoje, očekávání a míra spolupráce s učitelkami mohou adaptaci významně usnadnit nebo naopak zkomplikovat (Felcmanová et al., 2013; Chytilová, 2021). Pro učitelky představuje adaptační období profesně i emočně náročnou etapu, během níž musí citlivě vyvažovat potřeby jednotlivých dětí, skupiny a rodičů. Na

základě těchto skutečností je výzkumný problém této práce formulován následovně: Jak učitelky MŠ chápou, reflektují a prožívají proces adaptace dítěte na prostředí MŠ? Tento problém zahrnuje několik dílčích aspektů – jaké projevy a situace učitelky považují za ukazatele úspěšné nebo problematické adaptace, jakým způsobem interagují s dítětem během adaptačního období a jak tyto interakce reflektují, jak vnímají roli rodičů a spolupráci rodiny a školy při podpoře adaptace a jaké strategie využívají při práci s dětmi, které adaptaci zvládají obtížně. Cílem výzkumu je přispět k hlubšímu porozumění adaptačnímu procesu z pohledu pedagogické praxe. Záměrem je identifikovat způsoby, jak učitelky MŠ vnímají a realizují podporu adaptace dítěte, jaké strategie považují za efektivní a jaké podmínky považují za nezbytné pro jeho úspěšné zvládnutí. Získaná zjištění mohou obohatit odbornou diskusi o pojetí adaptace v předškolní pedagogice, posílit reflexi profesní role učitelek a přispět k rozvoji citlivějších, reflektivních a spolupracujících přístupů v praxi MŠ.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě vymezené problematiky a stanoveného výzkumného cíle byly formulovány konkrétní výzkumné otázky, které slouží jako základní vodítko celého výzkumného procesu. Hlavním cílem práce je porozumět tomu, jak učitelky MŠ chápou a prožívají proces adaptace dítěte na prostředí MŠ a jaké faktory, podmínky a interakce považují za klíčové pro jeho úspěšný a bezpečný průběh.
Z tohoto cíle byla odvozena hlavní výzkumná otázka: HVO: „Jak učitelky mateřských škol chápou a prožívají proces adaptace dítěte na prostředí mateřské školy?“

Aby bylo možné na hlavní výzkumnou otázku odpovědět v širším kontextu a postihnout různé aspekty adaptačního procesu, byla dále rozpracována do několika specifických výzkumných otázek. Tyto otázky umožňují zaměřit se na dílčí oblasti, které společně vytvářejí ucelený pohled na to, jak učitelky adaptaci dítěte interpretují a jak s ní v praxi pedagogicky pracují.

Specifické výzkumné otázky jsou formulovány následovně:

SVO 1: Jaké projevy a situace učitelky považují za ukazatele úspěšné nebo problematické adaptace dítěte?

SVO 2: Jakým způsobem učitelky interagují s dítětem v průběhu adaptačního období a jak tyto interakce reflektují?

SVO 3: Jak učitelky vnímají roli rodičů a spolupráci rodiny s mateřskou školou při podpoře adaptace dítěte?

SVO 4: Jaké strategie učitelky využívají při práci s dětmi, které zvládají adaptaci obtížně, a jak hodnotí jejich účinnost?

Formulace těchto otázek umožňuje zachytit adaptaci dítěte v její komplexnosti – od vnějších projevů a situací, přes průběh interakcí mezi učitelkou, dítětem a rodiči, až po reflexi pedagogických strategií a zkušeností učitelek. Zvolená struktura výzkumných otázek tak podporuje komplexní porozumění tomu, jak se adaptace dítěte v MŠ odehrává a jakými prostředky ji mohou učitelky citlivě podporovat.

4.3 Design výzkumu

Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní přístup, který se ukázal jako nejvhodnější vzhledem k povaze zkoumaného fenoménu. Kvalitativní výzkum umožňuje porozumět složitým sociálním jevům, jejichž podstata spočívá v individuálním prožívání, interpretacích a významových strukturách, které nelze adekvátně zachytit prostřednictvím kvantitativních ukazatelů.

Adaptace dítěte na prostředí MŠ představuje citlivý a mnohovrstevnatý proces, do něhož vstupují emoce, vztahy i sociální kontext. Tento proces nelze uchopit prostřednictvím standardizovaných měření, neboť jeho podstatou je individuální prožívání dítěte, učitelky i rodičů. Kvalitativní přístup proto umožňuje zachytit nuance tohoto procesu, porozumět reflexím učitelek a nahlédnout do jejich strategií a postojů, které adaptaci dítěte ovlivňují.

Podle Hendla (2005) představuje kvalitativní analýza systematický proces práce s nenumerickými daty, jehož cílem je odhalit klíčová témata, vzorce, vztahy a kvalitativní charakteristiky zkoumaných jevů. Tento pojem se nevztahuje pouze k samotným

datům, ale také k způsobu jejich organizace, interpretace a porozumění jejich významu v kontextu sledovaného fenoménu (Švaříčk & Šeďová, 2007).

Pedagogická věda podle Švaříčka a Šeďové (2007) má za úkol odhalovat zákonitosti výchovných a vzdělávacích procesů, které mohou sloužit jak k plánování a zefektivňování výchovy, tak ke kritické reflexi edukační praxe. Pedagogický výzkum je proto chápán jako hledání příčin úspěchu či neúspěchu výchovy a zkoumání toho, jak vzdělávací procesy naplňují své cíle v rámci širšího společenského a institucionálního kontextu.

Zvolený přístup tak umožňuje analyzovat, jak učitelky MŠ chápou a prožívají adaptační proces, jaké faktory považují za klíčové pro jeho úspěšnost a jakými způsoby děti v tomto období pedagogicky podporují. Důraz je kladen na hloubku porozumění a kontextualizaci jejich zkušeností, nikoli na kvantifikaci výsledků.

V rámci kvalitativního výzkumu byla zvolena metoda rozhovoru, která umožňuje spojit systematičnost připraveného rámce otázek s otevřeností vůči individuálním odpovědím a spontánním asociacím respondentek. Tento typ rozhovoru respektuje přirozenou dynamiku komunikace, umožňuje reagovat na myšlenky účastnic, rozvíjet je a získávat tak hlubší porozumění jejich profesním zkušenostem. Metoda poskytuje prostor nejen pro popis konkrétních situací z adaptačního období, ale i pro zachycení toho, jak učitelky tyto situace interpretují a jaké významy jim přikládají v souvislosti se svou pedagogickou praxí.

4.4 Metoda sběru dat

Pro sběr dat byla zvolena metoda rozhovoru, která patří mezi nejčastěji využívané metody v rámci kvalitativního výzkumu. Tento přístup je charakteristický kombinací předem připravené struktury otázek s otevřeností vůči novým tématům a podnětům, které se v průběhu rozhovoru přirozeně objevují.

Hendl (2005) upozorňuje na existenci kompromisní formy rozhovoru, kterou představuje polostrukturované dotazování. Tento typ rozhovoru je charakteristický jasně vymezeným cílem a předem připravenou strukturou otázek, avšak zároveň si

zachovává dostatečnou flexibilitu, jež umožňuje přizpůsobit průběh rozhovoru reakcím a odpovědím respondentů. Takový přístup umožňuje výzkumníkovi systematicky sbírat data, a přitom respektovat individuální zkušenosti a perspektivy účastníků výzkumu.

Podle Švaříčka a Šeďové (2007) je tato metoda mimořádně vhodná pro pedagogický výzkum, protože umožňuje zachytit nejen fakta, ale i subjektivní významy, které aktéři svým zkušenostem přisuzují. Rozhovor není pouze technikou dotazování, nýbrž dialogickým procesem, v němž výzkumník a respondent společně konstruují a interpretují významy sledovaného jevu. Tímto způsobem lze proniknout k hlubším vrstvám porozumění profesním postojům, zkušenostem i emocím učitelek MŠ.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla pro tuto práci zvolena záměrně, neboť umožňuje propojit odborný a výzkumný pohled s autentickou zkušeností učitelek. Adaptace dítěte na prostředí MŠ je proces emočně i sociálně citlivý, proto je žádoucí metoda, která dokáže zachytit nuance prožívání a pedagogických interpretací. Rozhovory tak poskytly prostor nejen pro popis konkrétních situací z adaptačního období, ale i pro hlubší reflexi postojů, strategií a zkušeností učitelek. Výsledkem je bohatý soubor výpovědí, které umožňují komplexně porozumět tomu, jak učitelky adaptaci dětí vnímají, podporují a reflektují.

4.5 Popis výzkumného vzorku

Tato část metodologické kapitoly se zaměřuje na výběr a charakteristiku výzkumného vzorku, který tvoří základ empirické části práce. Cílem bylo vymezit takovou skupinu respondentek, jejíž zkušenosti a profesní kontext odpovídají zaměření výzkumu a umožňují hloubkové porozumění zkoumanému fenoménu – adaptaci dítěte na prostředí MŠ.

Do výzkumného šetření byly zahrnuty učitelky MŠ působící v Jihomoravském kraji. Výběr respondentek byl záměrný, přičemž byl kladen důraz na relevantní pedagogickou zkušenost a ochotu podílet se na výzkumu. Vzhledem k mému dlouhodobému působení v oblasti předškolního vzdělávání jsem mohla využít osobních i

profesních kontaktů, což přispělo k efektivnímu oslovení vhodných účastnic výzkumu. Učitelky byly nejprve kontaktovány prostřednictvím e-mailové komunikace a následně oslovovány osobně, aby byla zajištěna jejich informovanost o účelu a průběhu výzkumu i dobrovolnost účasti.

Výzkumný vzorek tvoří osm učitelek MŠ působících v různých institucích v Jihomoravském kraji. Účast ve výzkumu byla dobrovolná, přičemž všechny respondentky byly předem seznámeny s cílem výzkumu, jeho průběhem a etickými zásadami, které budou dodrženy. Věk respondentek se pohyboval v rozmezí 29 až 49 let, což umožnilo srovnávat pohledy učitelek s kratší pedagogickou praxí i těch s dlouholetými profesními zkušenostmi.

Z hlediska výzkumného záměru byla volba osmi respondentek motivována snahou o zachycení rozmanitosti zkušeností i prostředí, v nichž učitelky působí. Do výzkumu byly zařazeny jak pedagogické pracovnice z menších venkovských MŠ, tak učitelky z větších městských zařízení. Tato diverzita umožnila sledovat, jak se adaptační proces může lišit v závislosti na kontextu školy, velikosti kolektivu, organizační kultuře a možnostech spolupráce s rodiči.

Zvolený výzkumný vzorek tak poskytl dostatečně pestrý, a přitom přehledně zpracovatelný soubor výpovědí, který umožnil detailní vhled do profesních zkušeností učitelek a do jejich pojetí adaptačního procesu. Hloubkový charakter rozhovorů přispěl k odhalení individuálních strategií i společných témat, jež vypovídají o tom, jak učitelky adaptaci dětí chápou, prožívají a pedagogicky podporují.

	Jméno	Věk	Délka praxe	Mateřská škola
1	Hana	42	18	Městská
2	Petra	37	12	Městská
3	Lenka	49	25	Venkovská
4	Gabriela	31	5	Montessori
5	Renata	35	8	Soukromá
6	Monika	40	15	Montessori
7	Jana	45	20	Církevní
8	Lucie	29	3	Firemní

Tabulka 2: Charakteristika výzkumného vzorku
Zdroj vlastní

Tabulka poskytuje přehled o základních charakteristikách výzkumného souboru a ilustruje rozmanitost zkušeností, které jednotlivé respondentky přinášejí. Diverzita z hlediska věku, délky praxe a typu školy obohacuje analýzu o různé perspektivy na adaptační proces – od přístupů mladších učitelek, které adaptaci prožívají spíše intuitivně, po zkušené pedagožky, které disponují propracovanými strategiemi podpory dětí i rodičů.

Z hlediska výzkumného záměru lze považovat tento výběr za dostatečně pestrý a teoreticky nasycený. Kombinuje různé institucionální i osobnostní kontexty, čímž umožňuje zkoumat adaptaci dítěte v širším spektru pedagogických podmínek a strategií, které učitelky využívají při její podpoře.

4.6 Průběh sběru dat

Sběr dat probíhal v období září až října 2025. Po předběžném výběru respondentek z řad učitelek MŠ bylo s každou z nich individuálně domluveno místo a čas uskutečnění rozhovoru. Cílem bylo zajistit podmínky, které by podporovaly otevřenou komunikaci, důvěru a spontánní sdílení zkušeností. Rozhovory byly vedeny převážně v prostředí MŠ, kde respondentky působí, případně v klidném prostoru mimo běžný provoz třídy. Takto zvolené prostředí bylo účastnicím známé, což přispělo k jejich pocitu bezpečí a k přirozenému průběhu rozhovorů.

Každé setkání začínalo krátkým úvodem, během něhož byly respondentky seznámeny s cílem výzkumu a s organizací rozhovoru. Následně byly požádány o

informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a o souhlas s nahráváním rozhovoru. V souladu se zásadami etického výzkumu jsem respondentkám vysvětlila, že veškeré získané informace budou anonymizovány a použity výhradně pro účely diplomové práce.

Rozhovory probíhaly na základě předem připraveného tazatelského schématu, které vycházelo z výzkumných otázek a teoretického rámce práce. Pořadí otázek bylo záměrně flexibilní, aby bylo možné přizpůsobit jejich sled průběhu konverzace.

Průměrná délka rozhovoru činila přibližně 60 minut. Každý rozhovor byl ukončen závěrečnou reflexí, v jejímž rámci měly respondentky možnost doplnit či rozšířit své odpovědi a uvést další postřehy, které považovaly za důležité, ale které nebyly v přímé souvislosti s položenými otázkami. Tento přístup umožnil získat ucelenější obraz o jejich zkušenostech s adaptačním procesem.

Pro zaznamenávání dat byla použita kombinace digitálního diktafonu a funkce převodu řeči na text v programu Microsoft Word. Přestože tato funkce usnadnila prvotní přepis rozhovorů, výsledné texty vykazovaly určité nepřesnosti, které bylo nezbytné korigovat na základě zvukového záznamu. Každý přepis byl proto následně ověřen a upraven tak, aby odpovídal původnímu znění a zachoval autenticitu výpovědí.

Během rozhovorů byl kladen důraz na vytvoření atmosféry důvěry, empatie a spolupráce. Respondentky často reflektovaly, že možnost sdílet své zkušenosti vnímaly jako přínosnou i z profesního hlediska – rozhovor pro ně představoval příležitost zamyslet se nad vlastní praxí, přístupy a postoji k adaptaci dětí.

Harmonogram sběru dat:

1. - 2. týden září 2025 – navázání kontaktu s respondentkami, získání informovaných souhlasů

3. - 4. týden září 2025 – uskutečnění prvních čtyř rozhovorů

1. - 2. týden října 2025 – realizace zbývajících čtyř rozhovorů

3. - 4. týden října 2025 – přepisy rozhovorů, kontrola záznamů a první úpravy textů

4.7 Analýza dat

Analýza dat v kvalitativním výzkumu představuje proces, jehož cílem je porozumět získaným informacím, systematicky je uspořádat a identifikovat vzorce, témata a významy obsažené ve výpovědích respondentek. Výzkumník se k datům opakovaně vrací, porovnává jednotlivé části s celkem, propojuje je s výzkumnými otázkami a postupně vytváří interpretační rámec, který umožňuje z dat odvozovat smysluplné závěry. (Švaříček & Šeďová, 2007)

Pro zpracování rozhovorů byl zvolen postup otevřeného, axiálního a selektivního kódování, jak jej popisuje Hendl (2005). Tento přístup umožňuje strukturovaně a systematicky převádět textová data do analytických kategorií, přičemž zachovává významový kontext výpovědí. Analytická práce byla chápána nejen jako technický postup, ale také jako proces vyžadující senzitivitu k významu a kontextu dat. Výpovědi učitelek byly vnímány nikoli pouze jako zdroj informací, ale jako nositelky osobních zkušeností, emocí a profesních postojů.

V první fázi – otevřeného kódování – byly všechny rozhovory přepsány doslovně a opakovaně čteny s cílem zachytit co nejširší spektrum významů, které učitelky svým výpovědím přikládaly. Byla vyhledávána a označována klíčová slova, věty a úseky textu vztahující se k adaptačnímu procesu dítěte, ke strategiím podpory, k interakcím s rodiči i k profesním postojům učitelek. Každému úseku byl následně přiřazen kód, jenž stručně vystihoval hlavní sdělení respondentky.

Kódy byly vytvářeny induktivně, tedy přímo z dat, nikoli na základě předem stanoveného teoretického rámce. Tímto způsobem bylo možné zachytit autentické pohledy a nuance ve výpovědích jednotlivých respondentek. Otevřené kódování mělo převážně explorativní charakter a jeho cílem bylo nechat „promlouvat“ samotná data bez předem daných interpretačních schémat.

V navazující fázi – axiálního kódování – byly jednotlivé kódy porovnávány, propojovány a seskupovány do tematicky souvisejících kategorií. Jak uvádějí Švaříček a Šeďová (2007), kategorizace představuje klíčový krok v kvalitativní analýze, protože umožňuje překročit úroveň jednotlivých výpovědí a hledat vztahy mezi významovými

jednotkami. V této fázi začaly vystupovat do popředí souvislosti mezi faktory ovlivňujícími adaptaci – například vztah mezi věkem dítěte a jeho reakcemi na odloučení, mezi osobností učitelky a její strategií podpory adaptace či mezi přístupem rodičů a průběhem adaptačního období.

Po prvním kole otevřeného kódování následovala revize kódů, při níž byly kontrolovány jejich významové shody a duplicity. Některé kódy byly sloučeny, jiné specifikovány či přejmenovány pro zachování obsahové přesnosti. Výsledkem této fáze byl soubor stabilizovaných kódů, které byly následně seskupeny podle významové podobnosti do širších kategorií.

Závěrečná fáze – selektivní kódování – byla zaměřena na identifikaci ústředních kategorií, které vystihují hlavní témata výzkumu a poskytují odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Tyto centrální kategorie tvoří základ výsledného kódovacího rámce, který slouží k systematickému uspořádání a interpretaci dat. Kódovací rámec byl v průběhu analýzy opakovaně doplňován, revidován a zpřesňován na základě reflexe nových zjištění a návratu k původním přepisům, jak doporučuje

Na základě významové podobnosti vznikly čtyři hlavní kategorie, které odpovídají specifickým výzkumným otázkám (SVO1–SVO4):

Projevy a situace jako ukazatele adaptace (SVO1) – zahrnuje projevy jistoty, pohody, spontánní zapojení do hry, význam rituálů a předvídatelnosti prostředí. Adaptace je chápána jako proces viditelný v chování dítěte, v míře jeho klidu, aktivity a důvěry vůči učitelce.

Interakce učitelky s dítětem a jejich reflexe (SVO2) – zahrnuje kódy vztahující se k citlivé komunikaci, emoční stabilitě učitelky, respektu k individuálnímu tempu dítěte a reflexi vlastního jednání. Učitelky vnímají adaptaci jako období, kdy se formuje vztah a kdy jejich emoční naladění přímo ovlivňuje dítě.

Spolupráce s rodiči a její vliv na adaptaci (SVO3) – soustřeďuje kódy týkající se komunikace, důvěry, sdílení informací a jednotného přístupu rodiny a školy. Spolupráce s rodiči je považována za klíčový prvek úspěšné adaptace.

Strategie podpory dětí s obtížnou adaptací (SV04) – zahrnuje individuální přístup, využívání přechodových objektů, práci s rituály, emoční doprovázení a sebereflexi. Adaptace je chápána jako proces, který vyžaduje čas, empatii a partnerskou spolupráci všech zúčastněných.

Proces kódování a tvorby kategorií umožnil systematicky strukturovat rozsáhlý soubor dat do čtyř významových oblastí, které poskytují odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Výsledné kategorie jsou vzájemně propojené a společně vytvářejí ucelený rámec, v němž se adaptace dítěte jeví jako vztahově podmíněný proces, jehož úspěch závisí na klidu a citlivosti učitelky, emoční stabilitě rodiče a předvídatelném prostředí MŠ.

Tyto kategorie tvoří základ pro interpretaci dat, která je rozpracována v následujících podkapitolách. V nich jsou jednotlivé oblasti podrobně analyzovány a doplněny autentickými ukázkami z rozhovorů, které ilustrují klíčové aspekty adaptačního procesu z pohledu učitelek MŠ.

4.8 Etické aspekty výzkumu

Etické aspekty kvalitativního výzkumu tvoří nezbytný rámec, který zajišťuje ochranu účastníků, respekt k jejich osobnosti a odpovědné nakládání se získanými daty. Jak uvádí Hendl (2005), etika výzkumu není izolovanou etapou, ale kontinuální součástí celého výzkumného procesu – od jeho plánování, přes realizaci až po interpretaci a publikaci výsledků. Etické zásady slouží nejen k ochraně účastníků, ale také k posílení důvěryhodnosti a integrity samotného výzkumu.

