

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity  
v Českých Budějovicích

**Katedra pedagogiky a psychologie**

**Adaptace dítěte na MŠ**

Bakalářská práce

Jana Berešová

Vedoucí bakalářské práce

PhDr. Olga Jílková

České Budějovice

2007

**Anotace:**

Berešová J.: Adaptace dítěte na MŠ.

Bakalářská práce 2007

Práce je zaměřena na zjištění adaptace tříletých dětí na MŠ. Teoretická část přináší obecné informace k této problematice, v praktické části jsou uvedeny způsoby adaptace dvaceti dětí na MŠ, z toho třináct adaptovaných bez potíží, sedm s potížemi, v přizpůsobení se podmínkám MŠ. Tyto děti jsou podrobně popsány z hlediska sledovaných adaptačních charakteristik, výsledky jsou zpracovány do tabulek, přehledů a doplněny kasuistikami.

Na závěr jsou uvedena doporučení pro práci učitelek mateřské školy a rodičů.

Vedoucí BP: PhDr. Olga Jílková

Katedra Pedagogiky a psychologie PF JU České Budějovice

**Abstrakt:**

Berešová J.: Adaptation of a child at kindergarten

Bachelor work 2007

The study is focused on finding out of adaptation of three years old children in kindergarten. The theoretical part brings common informations to this problems, in the ractical part there are presented ways of adaptation of 20 children in kindergarten, 13 of them adapt without troubles, 7 with some troubles, in conforming to the conditions of kindergarten. There is given a detailed account of those children from the wief of watched adaptation characteristics, findings are elaborate in the tables, surveys and completion with casuistries.

In conclusion there are issue introductions to the work of teachers in indergarten and parents.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Adaptace dítěte na MŠ* vypracovala samostatně a použila prameny a literatury, které cituji a uvádím v seznamu.

V Českých Budějovicích

.....  
Jana Berešová

**Poděkování:**

Děkuji PhDr. Olze Jílkové, za odborné vedení mé bakalářské práce a pomoc při řešení problémů.

# Obsah

<b>Obsah .....</b>	<b>5</b>
<b>Úvod .....</b>	<b>7</b>
<b>I. Teoretická část.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Klima mateřské školy .....</b>	<b>8</b>
1.1 Vnější faktory .....	8
1.2 Vnitřní faktory .....	9
<b>2. Adaptace dítěte na mateřskou školu .....</b>	<b>10</b>
2.1 Základní pojmy .....	10
2.2 Přejchod dítěte z rodiny do MŠ .....	11
2.3 Co znamená mateřská škola pro dítě .....	12
2.4 Reakce dítěte v průběhu adaptace na MŠ .....	12
2.5 Vztahy dětí se mění.....	13
2.6 Kdy je adaptace dítěte ukončena?.....	15
2.7 Návody na usnadnění adaptace dítěte na MŠ .....	16
<b>3. Rodina .....</b>	<b>18</b>
3.1 Význam rodiny .....	19
3.2 Funkce rodiny .....	20
<b>4. Situace dítěte v rodině .....</b>	<b>21</b>
4.1 Úvod do problematiky .....	21
4.2 Motorický vývoj předškolního dítěte.....	22
4.3 Kognitivní vývoj předškolního dítěte .....	23
4.4 Rozvoj sociálních dovedností v předškolním věku .....	23
4.5 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku .....	24
4.6 Vývoj činností dítěte předškolního věku .....	27
4.7 Rozvoj dětské identity v předškolním věku.....	29
4.8 Identifikace s mužskou a ženskou rolí v předškolním věku .....	30
4.9 Význam rodiny pro psychický vývoj předškolního dítěte .....	31
4.10 Vrstevnické vztahy a role v předškolním věku.....	32
4.11 Vztahy se sourozenci .....	32
<b>II. Praktická část.....</b>	<b>34</b>
<b>1. Cíl výzkumu.....</b>	<b>34</b>
<b>2. Popis výběrového vzorku dětí.....</b>	<b>34</b>