V souladu s doporučeními Švaříčka a Šeďové (2007) byla ve výzkumu respektována tři klíčová etická východiska: dobrovolnost účasti, informovaný souhlas a zachování důvěrnosti. Všechny respondentky – učitelky MŠ – byly před zahájením rozhovorů podrobně seznámeny s cílem, průběhem a způsobem zpracování získaných dat. Byly informovány o možnosti kdykoli účast ve výzkumu ukončit bez uvedení důvodu. Účastnice výslovně poskytly souhlas s účastí na výzkumu a se záznamem rozhovoru na zvukové zařízení.

Anonymita a ochrana osobních údajů byly zajištěny pseudonymizací dat. Skutečná jména respondentek byla při přepisu nahrazena pseudonymy a všechny identifikovatelné údaje o MŠ či dalších osobách byly upraveny nebo z textu zcela odstraněny. Jak zdůrazňují Švaříček a Šeďová (2007), v pedagogickém výzkumu je nezbytné zachovávat nejen formální anonymitu, ale i etický respekt k obsahu výpovědí. Vzhledem k tomu, že respondentky sdílely osobní zkušenosti, postoje a emočně zabarvené reflexe, byla věnována pozornost tomu, aby jejich výroky nebyly interpretovány zkresleně ani vytrženy z kontextu.

Získané zvukové nahrávky byly použity výhradně pro účely přepisu a analýzy dat a nebyly zpřístupněny třetím osobám. Po dokončení přepisů budou všechny záznamy bezpečně odstraněny v souladu se zásadami ochrany osobních údajů.

Z hlediska výzkumné etiky bylo klíčové vytvořit prostředí vzájemné důvěry a respektu, v němž se respondentky mohly cítit bezpečně a otevřeně sdílet své profesní zkušenosti. Ujištění o anonymitě a citlivém zacházení s jejich výpověďmi přispělo k autenticitě rozhovorů a k otevřenosti sdílení.

4.9 Limity výzkumu

Každý výzkum je spojen s určitými omezeními, která je nezbytné reflektovat, aby bylo možné posoudit platnost, spolehlivost a vypovídací hodnotu dosažených výsledků. Jak uvádí Hendl (2005), kvalitativní výzkum je ze své podstaty provázen jistou mírou subjektivity, která se může projevit jak na straně účastníků, tak výzkumníka. Subjektivita se může odrazit ve způsobu vnímání, interpretace i ve výběru důrazů při analýze dat. V tomto výzkumu mohlo možné ovlivnění subjektivitou pramenit ze skutečnosti, že mám s prostředím MŠ osobní i profesní zkušenost. Tato zkušenost mi na jedné straně umožnila hlubší porozumění kontextu praxe, způsobu komunikace a specifik každodenní pedagogické činnosti, na straně druhé však představuje riziko nechtěného zkreslení při interpretaci dat. Abych toto riziko minimalizovala, průběžně jsem reflektovala vlastní pozici a její možný vliv na vedení rozhovorů i následnou analýzu. Během rozhovorů jsem se vyhýbala hodnotícím komentářům, dbala na neutrální

formulace otázek a v průběhu analýzy jsem systematicky porovnávala svá očekávání s reálnými daty. Tato opatření přispěla ke zvýšení transparentnosti a věrohodnosti výzkumu. Dalším významným omezením je velikost výzkumného vzorku. Jak upozorňují Švaříček a Šeďová (2007) spočívají limity kvalitativního výzkumu především v omezené možnosti zobecnění získaných poznatků. Výsledky a závěry tohoto typu výzkumu jsou tedy vztahovány výhradně ke zkoumanému vzorku a konkrétnímu kontextu, v němž byl výzkum realizován. Tento výzkum zahrnoval osm učitelek MŠ, což poskytlo rozsáhlý a obsahově bohatý materiál pro analýzu, avšak nelze tvrdit, že zjištění jsou reprezentativní pro všechny učitelky MŠ v ČR. Za dílčí limit lze označit také časové a situační okolnosti realizace rozhovorů. Některé rozhovory probíhaly v době po skončení vyučování nebo během polední přestávky, kdy mohlo dojít k únavě či snížení míry soustředění respondentek. Tyto okolnosti mohly ovlivnit délku nebo hloubku odpovědí, případně ochotu detailně se vracet k některým citlivějším tématům. Přes uvedená omezení byla přijata opatření ke zvýšení důvěryhodnosti a transparentnosti výzkumného procesu. K nim patřilo využití systematického kódovacího rámce, opakovaná práce s daty, průběžná reflexe postavení výzkumníka a důsledné ověřování interpretací vůči původním výpovědím. Tyto kroky přispěly k minimalizaci zkreslení a k posílení validity výsledků. Přestože výstupy tohoto výzkumu nelze zobecňovat na širší populaci, přinášejí relevantní a podnětné poznatky, které mohou být inspirativní pro pedagogickou praxi i pro další výzkumy zaměřené na problematiku adaptace dítěte v MŠ.

5 Intepretace dat

Tato kapitola se věnuje interpretaci empirických dat získaných z rozhovorů s osmi učitelkami MŠ. Jejím cílem je porozumět tomu, jak učitelky chápou a prožívají proces adaptace dítěte na nové prostředí, jaké projevy a situace považují za ukazatele úspěšné či problematické adaptace a jakým způsobem s dětmi v tomto období pracují. Pozornost je rovněž zaměřena na to, jak učitelky vnímají roli rodičů a význam spolupráce rodiny a MŠ, zejména v případech, kdy dítě adaptaci zvládá obtížněji.

Analýza výpovědí respondentek odhaluje, že adaptace je v jejich perspektivě nejen odborným, ale také výrazně osobním tématem. Učitelky ji popisují jako období zvýšené citlivosti, v němž se prolíná dětské prožívání, rodičovská nejistota i vlastní pedagogická odpovědnost. Adaptace je proto chápána jako vztahový a sociálně-emoční proces, který se neodehrává pouze na úrovni dítěte, ale v rámci celého systému vzájemných interakcí mezi dítětem, rodiči a učitelkou. Tato perspektiva odpovídá současným teoretickým konceptům, jež zdůrazňují význam vztahové jistoty, partnerské komunikace a citlivého pedagogického vedení.

Interpretace dat vychází ze čtyř specifických výzkumných otázek, které strukturovaly i proces tematické analýzy. První tematická oblast se zaměřuje na projevy a situace, které učitelky považují za ukazatele úspěšné či problematické adaptace (SVO1). Druhá část popisuje způsoby, jimiž s dětmi během adaptačního období interagují a jak tyto interakce reflektují (SVO2). Třetí oblast se týká spolupráce s rodiči a jejího vlivu na průběh adaptace (SVO3). Čtvrtá část se věnuje strategiím, které učitelky využívají při podpoře dětí, jež adaptaci prožívají náročněji (SVO4).

Interpretace má primárně porozumívající charakter. Nesnaží se zobecňovat zjištění na populaci, ale zachytit významy, které učitelky připisují vlastní praxi a konkrétním zkušenostem z adaptačního období. V textu jsou proto analytické interpretace kombinovány s autentickými citacemi učitelek (uváděnými kurzívou), jež dokreslují kontext a konkretizují jednotlivá témata. Tento postup umožňuje propojit teoretické

koncepty s reálným fungováním MŠ a ukázat, jak se vztahové a vývojové principy promítají do každodenní práce pedagogů.

Již na úvod interpretace je třeba zdůraznit, že adaptace dítěte představuje významnou vývojovou i vztahovou událost, která se dotýká všech zúčastněných. Učitelky ji nevnímají pouze jako přizpůsobení se novému prostředí, ale také jako období intenzivního emočního učení. Dítě se učí zvládat separaci, formulovat a sdílet své emoce, navazovat nové vztahy a orientovat se v rámci skupiny vrstevníků. Tyto procesy jsou přitom podmíněny nejen jeho vlastními dispozicemi, ale i atmosférou ve třídě, přístupem učitelky a naladěním rodičů.

Následující podkapitoly postupně rozvíjejí čtyři tematické okruhy zjištění, které společně vytvářejí ucelený obraz toho, jak učitelky adaptaci dětí chápou, jak ji prožívají a jak různými pedagogickými postupy podporují.

5.1 Charakteristika respondentek a kontext jejich práce

Soubor respondentek tvoří osm učitelek MŠ ve věku 29–49 let s praxí v rozmezí od 3 do 25 let. Tato diverzita profesních zkušeností umožnila zachytit adaptační proces z perspektivy začínajících pedagogických pracovnic, které k projevům dětí přistupují s vysokou citlivostí, i z perspektivy zkušených učitelek, pro něž je adaptace každoroční součástí pedagogické praxe. Rozmanitost profesních trajektorií tak poskytla široký pohled na to, jak je adaptace vnímána, interpretována a pedagogicky uchopována.

Respondentky působí v různých typech MŠ – v běžných státních, venkovských, soukromých, firemních či církevních MŠ a také ve třídách s prvky Montessori pedagogiky. Kontextová variabilita se promítá do rozdílných organizačních možností a stylu práce, avšak napříč všemi prostředími byly identifikovány společné rysy adaptačního procesu: potřeba individuálního přístupu, význam vztahové jistoty a klíčová role učitelky jako průvodkyně dítěte i rodičů.

Velikost tříd se pohybovala mezi 15 a 26 dětmi, přičemž každoročně vstupovala do kolektivu skupina nově příchozích dětí. Většina respondentek uváděla, že již adaptované děti často přirozeně přebírají roli průvodců nově nastupujících, čímž snižují

jejich nejistotu a podporují jejich začlenění. Tento prvek sociální opory popisovaly jak učitelky ze smíšených tříd, tak z homogenních skupin.

Z výpovědí vyplynulo, že městské MŠ se potýkají s větší heterogenitou dětí a rodin, častou absencí předchozí zkušenosti s dětským kolektivem a někdy i s vyšším stupněm úzkosti při odloučení. Naopak menší venkovské MŠ umožňují těsnější vztahy s rodinami a individuálnější vedení, avšak mohou být vystaveny většímu tlaku ze strany rodičů vzhledem ke komunitnímu charakteru prostředí. Respondentky ze soukromých, firemních a církevních MŠ uváděly další specifika – například vyšší očekávání rodičů, intenzivní každodenní kontakt či důraz na hodnotové ukotvení adaptace. Montessori prostředí zdůrazňovalo zejména respekt k tempu dítěte a připravené prostředí jako klíčový nástroj podpory adaptace.

Napříč všemi typy školek byla adaptace označována jako každoroční a emočně náročná fáze školního roku. Učitelky vnímaly první týdny docházky jako období vysokého psychického zatížení, kdy je třeba být dětem plně dostupná, regulovat jejich emoční prožívání a současně komunikovat s rodiči, kteří často přicházejí s vlastními obavami a vysokými očekáváními. Respondentky popisovaly únavu, emoční vyčerpání a potřebu dlouhodobé seberegulace, avšak zároveň zdůrazňovaly profesní smysluplnost adaptačního období a jeho význam pro další průběh školního roku.

Učitelky se jednoznačně shodovaly, že adaptace není chápána pouze jako organizační úkol nebo krátkodobé přivyknutí režimu. Vnímají ji jako vztahový proces, jehož podstatou je budování bezpečné vazby mezi dítětem a učitelkou, postupné zvládání odloučení od rodiče a porozumění pravidlům a rytmu MŠ. Adaptace je podle nich individuální, nelze ji redukovat na jednotný časový rámec a její úspěch je zásadně ovlivněn stabilitou a emoční jistotou rodiny.

Souhrnně lze říct, že kontext práce respondentek je charakterizován vysokou zodpovědností za emoční bezpečí dítěte, potřebou reflektovat individuální potřeby jednotlivých dětí i rodičů a současně zvládat organizační limity MŠ. Adaptace je těmito učitelkami chápána jako komplexní vztahový proces, který vyžaduje budování důvěry,

předvídatelnosti a citlivé pedagogické podpory – a to jak směrem k dítěti, tak směrem k jeho rodičům.

5.2 Projevy a situace spojené s úspěšnou či problematickou adaptací

Analýza rozhovorů ukazuje, že učitelky chápou adaptaci dítěte jako dynamický, vztahově podmíněný proces, jehož průběh se odráží v širokém spektru emočních, sociálních i tělesných projevů. Z jejich výpovědí vyplývá, že adaptace není měřitelná jedním ukazatelem ani ji nelze ztotožňovat s absencí pláče či rychlým odloučením od rodiče. Za klíčový znak úspěšné adaptace považují učitelky postupné narůstání emoční jistoty, spontánní zapojování dítěte do činností a rostoucí důvěru ve vztahu k učitelce i prostředí třídy.

Respondentky zdůrazňují, že adaptace se vždy odehrává v čase a její průběh je viditelný prostřednictvím drobných, ale významných změn v chování dítěte – ve způsobu, jak navazuje kontakt, jak pracuje s tělesným napětím, jak komunikuje a jak se sociálně orientuje v prostoru třídy. Tyto změny učitelky vnímají jako důležité signály, podle nichž posuzují, zda se dítě cítí bezpečně, zda zvládá odloučení od rodiče a jak postupně přijímá nový režim.

Z rozhovorů také vyplývá, že učitelky chápou adaptaci jako komplexní fenomén zasahující do všech rovin fungování dítěte – od fyziologických reakcí (např. únava, psychosomatické projevy) přes emoční regulaci až po sociální interakce. Významnou roli přitom přisuzují stabilitě prostředí a kvalitě vztahu mezi dítětem a učitelkou, které podle nich představují klíčový předpoklad pro hladký průběh adaptačního procesu.

5.2.1 Projevy úspěšné adaptace

Učitelky se shodují, že mezi nejvýraznější ukazatele úspěšné adaptace patří projevy vnitřní jistoty, spontánní radosti, zvědavosti a postupně rostoucí samostatnosti. Dítě, které se v novém prostředí začíná cítit bezpečně, zpravidla aktivně vstupuje do

prostoru, navazuje oční kontakt, reaguje na výzvy a přiměřeným způsobem se zapojuje do aktivit.

Významným ukazatelem je podle respondentek především celkové uvolnění dítěte, patrné v neverbální komunikaci, tělesném napětí či ve způsobu dýchání. Jak uvádí jedna z učitelek, *„dítě, které se adaptuje dobře, začíná být aktivní. Vstoupí do prostoru, nebojí se, začíná napodobovat ostatní, směje se. Sleduji i neverbální znaky… jestli je uvolněné, jak dýchá"* (R1). Tato tělesná uvolněnost je učitelkami často popisována jako zásadní moment, kdy se dítě v prostředí začíná cítit bezpečně.

Stejně důležitým indikátorem je spontánní zvědavost a radost. Učitelky popisují, že *„dítě začne být zvídavé, usměje se, ptá se, zapojuje se do hry"* (R2) nebo že *„dítě, které se cítí dobře, má jiskru v očích, usmívá se, začne samo vyhledávat kontakt"* (R3). Tyto projevy učitelky vnímají jako známku toho, že dítě přijalo prostředí třídy jako bezpečné a přívětivé.

Podstatnou roli hraje také komunikace – ať už verbální, či neverbální. V projevech dětí se objevuje oslovování učitelky jménem, popisování zážitků nebo sdílení dojmů o kamarádech: *„dítě začne mluvit o kamarádech, nebo o nás… paní učitelka říkala'. To je známka toho, že už nás vnímá jako součást svého světa"* (R2). Podobně další respondentka uvádí, že *„když dítě řekne paní učitelko, pojď sem, tak vím, že už mě přijalo"* (R5).

Důležitým ukazatelem úspěšné adaptace je i zvyšující se míra samostatnosti. Děti začínají samy vykonávat běžné činnosti, jako je manipulace s pomůckami či obslužné úkony. Jak popisuje jedna z respondentek z Montessori prostředí: *„když začne samo dělat věci… vezme si kelímek, otevře šuplík, přinese si pomůcku. Dítě, které se cítí bezpečně, začne zkoumat"* (R6).

Respondentky také akcentují význam drobných „milníků", které mohou být na první pohled nenápadné, avšak signalizují zásadní posun v emoční jistotě dítěte. Patří sem například úsměv při ranním příchodu, schopnost rozloučit se bez slz či přinesení obrázku učitelce. Jak uvádí učitelka: *„když dítě řekne já chci jít zítra do školky, nebo když rodič řekne… dneska ráno už se tolik nebránil. To jsou ty malé zázraky"* (R1). Podobně

jiná respondentka doplňuje: *„třeba že dítě přinese obrázek, nebo že se rozloučí se bez slz… to jsou pro mě malé velké výhry“* (R2).

Pro některé učitelky je klíčovým ukazatelem i projev radosti a potřeba blízkosti. V jedné z MŠ je například ranní objetí součástí rituálů: *„když už samo běží pro obejmutí, tak vím, že je v pohodě“* (R7). Důležitým znakem jistoty je také schopnost dítěte pomáhat ostatním, což je chápáno jako projev toho, že se v prostředí orientuje a cítí se v něm bezpečně.

Za jeden z nejsilnějších ukazatelů úspěšné adaptace učitelky považují smích – autentický, spontánní a nenucený. Jak uvádí jedna z respondentek: *„no… hlavně podle toho, že se začne smát. To je pro mě signál číslo jedna. Smích znamená, že se cítí bezpečně“* (R8).

5.2.2 Projevy obtížné adaptace dítěte

Z rozhovorů výrazně vyplynulo, že učitelky vnímají problematickou adaptaci jako stav zvýšeného emočního napětí, který může být patrný jak v chování dítěte, tak v jeho tělesných reakcích či sociálním fungování. Obtížná adaptace se podle nich neprojevuje pouze pláčem či odmítáním odloučení, ale především přetrvávající nejistotou, stažeností, nevyrovnaností a neschopností navázat kontakt s prostředím nebo s dospělým. Tyto projevy učitelky vyhodnocují jako signály, že dítěti je třeba věnovat zvýšenou pozornost, adaptaci zpomalit nebo ji přizpůsobit individuálním potřebám.

Nejčastěji zmiňovaným ukazatelem je výrazná tenze a napětí v tělesném i emočním projevu dítěte. Učitelky popisují, že *„dítě je napjaté, často se drží u dveří, reaguje negativně na jakoukoli změnu“* (R1) nebo že *„často pláče i po týdnu nebo dvou“* (R2). Takové projevy jsou často doprovázeny somatickými potížemi, které respondentky považují za zásadní signál nepohody: *„nechce jíst, má bolesti bříška“* (R1), *„tělo si říká o pozornost… bolí ho bříško, nechce jíst, chce spát“* (R2).

Vedle těchto viditelných projevů se jako mimořádně významné ukazuje dlouhodobé ticho a stažení. Více respondentek upozorňuje na to, že právě mlčení a uzavření se do sebe bývá závažnějším signálem než pláč. Jedna z učitelek výslovně uvádí: *„ticho…*

dítě, které je potichu a jen kouká, je pro mě vždycky signál. Pláč je normální, ale dlouhodobé ticho znamená, že se dítě stáhlo. A to je horší než slzy" (R3). Další respondentky tento vzorec potvrzují: *„dítě, které sedí v koutě a nic nedělá, to je pro mě varovný signál"* (R6) nebo *„dítě se dívá na vás, ale nevidí vás… to znamená, že ještě nepustilo maminku"* (R7).

Některé děti reagují na stres agresivním nebo chaotickým chováním. Podle respondentek se může obtížná adaptace projevovat *„někdy reaguje agresivně… odstrkuje ostatní děti, hází hračky. To není zlobení, to je obrana"* (R2). Jiné děti volí opačnou strategii a reagují útlumem, uzavřeností a neochotou vstoupit do interakce. Jedna z učitelek shrnuje: *„když dítě nemá chuť si hrát, nekomunikuje, je to pro mě varovné"* (R4).

Tělesné projevy dítěte – nechutenství, únava, bolesti břicha či potíže se spánkem – jsou učitelkami považovány za jasnou signalizaci dlouhodobého stresu. Jak uvádí jedna respondentka: *„dítě, které se bojí, často nejí, a to je pro nás jasný signál, že musíme zpomalit"* (R3). Podobně další učitelka říká: *„někdy se to projevuje i fyzicky… únava, bolesti bříška, pláč bez zjevné příčiny"* (R5).

Učitelky zároveň zdůrazňují, že obtížná adaptace není pouze otázkou dítěte, ale často také rodinného klimatu a emočního naladění rodičů. Vyšší míra rodičovského strachu, kontroly či tlaku se podle nich promítá do chování dítěte. Rodičovská nejistota může adaptaci komplikovat, jak popisují: *„někdy reagují i rodiče… časté dotazy, kontrolování, hledání ujištění"* (R1), *„když jsou rodiče přehnaně úzkostní, adaptace se prodlužuje. Dítě to cítí"* (R5) či *„když rodiče tlačí… proč ještě nechodí samo na záchod, proč si nehraje… to může adaptaci úplně zbrzdit"* (R6).

Podobnou zkušenost doplňuje jedna respondentka i ve vztahu ke komunikaci směrem k dítěti: *„někdy je to i tím, že doma rodiče říkají… nebreč, školka je super. A dítě to cítí jako tlak"* (R8). Učitelky proto zdůrazňují, že spolupráce a citlivá komunikace s rodiči je klíčovou součástí zvládání obtížné adaptace.

5.2.3 Typická délka adaptačního období

Z výpovědí respondentek vyplývá, že délka adaptačního procesu je velmi individuální a nelze ji jednoznačně vymezit pevně daným časovým rámcem. Učitelky se shodují, že adaptace se neřídí kalendářem, ale tempem dítěte, jeho emoční zralostí, zkušeností s odloučením a kvalitou podpory ze strany rodiny. Délka adaptace se navíc může proměňovat v čase a v určitých obdobích se opětovně vracet, zejména po víkendech, delších absencích či prázdninách.

Většina učitelek uvádí, že první výraznější posun v adaptaci nastává obvykle kolem třetího až čtvrtého týdne. Jak popisuje jedna respondentka: *„u většiny dětí vidíme zlom zhruba po třech až čtyřech týdnech“* (R1). Podobně druhá učitelka potvrzuje: *„většinou tak tři až čtyři týdny, než se situace ustálí, než rána nejsou tolik plačtivá“* (R2). Tento čas je vnímán jako období, kdy dítě začíná získávat jistotu, orientovat se v prostředí a snáze přijímat nové rituály a pravidla.

Některé děti však potřebují podstatně delší čas, často z důvodu citlivější povahy, menší zkušenosti s odloučením nebo dlouhodobého pobytu pouze v rodinném prostředí. Jedna učitelka tuto zkušenost vyjadřuje následovně: *„u některých dětí to trvá měsíc, dva, někdy i déle… hlavně u citlivějších dětí nebo těch, které byly dlouho jen s maminkou“* (R7). Další respondentka uvádí podobné pozorování: *„u některých to trvá déle – hlavně u citlivějších dětí, které byly doma s rodiči dlouho“* (R5). V ojedinělých případech adaptace trvá i několik měsíců: *„Ale znám děti, kterým trvalo i tři měsíce, než se opravdu uvolnily“* (R1).

V kontextu alternativních pedagogických přístupů, například Montessori, bývá délka adaptace někdy ještě proměnlivější. Učitelky v těchto školkách zdůrazňují větší respekt k tempu dítěte: *„v Montessori školce to bývá o něco delší než jinde, protože tempo určujeme podle dítěte, ne podle kalendáře… některé děti vidím posun po dvou týdnech, jiné potřebují třeba dva měsíce“* (R6).

Respondentky rovněž opakovaně upozorňují, že adaptace probíhá v určitých vlnách a může se dočasně zhoršit i poté, co se zdá být stabilizovaná. Běžné jsou regresivní momenty po víkendech, prázdninách či nemoci. Jak uvádí jedna z učitelek: *„někdy se*

zdá, že už je všechno v pořádku, a pak po nemoci nebo víkendu znovu pláč. To je normální" (R1). Další respondentka dodává: *„adaptace se může kdykoli vrátit… po prázdninách, po nemoci, po víkendu. Dítě si potřebuje znovu ověřit, že všechno zůstalo stejné"* (R2). Tento aspekt vnímá více učitelek jako přirozenou součást adaptačního procesu, nikoli jako neúspěch nebo selhání.

Z rozhovorů je proto zřejmé, že délka adaptace není chápána jako jednorázové období s jasným koncem, ale jako proměnlivý proces, jehož trvání je podmíněno individuálními potřebami dítěte i kontextem, ve kterém adaptace probíhá. Jak to shrnuje jedna z učitelek: *„adaptace není jednorázová věc, ale spíš proces, který se pořád trochu vyvíjí"* (R2), a jiná doplňuje: *„to neberu jako něco, co jednou skončí a hotovo, ale spíš jako vlny, které se střídají"* (R8).

5.2.4 Individuální rozdíly v adaptaci dítěte

Učitelky se jednoznačně shodují, že průběh adaptace je výrazně ovlivněn individuálními charakteristikami dítěte. Mezi nejvýznamnější faktory, které určují, jak dítě na vstup do MŠ reaguje, řadí zejména věk, pohlaví a kvalitu rodinného prostředí. Adaptace proto probíhá v odlišných podobách nejen mezi dětmi, ale i v rámci jednotlivých skupin, což potvrzuje hluboce individuální povahu celého procesu.

Všechny respondentky uvádějí, že mezi tříletými a čtyřletými dětmi existují výrazné vývojové rozdíly, které se promítají i do schopnosti zvládat odloučení. Tříleté děti jsou podle nich emočně bezprostřednější, silněji orientované na přítomnost a často hůře chápou časové souvislosti, například to, že se rodič vrátí. Jak uvádí jedna z učitelek: *„tříleté děti reagují jinak než čtyřleté, to je velký rozdíl ve vývoji"* (R1). Jiná respondentka doplňuje: *„tříleté dítě je víc 'tady a teď", hodně emoční. Čtyřleté už umí líp pochopit, že maminka odejde a pak přijde"* (R3).

Starší děti, zejména ve věku čtyř až pěti let, podle učitelek obvykle lépe rozumějí pravidlům, mají širší zkušenosti s odloučením a rychleji se zapojují do her s vrstevníky. Platí však, že věk je pouze jedním z faktorů, a proto nelze stanovit jednoznačné věkové hranice pro snadnou či obtížnou adaptaci.

Respondentky sice uvádějí, že rozdíly mezi pohlavími nelze paušalizovat, přesto pozorují určité opakující se tendence ve způsobech, jak děti emoce vyjadřují. Holčičky podle nich častěji využívají verbální komunikaci, popisují své pocity a vyhledávají blízkost dospělého či vrstevnic. *„Holčičky bývají citlivější, často verbalizují, co cítí“* (R1). Podobně další učitelka dodává: *„holčičky víc mluví o tom, jak se cítí“* (R3).

Chlapci naopak častěji vyjadřují napětí pohybem, fyzickou aktivitou či impulzivním chováním. Učitelky popisují, že kluci *„zatímco kluci to víc projevují pohybem… třeba utíkají, schovávají se, koupou do míče, aby se odreagovali“* (R1) nebo *„běhají, lezou, někdy i ‘provokují’, protože neví, co s napětím“* (R6).

Učitelky však současně zdůrazňují, že individuální rozdíly jsou vždy větší než rozdíly mezi pohlavími. Nejsilnějším faktorem, který podle respondentek ovlivňuje průběh adaptace, je rodinné prostředí. Dítě přichází do MŠ se zkušenostmi, návyky i emočním nastavením, které odráží jeho domácí situaci. Učitelky často zdůrazňují, že *„a rodinné zázemí hraje obrovskou roli“* (R1), přičemž děti z klidného, stabilního prostředí s otevřenou komunikací zvládají adaptaci obvykle lépe.

Děti, jejichž rodiče o emocích mluví, vysvětlují změny a doma vytvářejí předvídatelné prostředí, vstupují do MŠ s větší jistotou. Jiná situace nastává, pokud dítě doma zažívá stres, chaos, napětí nebo tlak na výkon. Jak uvádí jedna učitelka: *„naopak dítě, které doma slyší ‘nebreč, buď statečný’, si nese ten tlak i do školky“* (R1). Další respondentka potvrzuje: *„dítě, které doma zažívá stres nebo nejistotu, si to přináší i do školky“* (R2).

Důležitou roli hraje také emoční naladění rodiče – zejména jejich úzkostnost, časový stres nebo ambivalence vůči MŠ. Učitelky upozorňují, že *„dítě nasává úzkost rodiče“* (R2) či *„dítě to hodně přebírá, když jsou rodiče ve stresu“* (R8). Regionální či kontextové faktory (např. vesnické prostředí, firemní školka s vytíženými rodiči) mohou tyto rozdíly dále prohlubovat.

Z výpovědí respondentek je zřejmé, že děti se mezi sebou výrazně liší v tom, jak adaptaci prožívají. Věk, pohlaví a rodinné prostředí tvoří klíčový rámec, v němž dítě vstup do MŠ zpracovává. Učitelky tak vnímají adaptaci nikoli jako jednotně probíhající

proces, ale jako citlivě diferencovanou cestu, na níž každé dítě potřebuje jinou podporu, jiný čas a specifickou formu doprovázení.

5.2.5 Shrnutí

Z rozhovorů vyplývá, že učitelky chápou adaptaci dítěte jako proces, který je – v souladu s teoretickými východisky (Bowlby, 1988; Niesel & Griebel, 2005; Sokolová & Pokorná, 2024) – dynamický, vztahově založený a vysoce individuální. Indikátory úspěšné i obtížné adaptace posuzují komplexně, s ohledem na emoční, sociální i somatické projevy dítěte. Stejně jako uvádí vývojová psychologie (Vágnerová, 2005; Helus, 2004), učitelky nevnímají adaptaci jako jednorázovou událost, ale jako sérii drobných proměn v chování, tělesném napětí a sociální orientaci, které se odehrávají v každodenních situacích ve třídě.

Za ukazatele úspěšné adaptace považují především projevy narůstající emoční jistoty – uvolněné tělo, zájem o prostředí, aktivní zapojení do hry a komunikace, navazování vztahu s učitelkou i vrstevníky a postupné posilování samostatnosti. Tyto projevy odpovídají konceptu „bezpečné základny“ (Bowlby, 1988), podle nějž se dítě v prostředí, které vnímá jako bezpečné, stává zvídavější, otevřenější a iniciativnější.

Obtížná adaptace se naopak vyznačuje přetrvávajícím napětím, nejistotou a sníženou schopností dítěte navázat vztah k prostředí MŠ. Učitelky popisují stažení do ticha, vyhýbání se prostoru třídy, odmítání hry či naopak impulzivní, hyperaktivní chování jako projevy vysoké emoční zátěže, což koresponduje s poznatky o stresových reakcích v raném dětství (Haefele & Wolf-Filsinger, 1993). Časté jsou i somatické projevy, například bolesti břicha či nechutenství, jejichž vznik je literaturou rovněž spojován s adaptační zátěží (Sokolová & Pokorná, 2024).

Učitelky zdůrazňují, že projevy adaptace je nutné interpretovat v kontextu individuálních charakteristik dítěte – jeho temperamentu, věku, vztahových zkušeností i rodinného prostředí. Tato perspektiva odpovídá teoretickým poznatkům o významu rodinného klimatu, citové vazby a emoční stability rodiče pro zvládání separačních situací (Matějček, 2005; Bowlby, 1988). Z jejich výpovědí zároveň vyplývá, že adaptační

potíže mohou být cyklické, což potvrzuje, že adaptace není lineární, ale proměnlivý proces (Niesel & Griebel, 2005).

Odpověď na první výzkumnou otázku tedy ukazuje, že učitelky posuzují adaptaci na základě široké škály vzájemně propojených signálů. Úspěšnou adaptaci spojují s projevy důvěry, radosti a aktivního zapojení, zatímco problematickou adaptaci charakterizují přetrvávající emocionální napětí, sociální stažení, impulzivní chování či psychosomatické obtíže. Tyto projevy interpretují v souladu s teoretickými koncepty citové vazby, emoční regulace a vývojové psychologie, které poskytují rámec pro porozumění tomu, jak dítě zvládá přechod z rodiny do institucionálního prostředí.

5.3 Interakce učitelek s dítětem během adaptačního období

Rozhovory s učitelkami MŠ ukázaly, že kvalita interakce mezi učitelkou a dítětem v prvních týdnech docházky představuje jeden z nejdůležitějších faktorů úspěšné adaptace. Učitelky vnímají interakci jako prostředek, kterým dítěti poskytují emoční jistotu, stabilitu a pocit bezpečí, jež jsou nezbytné pro jeho postupné zapojení do nového prostředí.

V průběhu adaptace tedy nejde pouze o přítomnost učitelky, ale o povahu, způsob a citlivost jejího jednání. Interakce se odehrává ve verbální i neverbální rovině, přičemž klíčovou roli hraje respektování tempa dítěte, akceptace jeho potřeb a schopnost učitelky vytvořit prostředí, kde dítě může postupně převzít kontrolu nad situací. Respondentky zdůrazňují, že interakce nesmí být založena na tlaku, ale na trpělivé a stabilní přítomnosti, která dítěti umožňuje postupně navazovat vztah.

Učitelky dále upozorňují, že jejich chování v období adaptace má formující vliv na celý průběh dítěte ve školce. Konzistentnost, jemnost, klid a autenticita vytvářejí základní rámec důvěry, který dítěti umožňuje otevřít se, komunikovat a postupně vstoupit do kolektivu.

5.3.1 Navazování kontaktu a budování důvěry

Z rozhovorů vyplynulo, že navazování kontaktu a budování důvěry probíhá především prostřednictvím klidné, citlivé a stabilní přítomnosti učitelky. Respondentky se shodují, že adaptační období vyžaduje pomalý a nenátlakový přístup, který dítěti umožňuje, aby si samo určilo tempo přibližování. Učitelky zdůrazňují, že příliš aktivní snaha o navázání vztahu může dítě znejistit nebo vyvolat opačnou reakci, zatímco jemné přiblížení, respektující hranice dítěte, vytváří podmínky pro postupné otevírání a přijetí nového prostředí.

Za jeden z klíčových principů považují pomalost a trpělivost. Učitelky popisují, že je důležité být s dítětem, aniž by na něj vyvíjely tlak. Jak uvádí jedna respondentka: *„(přemýšlí) Pomalu. Každé dítě má jiné tempo. Snažím se být přítomná, ale ne vnucující se… sedím vedle a dávám najevo, že jsem tady.“* (R1) Podobně další učitelka říká: *„Já jsem ten typ, co nechodí hned s náručí otevřenou… spíš čekám, až dítě přijde samo.“* (R2) Výpovědi ukazují, že respektování tempa dítěte je základním předpokladem k tomu, aby mohlo začít kontakt aktivně vyhledávat.

Velký důraz je kladen na neverbální komunikaci a její uklidňující účinek. Učitelky opakovaně zdůrazňují, že děti reagují především na tón hlasu, intonaci a celkovou emoční stabilitu dospělého: *„Používám hlas… klidný, pomalý. Děti vnímají tón, ne slova.“* (R2) Podobně další učitelka uvádí: *„Děti jsou citlivé na intonaci, ne na obsah.“* (R3). Neverbální signály – úsměv, jemné pokývnutí, otevřené gesto či klidné přisednutí – fungují jako „jazyk jistoty“, který dítě ujišťuje o přítomnosti a dostupnosti učitelky, aniž by ho zahlcoval slovním sdělením.

Významným tématem je práce s fyzickým kontaktem. Učitelky popisují, že dotek může dítěti nabídnout pocit bezpečí, avšak pouze tehdy, když jej samo vyhledá nebo přijme. Jak popisuje jedna z respondentek: *„některé chce obejmout, jiné potřebuje jen vědět, že jsem nablízku… Hodně pomáhá dotek… podání ruky, pohlazení po rameni. Děti vnímají jako potvrzení bezpečí.“* (R1) Zároveň však učitelky zdůrazňují nezbytnost respektování hranic dítěte, jak vystihuje jedna z učitelek: *„Vždycky se ptám… můžu tě pohladit… a čekám.“* (R4) Tento přístup podporuje pocit autonomie a posiluje důvěru.

Některé respondentky uvádějí, že před vlastním navázáním kontaktu preferují pozorování dítěte, které jim pomáhá „číst“ jeho signály a reagovat ve chvíli, kdy je dítě připravené. *„Děti musím načíst… sleduju, kam se dívá, koho si vybere, co ho zaujme.“* (R3) Pozorování umožňuje navázat interakci ve správný okamžik – v okamžiku, kdy dítě samo projeví zájem či otevřenost.

Častým prvkem, který podporuje pocit jistoty, je nabídka volby. Učitelky popisují, že jednoduché otázky typu *„chceš si to zkusit?“* nebo *„mám ti to ukázat?“* pomáhají dítěti získat kontrolu nad situací a vstupovat do interakce v momentu, kdy se na to cítí připravené. Jak uvádí jedna respondentka: *„Dávám možnost volby. Dítě tak získá kontrolu nad situací.“* (R5)

Z výpovědí rovněž vyplývá, že některé učitelky využívají zpěv nebo hlasové rituály jako prostředek k navázání kontaktu. Zpěv uvolňuje napětí, vytváří atmosféru klidu a přirozeně přitahuje pozornost dítěte. Jak říká jedna z učitelek: *„Když spolu zpíváme, děti se uvolní. Někdy začnou zpívat i ty, co ještě před chvílí plakaly.“* (R7)

Důležitou součástí budování vztahu je rovněž osobní přístup a používání jména dítěte. Jedna z učitelek popisuje: *„Hodně používám jméno… Eliško, to zvládneš… je úplně jiné, než ty to zvládneš...“* (R8) Tento způsob komunikace podporuje pocit individualizace, viditelnosti a přijetí.

Celkově lze říct, že navazování kontaktu a budování důvěry v adaptačním období je založeno na citlivém, pozorném a nenátlakovém přístupu. Učitelky vztah vytvářejí prostřednictvím klidné přítomnosti, respektování hranic dítěte, jemných neverbálních gest a nabídky volby či symbolické podpory. Interakce tak vznikají postupně, v souladu s tempem dítěte, což učitelky považují za základ úspěšného vstupu dítěte do MŠ.

5.3.2 Rituály a činnosti podporující zklidnění dítěte

Analýza rozhovorů ukázala, že učitelky považují rituály, strukturované činnosti a opakující se každodenní prvky za klíčové nástroje, které pomáhají dětem zvládat náročné období adaptace. Rituály poskytují předvídatelný rámec, v němž se mohou děti orientovat, zakotvit a postupně uvolnit. Respondentky se shodují, že právě opakování,

rytmus a stabilita umožňují dítěti překlenout nejistotu spojenou s odloučením a novým prostředím. Tyto prvky navíc podporují vztahovou vazbu mezi dítětem a učitelkou a usnadňují kontakt i v dalších náročných situacích dne.

Velmi důležitou roli hrají ranní rituály, které pomáhají dětem zvládnout zpravidla nejtěžší moment dne – příchod do školky. Učitelky popisují, že již samotná pravidelnost přivítací písničky nebo společného kruhu vytváří jasnou strukturu, na kterou se mohou děti spolehnout. Jak uvádí jedna z nich: *„Ráno máme přivítací písničku… vždycky stejnou. Děti se postupně zapojují. Pomáhá to vytvořit předvídatelný rámec dne.“* (R1) Podobně respondentka zdůrazňuje: *„Ráno zpíváme přivítací písničku… vždycky stejnou. Děti se učí, že věci mají svůj řád.“* (R2) zatímco jiná učitelka popisuje: *„děti si sednou do kruhu, řekneme si, kdo tu dneska je. Je to jednoduché, ale dává to dětem jistou.“* (R4)

Kromě společných rituálů využívají učitelky také tzv. předměty jistoty, které dětem poskytují symbolickou oporu v náročných chvílích. Jde například o „plyšáka odvahy“, maskota třídy nebo kamínek se jménem, který dítě každé ráno umisťuje na tabuli jako potvrzení své přítomnosti. Jak uvádí jedna z respondentek: *„Máme také plyšáka pro odvahu… dítě, které má těžké ráno, ho může držet, než se uklidní.“* (R1) Podobné zkušenosti sdílí i další učitelky, které popisují, že tento jednoduchý symbolický předmět dítěti pomáhá překlenout úzkostné momenty.

Častým nástrojem pro zklidnění je také práce s hudbou a zpěvem. Učitelky popisují, že zpěv působí jako silný regulátor emocí a přirozeně snižuje napětí. *„Zpíváme… písničky mají obrovskou moc. Když spolu zpíváme, děti se uvolní.“* (R7) Hudba je využívána nejen ráno, ale i během dne, zejména při odpočinku, kdy jemná melodie pomáhá dětem přecházet do klidnější fáze. Některé učitelky pracují také se zvukovými signály, například se zvonečkem, který dítě může použít, pokud chce něco sdělit – zvláště pro plaché děti představuje taková možnost bezpečný způsob komunikace.