<b>3. Předpoklady .....</b>	<b>34</b>
<b>4. Užití metody .....</b>	<b>34</b>
4.1. Pozorování .....	34
4.2. Rozhovor.....	35
4.3. Kasuistika.....	36
<b>5. Zjištěné skutečnosti.....</b>	<b>36</b>
5.1 Dopolodní aktivity dětí v MŠ.....	36
5.1.1 Sledované charakteristiky .....	37
5.1.2 Hodnocení sledovaných charakteristik .....	37
5.1.3 Hodnocení sledovaných charakteristik – kvantitativní údaje .....	37
5.1.4 Sledované charakteristiky – způsoby hodnocení .....	38
5.2 Tabulky pozorování .....	38
5.2.1 Dívky .....	38
5.2.2 Chlapci .....	41
5.3 Tabulka výsledků.....	44
5.4 Adaptační potíže dětí v MŠ .....	44
5.4.1 Potíže dětí deklarované rodiči.....	45
5.4.2 Úroveň sledovaných charakteristik dětí tzv. hůře adaptovaných. ....	46
<b>6. Kasuistiky dětí s adaptačními potížemi .....</b>	<b>48</b>
6.1 Dívky .....	48
6.2 Chlapci .....	50
<b>7. Diskuse:.....</b>	<b>52</b>
<b>8. Závěr:.....</b>	<b>53</b>
<b>Literatura: .....</b>	<b>54</b>

## Úvod

Mateřská škola je prvním socializačním prostředím, které formuje psychiku dítěte i mimo rodinu. Dítě bylo do tří let doma s maminkou, nyní se náhle stává dítětem z mateřské školy tj. dítětem umístěným v řízené instituci. Dále tak probíhá proces důležitého osamostatňování, který je nutným předpokladem jeho působení v mateřské škole.

S mateřskou školou je spojena i řada podstatných otázek např. Co vede k úspěšné adaptaci dítěte na MŠ?, Co pro ni mohou udělat rodiče?, Co mohou udělat paní učitelky apod.

Tyto a další otázky mě zaujaly svojí aktuálností, protože problém nástupu dětí do mateřské školy je věčný.

Proto se zamýšlím nad problémy adaptace dětí a faktory ji usnadňující. Práce má přinést nejen obecné informace z literatury, ale i konkrétní doporučení pro úspěšnou adaptaci dětí, působení rodičů a učitelek v dané problematice.

# I. Teoretická část

Mateřská škola představuje pro dítě důležitý přechodový stupeň k pozdější docházce do základní školy. Představuje mnohvrstevné prostředí tvořené jednak materiálním zázemím, jednak lidmi (učitelky, děti, rodiče) a vzájemnými vztahy mezi nimi. Dobrá mateřská škola je charakterizována následujícími činiteli.

## 1. Klima mateřské školy

Základní potřebou všech účastníků pedagogického procesu, ale také dalších pracovníků školy je pocit jistoty, bezpečí a celkové pohody. Příznivé klima v mateřské škole patří k základním podmínkám úspěšného naplňování pedagogických záměrů včetně ovlivňování pocitu jistoty a bezpečí i prosociálního chování a poskytování správného příkladu dětem.

Celou řadu faktorů, které ovlivňují klima mateřské školy, můžeme v zásadě rozdělit do dvou skupin.

### 1.1 Vnější faktory

Klima školy ovlivňuje především samotný charakter školy jako instituce. Jde o zařízení vzdělávací, které je ve středu zájmu pozornosti veřejnosti, svou roli hraje způsob a metody práce s dětmi a hlavně vztahy učitelů a dětí (partnerské či konfrontační).