Respondentky zároveň zdůrazňují význam prostoru pro individuální stažení. Adaptace podle nich neprobíhá výhradně ve společných aktivitách, ale i v tichých, osobních chvílích, kdy dítě potřebuje být samo. Nabídka klidného místa či předmětu, který dítěti umožní dočasně se stáhnout, je proto považována za nezbytnou. Jedna z

učitelek popisuje tzv. „deku klidu“, do níž se dítě může zabalit a nerušeně sedět stranou, dokud se samo nerozhodne vrátit mezi ostatní: *„Máme deku klidu… když někdo potřebuje být chvíli sám, může si ji vzít, zabalit se a sedět stranou.“* (R8) Jiné respondentky uvádějí čtení pohádek, tiché koutky nebo prostory ke schování jako přirozené možnosti individuální regulace. Jak uvádí jedna z učitelek: *„Dítě má vždycky kam se schovat, když chce být samo. To mu dává kontrolu.“* (R6)

Z výpovědí učitelek je patrné, že rituály a strukturované činnosti tvoří stabilní opěrné body, které dětem pomáhají regulovat napětí, pochopit rytmus dne a budovat pocit bezpečí. Učitelky využívají kombinaci ranních přivítacích rituálů, symbolických předmětů jistoty, hudby, zpěvu a klidových aktivit, doplněnou o možnost individuálního stažení. Tyto strategie se vzájemně doplňují a vytvářejí prostředí, v němž se dítě může postupně uvolnit, navázat vztah s učitelkou i kolektivem a bezpečně zvládnout první týdny adaptace.

5.3.3 Reflexe interakcí s dítětem během adaptace

Z rozhovorů vyplývá, že učitelky považují vlastní sebereflexi za zásadní součást pedagogické práce, zejména v období adaptace, kdy je nutné citlivě reagovat na rychle se měnící potřeby jednotlivých dětí. Reflexe pro ně představuje prostředek k neustálému upravování pedagogických postupů, hledání vhodnějších způsobů komunikace a nastavování takových interakcí, které dítěti umožňují cítit se bezpečně a podporují jeho postupné zapojení do kolektivu. Učitelky zdůrazňují, že adaptace není jen procesem učení pro dítě, ale současně i pro ně samotné. Každá interakce je pro ně zdrojem informací o tom, jak dítě reaguje, jaké tempo potřebuje a jaký typ podpory mu v danou chvíli nejvíce prospívá.

Některé respondentky uvádějí, že nad svými interakcemi přemýšlejí každý den – zejména po náročných ranních příchodech nebo v situacích, které se nevyvíjely podle očekávání. Reflexe se zpravidla pojí s uvědoměním si, zda na dítě nepůsobily příliš rychle, zda mu nenabízely více, než mohlo v danou chvíli zvládnout, nebo zda jejich reakce nebyla příliš aktivní. Jak popisuje jedna z učitelek: *„Po každém dni se zamýšlím,*

co fungovalo a co ne. Někdy zjistím, že jsem byla na dítě moc rychlá, že jsem ho chtěla zapojit dřív, než bylo připravené. Tak si říkám… zítra mu dám víc času.“ (R1) Reflexe tak není vnímána jako sebekritika, ale jako cesta k hlubšímu porozumění potřebám dítěte. Velkou roli v reflexi hraje pozorování dítěte. Učitelky popisují, že zpětnou vazbu získávají především z jeho neverbálního chování – zda se uvolnilo, zda přijalo kontakt, nebo naopak zda reagovalo stažením. Pozorování je tak nejen nástrojem pro navázání interakce, ale také klíčovým zdrojem informací o tom, zda zvolený přístup odpovídá dítěti. Jak uvádí jedna z respondentek: *„Děti musím načíst… sleduju, kam se dívá, koho si vybere, co ho zaujme.“* (R3) Reflexe je proto vždy velmi individuální a zaměřuje se na konkrétní dítě, nikoli na univerzální postup.

Častým tématem, které učitelky ve své reflexi zmiňují, je práce s vlastním tempem. Respondentky si uvědomují, že dítě často potřebuje více času, prostoru nebo méně podnětů, než učitelka původně předpokládala. Jak uvádí jedna z učitelek: *„Někdy jen sedím poblíž, hraju si s kostkami… dávám mu prostor. Když cítí, že ho netlačím, že má čas, tak to většinou zafunguje.“* (R2) Reflexe tak často vede ke zpomalení, větší trpělivosti a posílení nenátlakového přístupu, což učitelky považují za klíčové pro úspěšnou adaptaci.

Další oblastí, o které učitelky ve své práci přemýšlejí, je vhodné použití fyzického kontaktu. Dotek může být pro dítě významnou oporou, avšak pouze tehdy, pokud je nabídnut citlivě a s respektem k jeho hranicím. Učitelky přemýšlejí o tom, kdy je dotek uklidňující a kdy může být vnímán jako přílišný zásah. Jak uvádí jedna z respondentek: *„Fyzický kontakt je strašně individuální… vždycky se ptám: můžu tě pohladit? A čekám.“* (R4) Reflexe zde slouží jako způsob, jak udržet jemnou rovnováhu mezi podporou a respektem k autonomii dítěte.

Podobně důležitá je i reflexe verbální a neverbální komunikace. Učitelky analyzují, jakým tónem hovoří, zda dítě nezahlcují příliš častou či složitou komunikací a zda jejich neverbální signály působí klidně a srozumitelně. Jak uvádí jedna z nich: *„Děti jsou citlivé na intonaci, ne na obsah.“* (R3) Reflexe jim pomáhá uvědomit si, zda vytvářejí prostředí, které je pro dítě bezpečné, nebo zda mohou jejich reakce vyvolávat nejistotu.

Učitelky také popisují, že sebereflexe jim umožňuje včas rozpoznat, kdy dítěti poskytují příliš mnoho podnětů nebo kdy nevědomky střídají aktivity příliš rychle. Jak uvádí jedna z nich: *„Nesnažím se hned navázat přátelství. Dítě potřebuje prostor… neříkám nic, aby mě nevnímalo jako tlak.“* Reflexe tak podporuje jejich schopnost udržovat citlivou rovnováhu mezi nabídkou interakce a respektem k tomu, že dítě potřebuje vlastní čas pro regulaci emocí.

Některé respondentky zdůrazňují, že reflexe jim pomáhá uvědomovat si důležitost přítomnosti bez nátlaku a schopnosti nabídnout prostor. Jak uvádí jedna z nich: *„Snažím se být přítomná, ne aktivní… dítě má vždycky kam se schovat, když chce být samo.“* (R6) Reflexe jim tak umožňuje nejen přizpůsobit přístup konkrétnímu dítěti, ale také dlouhodobě budovat klima, v němž se děti mohou přirozeně rozvíjet a získávat důvěru ve své nové prostředí.

Celkově lze říci, že učitelky vnímají sebereflexi jako nezbytnou součást adaptačního procesu. Nejde pouze o zpětné hodnocení jednotlivých situací, ale o každodenní promýšlení toho, zda postupovaly dostatečně pomalu, respektovaly hranice dítěte, nenabízely mu příliš mnoho kontaktu a zvolily vhodný tón hlasu a neverbální signály. Reflexe jim umožňuje flexibilně upravovat své jednání tak, aby dítěti poskytly přesně takovou míru podpory, kterou v danou chvíli potřebuje, a aby adaptace probíhala co nejcitlivěji a nejbezpečněji.

5.3.4 Příklady úspěšné podpory dítěte při adaptaci

Výpovědi respondentek ukazují, že výrazná podpora dítěte v adaptačním období zpravidla nespočívá v jednorázovém zásahu, ale v citlivém, postupném a individuálně přizpůsobeném přístupu. Učitelky zdůrazňují, že klíčovým předpokladem úspěšné podpory je naladění se na dítě, porozumění jeho aktuálním potřebám a nabídnutí takového typu interakce, který v daném okamžiku představuje bezpečný most mezi nejistotou a důvěrou. Společným jmenovatelem všech popsaných situací je trpělivost, jemné vedení, schopnost reagovat na drobné signály dítěte a posilování jeho pocitu kompetence – ať už prostřednictvím role, rituálu, společné činnosti či symbolické opory.

Část respondentek popisuje situace, v nichž prvním krokem k navázání kontaktu byla tichá přítomnost a nenápadná hra. Učitelky uvádějí, že právě tato forma přirozeného přiblížení umožnila dítěti bezpečně otevřít první komunikační kanál. Jak vzpomíná jedna z nich: *„Jednou jsem si k němu sedla na zem s autíčkem a začala si hrát, aniž bych ho vybízela. Po chvíli se přisunul a začal šoupat autíčko taky. To byl první kontakt.“* (R1) Tento příklad ukazuje, že pro některé děti je zásadní, aby měly možnost vstoupit do interakce spontánně a vlastním tempem.

V jiných případech sehrála významnou roli individuální úprava podmínek adaptace, například možnost přicházet do třídy dříve, než dorazí ostatní děti. Tato strategie snižuje sociální tlak a umožňuje dítěti navázat vztah v prostředí, které je klidnější a přehlednější. Jedna respondentka popisuje: *„Sedly jsme si s holčičkou do koutku, kreslily jsme… každý den trochu déle. Po týdnu mě sama vzala za ruku.“* (R2) Ukazuje se tak, že drobné organizační změny mohou zásadně ovlivnit průběh adaptace.

Výrazným podpůrným prvkem byla také nabídka jednoduché role nebo funkce, která dítěti poskytla pocit kompetence a smysluplného zapojení. Jedna z učitelek vzpomíná na chlapce, který se držel dveří a nechtěl vstoupit mezi ostatní děti. Učitelka mu nabídla roli „strážce dveří“ a předala zvoneček: *„Jeho úkol byl zazvonit, když přichází maminky. Najednou měl roli, funkci.“* (R3) Podobný přístup popisuje i jiná respondentka: *„…jeho úkol byl zavřít dveře, když někdo přijde nebo odejde. Najednou měl důležitý úkol… Za týden už seděl uprostřed kruhu, kliky si ani nevšímal.“* (R8) Jednoduchá role se stala mostem k tomu, aby dítě po několika dnech samo usedlo do kruhu (R8). Tyto příběhy ukazují, že pocit užitečnosti a jistoty může výrazně posílit ochotu dítěte vstoupit do kolektivu.

Některé učitelky dále popisují situace, kdy bylo potřeba citlivě pracovat se vztahem mezi dítětem a rodičem. V případech, kdy se dítě odmítalo pustit doprovázející osoby, sehrála významnou roli strategie postupného odpoutávání. Jak uvádí jedna učitelka: *„Maminka pak zůstala první den ve třídě půl hodinky… každý další den jsme ten čas zkracovaly.“* (R4) Průběžné snižování podpory umožnilo dítěti postupně vytvořit novou jistotu, která vyvrcholila samostatným příchodem do třídy.

Výpovědi učitelek rovněž ukazují, že při adaptaci dětí s jazykovou bariérou může hrát zásadní roli kolektiv vrstevníků. Jedna respondentka vzpomíná na chlapce, který nerozuměl česky: *„S dětmi jsme vymysleli, že každý den mu někdo ukáže školku… Dělali jsme to jako hru.“* (R5) Tento přístup ukazuje, že i horizontální podpora – tedy od dětí k dítěti – může výrazně přispět k pocitu přijetí a bezpečí.

U dalších dětí se jako klíčová ukázala činnost, která poskytla stabilizující prvek v jejich prožívání. Jak popisuje jedna z respondentek z Montessori prostředí: *„Třetí týden se díval, jak jiný chlapeček přelévá vodu. Zeptala jsem se: 'Chceš to taky zkusit?' Kývl… od té chvíle se všechno změnilo.“* (R6) Jednoduchá a opakovatelná aktivita se stala „jistotní činností“, jež dítěti nabídla strukturu, kterou později přeneslo i do ostatních situací ve třídě.

Z rozhovorů vyplývá, že někteří pedagogové pracují rovněž se symbolickými předměty, které dítěti pomáhají překlenout vzdálenost mezi domovem a školkou. Jedna z respondentek popisuje použití křížku jako významné opory: *„řekla jsem mu, že ten křížek připomíná maminku, která je s tebou… Po dvou týdnech řekl… já už se tolik nebojím.'“* (R7) Symbolický předmět zde fungoval nejen jako emoční, ale i duchovní kotva, která dítěti pomohla zvládnout nejistotu.

Celkově ukazují příklady uvedené respondentkami, že dítě lze výrazně podpořit prostřednictvím trpělivé a nenápadné přítomnosti, nabídky postupného navazování vztahu, vytvoření role posilující kompetenci, poskytnutí symbolické opory, úpravy prostředí a režimu či zapojení vrstevníků. Společným jmenovatelem úspěšných strategií je schopnost učitelky číst jemné signály dítěte a nabídnout mu přesně takovou míru podpory, která odpovídá jeho individuálním potřebám i aktuálním možnostem.

5.3.5 Shrnutí

Analýza rozhovorů potvrzuje, že interakce mezi učitelkou a dítětem představují jeden z klíčových pilířů úspěšné adaptace. Učitelky popisují adaptaci jako proces, který je založen na klidném tempu, citlivém jednání a schopnosti reagovat na individuální potřeby dítěte. Tento důraz na vztahovost plně odpovídá teoretickým konceptům, podle

nichž je bezpečný vztah se sekundární pečující osobou základním předpokladem zvládání separační zátěže (Bowlby, 1988; Sokolová & Pokorná, 2024).

Ústředním motivem výpovědí je význam stabilní přítomnosti učitelky. Respondentky ji chápou jako „bezpečnou základnu“, k níž se dítě může vztahovat během prvních dní a týdnů docházky. Toto pojetí je v souladu s teorií citové vazby, která zdůrazňuje roli předvídatelné, emočně dostupné dospělé osoby pro regulaci stresu a budování důvěry. Interakce v adaptačním období jsou proto převážně neverbální – jemné pohledy, úsměv, klidný hlas či sdílený prostor vedle dítěte – což koresponduje s poznatky o významu nonverbálních signálů pro vnímání jistoty u malých dětí (Vágnerová, 2005; Kopřiva et al., 2008).

Významnou roli sehrávají také rituály, které učitelky používají k vytvoření předvídatelného rámce dne. Opakující se situace, písničky, ranní uvítací rituály či konkrétní symboly bezpečí podporují orientaci dítěte a snižují jeho vnitřní napětí. Tento postup odpovídá pedagogickým přístupům, které zdůrazňují význam struktury, pravidelnosti a připraveného prostředí v raném dětství (Kaufmannová-Huberová, 1998; Jeřábková, 1993).

Interakční podpora je navíc provázena průběžnou sebereflexí učitelek. Respondentky popisují, že pravidelně zvažují adekvátnost svých postupů, vnímají zpětné reakce dítěte a podle nich upravují tempo či charakter interakce. Tato sebereflexivní rovina plně navazuje na současné pojetí předškolní pedagogiky, která zdůrazňuje individualizaci a flexibilitu pedagogického jednání (Syslová, 2013; Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015).

Konkrétní situace uvedené respondentkami ukazují, že efektivní interakce spočívají často v malých, jemných gestech – tichém posezení u dítěte, nabídce role, která posiluje jeho kompetence, možnosti začít den v klidnějším prostoru nebo v zapojení vrstevníka jako přirozené opory. Tyto drobné kroky vytvářejí síť pozitivních zkušeností, která umožňuje dítěti postupně převzít aktivnější roli a bezpečně se zapojit do života třídy.

Celkově lze uzavřít, že interakce učitelek během adaptačního období mají charakter citlivé, vztahově orientované podpory. Jsou založeny na respektu, trpělivosti a schopnosti číst signály dítěte. Odpovídají teoretickým konceptům bezpečné vazby, respektující komunikace i připraveného prostředí a tvoří základ, na němž dítě může regulovat své emoce, navazovat nové vztahy a postupně se začleňovat do sociálního systému MŠ. Z odpovědí na výzkumnou otázku, tak jasně vyplývá, že právě kvalita těchto interakcí představuje rozhodující faktor úspěšné adaptace.

5.4 Spolupráce s rodiči a její vliv na průběh adaptace

Z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že spolupráce s rodiči představuje zásadní faktor ovlivňující úspěšnost adaptačního procesu. Emoční naladění rodiče, způsob komunikace i kvalita vzájemné důvěry mezi učitelkou a rodinou přímo ovlivňují míru jistoty dítěte a jeho schopnost vyrovnat se s novým prostředím MŠ. Vztah mezi školou a rodinou je proto chápán jako partnerský, založený na otevřenosti, respektu a společném cíli – podpořit dítě v jeho bezpečném začlenění do kolektivu.

5.4.1 Role rodičů v adaptačním procesu

Rozhovory s učitelkami jednoznačně ukazují, že rodiče představují klíčový prvek adaptačního procesu a jejich emoční nastavení, způsob komunikace i míra důvěry v učitelku zásadně ovlivňují to, jak dítě vstup do MŠ prožívá. Učitelky opakovaně zdůrazňují, že dítě velmi citlivě reaguje na emoční stav rodiče – přebírá jeho úzkost, klid, očekávání i obavy. Jak uvádí jedna z respondentek, *„Rodiče jsou naprosto klíčoví. Dítě je jejich zrcadlem. Když rodič odchází klidně, dítě to cítí. Když je nejistý, rozrušený, dítě reaguje pláčem.“* (R1). Podobně další učitelky potvrzují, že ranní loučení je často rozhodující moment dne, neboť dítě sleduje každé gesto, mimiku i tón hlasu rodiče. *„Rodiče jsou vlastně první most. Dítě reaguje na jejich emoce. Když se loučení protahuje, dítě se neodváží pustit.“* (R2). *„Dítě čte rodiče jak knížku… když se rodič bojí, dítě brečí.“* (R3).

Pro mnohé rodiče je však adaptace náročný proces, který vyžaduje vlastní přijetí změny. Učitelky uvádějí, že rodiče často vstupují do adaptačního období s představou,

že „správné“ dítě nepláče nebo že by mělo být okamžitě sebejisté. V praxi je však jejich nejistota častým zdrojem napětí dítěte. Jedna z respondentek popsala situaci, kdy byla úzkost rodiče dokonce větší než úzkost dítěte, což adaptaci výrazně komplikovalo: *„Měla jsem maminku, která první dny brečela víc než dítě… když se uvolnila ona, dítě bylo do tří dnů v pohodě.“* (R5). Podobný vývoj popsala další učitelka: *„Měla jsem maminku, která stála za dveřmi a poslouchala, jestli dítě brečí. Rodičům vždycky říkám… vy se musíte adaptovat taky.“* (R3).

Z tohoto důvodu považují učitelky za nezbytné poskytovat rodičům dostatek informací, vysvětlovat průběh adaptace, normalizovat pláč a pojmenovávat, co dítě potřebuje. Otevřená komunikace podporuje nejen porozumění, ale také vzájemnou důvěru, která je pro adaptaci zásadní. Jak uvádí jedna respondentka, *„Snažím se rodiče hodně informovat… co se děje, jak se dítě chová, že je to normální. Hodně jich má pocit, že pláče rovná se problém. Ale není to tak.“* (R2). Učitelky zdůrazňují, že rodič, který ví, co může očekávat, dokáže dítě lépe podpořit a udržet si potřebný klid.

Roli rodičů dále posiluje i kvalita vzájemného vztahu mezi nimi a učitelkou. Pokud rodič učitelce důvěřuje, dítě tuto jistotu přebírá. Jedna z učitelek výstižně shrnuje: *„Rodič, který důvěřuje učitelce, dítěti tu důvěru předává. Když rodič sám pochybuje, dítě to vycítí.“* (R6). V případě přehnaných očekávání nebo obav se učitelky snaží rodičům ukázat, že adaptace je přirozený proces, který vyžaduje čas a citlivé vedení. To se ukazuje například v Montessori prostředí, kde je adaptace často vnímána jako specifický pedagogický proces: *„Rodiče, kteří sem dávají děti, mají často velká očekávání… tak s nimi hodně mluvím o tom, že adaptace je pomalý proces.“* (R6).

Učitelky se shodují, že efektivní adaptaci podporují především krátká, láskyplná a konzistentní rozloučení, jasná komunikace a partnerská spolupráce mezi rodinou a školkou. Některé školy využívají také různé formy setkávání a zapojení rodičů, které pomáhají budovat důvěru a přibližují prostředí MŠ rodině. Jak popisuje jedna respondentka: *„Děláme rodičovské odpoledne… rodiče přijdou, vidí třídu, vyzkouší si pomůcky, aby pochopili, že školka není školní výuka, ale prostor pro růst.“* (R6). V jiných školkách

fungují tzv. adaptační kavárny nebo sdílení fotografií z prvních dnů, aby rodiče viděli, že dítě po odchodu rychle nachází jistotu.

Celkově lze říci, že role rodičů je v adaptačním procesu nenahraditelná. Učitelky vnímají rodiče jako „polovinu úspěchu“, která svým klidem, důvěrou a stabilitou vytváří základní emoční rámec pro to, aby dítě mohlo v novém prostředí bezpečně růst. Adaptace je podle všech respondentek společným procesem rodiny a MŠ, v němž je úkolem obou stran vytvářet dítěti prostor, jistotu a podporu při přechodu do nové životní situace.

5.4.2 Efektivní formy spolupráce s rodiči

Z rozhovorů s učitelkami vyplývá, že efektivní spolupráce s rodiči je jedním z klíčových předpokladů úspěšného adaptačního procesu. Učitelky se shodují, že základem je pravidelná, otevřená a citlivá komunikace, která rodičům poskytuje jistotu, podporu a pocit, že adaptace je společně sdílený proces. Spolupráce s rodinou není vnímána jako formální povinnost, ale jako každodenní partnerský dialog, jehož cílem je sladit přístup školy a rodiny tak, aby dítě získalo maximální oporu.

Učitelky zdůrazňují, že absolutním základem je pravidelná komunikace při ranním předávání a odpoledním vyzvedávání dítěte. Tyto krátké kontakty umožňují sdílet drobné pokroky, obtížné momenty i aktuální potřeby dítěte. Jak uvádí jedna z respondentek: *„Určitě otevřený a klidný rozhovor. Když rodič cítí, že ho nesoudíme, začne důvěřovat… Snažím se vždycky mluvit konkrétně… neříkat jen dnes plakal, ale třeba dnes se rozplakal po odchodu, ale za pět minut si šel hrát. Rodiče potřebují slyšet, že jejich dítě zvládá drobné pokroky.“* (R1). Podobně další učitelky potvrzují, že právě konkrétní a věcná zpětná vazba rodiče uklidňuje: *„Rodič pak neodchází s tím, že neví, co se dělo… stačí dvě tři věty, jak to šlo.“* (R3).

Tento princip konkrétnosti se v rozhovorech objevuje opakovaně. Učitelky vědí, že formulace typu „bylo to dobré“ rodičům nestačí. Proto běžně popisují přesný průběh dne: *„Neříkám ‚bylo to dobré, ale dneska plakal tři minuty, pak se zapojil do hry s*

kostkami. Takové drobnosti rodiče uklidní.“ (R5). Díky těmto detailům rodič získává realistickou představu o tom, jak dítě adaptaci zvládá, a zároveň vidí konkrétní pokrok.

Důležitou součástí efektivní spolupráce jsou také jasně nastavené rituály loučení. Učitelky zdůrazňují, že příliš dlouhé nebo emotivní loučení dítěti nepomáhá, a proto rodičům vysvětlují princip krátkého, jasného a láskyplného rozloučení. *„Když si s rodiči dopředu nastavíme jasné rituály loučení… třeba pusa, mávnutí, jít… funguje to nejlíp.“* (R2). Učitelky vnímají, že jednotnost mezi domovem a školou mnoha dětem usnadňuje přechod od rodiče k pedagogovi.

Velmi efektivní jsou rovněž předadaptační setkání, dny otevřených dveří nebo tzv. adaptační dny, které umožňují dítěti i rodiči seznámit se s prostředím a učitelkami ještě před zahájením pravidelné docházky. Jak vysvětluje jedna respondentka: *„Předadaptační schůzky a dny otevřených dveří… dítě si může školku osahat s rodičem. A hlavně… říkat rodičům pravdu, ale citlivě.“* (R3). Podobně i další učitelky vnímají, že úzký kontakt před začátkem školního roku odbourává počáteční obavy a posiluje rodičovskou důvěru.

Z rozhovorů je patrné, že školy volí různé formy spolupráce podle svých možností a kontextu. V některých školkách se osvědčily „adaptační kavárny“ či neformální setkání, v jiných pravidelný online kontakt prostřednictvím aplikací nebo sdílení fotografií z prvních dnů. Jedna z učitelek popisuje: *„Sdílení fotek nebo krátkých zpráv během prvních dnů… třeba ‚plakal pět minut, pak si hrál s auty‘. To rodiče strašně uklidní.“* (R8).

V Montessori prostředí má spolupráce také specifický charakter – učitelky kladou důraz na porozumění pedagogice i prostředí: *„Máme adaptační konzultaci… povídáme si o tom, jak dítě reaguje na změny, co má rádo. Rodiče pak vidí, že všechno má svůj smysl a rytmus.“* (R6). Účast rodičů na otevřených dnech posiluje jejich ochotu důvěřovat učitelce a respektovat pomalejší a individuální tempo adaptace.

Významnou roli hrají také společné třídní a komunitní akce, které posilují sounáležitost. V některých školkách jsou to tematické dílny, v jiných společné slavnosti: *„Děláme společné slavnosti… třeba zahájení školního roku s požehnáním. To vytváří pocit, že jsme jedno společenství, ne dva oddělené světy.“* (R7).

Celkově učitelky vnímají efektivní spolupráci s rodiči jako vztah založený na vzájemné důvěře, konkrétní a otevřené komunikaci, pravidelném informování a společné koordinaci přístupu k dítěti. Čím lépe rodiče rozumí adaptačnímu procesu, tím stabilněji a citlivěji mohou podpořit své dítě – a tím rychleji se dítě dokáže v prostředí MŠ uvolnit, začlenit a přijmout nové vztahy a rutiny.

5.4.3 Reakce na přehnanou angažovanost či nezájem rodičů

Analýza rozhovorů ukazuje, že učitelky se v adaptačním období setkávají jak s nadměrnou, tak s nedostatečnou angažovaností rodičů, přičemž obě krajnosti mohou dítěti komplikovat přechod do prostředí MŠ. Respondentky se shodují, že extrémní podoba rodičovské účasti – ať už v podobě úzkostného „přepečování“, nebo naopak výrazné distance – má přímý vliv na emoční prožívání dítěte a jeho schopnost zvládnout odloučení od rodiče. Úkolem učitelky je tyto situace citlivě rozpoznat, otevřeně komunikovat a pomoci rodičům najít rovnováhu mezi podporou a přiměřeným odstupem.

Za nejčastější formu přehnané angažovanosti učitelky považují situace, kdy rodič prodlužuje loučení, stojí dlouho ve dveřích, opakovaně se vrací nebo sleduje dítě „za rohem“. Děti podle respondentek takové chování rychle čtou a často si jej interpretují jako potvrzení nebezpečí. Jak říká jedna učitelka: *„Někdy rodič stojí u dveří dlouho, až dítě úplně znejistí… Chce mít jistotu, že se nic nestane, ale dítě to čte jako… asi se tady opravdu bojím. Tam pomáhá vysvětlit, že krátké rozloučení je pro dítě snazší.“* (R1). Další respondentka popisuje podobnou zkušenost: *„Jsou rodiče, kteří by nejraději stáli za dveřmi celé dopoledne, protože mají pocit, že bez nich dítě nezvládne být… ale dítě pak nemá odvahu se pustit.“* (R2).

Nadměrná angažovanost se může projevovat i jinak – například častými zprávami, telefonáty nebo opakovaným ověřováním, zda dítě ještě pláče. *„Přehnaně angažovaní rodiče bývají ti, kteří mají velký strach… píšou co půl hodiny zprávy. Snažím se je uklidnit konkrétní informací.“* (R3). Učitelky se proto snaží nabídnout rodičům oporu, vysvětlit princip krátkého a láskyplného loučení a současně poskytnout konkrétní zpětnou vazbu, která snižuje jejich úzkost.

Na opačném pólu stojí rodiče, kteří působí velmi vzdáleně nebo nezúčastněně – dítě rychle předají a odcházejí bez zájmu o jeho aktuální stav. Učitelky však zdůrazňují, že tato zdánlivá „lhostejnost“ bývá často projevem únavy, přetížení nebo pracovního stresu, nikoli skutečného nezájmu. *„Když rodič dítě jen předá a nic neřeší, je to signál, že musíme víc komunikovat… často za tím není nezájem ale stres.“* (R5). Podobnou zkušenost potvrzuje i další respondentka: *„Když je rodič hodně vzdálený, neptá se, je to signál k rozhovoru… většinou je za tím únava, ne nezájem.“* (R7).

Učitelky v takových situacích volí především aktivní a citlivý přístup – rodiče zastaví, nabídnou krátkou informaci o průběhu dne a snaží se navázat kontakt bez kritiky či moralizování. *„Vždycky se snažím pochopit, z čeho jejich chování vychází… často je za tím únava nebo stres.“* (R4). V některých případech pomáhá také pozvání rodičů na společné akce či dílny, které přirozeně posilují jejich zapojení: *„Ti méně zapojení často nevědí, že jejich přítomnost je důležitá… snažím se je vtáhnout třeba pozváním na společnou dílnu.“* (R6).

Učitelky vnímají jako důležité terapeutické prvky zejména empatii, konkrétní zpětnou vazbu a nastavování jasných, ale laskavých hranic. V obou extrémních případech usilují o to, aby rodiče pochopili své emoce, uvědomili si jejich vliv na dítě a zároveň se cítili podporováni, nikoli souzeni. Jak shrnuje jedna z učitelek: *„Snažím se vždycky jít cestou empatie… rodiče většinou jednají z obav, ne ze záměru.“* (R1).

Celkově lze říci, že učitelky usilují o rovnováhu v rodičovské angažovanosti – přiměřenou podporu, jasné struktury a otevřenou komunikaci. Pokud se podaří s rodiči nastavit stabilní, partnerský a respektující vztah, dítě tuto jistotu přirozeně přebírá a adaptace probíhá klidněji, rychleji a s menší mírou stresu.

5.4.4 Podoba ideální spolupráce mezi rodinou a školkou

Z výpovědí respondentek vyplývá, že ideální spolupráce mezi rodinou a MŠ je postavena na partnerství, otevřené komunikaci a vzájemné důvěře. Všechny učitelky zdůrazňují, že rodiče i pedagogové sdílejí společný cíl – aby dítě prožívalo adaptaci bezpečně, s pocitem podpory a porozumění. Ideální spolupráce je proto chápána nikoli

jako jednostranné předávání informací, ale jako vyvážené propojení dvou perspektiv: rodinné a školní.

Respondentky opakovaně zmiňují, že partnerství je možné pouze tehdy, když obě strany přijímají své role, respektují rozdílné prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, a současně si poskytují prostor nehodnotícího dialogu. Jak jedna z učitelek uvádí: *„Ideálně jako partnerství. (přemýšlí) Rodič i učitelka mají stejný cíl… aby se dítě cítilo dobře.“* (R1). Partnerství podle ní znamená nejen sdílení informací o dítěti, ale také společné hledání cest, jak dítě podpořit, a respektování odbornosti i rodičovské zkušenosti.

Podobný postoj zastávají i další respondentky, pro které je klíčová oboustranná důvěra: *„My jsme tady pro dítě, rodič taky… a když táhneme za jeden provaz, funguje to.“* (R2). Učitelky zdůrazňují, že rodič by měl mít jistotu, že se může obrátit na učitelku s dotazem či obavou, ale zároveň by měl školce důvěřovat, i když její postupy nejsou totožné s domácím prostředím. Vzájemná spolupráce se neobejde ani bez respektu k odlišným hodnotám, výchovným stylům a očekáváním.

Respondentky se shodují, že ideální spolupráce stojí na transparentní komunikaci – sdílení konkrétních informací o dětském prožívání i potřebách, a to obousměrně. Jak uvádí jedna z učitelek: *„Když tyhle dva pohledy spojíme, máme celý obrázek… rodič zná dítě doma, my ho známe v kolektivu.“* (R3). Tato integrace pohledů je podle respondentek klíčová pro celkové pochopení dítěte a adekvátní reakci na jeho projevy během adaptace.

Učitelky také upozorňují, že ideální spolupráce zahrnuje sdílení rodinných událostí nebo změn, které mohou ovlivnit psychickou pohodu dítěte. *„Rodič ví, že nám může říct, co se doma děje… a my s tím budeme citlivě pracovat.“* (R4). Vzájemná otevřenost umožňuje učitelkám lépe reagovat na změny v chování dítěte a přizpůsobit mu podporu.

Další důležitým prvkem ideální spolupráce je atmosféra respektu bez tlaku, soutěžení či kontroly. Učitelky upozorňují, že komunikace má mít podobu sdílení, nikoli hodnocení: *„Důležité je, aby komunikace byla oboustranná… a aby v tom nebyl tlak, spíš*

sdílení.“ (R5). Právě tento typ komunikace podle nich přispívá k většímu uvolnění rodičů, což se následně odráží i na klidu dítěte.

V Montessori prostředí respondentky akcentují rovinu společného učení a sdílené zodpovědnosti: *„Rodič není náš protivník, ale partner… když spolu otevřeně mluvíme o emocích a úspěších dítěte, adaptace probíhá plynuleji.“* (R6). V církevní školce je tato spolupráce navíc zasazena do širšího duchovního rámce: *„Rodiče nejsou zákazníci… jsme spolu na cestě dítěte.“* (R7). Tento přístup posiluje soudržnost komunity a vytváří prostředí, kde se rodiny cítí přirozenou součástí dění ve školce.

Učitelky z firemních školek pak zdůrazňují význam podpory rodiče i ze strany zaměstnavatele, například flexibilní pracovní doby nebo většího prostoru pro pozvolné ranní loučení: *„V ideálním světě by firma dala rodičům v září trochu víc prostoru… a my zase dáváme rodičům otevřenou a upřímnou zpětnou vazbu.“* (R8).

Napříč všemi rozhovory se potvrzuje, že ideální spolupráce mezi rodinou a školkou není založena na dokonalosti, ale na vzájemném respektu, srozumitelné komunikaci a pocitu společné odpovědnosti za blaho dítěte. Tam, kde funguje otevřenost, laskavost a důvěra, adaptace probíhá přirozeněji, dítě se rychleji uvolňuje a prostředí MŠ přijímá s větší jistotou a radostí.

5.4.5 Shrnutí

Analýza rozhovorů potvrzuje, že rodiče představují jeden z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících průběh adaptace dítěte na prostředí MŠ. Učitelky jednoznačně poukazují na to, že dítě velmi citlivě reaguje na emoční stav rodiče, jeho jistotu, způsob komunikace i přístup k odloučení. Tento poznatek koresponduje s teorií citové vazby, která zdůrazňuje, že dítě čerpá regulaci a pocit bezpečí především ze stabilního a emočně dostupného dospělého (Bowlby, 1988; Ainsworth 1979). Emoční naladění rodiče proto výrazně ovlivňuje, zda dítě interpretuje školku jako prostor bezpečí, nebo jako situaci ohrožení.

Respondentky popisují rodiče jako „první most“ mezi domovem a školkou, což je v souladu s odbornou literaturou zdůrazňující kontinuitu mezi rodinným a

institucionálním prostředím (Felcmanová et al., 2013; Chytilová, 2021). Učitelky uvádějí, že přehnaně úzkostný, dramatický nebo naopak příliš rychlý způsob loučení dítě zbytečně zatěžuje. Tyto situace odpovídají tomu, co literární zdroje popisují jako přenos rodičovské nejistoty, která prodlužuje adaptační stres (Matějček, 2005; Sokolová & Pokorná, 2024).

Za nejefektivnější formu spolupráce označují učitelky otevřenou, pravidelnou a věcnou komunikaci. Krátké každodenní výměny informací, sdílení konkrétních postřehů a vysvětlování principů adaptace zvyšují důvěru rodičů a přispívají k jejich realistickému očekávání. Tento přístup odpovídá teoretickému pojetí partnerství rodiny a školy, které je v RVP PV i odborné literatuře prezentováno jako základní princip předškolního vzdělávání (MŠMT, 2024; Felcmanová et al., 2013).

Významným motivem v datech je hledání rovnováhy mezi přílišnou angažovaností rodičů a jejich nedostatečným zájmem. Učitelky popisují zkušenosti s rodiči, kteří kvůli obavám vyčkávají u dveří nebo dítě kontrolují na dálku, což v souladu s teorií citové vazby zvyšuje dětskou nejistotu. Naopak rychlé, nezúčastněné předání signalizuje absenci emoční podpory. Odborná literatura přitom zdůrazňuje, že právě konzistentní, klidné a předvídatelné chování rodiče umožňuje dítěti zvládat separaci s menším stresem (Helus, 2004; Vágnerová, 2005).

Respondentky se shodují, že nejkvalitnější spolupráce se odehrává tehdy, když rodiče a učitelky vytvářejí rovnovážné partnerství. Rodina přináší detailní znalost dítěte z domácího prostředí, učitelka jej pozoruje v kolektivu a v strukturovaných situacích; propojení těchto dvou perspektiv umožňuje citlivé a individualizované nastavení podpory adaptace. Tento pohled odpovídá současné pedagogické literatuře i kurikulárním dokumentům, které zdůrazňují roli rodiny jako rovnocenného partnera školy (Koťátková, 2014; MŠMT, 2024).

Celkově lze shrnout, že učitelky vnímají roli rodičů jako stěžejní a spolupráci s rodinou jako klíčový pilíř úspěšné adaptace. Partnerský vztah, emočně stabilní chování rodičů, otevřená komunikace a sladění očekávání jsou faktory, které umožňují dítěti prožívat první týdny v MŠ s větší jistotou a menším stresem. Výzkumná otázka tak

potvrzuje, že kvalita rodinného kontextu a míra spolupráce rodičů s učitelkou výrazně ovlivňují rychlost, průběh i hloubku adaptace.

5.5 Postupy a strategie učitelek při podpoře dětí s obtížnou adaptací

Analýza rozhovorů ukázala, že podpora dětí s obtížnou adaptací je v praxi budována jako kombinace individualizovaného přístupu, postupné expozice, strukturovaných rituálů, vztahové jistoty a koordinované spolupráce s rodiči. Společným jmenovatelem je důraz na emoční bezpečí a respekt k tempu dítěte, nikoli tlak na rychlé „zvládnutí" odluky.

5.5.1 Postupy při silné úzkosti nebo odmítání školky

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky přistupují k dětem prožívajícím intenzivní úzkost či odmítání pobytu ve školce s vysokou mírou citlivosti, porozumění a trpělivosti. Podpora v takových situacích není chápána jako řešení „problému", ale jako dlouhodobý proces, ve kterém je hlavním cílem navodit pocit bezpečí a pomoci dítěti postupně zvládnout nároky nového prostředí. Všechny respondentky se shodují, že děti nejlépe reagují na klid, předvídatelnost a konzistentní přístup dospělých, zatímco tlak, spěch či přemíra podnětů úzkost spíše prohlubují.

Učitelky proto vědomě zpomalují tempo interakce a důsledně pracují s vlastním naladěním. Jak uvedla jedna z nich: *„Klid, trpělivost a komunikace. Nejhorší je spěchat."* (R1) Podobně další respondentka zdůrazňuje, že právě atmosféra je pro dítě zásadní: *„V první řadě… nepanikařím. Dítě potřebuje klid, ne tlak."* (R2) Proces podpory je tedy zaměřen především na vytvoření stabilního emocionálního rámce, ve kterém se dítě může postupně uvolnit.

Za klíčové učitelky považují také postupné navyšování délky pobytu dítěte ve školce. Zkrácené docházky, které se podle potřeby prodlužují, umožňují dítěti i rodičům adaptovat se v menších a lépe zvládnutelných krocích. *„U těžších případů používáme postupné zkrácené docházky… někdy dítě zůstane jen hodinku, pak dvě, a postupně*

přidáváme.“ (R1) Tento individuální přístup pomáhá zmírňovat úzkost a zároveň podporuje důvěru v nové prostředí.

Významnou roli může sehrát i přítomnost rodiče během prvních dnů adaptace. Některé děti potřebují, aby rodič krátce zůstal ve třídě a pomohl jim překlenout počáteční nejistotu, jiné se naopak uklidní, když se rodič rozloučí rychle a jednoznačně. Jak zdůrazňuje jedna učitelka: *„Někdy pomůže, když maminka zůstane první dny chvíli s námi. Jindy naopak… když odejde hned. Záleží na povaze dítěte.“* (R3) Učitelky proto volí postup podle individuálního profilu dítěte, nikoli podle jednoho univerzálního pravidla.

Významnou podporu mohou představovat také přechodové předměty – plyšák, deka, polštářek či fotografie. Tyto objekty dítěti poskytují symbolické propojení s domovem a pomáhají mu regulovat stres v náročných chvílích. *„Používáme i různé strategie… plyšák z domova, fotka maminky, rituál rozloučení… třeba pusa a zamávání z okna. Každé dítě potřebuje něco jiného.“* (R1) Učitelky zároveň zmiňují, že přechodové předměty nejsou projevem závislosti, ale přirozeným nástrojem emoční regulace.

Další postup, který se opakovaně osvědčuje, je nabídka jednoduché a smysluplné činnosti, díky níž se dítě může zaměstnat a získat pocit kompetence. Některé děti reagují pozitivně na drobnou odpovědnost v rámci třídy, například pomoc s péčí o prostředí. *„Někdy se osvědčí, že mu dám nějaký úkol… třeba pomoct mi zalít kytky. Cítí se důležité a zaměstná se.“* (R2) V Montessori prostředí jsou využívány tzv. jistotní činnosti, které pomáhají dítěti stabilizovat emoce díky rytmické a soustředěné aktivitě: *„Dítě se uklidní, když má jasnou, smysluplnou aktivitu… třeba přelévání vody.“* (R6)

Neoddělitelnou součástí podpory dítěte je intenzivní a partnerská komunikace s rodiči. Učitelky společně s nimi hledají vhodné strategie, sdílejí pozorování a přizpůsobují postupy aktuálním potřebám dítěte. Jak uvádí jedna z respondentek: *„Domlouváme se s rodiči… někdy odcházejí pomaleji, někdy rychleji.“* (R6) Pokud se potíže i přes společné úsilí opakovaně vracejí, učitelky neváhají kontaktovat vedení školy či doporučit konzultaci v poradenském zařízení.