Důležitá je spolupráce s rodiči, s odborníky a dalšími partnery. Mezi další vnější faktory, které škola může ovlivnit jen zčásti, patří celospolečenské klima – postoje společnosti a veřejnosti ke vzdělání a zprostředkovaně i ke škole a jejím pedagogům, sledovanost školy rodičovskou veřejností přímo i prostřednictvím jejich dětí a kompetence vyjadřovat se k problematice školství.

Mikroklima obce, lokality, sociokulturní prostředí, ve kterém se mateřská škola nachází, vliv státní správy a samosprávy, do jejíž kompetence škola patří, limitovanost



školy finančními podmínkami, právními normami, výsledky inspekční činnosti apod. Vliv na klima mateřské školy má bezesporu její velikost a typ i velikost (města), ve které je umístěna.

## 1.2 Vnitřní faktory

Klima mateřské školy se odvíjí od vlivů všech pracovníků školy – pedagogických i nepedagogických, a dětí, ale částečně i rodičů dětí. Mateřská škola, která nebývá velkou organizací (v průměru dvou až trojtřídní), má velmi dobré podmínky pro utváření příznivého klimatu. Rovněž místo jejího působení bude ovlivňovat zpravidla pozitivněji klima v menších obcích než ve velkoměstech.

Dalším faktorem je složení učitelského sboru, které bývá v mateřské škole téměř stoprocentně feminizované. Rozhoduje i jeho věkové složení, příznivější bývá vyrovnané zastoupení různých věkových kategorií. Nezanedbatelným faktorem je i dosažená kvalita vzdělání, počet učitelek bez odborné kvalifikace apod. Roli hraje i složení nepedagogického personálu ve všech výše uvedených oblastech, zvláště zástupce mužského pohlaví – školník, pracovník civilní služby apod., má převážně pozitivní vliv na klima školy a vzájemné vztahy pracovníků včetně dětí, obzvláště chlapců.

Nejvýznamnějším subjektivním faktorem je styl vedení školy. Nepříznivé klima či stresující situace mohou způsobit tyto nedostatky v řízení: nejasná kompetence práce školy, nerozumná, nereálná očekávání vedení školy, neexistence nebo nedodržování jasných kritérií pro hodnocení učitelů i dětí, neschopnost vytvořit podmínky pro práci školy včetně technických a materiálních, odborná nezpůsobilost vedení školy, direktivní řízení nepřihlížející k sociálně-emočním potřebám učitelů apod.

Vedoucí pracovník se může na dobrém klimatu mateřské školy podílet zejména osobním pojetím této funkce, stylem řízení – stylem vztahů k pracovníkům školy i k dětem. Přiměřená náročnost a důvěra ve schopnosti podřízených a lidské pochopení vytvářejí podmínky pro efektivní práci i pro spolupráci na úrovni otevřených partnerských vztahů. Pro každého pracovníka škol, ale také pro děti a jejich rodiče by měla být škola takovou sociální skupinou, kde se cítí dobře, kam rádi chodí, kde naleznou oporu, zájem a lidskou solidaritu. Pocity bezpečí a dobrého zázemí, stejně jako odezvy patří mezi základní lidské sociální potřeby.

Klima mateřské školy ovlivňuje také její image, kterou si škola může vytvářet

v podstatě dvojitým způsobem. V první řadě dobrá pověst školy vzniká kvalitní, zvláště pedagogickou činností školy. Kvalitní management tuto dobrou pověst podporuje stálou informovaností veřejnosti nejen o běžné činnosti školy, ale také o jejích dalších aktivitách, akcích a úspěších.

Druhým způsobem, jak vejít pozitivně v povědomí veřejnosti, jsou aktivity školy a jednotlivých členů pedagogického sboru i ostatních nepedagogických pracovníků v oblasti veřejného, kulturního, společenského i sportovního života, vykonávané v rámci života obce – lokality.

V rámci navázání nových vztahů dochází k získání podpory mateřské školy, dalších spolupracovníků, sponzorů, což opět pozitivně ovlivňuje klima ve škole samé.