Ve všech výpovědích se odráží hluboké porozumění tomu, že dítě s úzkostí potřebuje především bezpečí, kontinuitu a respekt k individuálnímu tempu. Podpora proto nespočívá ve snaze urychlit odloučení, ale v trpělivém doprovázení dítěte, které se krok za krokem učí, že školka je místem, kde je přijímáno, chráněno a respektováno.

5.5.2 Osvědčené strategie při práci s dětmi s náročnou adaptací

Analýza rozhovorů ukazuje, že učitelky vnímají práci s dětmi, které zvládají adaptaci hůře, jako proces vyžadující trpělivost, emoční citlivost a schopnost naladění se na individuální potřeby dítěte. Podpůrné strategie nejsou založeny na tlaku či rychlém dosažení „pokroku“, ale na vytváření bezpečného prostoru, ve kterém dítě postupně získává jistotu, kontrolu a pocit přijetí. Napříč rozhovory se objevují tři klíčové principy: klid a předvídatelnost, postupné kroky a nabídka podpůrných prostředků či rituálů, které dítěti pomáhají zvládat nároky prostředí.

Učitelky opakovaně zdůrazňují, že základem je klidná, stabilní a autentická přítomnost dospělého. Děti velmi citlivě vnímají emoční stav učitelky a reagují na něj. Jak uvádí jedna respondentka: *„Dítě, které adaptaci prožívá těžce, potřebuje hlavně cítit, že se na nás nic nemění… že jsme tu pořád, že reagujeme klidně, i když ono pláče.“* (R1) Podobně další zdůrazňuje význam neverbálního kontaktu: *„A hlavně dotek a oční kontakt. Dítě potřebuje cítit, že ho vnímáte.“* (R2)

Velmi účinným postupem se ukazuje být práce s menšími kroky a poskytování jasného rámce dne. Děti, které prožívají adaptaci intenzivněji, potřebují vědět, co bude následovat. Předvídatelnost jim umožňuje lépe zvládat nové situace. *„Dítě, které to má těžké, potřebuje vědět, co bude následovat… ráno stejný rituál, stejná písnička, stejné místo.“* (R3) Některé učitelky popisují, že dítěti nepředkládají celý program dne, ale rozdělují ho do „malých kroků“, které jsou pro dítě pochopitelné a zvládnutelné. *„Dítěti neříkám budeš tu celé dopoledne, ale teď si sedneme na koberec, pak si půjdeme umýt ruce.“* (R4)

Další často využívanou strategií jsou přechodové předměty – plyšáci, polštářky, kapesníčky či fotografie. Fungují jako symbolické propojení s domovem a poskytují

dítěti emoční oporu. *„oblíbený plyšák, fotka rodiče, náramek, který má stejně maminka. (usměje se) Tyto drobnosti dokážou udělat velký rozdíl."* (R1) U některých dětí se přechodový předmět stává stálou součástí ranního rituálu nebo chvílí, kdy dítě potřebuje zklidnění.

Učitelky také pracují s bezpečnými místy či koutky, které poskytují dítěti přechodový prostor mezi aktivitou a odpočinkem. Dítě může být stranou, ale stále má vizuální kontakt s učitelkou a skupinou dětí. *„Bezpečný koutek je místo, kde může být chvíli samo, ale zároveň nás vidí."* (R3) V některých třídách existují i specifické „relaxační pomůcky", jako je *deka klidu* (R8), do které se může dítě zabalit, když potřebuje pauzu.

Významnou roli hraje také nabídka odpovědnosti či malé úlohy, která dítěti umožní zažít kompetenci a aktivitu. *„Dostane malý úkol… pohlídat pastelky nebo roznášet kelímky. Cítí se důležité."* (R5) V Montessori prostředí jsou využívány tzv. „jistotní činnosti", které mají rytmus a umožňují dítěti se koncentrovat, což vede k přirozenému uvolnění napětí: *„Přelévání vody, skládání… něco, co má rytmus. Tím se dítě dostává do rovnováhy."* (R6)

Mnohé učitelky zmiňují také práci s jednoduchými volbami, které dítěti navrací pocit kontroly v situaci, kterou jinak nedokáže ovlivnit. Nabídka dvou možností – kam si sednout, s čím začít – umožňuje dítěti cítit se aktivní a podporuje jeho sebejistotu. *„Dávám dětem možnost výběru… třeba chceš si sednout sem, nebo tam… protože tím získávají pocit kontroly."* (R5)

Neméně důležitým prvkem je respektující komunikace, která nesnižuje emoční prožitek dítěte, ale validuje jej a pomáhá dítěti se postupně adaptovat. Učitelky se vyhýbají bagatelizování emocí („nebreč"), místo toho reagují empatií a uznáním: *„Neříkat nebreč, ale vidím, že je ti smutno, jsem tady s tebou."* (R3) Některé učitelky přitom zdůrazňují i roli ticha a spoluprožívání: *„Někdy stačí vedle dítěte jen sedět a dýchat."* (R7)

A nakonec se napříč výpověďmi objevuje jeden nenápadný, ale velmi účinný nástroj – humor. Zlehčení situace, drobný vtípek nebo komická nadsázka často uvolní napětí a umožní dítěti udělat první krok od pláče k zapojení. *„Humor… když se nám podaří společně zasmát, napětí povolí."* (R2)

Celkově lze říci, že učitelky využívají širokou škálu metod, které však spojuje jedno: respekt k tempu dítěte, jeho potřebě bezpečí a autentický, citlivý přístup. Strategie nejsou mechanické, ale vždy vycházejí z pozorného čtení situace a hlubokého porozumění tomu, jak děti v období adaptace prožívají svět kolem sebe.

5.5.3 Spolupráce s kolegyněmi, asistenty a vedením školy

Rozhovory s učitelkami ukazují, že podpora dětí s obtížnou adaptací není individuální činností jednotlivé učitelky, ale procesem, který stojí na kvalitní týmové spolupráci. Učitelky opakovaně zdůrazňují, že adaptace je „týmová disciplína“, v níž sehrávají významnou roli kolegyně, asistenti pedagoga i vedení školy. Koordinace jejich práce umožňuje pružně reagovat na potřeby dítěte, vytvářet klidnou atmosféru ve třídě a poskytovat cílenou oporu tam, kde je aktuálně nejvíce potřeba.

Mnohé respondentky popisují sehranost pedagogického týmu jako klíčový pilíř úspěšného zvládání prvních dnů. Učitelky společně sdílejí informace o dětech, reagují na náročné situace a střídají se podle aktuálních potřeb třídy. Jak uvádí jedna z nich: *„Jsme tým, a to je velká výhoda. Máme asistentku, která zná děti jménem už po týdnu… to je dar. (smích) Hodně si pomáháme neverbálně, pohledem, gestem, víme, kdy, která potřebuje převzít dítě nebo situaci.“* (R1) Podobně další popisuje jasně domluvený systém spolupráce: *„Když jedno dítě hodně pláče, druhá se stará o zbytek třídy, aby zůstala atmosféra klidná.“* (R2)

Významnou roli v adaptačním období hrají také asistenti pedagoga, zejména u dětí, které potřebují individuálnější přístup. Asistent umožňuje učitelce věnovat se třídě jako celku, aniž by dítě s obtížnou adaptací zůstalo bez potřebné pozornosti. *„Asistent je velká pomoc hlavně u dětí, které se hůř adaptují… může s nimi být víc individuálně, aniž by tím trpěla celá třída.“* (R3) V některých školkách asistenti nejsou samozřejmostí, ale pokud jsou k dispozici, jejich podpora má výrazný dopad na průběh adaptace.

Jako důležitá se ukazuje i úzká komunikace mezi třídami či mezi učitelkami v rámci celého zařízení. V menších školkách, kde se pedagogové znají dlouhodobě, je

běžnou součástí praxe sdílení zkušeností a přenos informací, například při přechodu dítěte do jiné třídy. *„S kolegyní z druhé třídy si předáváme zkušenosti… ať na něj navazujeme podobným způsobem.“* (R4)

Z rozhovorů rovněž vyplývá, že některým školkám je oporou i školní psycholog, se kterým mohou učitelky konzultovat náročnější případy nebo požádat o profesionální zpětnou vazbu. Tato spolupráce je ceněna především tam, kde psycholog může být přítomen přímo ve třídě: *„Někdy přijde jen na pozorování a dá nám zpětnou vazbu.“* (R5)

Specifickým aspektem podpory v Montessori či církevních školkách je širší pojetí „týmové práce“, které zahrnuje i další členy komunity – například duchovního správce nebo průvodce třídou. *„Někdy stačí, že se přijde mezi děti podívat, pomodlí se s nimi.“* (R7)

Jedním z nejzásadnějších faktorů je však přístup vedení školy, jehož podpora umožňuje pedagogům přizpůsobit organizační režim skutečným potřebám dětí. Pokud vedení rozumí nárokům adaptace a dává učitelkám prostor upravovat režim, adaptace probíhá plynuleji. Většina respondentek tuto podporu oceňuje: *„Vedení nám dává volnost… když potřebujeme zkrátit program nebo upravit režim, není problém.“* (R2); *„Když řekneme, že první týden potřebujeme volnější dopoledne, méně organizovaných činností, tak nám do toho ‘nehází vidle’.“* (R3).

V některých firemních školek je podpora ze strany vedení rozšířena také směrem k rodičům, aby i oni mohli dítěti poskytnout v prvních dnech více času a klidu. *„Někdy firma umožní rodičům home office první dny… a to dělá z adaptace úplně jiný level.“* (R8)

Celkově lze říci, že zapojení dalších osob do podpory adaptace výrazně posiluje pocit bezpečí dítěte i samotných učitelek. Tam, kde pedagogové nejsou na náročné situace sami, mohou si navzájem poskytovat oporu, sdílet zodpovědnost a flexibilně reagovat na potřeby jednotlivých dětí. V takovém prostředí se adaptace dítěte nestává překážkou, ale společnou výzvou, jejíž řešení je sdíleno napříč celým týmem.

5.5.4 Limity pedagogické podpory a zapojení odborníků

Z rozhovorů s učitelkami vyplývá, že ačkoli adaptaci dítěte na prostředí MŠ lze ve většině případů podpořit citlivým pedagogickým přístupem, existují situace, kdy je vhodné nebo dokonce nezbytné spolupracovat s dalšími odborníky. Pedagožky se shodují, že hlavním kritériem pro vyhledání externí pomoci není rychlost adaptace, ale její kvalita, respektive míra dlouhodobého utrpení dítěte, stagnace nebo zhoršování jeho stavu.

Jako nejčastější důvody pro doporučení konzultace s psychologem či pedagogicko-psychologickou poradnou uvádějí učitelky zejména dlouhodobé projevy úzkosti, psychosomatické obtíže, výraznou regresi či agresivní chování. V těchto situacích pedagogická podpora sama o sobě často nestačí a je žádoucí zapojit odborníka, který může nabídnout hlubší diagnostiku a cílenější intervenci. Jak uvádí jedna z respondentek: „Když vidím, že dítě ani po delší době nereaguje, že se spíš uzavírá, než že by se postupně otvíralo, je to signál." (R1)

Podobné zkušenosti popisují i další učitelky, které upozorňují na to, že zneklidňujícím symptomem nejsou pouze emoční projevy, ale i opakované somatické potíže. „Nebo když jsou tam výrazné projevy úzkosti, agrese, dlouhodobé somatické potíže… třeba bolesti bříška každé ráno. Tehdy je na místě nabídnout rodičům možnost konzultace." (R1) Další z učitelek dodává: „Když vidím, že dítě ani po delší době nereaguje… nebo má dlouhodobé somatické potíže… bolesti bříška, nechutenství – je to signál." (R2)

Většina respondentek se shoduje, že za limity běžné pedagogické podpory lze považovat situace, kdy adaptace ani po několika týdnech až měsících nevykazuje žádný posun. „Když ani po delší době… Myslím tím třeba měsíc, dva… se dítě neodlepí od dveří, nekomunikuje, nebo naopak reaguje extrémně, třeba velkou agresí… tak to už je moment, kdy nestačí jen školka." (R3)

Dalším opakovaným tématem je potřeba zachytit děti, u kterých se adaptace neúměrně protahuje, a to i přes citlivý, individualizovaný přístup. „Když vidím, že se přes

veškerou naši snahu dítě pořád trápí… dlouhodobě pláče, odmítá kontakt, jídlo, nespí… je to signál, že nestačí jen školka.“ (R4)

Učitelky přitom zdůrazňují, že doporučení další odborné pomoci musí být komunikováno citlivě, aby nebylo vnímáno jako kritika dítěte nebo rodičů. „Ale vždycky s citem… nejde o problém, ale o podporu. Cílem je pomoct dítěti, ne ho nálepkovat.“ (R1) Také ostatní učitelky zdůrazňují nutnost partnerského a nenátlakového přístupu: „Není to o tom, že by bylo něco špatně, ale že můžeme hledat další cesty, jak dítěti pomoct.“ (R2)

V některých školkách je dostupná i školní psycholožka nebo jiný odborník, se kterým je možné konzultovat situaci bez nutnosti formálního doporučení rodičům. „V takových případech se obracím na naši psycholožku… někdy stačí pár konzultací.“ (R5) V Montessori prostředí je spolupráce s odborníky chápána jako přirozená součást podpory dítěte: „Odborník není hrozba, ale partner.“ (R6) Podobně v církevní školce je možné využít také odborníky, kteří jsou součástí širší farní komunity. „V našem prostředí často využíváme i křesťanské poradny nebo psycholožku, která spolupracuje s farností.“ (R7)

Ve firemních školkách se objevuje možnost využít firemního psychologa, který je rodičům dostupný jako benefit. „Když vidím, že je toho na dítě hodně, navrhnu, že by nám pomohl někdo další. Ve firemním prostředí máme často možnost využít firemního psychologa.“ (R8)

Celkově lze shrnout, že učitelky vnímají odbornou spolupráci nikoli jako poslední možnost, ale jako přirozené rozšíření podpůrné sítě, která může dítěti výrazně ulehčit adaptaci. Doporučení ke konzultaci je podle nich vhodné zvažovat tehdy, když se i přes trpělivý pedagogický přístup nedaří dítěti ulevit, když se objevují výrazné psychosomatické či emoční projevy nebo když adaptace stagnuje. Externí odborníci jsou vnímáni jako partneři, jejichž intervence může pomoci dítěti, rodičům i pedagogům lépe porozumět tomu, co dítě prožívá, a nalézt cesty k jeho podpoře.

5.5.5 Shrnutí

Analýza rozhovorů ukazuje, že podpora dětí, které prožívají adaptační období náročněji, je založena na kombinaci citlivého vztahového přístupu, postupného vedení a úzké spolupráce s rodinou i širším pedagogickým týmem. Učitelky chápou adaptaci jako proces, jenž vyžaduje čas, trpělivost a respekt k individuálním potřebám dítěte, což je v souladu s teoretickými východisky zdůrazňujícími význam bezpečné citové vazby, emoční jistoty a předvídatelného prostředí (Bowlby, 1988; Sokolová & Pokorná, 2024).

Respondentky se shodují, že prvním krokem podpory je zmírnění zátěže a zpomalení tempa adaptace. Kratší pobyty, rozdělení dne na menší celky nebo klidnější ranní příjem vytvářejí podmínky, v nichž může dítě postupně snižovat úzkost. Tyto postupy odpovídají doporučením odborné literatury týkajícím se adaptace i vývojové psychologie, které zdůrazňují význam předvídatelnosti, rituálů a strukturovaného prostředí (Kaufmannová-Huberová, 1998; Jeřábková, 1993). Učitelky běžně využívají bezpečné koutky, přechodové předměty či uklidňující činnosti, jež dítěti umožňují regulovat napětí a symbolicky udržovat kontakt s domovem – praxe, která přímo navazuje na koncept přechodových objektů a potřeby jistoty v raném dětství.

Klíčovým nástrojem podpory je budování vztahové jistoty. Jemná nonverbální komunikace, klidná přítomnost učitelky, trpělivé čekání a nabídka kontaktu bez tlaku odpovídají principům respektující komunikace, které literatura považuje za základ rozvoje důvěry a emoční regulace (Kopřiva et al., 2008; Gillernová & Mertin, 2005). V rozhovorech je patrné, že drobné interakce – přisednutí na úroveň dítěte, sdílený úsměv nebo krátké odlehčení situace – mají pro dítě silný podpůrný efekt a přispívají k postupnému uvolnění.

Učitelky rovněž zdůrazňují podporu dětské kompetence. Malé úkoly, nabídnuté role či zapojení dítěte do jednoduchých činností posilují jeho pocit vlivu a kompetentnosti, který je podle vývojové psychologie významným zdrojem motivace a emoční stability (Helus, 2004). Dítě se tak učí chápat sebe samo jako aktivního činitele, nikoli pouze jako objekt péče, což usnadňuje jeho vstup do sociálních vztahů v MŠ.

Důležitou součástí efektivní podpory je týmová spolupráce. Sdílení informací mezi učitelkami, asistenty a vedením školky zajišťuje konzistentnost podpůrných opatření a umožňuje přizpůsobovat pedagogické postupy aktuální situaci dítěte. Tento přístup odpovídá současnému pojetí předškolní pedagogiky, které zdůrazňuje význam pedagogického klimatu a interdisciplinární spolupráce (Syslová, 2013). V případech dlouhodobě přetrvávajících obtíží učitelky považují za nezbytné zapojení odborníků (PPP, psycholog), což reflektuje zásadu, že adaptace může být ovlivněna hlubšími emočními nebo vývojovými potřebami dítěte.

Shrneme-li odpověď na výzkumnou otázku, učitelky označují za nejúčinnější takové strategie, které respektují individualitu dítěte, posilují jeho vztahovou jistotu a vytvářejí prostor, v němž může adaptaci zvládat svým tempem. Citlivý vztahový přístup, předvídatelné prostředí, postupné zapojování, podpora kompetencí a aktivní spolupráce s rodinou a týmem představují podle respondentek klíčové faktory, jež umožňují dětem překonat náročné adaptační období a postupně si vytvářet pocit bezpečí a důvěry v prostředí MŠ.

5.6 Syntéza a propojení zjištění s teoretickými východisky

Kvalitativní analýza rozhovorů s učitelkami MŠ poskytla komplexní pohled na adaptaci dítěte jako na mnohovrstevnatý proces, v němž se vzájemně prolínají individuální charakteristiky dítěte, kvalita pedagogických interakcí i způsob, jakým rodiče přistupují k přechodu dítěte do institucionálního prostředí. Výsledky potvrzují, že adaptace je především procesem budování vztahové jistoty, který nelze redukovat na jednotlivé projevy, rychlost či konkrétní chování dítěte. Odráží se v něm teoretické pojetí citové vazby (Bowlby, 1988; Ainsworth, 1979), koncept „bezpečné základny“ i současné přístupy předškolní pedagogiky zdůrazňující individualizaci vzdělávání, partnerskou spolupráci a kvalitu pedagogického klimatu (Koťátková, 2014; Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015).

Projevy adaptace vypovídají o tom, že dítě si buduje jistotu postupně, prostřednictvím malých kroků, v nichž se kombinuje emoční stabilita s porozuměním novým

sociálním situacím. Učitelky jednoznačně rozlišují mezi spontánní aktivitou, radostným zapojením do hry či navazováním kontaktů, jež považují za ukazatele úspěšného přizpůsobování, a naopak úzkostí, somatickými obtížemi, staženým chováním či impulzivitou, které vnímají jako signály obtížné adaptace. Tyto poznatky odpovídají psychologickým teoriím popisujícím adaptaci jako proces regulace napětí, v němž dítě vyhodnocuje nové prostředí a reaguje na něj podle úrovně své emoční zralosti, temperamentu či předchozích zkušeností (Vágnerová, 2005; Helus, 2004). Výrazná je také shoda s teorií přechodu, která adaptaci chápe jako vývojový přechod vyžadující zvýšenou podporu a předvídatelnost (Niesel & Griebel, 2005).