## 2. Adaptace dítěte na mateřskou školu

### 2.1 Základní pojmy

Dítě se musí po příchodu do MŠ zapojit do běžných činností s ostatními dětmi, tj. odpovídajícím způsobem se adaptovat. Adaptace předpokládá i dosažení určitého stupně biologické zralosti.

Podle psychologického slovníku je adaptace „*Proces přizpůsobení se něčemu*“.<sup>1</sup>

Opakem je maladaptace – „*Nepřizpůsobivost*“<sup>2</sup>, selhávání organismu vytvářet si během ontogeneze účinné interakce s prostředím; vzniká zpravidla na pokladě deprivace v ranném vývoji nebo vlivem narušeného sociálního okolí dítěte, projevuje se poruchami chování různého stupně.“

Předpokladem dobrého fungování je dobré začlenění mezi „svými“ lidmi, uspokojení všech potřeb dítěte, včetně potřeb citových. V této souvislosti je užíván termín deprivace - dlouhodobé neuspokojení citových potřeb dítěte a subdeprivace pro mírnější projevy .

---

<sup>1</sup> PRŮCHA J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.

<sup>2</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

## 2.2 Přechod dítěte z rodiny do MŠ

S přechodem do MŠ souvisí změna identity provázená stresem a někdy i výrazným strachem z odloučení. Nové požadavky, které před dítětem vyvstávají na úrovni vztahů, nespočívají jen v nezvykle velkém počtu osob, ale i v tom, že dítě musí utvářet své vztahy samostatně, bez přítomnosti rodičů a jejich podpory. Musí se naučit známosti navazovat, utvářet a dále je prohlubovat, aby si tak našlo své místo ve skupině.

Důležitou roli přitom hraje orientace na starší děti v mateřské škole. Ale i přátelství, respektive známosti s dětmi z doby před vstupem, budou minimálně v prvních týdnech hrát roli, nepřímo dodají dětem jistotu.

Abychom omezili nepříjemné pocity dětí na minimum, prochází všechny děti v mateřské škole tzv. **adaptací**. Co to znamená? Má-li si dítě zvyknout bez problémů na nové prostředí, potřebuje určitý čas. Každé dítě je jiné, a proto i doba **zvykání (adaptace)** je různě dlouhá, obvykle je to šest až deset týdnů.

V této době musí malý človíček řešit spoustu úkolů, aby mohl poprvé v životě zůstat delší dobu sám, bez maminky, jinde než doma a přitom být spokojený a cítit se bezpečně.

Toto zvykací období má ve školkách podobný scénář. Nejprve dítě dochází do školky s maminkou, hrají si spolu a asi po hodině společně odcházejí domů. V této fázi adaptace hledá dítě odpovědi na otázky Co tady budu dělat? Proč tu jsem? Jaká je paní učitelka? S čím si budu hrát? Mohu si to půjčit? Dítě se seznamuje s prostředím třídy, s novými kamarády a především s paní učitelkou.

Maminka svou přítomností a informacemi o dítěti pomáhá paní učitelce dítě poznat a sblížit se s ním.

Postupně se doba pobytu v mateřské škole prodlužuje a přichází den, kdy maminka může na chvíli odejít a dítě zůstává ve školce samo.

Hlavičkou mu zase běží spousta otázek, které starší děti říkají nahlas: Kde je maminka? Proč tu není se mnou? Vrátil se? Na tyto otázky je potřeba nejen odpovědět, ale dítě se musí o pravdivosti odpovědi přesvědčit. Navíc poprvé v životě se setkává se situací, kdy není středem pozornosti, protože ve třídě je více dětí a jen jedna paní učitelka. Jakmile dítě získá pocit bezpečí, je sebejisté a spokojené, nastupuje poslední fáze adaptace tj. zvyknutí si na myšlenku, že bude spinkat jinde, než ve své postýlce.