Kvalita interakce mezi učitelkou a dítětem se v empirických datech ukazuje jako klíčová podmínka úspěšného průběhu adaptace. Učitelky zdůrazňují důležitost klidné přítomnosti, jemných neverbálních signálů, přirozeného přisednutí či udržení očního kontaktu, které dítěti pomáhají regulovat emoce a navázat vztah s novou pečující osobou. Tento způsob komunikace je v souladu s respektujícím přístupem popisovaným v literatuře (Kopřiva et al., 2008) i s principy vztahové pedagogiky, která zdůrazňuje roli učitelky jako průvodkyně poskytující dítěti oporu, stabilitu a možnost postupného převzetí kontroly nad situací. Predikovatelné rituály a struktura prostředí zároveň podporují orientaci dítěte a snižují jeho vnitřní nejistotu, což odpovídá RVP PV, které považuje bezpečné a stabilní prostředí za základní pedagogickou podmínku.

Stejně významnou roli jako interakce mezi učitelkou a dítětem hraje spolupráce s rodiči. Do výpovědí učitelek se výrazně promítá teoretické poznání, že dítě velmi citlivě reaguje na emoční stav rodiče a jeho interpretaci situace (Matějček, 2005; Felcmanová et al., 2013). Emoční stabilita rodiče se stává „nastavením tónu“ celého adaptačního procesu, zatímco nejistota, spěch či ambivalence mohou dítě výrazně znejistit. Učitelky popisují, že partnerská komunikace, sdílení informací a realistická očekávání ze strany rodičů jsou základními předpoklady pro to, aby dítě dokázalo oddělení lépe zvládnout. Tento přístup odráží kurikulární rámec RVP PV, který považuje rodinu za klíčového partnera MŠ a staví na principech vzájemné důvěry, kontinuity péče a jednotného přístupu.

Významnou oblastí výzkumu byly také strategie podpory dětí, které adaptaci prožívají náročněji. Učitelky volí přístupy založené na postupnosti, snižování zátěže, nabídce přechodových objektů, práci s tělesným zklidněním a budování stabilní vztahové opory. Řada těchto strategií se promítá do literatury popisující adaptaci jako proces regulace úzkosti prostřednictvím bezpečné dospělé osoby, podpůrného prostředí a rituálů (Bowlby, 1988; Kaufmannová-Huberová, 1998). V mnoha případech se objevuje také spolupráce v rámci pedagogického týmu nebo zapojení odborníků, což odpovídá současnému pojetí inkluzivní podpory dítěte, jejímž cílem je zajistit komplexní pomoc odpovídající individuálním potřebám (Syslová, 2013).

Syntéza všech zjištění ukazuje, že adaptace dítěte na prostředí MŠ není událostí, ale procesem vzájemného učení všech zúčastněných – dítěte, učitelky i rodiče. Její úspěch závisí primárně na kvalitě vztahů, které dítě obklopují, a na tom, zda prostředí poskytuje dostatek předvídatelnosti, emoční jistoty a prostoru pro individuální tempo přizpůsobení. Teoretická východiska vztahové a vývojové psychologie i současné pojetí předškolní pedagogiky se v praxi učitelek jasně odrážejí: adaptace se stává významnou vývojovou zkušeností, která může posílit emoční odolnost dítěte, jeho kompetence i důvěru ve svět mimo rodinu. Pokud jsou naplněny podmínky bezpečí, empatie a partnerské spolupráce, proměňuje se adaptace z náročného období v proces růstu a budování základního vztahového rámce, na němž lze dále stavět.

6 Diskuze

Výsledky kvalitativního šetření potvrzují, že proces adaptace dítěte na prostředí MŠ představuje komplexní fenomén zasahující emoční, sociální i pedagogickou rovinu dítěte. Shromážděná data ukazují, že adaptace není jednorázovým aktem, nýbrž postupným, často nelineárním procesem, který vyžaduje čas, strukturovanou podporu a partnerskou spolupráci mezi dítětem, rodiči a učitelkou (Bečková, 2008; Niesel & Griebel, 2005; Väterová, 2022). Tento přístup odpovídá i rámcovým kurikulárním dokumentům (MŠMT, 2024), jež adaptaci chápou jako jeden ze základních předpokladů naplňování cílů předškolního vzdělávání a jako prvek ovlivňující celkovou kvalitu klimatu ve třídě.

Z výpovědí respondentek vyplynulo, že adaptace je proces proměnlivý, vícefázový a svou dynamikou často „vlnovitý“. Učitelky shodně uváděly, že ani zdánlivě stabilizovaný projev dítěte nemusí znamenat ukončení adaptační fáze, protože obtíže se mohou vracet po víkendu, nemoci či delší absenci. Mezi nejčastější ukazatele úspěšné adaptace zařazovaly spontánní zapojení do hry, vyhledávání sociálního kontaktu, projevovanou radost a slovní vyjádření očekávání návratu do MŠ. Tyto závěry korespondují s pojetím Nieselové a Griebela (2005), kteří zdůrazňují, že pozitivní vztah dítěte k MŠ založený na pocitu bezpečí je klíčovým kritériem zvládnuté adaptace.

Při interpretaci výsledků je zároveň nutné reflektovat, že pozitivní emoční naladění dítěte může být někdy formováno i faktory, které stabilitu dlouhodobě nezajišťují. Neufeld a Maté (2019) upozorňují, že je problematické, pokud dítě vstupuje do školky výhradně kvůli konkrétnímu vrstevníkovi, protože vztahy mezi dětmi bývají nestálé. Teoretická východiska zdůrazňují, že stabilnější základnu poskytuje vztah k pečující dospělé osobě (Bowlby, 1988; Sokolová & Pokorná, 2024), což se výrazně odráží také v datech tohoto šetření.

Výsledky rovněž potvrzují, že adaptace je především procesem vztahovým a emočně náročným. V souladu s pojetím Matějčka (2005) i s konceptem „bezpečné základny“ (Ainsworth, 1979) učitelky opakovaně zdůrazňovaly, že dítě potřebuje

klidnou, laskavou a předvídatelnou přítomnost dospělého, aby mohlo s důvěrou objevovat nové prostředí a zvládat separační úzkost. Prožitky dítěte jsou úzce spojeny s emoční stabilitou rodiče, jeho interpretací situace a mírou jistoty, kterou během ranního loučení vyjadřuje. Tento závěr je v souladu s poznatky o raných citových vazbách, podle nichž dítě čte situaci primárně podle neverbálních signálů (Koťátková, 2014; Jedlička, 2017). Pokud rodič projevuje ambivalenci či napětí, dítě jej zpravidla přebírá, což může průběh adaptace významně komplikovat.

Ve shodě s odbornou literaturou (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015; Kopřiva et al., 2008) se ve výzkumu potvrzuje, že adaptaci podporují cílené pedagogické strategie založené na respektu, individualizaci a snižování zátěže. Učitelky nejčastěji zmiňovaly využívání přechodových objektů, zavádění rituálů, postupné prodlužování pobytu dítěte a možnost doprovodu rodiče během prvních dnů. Velký význam přisuzovaly také každodenní „mikropráci“ – drobným interakcím, které postupně budují důvěru. Tyto poznatky odpovídají teoriím, jež zdůrazňují význam strukturovaného, stabilního a předvídatelného prostředí pro rozvoj sebedůvěry a emoční regulace dítěte (Bruceová, 1996; Koťátková, 2014).

Pozoruhodným aspektem, který se v rozhovorech opakovaně objevoval, je role vrstevnické skupiny. Starší nebo již adaptované děti často spontánně přebírají roli průvodců, čímž nově příchozím usnadňují orientaci i začlenění do kolektivu. Tento jev lze interpretovat optikou sociálního učení a modelování chování (Průcha, 2001; Vágnerová, 2005) a ukazuje, že adaptace není pouze individuální záležitostí dítěte, ale procesem ukotveným v sociální dynamice celé třídy. Tento prvek se obzvláště výrazně projevoval v prostředích se smíšenými věkovými skupinami či komunitním charakterem, například v Montessori školkách.

Z dat zároveň vyplynulo, že adaptační období je náročné nejen pro děti a rodiče, ale také pro učitelky. Respondentky popisovaly začátek školního roku jako vysoce intenzivní období, vyžadující emoční dostupnost, trpělivost a schopnost zvládat současně pláč více dětí i nejistotu rodičů. Tato perspektiva otevírá důležitou, dosud méně reflektovanou oblast – profesní pohodu učitelek a dopady adaptační zátěže na

pedagogickou praxi. V souladu s Koťátkovou (2014) lze říct, že i učitelka prochází vlastní formou adaptační fáze, v níž se seznamuje s novou skupinou dětí, rodiči i dynamikou třídy.

Výzkum také ukázal, že pojetí adaptace se může lišit podle typu MŠ. V menších venkovských školkách je často zdůrazňován komunitní charakter a úzká znalost rodinného prostředí, zatímco v soukromých či firemních školkách se promítají vyšší očekávání rodičů a intenzivnější komunikace. Montessori a církevní MŠ kladou důraz na připravené prostředí, samostatnost dítěte a hodnotový rámec. Přesto napříč různými typy institucí panuje shoda na základních principech: potřeba bezpečí, stabilních vztahů, individualizace a partnerské spolupráce s rodinou.

Z vývojově psychologického hlediska je vstup dítěte do MŠ přirozeným, avšak náročným životním milníkem (Vágnerová, 2005), který testuje schopnost zvládat změnu, separaci a nová sociální očekávání. Úspěšná adaptace je spojena s rozvojem seberegulace, emoční stability a schopnosti navazovat nové vztahy se spolužáky i s učitelkou.

Je však nezbytné reflektovat metodologická omezení. Výzkum byl založen na výpovědích omezeného počtu respondentek z různých typů MŠ, jejichž zkušenosti a interpretace jsou subjektivní a kontextově ukotvené. Výsledky proto nelze zobecnit na celou populaci učitelek MŠ, nicméně poskytují hluboký vhled do jejich každodenní praxe a významně obohacují současné poznání o adaptačních procesech v českých školkách.

Celkově lze uzavřít, že adaptace dítěte na MŠ je výsledkem vzájemného působení emočních, vztahových a pedagogických faktorů. Šetření potvrzuje závěry odborné literatury, zároveň však přináší nové poznatky o profesní dimenzi adaptace a o významu vrstevnických interakcí. Úspěšná adaptace vyžaduje koordinované úsilí dítěte, rodiče a učitelky a její kvalita je úzce spjata s pedagogickou kulturou instituce. Do budoucna se jako perspektivní jeví longitudinální sledování adaptačních procesů z pohledu všech aktérů i analýza dopadů adaptační zátěže na profesní pohodu pedagogů. MŠ tak neplní pouze roli socializační, ale také významně doplňuje rodinnou výchovu a podporuje přirozený proces osamostatňování dítěte (Čačka, 1994).

7 Závěr

Diplomová práce *Poprvé do školky: Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy* byla zaměřena na porozumění tomu, jak učitelky MŠ chápou a prožívají proces adaptace dítěte, jaké faktory považují za klíčové pro jeho úspěšný průběh a jaké strategie volí při jeho podpoře. Výzkum se soustředil na to, jak se profesní zkušenosti, emoční kompetence a vztahová citlivost učitelek promítají do každodenní pedagogické praxe v období, které představuje jeden z nejvýznamnějších přechodových milníků raného dětství.

Kvalitativní šetření založené na rozhovorech s osmi učitelkami poskytlo hluboký vhled do jejich postojů, zkušeností i reflexí. Analýza dat potvrdila, že adaptace dítěte není chápána pouze jako osvojování nového režimu, ale zejména jako citově a vztahově náročné období spojené s budováním důvěry, hledáním jistoty a vytvářením nových vazeb v prostředí MŠ. Výsledky ukazují, že adaptace je proces komplexní, individuální a dynamický, který nelze urychlit ani standardizovat, ale který může být významně podpořen citlivým pedagogickým vedením a vhodně nastaveným prostředím.

Zjištění práce ukázala, že úspěšná adaptace je výsledkem souhry tří vzájemně propojených oblastí: vztahu mezi učitelkou a dítětem, emoční stability a předvídatelnosti prostředí a partnerské spolupráce s rodinou. Učitelky zdůrazňovaly, že klíčovými prvky jejich práce jsou klidná přítomnost, empatie, respekt a schopnost přizpůsobit se individuálním potřebám dítěte. Tyto faktory vytvářejí bezpečný rámec, z něhož dítě postupně rozvíjí svou samostatnost, jistotu a důvěru v nové prostředí. Adaptace je podle respondentek proces, jehož kvalita závisí především na schopnosti učitelky regulovat tempo, poskytovat emoční oporu a citlivě reagovat na projevy dítěte.

Hlavní výzkumná otázka byla jednoznačně zodpovězena: učitelky chápou adaptaci jako vztahově zakotvený, citlivý a individuálně odlišný proces, který představuje profesní i osobní výzvu. Adaptace dítěte je v jejich perspektivě obdobím intenzivního emočního učení, které prověřuje pedagogickou flexibilitu, trpělivost, spolupráci s

rodiči i schopnost reflexe. Zároveň však představuje příležitost k profesnímu růstu, prohlubování empatie a zdokonalování vztahově orientované pedagogiky.

Specifické výzkumné otázky odhalily, že projevy úspěšné adaptace se nejčastěji projevují spontánností, radostí, aktivním zapojením do her i sociálních interakcí a snahou o komunikaci. Naproti tomu projevy obtížné adaptace zahrnují úzkost, pláč, regresivní chování, vyhýbání se kontaktu nebo somatické obtíže. Interakce mezi učitelkou a dítětem jsou v adaptačním období charakterizovány klidem, jemností a důsledným využíváním neverbálních prostředků, které posilují pocit bezpečí a jistoty. Za klíčový faktor úspěšné adaptace byla shodně označována spolupráce s rodiči, jejich emoční stabilita a ochota sdílet s učitelkou informace o dítěti. Partnerská komunikace umožňuje nastavovat realistická očekávání a sjednocovat přístupy mezi rodinou a školkou.

Mezi nejčastěji využívané strategie podpory dětí s obtížnější adaptací patřily postupné začleňování, zavádění rituálů, práce s přechodovými objekty, strukturování dne a přizpůsobení tempa dítěti. Učitelky zdůrazňovaly nutnost emoční dostupnosti, trpělivosti a konzistence. Pro děti, které potřebují více času či individuální přístup, se jako efektivní ukázaly drobné posilující role, využití „bezpečných koutků“ či přítomnost rodiče během prvních dní.

Z teoretického hlediska práce potvrzuje význam teorie citové vazby (Bowlby, Ainsworth) a vývojově orientované pedagogiky, která zdůrazňuje potřebu bezpečné základny a podpůrného prostředí. Z praktického hlediska přináší výzkum přehled účinných pedagogických postupů a ukazuje, jak lze adaptační praxi v MŠ dále zkvalitňovat. Implementace zjištěných strategií může přispět nejen ke snížení stresu spojeného s adaptací, ale i k podpoře dlouhodobé emoční odolnosti a sociálních kompetencí dítěte.

Za zásadní přínos práce lze označit to, že přináší pohled na adaptační proces z perspektivy učitelek, které jej každodenně realizují a nesou jeho emoční i profesní zátěž. Jejich výpovědi potvrzují, že adaptace není jen zkouškou dítěte, ale i profesní zralosti pedagoga, jeho schopnosti vytvářet bezpečné vztahy a citlivě provázet dítě i rodiče náročným obdobím.

Mezi limity výzkumu patří omezený počet respondentek a kvalitativní charakter zkoumání, který neumožňuje generalizaci výsledků. Výpovědi reflektují individuální zkušenosti a kontext specifických MŠ. Přesto představují cenný zdroj hlubokých vhledů do dětského prožívání i pedagogické praxe, které by kvantitativní přístupy nemohly postihnout. Do budoucna by bylo vhodné výzkum rozšířit o perspektivu rodičů a dětí či provést komparativní studii různých typů MŠ. Přínosným směrem může být také longitudinální sledování dopadů adaptačních strategií na emoční a sociální vývoj dítěte.

Závěrem lze konstatovat, že adaptace dítěte na prostředí MŠ představuje klíčový vývojový mezník, v němž se odráží kvalita vztahů, pedagogická citlivost a schopnost spolupráce všech zúčastněných. Úspěšná adaptace je výsledkem promyšleného, vztahově orientovaného a lidsky ukotveného přístupu, který umožňuje dítěti vstoupit do nového prostředí s důvěrou, jistotou a radostí z objevování.

Použité zdroje

Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant–mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development, 75*(3), 639–650. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00698.x

Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist, 34*, 932–937.

Bečková, I. (2008, únor 9). Jak si připravit projekt adaptace dítěte v MŠ. *Metodický portál RVP: Články*. https://clanky.rvp.cz/clanek/1986/JAK-SI-PRIPRAVIT-PROJEKT-ADAPTACE-DITETE-V-MS.html

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Bruceová, T. (1996). *Předškolní výchova*. Portál.

Čačka, O. (1994). *Psychologie dítěte*. Sursum.

Felcmanová, A., & Kolektiv Variant. (2013). *Rodiče – nečekaní spojenci: Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou* [PDF]. Člověk v tísni, o. p. s., vzdělávací program Varianty. https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1090/file/rodice-nececekani-spojenci.pdf

Gillernová, I., & Mertin, V. (2005). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.

Haefele, B., & Wolf-Filsinger, M. (1993). *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Portál.

Hejzlarová, E., Mouralová, M., & Konrádová, K. (2021). Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: Sonda do adaptace rodiče. *Orbis Scholae, 15*(1), 1–25. https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál.

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada.

Chytilová, M. (2021). *Principy komunikace školy s rodiči* [Online článek]. Národní pedagogický institut České republiky – Zapojme všechny. https://zapojmevsechny.cz/clanek/principy-komunikace-skoly-s-rodici

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: Jak porozumět socializačním obtížím* [E-kniha]. Grada. https://www.bookport.cz/kniha/psychicky-vyvoj-ditete-a-vychova-3041/

Jeřábková, B. (1993). *Mateřská škola jako životní prostor*. Masarykova univerzita.

Kaufmannová-Huberová, G. (1998). *Děti potřebují rituály*. Portál.

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vydání). P. Kopřiva – Spirála.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.

Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.
Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada.

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

Loudová Stralczynská, B. (2016). *Právo na šanci: Předškolní výchova v Německu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

MacNamara, D. (2016). *Rest, play, grow: Making sense of preschoolers (or anyone who acts like one)*. Aona Books.

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

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Informační leták k adaptačnímu procesu dětí v MŠ* [Online dokument]. https://www.edu.cz/methodology/informacni-letak-k-adaptacnimu-procesu-deti-v-ms/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2025*. https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-2025

Neufeld, G., & Maté, G. (2019). *Držte si své děti: Proč jsou rodiče důležitější než kamarádi*. PeopleComm.

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

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psychologie dítěte* (5. vydání). Portál.

Procházková, T. (n.d.). *Teorie motivace podle Maslowa*. Mentem.cz. https://www.mentem.cz/blog/teorie-motivace/

Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.

Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání*. Wolters Kluwer.

Sokolová, H., & Pokorná, A. (2024). *Adaptace dítěte v mateřské škole, aneb budování emočního bezpečí dítěte*. Raabe.

Svobodová, E., & kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole*. Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* [E-kniha]. Portál. https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/

Väterová, A. (2022, duben 18). *Adaptace dětí v mateřské škole jako důležitý krok ve vzdělávacím procesu*. Metodický portál RVP: Články. https://clanky.rvp.cz/clanek/23247/ADAPTACE-DETI-V-MATERSKE-SKOLE-JAKO-DULEZITY-KROK-VE-VZDELAVACIM-PROCESU.html

Winner, A. (2015). *Das Münchener Eingewöhnungsmodell: Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätten* [PDF]. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_winner_2015.pdf

Zormanová, L. (2019, červen 18). *Adaptace dětí na mateřskou školu*. Metodický portál RVP: Články. https://clanky.rvp.cz/clanek/22029/ADAPTACE-DETI-NA-MATERSKOU-SKOLU.html

Příloha A Tazatelské schéma

HVO: Jak učitelky mateřských škol chápou a prožívají proces adaptace dítěte na prostředí mateřské školy?

Úvodní otázky rozhovoru:

- Kolik Vám je let?
- Jak dlouho působíte v mateřské škole a jaká je vaše profesní zkušenost s adaptací nově příchozích dětí?
- Jak byste popsala typickou skupinu dětí, se kterou pracujete?
- Kolik dětí nově přichází do vaší třídy v průběhu září?

SVO1: Jaké projevy a situace učitelky považují za ukazatele úspěšné nebo problematické adaptace?

- Jak poznáte, že dítě adaptaci zvládá dobře?
- Jaké projevy u dítěte vás upozorní, že adaptace může být obtížná?
- Jak dlouho podle vaší zkušenosti obvykle adaptace trvá?
- Vnímáte rozdíly mezi dětmi (např. věkem, pohlavím, rodinným zázemím)?

SVO2: Jakým způsobem učitelky interagují s dítětem v průběhu adaptačního období a jak tyto interakce reflektují?