Tento úkol bývá pro děti velmi obtížný a je potřeba je na jeho zvládnutí dobře připravit. Maminka i paní učitelka budou s dítětem o tom dopředu mluvit, je dobré pomoci mu vybrat hračku do postýlky a pyžamko. Je důležité vytvořit takovou atmosféru, aby se dítě těšilo na den, kdy bude ve školce poprvé spinkat.

Teprve odchází-li dítě se samozřejmostí do postýlky, spokojeně z ní vstává a odchází si hrát, teprve tehdy můžeme prohlásit, že je adaptace úspěšně u konce.

### **2.3 Co znamená mateřská škola pro dítě**

Vstup dítěte do mateřské školy a čas, který tam stráví společně s jinými dětmi (podle Niesel, Griebel, 2005), je úsek života, jenž má zvláštní význam pro jeho rozvoj.

Mateřská škola má vlastní výchovné poslání. Nelze na ni pohlížet jako na předstupeň nebo přestupní stanici před školní docházkou. Pro dítě začíná úsek života s mnoha novými požadavky, v prostředí, které se velmi liší od důvěrně známého domova:

1. Rodiče nejsou po určitou část dne bezprostředně dítěti k dispozici.
2. Dítě si musí vytvořit důvěru k nové osobě, která je zde současně pro řadu jiných dětí.
3. Dítě se musí naučit rozvíjet vztahy se skupinou ostatních dětí.
4. Musí se učit novým pravidlům, např. že hračka nepatří jen jednomu, nýbrž všem.
5. Také se musí přizpůsobit novému dennímu rytmu.

Zatímco jedno dítě přistupuje k nové situaci s radostí a spontánně, jiné vyčkává, nebo se dokonce bojí. Jedno dítě se učí zvládat nové požadavky rychleji, jinému to jde pomaleji a trvá mu déle, než se stane opravdovým dítětem z mateřské školy.

Adaptace na nové prostředí může trvat i několik měsíců, tím je míněno, že se pak už pohybuje ve skupině samostatně a sebevědomě, uzavírá přátelství a chce pro sebe využít šance, které mu docházka do mateřské školy poskytuje.

### **2.4 Reakce dítěte v průběhu adaptace na mateřskou školu**

Nejprve se bude dítě snažit v mateřské škole zorientovat. Ve skupině se bude

chovat spíše jako pozorovatel a bude vyčkávat. Jeho hra není ještě intenzivní a vytrvalá, třídu prozkoumává nejprve pozvolna.

Doma může být unavené a nevyrovnané a bude vyprávět málo nebo nic. Asi od druhého týdně se bude snažit najít si své místo ve skupině.

Může se stát, že při tom dojde ke konfliktům s jinými dětmi. Může se také projevovat nedostatek odpoledního odpočinku a častěji se stane, že dítě jde ráno do mateřské školy s nechutí nebo tam také vůbec jít nechce.

Tyto reakce nejsou ničím zvláštním, jsou normální. Každé dítě potřebuje na adaptaci svůj čas.

## **2.5 Vztahy dětí se mění**

### **1. Vztahy k ostatním dětem ve skupině**

Nové požadavky, které před dítětem vyvstávají na úrovni vztahů, nespočívají jen v nezvykle velkém počtu osob. Spočívají zejména v tom, že dítě teď musí utvářet nové vztahy ve velké míře samostatně, tzn. bez přítomnosti rodičů, a tedy bez jejich podpory.

Musí se učit známosti navazovat, utvářet, udržovat a dále je prohlubovat, aby si tak našlo své místo ve skupině.

Důležitou roli při tom hraje orientace na starší děti v mateřské škole. Ale i dřívější kontakty s dětmi, z doby před vstupem do ní, jsou pro přivykání v prvních týdnech důležité. To, jak se tyto vztahy budou dlouhodobě vyvíjet, zda budou zachovány, nebo na základě nových přátelských vztahů ustoupí do pozadí, zůstává otevřené. Zdá se, že zpočátku dodávají v novém prostředí jistotu.

Vztahy ve skupině dětí mohou působit jako podpora, v ojedinělých případech jako zátěž. Problematické je, jestliže se dítě dostane do pozice outsidera, která se postupně ustaluje. Příčinou může být nápadně zdrženlivé nebo agresivní chování. Aby se zabránilo izolaci nějakého dítěte, bude se ho učitelka v mateřské škole snažit podporovat. To, zda se dítě cítí dobře, hodně závisí na úspěšných interakcích s ostatními dětmi.

Teprve pak může čerpat z možností, které nabízí mateřská škola pro jeho další rozvoj a stát se jejím kompetentním žákem. Rozšířený okruh zkušeností dítěte z mateřské školy by neměl znamenat pouze rozšíření sociální sítě prostřednictvím

mateřské školy, nýbrž také podporu kompetence k navazování sociálních vztahů s vrstevníky i s dospělými mimo ni.

## **2. Vztah dítěte k učitelce**

Učitelka je odborně kvalifikovaná průvodkyně dítěte a jeho rodičů při přechodu do nového prostředí. Lze předpokládat, že jejím základním postojem bude podpora dítěte. Jeden ze svých hlavních úkolů spatřuje učitelka v tom, že podporuje integraci dítěte do skupiny, tedy jeho vztahy k ostatním dětem.

Životu ve skupině dětí se však musí malé děti teprve učit, neboť obzvláště prvorozené děti v rodině, které přicházejí do mateřské školy, jsou zvyklé na plnou pozornost dospělých osob, o niž se nemusí s nikým dělit.

Čím silněji se pak děti dokáží integrovat do skupiny, tím méně závisle se chovají vůči učitelce.

Můžeme vycházet z toho, že vztah mezi jednotlivým dítětem a jeho učitelkou se vyvíjí pozitivně, ovšem se značným rozpětím intenzity citů.

Učitelka by pro sebe měla mít jasno v tom, jaký vztah by si chtěla ke svěřeným dětem a jejich rodičům vybudovat.

## **3. Nové vztahy i zkušenosti rodičů**

Pro rodiče znamená vstup jejich dítěte do mateřské školy také to, že po určitou denní dobu už nemají neomezenou kontrolu nad jeho chováním a nad tím, zda se cítí dobře. Po několik hodin denně dávají teď své dítě pravidelně do péče zpočátku téměř neznámému odbornému pedagogovi, se kterým se možná seznámili teprve při přihlašování nebo při Dni otevřených dveří v mateřské škole. K této osobě je zapotřebí zaujmout vztah založený na důvěře. Než se tohoto cíle dosáhne, mohou mít rodiče ve vztahu k učitelce smíšené pocity.

Mohou v ní například vidět konkurentku, která má teď dítě po více hodin, zatímco matka se ho musí vzdát. Jakožto odbornice je učitelka v očích rodičů něčím jako posuzovatelem jejich dosavadní výchovné práce. Právě proto je pro většinu rodičů velmi důležité, aby jejich dítě od začátku cítilo v mateřské škole dobře.

Rodiče skupiny dětí z mateřské školy jsou rovněž sociální skupinou, v níž se prověřuje vlastní životní styl a rodinný život. Porovnávání mezi rodiči se netýkájí pouze

stavovských atributů jako např. oblečení, auta nebo bytu. Porovnává se také způsob výchovy, kvalita partnerského vztahu rodičů nebo jejich angažovanost v mateřské škole.

Vztahy rodičů a vztahy dětí se často vzájemně ovlivňují, například pokud jde o udržování přátelství. Vztahy k ostatním dospělým mohou působit jako podpora nebo jako přítěž.

Také rodiče musí v nové skupině najít svou pozici a sebevědomě ji naplňovat.

## 2.6 Kdy je adaptace dítěte ukončena?

Podle čeho učitelky poznají, že se z dítěte stalo dítě z mateřské školy? Podle změn, ke kterým došlo.