- Jak s dětmi během adaptačního období navazujete kontakt a důvěru?
- Jaké činnosti nebo rituály používáte pro zklidnění a uvolnění nových dětí?
- Jak reflektujete své interakce s dětmi – přemýšlíte o tom, co funguje, a co ne?
- Můžete uvést příklad situace, kdy se vám podařilo dítě výrazně podpořit v jeho adaptaci?

SVO3: Jak učitelky vnímají roli rodičů a spolupráci rodiny a mateřské školy při podpoře adaptace?

- Jak vnímáte roli rodičů při adaptaci dítěte?
- Jaké formy spolupráce s rodiči považujete za nejefektivnější?
- Setkáváte se někdy s přehnanou angažovaností či naopak nezájmem rodičů? Jak na to reagujete?
- Jak by podle vás měla ideální spolupráce mezi rodinou a školkou vypadat?

SVO4: Jaké strategie učitelky používají při práci s dětmi, které adaptaci zvládají obtížně?

- Jak postupujete, pokud dítě prožívá silnou úzkost nebo odmítá zůstat ve školce?
- Jaké konkrétní strategie nebo metody se vám osvědčily při práci s dětmi, které adaptaci zvládají hůře?
- Jak do podpory zapojujete kolegyně, asistenty nebo vedení školy?
- Existují podle vás limity, kdy už je nutná spolupráce s dalšími odborníky (psycholog, PPP apod.)?

Doplňující otázky rozhovoru:

- Co pro vás znamená pojem „adaptace dítěte na mateřskou školu“?
- Jak byste popsala, co všechno podle vás adaptace dítěte zahrnuje (emoční, sociální, vztahovou, organizační rovinu apod.)?
- Jak se při adaptačním období cítíte vy osobně jako učitelka? Jak tuto fázi prožíváte?

- Mění se podle vás vaše role učitelky v tomto období oproti zbytku školního roku?

Závěrečné otázky rozhovoru:

- Co by podle vás mohlo adaptaci dětí v mateřské škole usnadnit (v organizaci, přístupu, prostředí, komunikaci)?
- Jaké zkušenosti nebo poznatky byste ráda sdílela s kolegyněmi, které s adaptací teprve začínají?

Příloha B Ukázka přepisu rozhovoru

Respondentka (R): učitelka MŠ, 42 let, 18 let praxe

Tazatel (T)

T: Dobrý den, děkuji, že jste si udělala čas. Mohla byste mi říct, kolik vám je let a jak dlouho působíte v mateřské škole?

R: Dobrý den… (usměje se) Je mi čtyřicet dva let a v mateřské škole pracuji vlastně už osmnáctým rokem. Když se nad tím zamyslím, tak ta práce je vlastně nedílnou součástí mého života. Začínala jsem jako asistentka učitelky, tehdy jsem byla plná ideálů, představ o tom, že děti jsou jen roztomilé a všechno půjde snadno. (smích) Ale velmi rychle jsem pochopila, že práce s dětmi… zvlášť těmi, které přicházejí poprvé do školky… je hodně o trpělivosti, pozorování, empatii. V posledních deseti letech vedu třídu, kam nastupují většinou tříleté děti, takže adaptační období je u nás vlastně každý rok. Už to mám trochu jako rytmus… září je vždycky období emocí, pláče, obav, ale i drobných vítězství, která nás učitelky naplňují. Každý rok je jiný, ale jedno je stejné, pro každé dítě je to velký krok, a my u toho musíme být přítomné, klidné a lidské.

T: Jak byste popsala svou profesní zkušenost s adaptací nově příchozích dětí?

R: Adaptace je pro mě jedna z nejnáročnějších, ale zároveň nejkrásnějších částí školního roku. Během těch let jsem pochopila, že nejde jen o to, aby si dítě zvyklo na školku, ale aby se v ní začalo cítit bezpečně a jistě. Zkušenost mě naučila, že každé dítě přichází s jiným příběhem… někdo byl zvyklý trávit hodně času s rodiči doma, jiný byl vedený spíš k samostatnosti. Některé děti přicházejí s úzkostí, jiné se tváří sebevědomě, ale po pár dnech se objeví slzy. Naučila jsem se proto adaptaci vnímat jako vztahový proces. Nejde jen o dítě, ale i o rodiče… často totiž adaptaci prožívají stejně intenzivně. Když rodič vidí, že dítě pláče, má pocit, že dělá něco špatně, a my musíme být oporou i jemu. Učitelka musí být psycholog, komunikátor a průvodce zároveň.

T: Jak byste popsala typickou skupinu dětí, se kterou pracujete?

R: (přemýšlí) Typická skupina… no, to se těžko říká, protože každá třída je jiná. Ale obecně se dá říct, že pracuji převážně s tříletými dětmi, které školku navštěvují poprvé. Je to tedy skupina hodně různorodá… jsou tam děti hodně samostatné, které mají zkušenosti z dětských koutků nebo hlídání prarodiči, ale i takové, které se od maminky dosud neodloučily ani na chvilku. Většinou máme kolem 25 dětí, z toho zhruba deset až dvanáct úplně nových. Zbytek tvoří starousedlíci, kteří pomáhají nováčkům. To je pro nás obrovská výhoda… starší děti přirozeně ukazují těm novým, jak to tady chodí, a často fungují jako most mezi učitelkou a novým dítětem. Ale musím říct, že skupina dětí je rok od roku náročnější. Dnešní děti jsou hodně citlivé, zároveň ale méně zvyklé na pravidla. Často pozoruji, že se doma s rodiči netrénuje odloučení, protože rodiny žijí jiným tempem než dřív. Děti jsou hodně chráněné, a tak pro ně může být školka velkým šokem.

T: Kolik dětí nově přichází do vaší třídy v průběhu září?

R: Většinou tak deset, někdy i dvanáct. To už je znát. (pousměje se) Září je u nás opravdu intenzivní měsíc… každý den přichází někdo nový, někdo poprvé zůstane déle, někdo teprve zkouší pár hodin. Takže to celé období působí jako taková vlna… někdo už se směje, jiný ještě pláče. U nás říkáme, že v září děláme vlastně dvě práce najednou… jednu s dětmi a druhou s emocemi, svými i jejich. (smích)

T: Co pro vás znamená pojem „adaptace dítěte na mateřskou školu“?

R: Adaptace… (pauza, přemýšlí) To je pro mě víc než jen zvykání si. Je to vlastně proces zrání, kdy se dítě učí zvládat velkou životní změnu… odloučení od rodiče, vstup do kolektivu, nový režim, nová pravidla. Ale není to jen o tom, že dítě přestane plakat. Skutečná adaptace nastává až tehdy, když se dítě začne cítit jistě, začne projevovat radost, zájem o hru, začne hledat kontakt s námi i s ostatními dětmi. A co považuji za důležité… adaptace není jen o dítěti. Je to vlastně trojúhelník dítě, rodič, učitelka. Když jedna strana nefunguje, proces se zpomalí. Někdy potřebujeme adaptovat i rodiče… vysvětlit mu, že dítě pláče ne proto, že by ho školka traumatizovala, ale proto, že se učí zvládat novou situaci.

T: Jak byste popsala, co všechno adaptace dítěte zahrnuje (emoční, sociální, vztahovou, organizační rovinu apod.)?

R: Určitě má několik rovin. Emoční… to je asi ta nejzásadnější. Dítě potřebuje cítit jistotu, že ho někdo slyší, chápe a přijímá i s jeho smutkem. Sociální rovina… učí se fungovat v kolektivu, dělit se o hračky, čekat, až na něj přijde řada. To je obrovský posun oproti domácímu prostředí. Pak organizační rovina… pochopit rytmus dne, naučit se, že po svačině se přechází do kruhu, že po obědě se spí. A vztahová… to je podle mě srdce adaptace. Dítě potřebuje navázat bezpečný vztah s dospělým. Když si vybere jednu učitelku jako svoji jistotu, adaptace se výrazně zrychlí.

T: Jak se při adaptačním období cítíte vy osobně jako učitelka? Jak tuto fázi prožíváte?

R: (zhluboka se nadechne) Je to náročné, ale krásné období. Ráno přijdete do třídy a všude pláč, děti se drží maminek, rodiče se snaží usmívat, ale v očích vidíte obavy. A vy musíte být ta, která je všechny udrží nad vodou. Musíte být klidná, i když v sobě cítíte stres. Ale zároveň je to období, kdy se nejvíc tvoří vztahy… já vždycky říkám, že v září se s dětmi vlastně zamilováváme. Někdy jsem večer vyčerpaná tak, že mám pocit, že už nemám sílu mluvit, ale druhý den ráno přijdu a jedno dítě se na mě usměje… a vím, že všechno to úsilí mělo smysl.

T: Mění se podle vás vaše role učitelky v tomto období oproti zbytku školního roku?

R: Určitě ano. (přemýšlí) Na začátku školního roku jsem spíš průvodce a tak trochu maminka školky. Hlavní úkol je vytvořit bezpečí… ne učit, ale být. Děti potřebují cítit, že se o ně někdo postará, že svět je v pořádku. Teprve když se uklidní, začíná skutečná výchovně vzdělávací práce. Takže moje role se proměňuje… ze vztahové, pečující a podpůrné postupně do role facilitátora, který dětem pomáhá růst a rozvíjet se. Ale ten vztahový základ zůstává pořád.

T: Jak poznáte, že dítě adaptaci zvládá dobře?

R: Dítě, které se adaptuje dobře, začíná být aktivní. Vstoupí do prostoru, nebojí se, začíná napodobovat ostatní, směje se. Sleduji i neverbální znaky… jestli je uvolněné, jak

dýchá, jestli si sedne na koberec samo. Úspěšná adaptace se pozná podle drobností… když dítě řekne já chci jít zítra do školky, nebo když rodič řekne… dneska ráno už se tolik nebránil. To jsou ty malé zázraky.

T: Jaké projevy u dítěte vás upozorní, že adaptace může být obtížná?

R: Dítě je napjaté, často se drží u dveří, reaguje negativně na jakoukoli změnu. Někdy se to projevuje tělesně… nechce jíst, má bolesti bříška. Jindy psychicky… ticho, odmítání kontaktu, nebo naopak hyperaktivita. A někdy reagují i rodiče… časté dotazy, kontrolování, hledání ujištění. To všechno jsou signály, že adaptace nejde hladce.

T: Jak dlouho podle vaší zkušenosti obvykle adaptace trvá?

R: Hmmm… to je hodně individuální. (pauza) U většiny dětí vidíme zlom zhruba po třech až čtyřech týdnech. Ale znám děti, kterým trvalo i tři měsíce, než se opravdu uvolnily. Adaptace není o kalendáři, spíš o tom, kdy se dítě začne smát, kdy začne samo přicházet do herny. Někdy se zdá, že už je všechno v pořádku, a pak po nemoci nebo víkendu znovu pláč. To je normální. Důležité je nespěchat a přijmout, že adaptace má své fáze, jako když se učíme dýchat v novém rytmu.

T: Vnímáte rozdíly mezi dětmi – třeba podle věku, pohlaví nebo rodinného zázemí?

R: Ano, určitě. Tříleté děti reagují jinak než čtyřleté, to je velký rozdíl ve vývoji. Holčičky bývají citlivější, často verbalizují, co cítí, zatímco kluci to víc projevují pohybem… třeba utíkají, schovávají se, kopou do míče, aby se odreagovali. A rodinné zázemí hraje obrovskou roli. Dítě z klidného, laskavého prostředí, kde se o emocích mluví, zvládá změnu lépe. Naopak dítě, které doma slyší nebreč, buď statečný, si nese ten tlak i do školky. My se pak snažíme mu dovolit být takové, jaké je.

T: Jak s dětmi během adaptačního období navazujete kontakt a důvěru?

R: (přemýšlí) Pomalu. Každé dítě má jiné tempo. Snažím se být přítomná, ale ne vnucující se. Když dítě brečí, nesnažím se ho hned utěšit slovy nebreč, spíš sedím vedle a dávám najevo, že jsem tady. Mluvím tichým hlasem, někdy si k němu kleknu, podívám se do očí. Důležité je respektovat prostor dítěte… některé chce obejmout, jiné

potřebuje jen vědět, že jsem nablízku. Hodně pomáhá dotek… podání ruky, pohlazení po rameni. Děti vnímají dotek jako potvrzení bezpečí.

T: Jaké činnosti nebo rituály používáte pro zklidnění a uvolnění nových dětí?

R: Ráno máme přivítací písničku… vždycky stejnou. Děti se postupně zapojují, i když jen tleskáním nebo pohybem. Pomáhá to vytvořit předvídatelný rámec dne. Máme také plyšáka pro odvahu… dítě, které má těžké ráno, ho může držet, než se uklidní. Po obědě čteme pohádku… to je taková chvíle klidu, kdy se uvolníme. Rituály dávají dětem jistotu, že svět ve školce má řád.

T: Jak reflektujete své interakce s dětmi – přemýšlíte o tom, co funguje, a co ne?

R: Ano, velmi často. Po každém dni se zamýšlím, co fungovalo a co ne. Někdy zjistím, že jsem byla na dítě moc rychlá, že jsem ho chtěla zapojit dřív, než bylo připravené. Tak si říkám… zítra mu dám víc času. Vedení adaptace je neustálý proces učení i pro nás učitelky.

T: Můžete uvést příklad situace, kdy se vám podařilo dítě výrazně podpořit v jeho adaptaci?

R: (usměje se, přemýšlí) Vzpomínám si na chlapečka, který první týdny skoro vůbec nemluvil. Seděl stranou, hlavu dolů, slzy v očích. Když jsem k němu mluvila, jen kýval. Jednou jsem si k němu sedla na zem s autíčkem a začala si hrát, aniž bych ho vybízela. Po chvíli se přisunul a začal šoupat autíčko taky. To byl první kontakt. Každý den jsme si pak chvíli jezdili spolu. Po dvou týdnech mě poprvé oslovil jménem. (usměje se) To jsou okamžiky, které si člověk pamatuje roky.

T: Jak vnímáte roli rodičů při adaptaci dítěte?

R: Rodiče jsou naprosto klíčoví. Dítě je jejich zrcadlem. Když rodič odchází klidně, dítě to cítí. Když je nejistý, rozrušený, dítě reaguje pláčem. Proto děláme před nástupem informační schůzky, kde vysvětlujeme, co děti čeká. Mnoho rodičů si myslí, že jejich dítě musí být statečné. Ale dítě nepotřebuje statečnost, potřebuje jistotu, že i když se bojí, je to v pořádku. Když to rodiči vysvětlíme, zvládá to i dítě.

T: Jaké formy spolupráce s rodiči považujete za nejefektivnější?

R: Určitě otevřený a klidný rozhovor. Když rodič cítí, že ho nesoudíme, začne důvěřovat. Snažím se vždycky mluvit konkrétně… neříkat jen dnes plakal, ale třeba dnes se rozplakal po odchodu, ale za pět minut si šel hrát. Rodiče potřebují slyšet, že jejich dítě zvládá drobné pokroky. Také se mi osvědčilo mít ranní krátké rozhovory při předávání a odpoledne malé shrnutí. Vnímám, že právě to dává rodičům jistotu a nám možnost sladit přístup.

T: Setkáváte se někdy s přehnanou angažovaností či naopak nezájmem rodičů? Jak na to reagujete?

R: Ano, obojí. (pousměje se) Někdy rodič stojí u dveří dlouho, až dítě úplně znejistí. Chce mít jistotu, že se nic nestane, ale dítě to čte jako… asi se tady opravdu bojím. Tam pomáhá vysvětlit, že krátké rozloučení je pro dítě snazší. Na druhé straně jsou i rodiče, kteří dítě jen předají a odejdou bez zájmu o to, jak to zvládá. To je pro nás signál, že musíme víc komunikovat, ukázat jim, že jejich účast je důležitá. Snažím se vždycky jít cestou empatie… rodiče většinou jednají z obav, ne ze záměru.

T: Jak by podle vás měla ideální spolupráce mezi rodinou a školkou vypadat?

R: Ideálně jako partnerství. (přemýšlí) Rodič i učitelka mají stejný cíl… aby se dítě cítilo dobře. Když spolu mluvíme, sdílíme zkušenosti, nasloucháme si, dítě to cítí. Důvěra mezi dospělými se automaticky promítá do klidu dítěte. Ideální je, když rodiče vědí, že se na nás mohou obrátit, ale zároveň nám dávají prostor dělat svou práci. A my zase respektujeme jejich pohled. Je to rovnováha mezi informováním a důvěrou.

T: Jak postupujete, pokud dítě prožívá silnou úzkost nebo odmítá zůstat ve školce?

R: Klid, trpělivost a komunikace. Nejhorší je spěchat. U těžších případů používáme postupné zkrácené docházky. Někdy doporučím rodičům, aby první dny zůstali ve třídě na chvíli. Dítě se ujistí, že prostředí je bezpečné. Používáme i různé strategie… plyšák z domova, fotka maminky, rituál rozloučení… třeba pusa a zamávání z okna. Každé dítě potřebuje něco jiného. A hlavně… nikdy ho nenecháme samotné plakat dlouho. Pláč je v pořádku, ale nesmí být zoufalý.

T: Jaké konkrétní strategie nebo metody se vám osvědčily při práci s dětmi, které adaptaci zvládají hůře?

R: (přemýšlí) Určitě trpělivost a klid… to jsou úplné základy. Dítě, které adaptaci prožívá těžce, potřebuje hlavně cítit, že se na nás nic nemění… že jsme tu pořád, že reagujeme klidně, i když ono pláče. Když vidí, že jsme jistí, začne si tu jistotu pomalu brát i pro sebe. Hodně mi pomáhá individuální přístup. Když vím, že dítě má těžká rána, domluvím se s rodiči, že přijdou dřív, aby byl ve třídě klid. Někdy si s ním ráno sednu stranou a chvilku si jen povídáme nebo si hrajeme v menší skupince. Takové bezpečné místo pomáhá dětem zvládnout přechod. Používám i různé přechodové objekty… oblíbený plyšák, fotka rodiče, náramek, který má stejně maminka. (usměje se) Tyto drobnosti dokážou udělat velký rozdíl. Dítě se může o něco opřít, když se mu stýská. Důležité je také nenutit dítě do kontaktu. Když nechce mluvit nebo se zapojit, nechám ho. Jen mu dávám najevo, že jsem tady… pohledem, úsměvem, někdy prostě jen přítomností. Děti si nás samy přečtou, jen potřebují prostor. A poslední věc, která se mi vždycky osvědčila, je humor. (směje se) Když se mi podaří situaci odlehčit… třeba legračním tónem nebo drobným vtípkem… dítě se uvolní. Smích je vlastně první signál, že začíná být v pohodě.

T: Jak do podpory zapojujete kolegyně, asistenty nebo vedení školy?

R: Jsme tým, a to je velká výhoda. Máme asistentku, která zná děti jménem už po týdnu… to je dar. (smích) Hodně si pomáháme neverbálně, pohledem, gestem, víme, kdy, která potřebuje převzít dítě nebo situaci. Vedení nám dává prostor řešit věci podle potřeby, ne podle papírového rozvrhu. Někdy je i ředitelka přítomná ve třídě první dny, pomáhá s organizací, což si velmi vážím. Adaptace je týmová disciplína.

T: Existují podle vás limity, kdy už je nutná spolupráce s dalšími odborníky, třeba psychologem?

R: Ano, určitě. (vážněji) Když vidím, že dítě ani po delší době nereaguje, že se spíš uzavírá, než že by se postupně otevíralo, je to signál. Nebo když jsou tam výrazné projevy úzkosti, agrese, dlouhodobé somatické potíže… třeba bolesti bříška každé ráno. Tehdy

je na místě nabídnout rodičům možnost konzultace s psychologem. Ale vždycky s citem… nejde o problém, ale o podporu. Cílem je pomoct dítěti, ne ho nálepkovat.

T: Co by podle vás mohlo adaptaci dětí v mateřské škole usnadnit (v organizaci, přístupu, prostředí, komunikaci)?

R: Určitě menší počet dětí ve třídě. To by nám umožnilo věnovat se každému individuálně. Pomohla by i lepší informovanost rodičů… aby věděli, co se ve školce děje, a mohli dítě doma připravit. A myslím si, že by hodně pomohlo, kdyby systémově existoval přechodný model… třeba představení dětí během léta, kdy by mohly chodit na krátké dopolední návštěvy.

T: Jaké zkušenosti nebo poznatky byste ráda sdílela s kolegyněmi, které s adaptací teprve začínají?

R: (usměje se, přemýšlí) Hlavně to, že adaptace není závod. Každé dítě potřebuje svůj čas. Učitelka musí být pevná, ale zároveň vřelá. A i když je to někdy těžké… dítě, které pláče, nám vlastně dává důvěru. Ukazuje nám, že se nebojí projevit emoci. A to je krásné, protože právě tam začíná náš vztah.

Rejstřík