**Sociální integrace/kamarádké kontakty:** když se dítě zapojuje do skupinového dění, najde si vlastní okruh přátel, má v mateřské škole přátele a cítí se dobře.

**Chování ve skupině:** když si dovede hrát se stejně starými dětmi a dohodnout se s nimi.

**Emocionalita:** když dítě chodí do mateřské školy rádo, do skupiny přichází s úsměvem a zvesela. Volný, otevřený rozhovor, nenucenost, dítě se cítí dobře a vyzařuje z něj pohoda. Směje se, když ho přivádějí do mateřské školy, cítí se v ní dobře, má jistotu.

**Vlastní iniciativa:** dítě samo vyjadřuje své požadavky, přistupuje cílevědomě ke hře a ptá se ostatních dětí, zda si s ním budou hrát. Dále přichází s vlastními nápady, samostatně řeší problémy.

**Akceptování pravidel skupiny:** akceptuje denní program a skupinová pravidla. Zná pravidla skupiny a dokáže je dodržovat, umí se jim přizpůsobit. Přijalo za své skupinová pravidla a normy.

**Tolerování přechodného odloučení od rodičů:** dokáže se odloučit od matky, při opouštění matky nedělá žádné velké problémy.

**Vztah k učitelce:** dítě zná jména učitelů a dětí, samo přichází za personálem a dětmi.

## **2.7 Návody na usnadnění adaptace dítěte na mateřskou školu**

Různé publikace uvádějí návody na usnadnění adaptace dětí na MŠ, např. (Haefele, Filsinger 1993).

*Pro rodiče:*

### **1. Trénovat odloučení**

Už před vstupem do mateřské školy by se mělo dítě umět obejít kratší dobu bez matky. Příležitostná odloučení umožní dítěti získat jistotu, že mu matka neuteče a že se vrátí. Tyto první zkušenosti se projeví pozitivně jen v tom případě, že se rodiče vrátí vždy ve smlouvenou dobu.

Při vstupu do školky už je dítě na několikahodinové odloučení zvyklé, takže tato skutečnost pro ně přestává být problémem a může se věnovat jiným důležitým věcem.

Také pro matku může být těžké se od dítěte na půl dne nebo dokonce na celý den odloučit a nechat je v péči cizí osoby.

Dlouhodobé loučení matky s dítětem je pro oba bolestné a nikomu nepomáhá, právě naopak. Dlouhé loučení dítě znejistuje, protože zvláštní chování matky podněcuje a potvrzuje jeho strachy.

### **2. Umožnit dítěti styk s vrstevníky**

Už před vstupem do mateřské školy mohou rodiče dětem zprostředkovat kontakt s vrstevníky (na hřišti nebo v dětském centru apod.), aby se naučily s nimi vycházet.

Děti se při této příležitosti hravou formou naučí, jaká pravidla platí ve skupině a co se stane, když je nedodrží. Zkušenosti se skupinou ulehčí dětem vstup do mateřské školy, protože takové skutečnosti jako např. uzavírání kompromisů, čekání a dělení se pro ně nejsou žádnou novinkou.

### **3. Seznámení dítěte se školou**



Aby mateřská škola nebyla pro dítě tolik cizí, rodiče s ním mateřskou školu několikrát navštíví.

Přítomnost matky během návštěvy dává dítěti pocit jistoty a povzbuzuje ho, aby navazovalo kontakty s ostatními dětmi a s učitelkou.

Tímto způsobem se dítě naučí znát prostory mateřské školy a seznámí se s tím, jak v mateřské škole probíhá život.

#### **4. Brát ohled na tělesnou zátěž**

Začátek v mateřské škole je pro děti tělesně náročný. Děti rychle vyčerpají své síly, protože den ve školce je pro ně velmi únavný. Potřebám a možnostem dítěte tedy odpovídá spíše půldenní pobyt než celodenní.

Bezprostředně po návštěvě mateřské školy dítě potřebuje čas na odpočinek. To platí především pro ty nováčky, kteří jsou tělesně méně zdatní.

Takové děti je nutné na nový životní úsek důkladně připravit, abychom nezvětšovali jejich zatížení.

#### ***Pro učitelky MŠ:***

##### **1. Kontakt s rodiči**

Je dobré začít spolupracovat s rodiči už před začátkem školního roku, ještě před letními prázdninami.

První kontakt s rodiči nováčků mohou učitelky navázat např. informativním dopisem pro rodiče.

##### **2. Ulehčení orientace v nové situaci**

Nováčci se sami pokoušejí časově si rozdělit zátěž po vstupu do MŠ. Teprve když získali počáteční orientaci, nastupuje další začleňování rok. Učitelky a rodiče se tedy musí znepokojovat, jestliže nováčci stojí zdánlivě netečně v koutě.

Učitelka by měla dítě postupně zapojovat. Např. prostřednictvím různých her a speciálních opatření, které mu pomohou usnadnit příjem informací a zprostředkují mu nejdůležitější pravidla a normy chování.

### 3. Umožnit samotu – uzavření do sebe

Napětí a nové zážitky ve školce děti brzy unaví. Proto by děti alespoň v prvních týdnech docházky do školky měly mít možnost stáhnout se do sebe a podle potřeby si odpočinout.

Podle situace by tedy učitelka měla nabídnout buď klidnou hru nebo pro nováčka připravit „hnízdečko“, nebo koutek na odpočinek.

### 4. Nabídnout vhodný vzor

Aby se nováčci orientovali na zkušené děti a ne na ostatní nováčky, bývá zpravidla vhodnější nezařazovat známé nováčky do stejné skupiny. Je vhodné, aby zkušené děti převzaly patronát nad novými dětmi. Malí přijdou pod dohled někoho velkého a necítí se tak ztracení a osamělí.

Velcí se zase naučí nést zodpovědnost a brát ohled na slabší členy skupiny.

## 3. Rodina

Nástup dítěte do MŠ je pro rodinu především rodiče zlomový. Rodina jako primární skupina ztrácí kontrolu nad svým malým jedincem, což může vést i k vychýlení její rovnováhy. Přitom rodina jako základní jednotka je tím nejlepším, co pro dítě bylo vytvořené.

Rodina bývá různě charakterizována, a to z pohledu různých vědních disciplín.

Podle psychologického slovníku je rodina „*Společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí,*“<sup>3</sup>

Josef Výrost (1998) cituje definici J. Langmaiera a M. Kňourové. Rodina je „*Institucionalizovaná biosociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistuje pokrevní pouto, a z jejich dětí,*“<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

<sup>4</sup> Výrost, J. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998.

### 3.1 Význam rodiny

V rodině dochází k přenosu kulturních informací, předávají se tradice, zvyky, kulturní hodnoty. Zvláště významné je osvojení mateřského jazyka, jakožto prostředku komunikace a základní kulturní návyky (hygiena, stolování, oblékání, chování atd.).

Rodina zprostředkovává kontakty se širší komunitou a jedinci základní sociální začlenění. Vybavuje ho určitým sociálním statutem - příslušností k vrstvě, třídě, etnické skupině.

#### **Má se za to, že rodina plní základní funkce:**

Ty se vyvíjejí v souvislosti se společenskými změnami a proměnou kulturních faktorů, které ovlivňují postavení rodiny ve společnosti i vztahy uvnitř rodiny. Moderní rodina pozbyla některé ze svých dřívějších funkcí. Jiné funkce pouze ztratily (popř. získaly) na důležitosti. J. Výrost uvádí čtyři základní funkce:

#### **1. Funkce reprodukční**

#### **2. Funkce materiální**

V minulosti významnější než nyní, kdy funguje systém sociálních podpor a slabší členové rodiny nejsou tolik závislí na silnějších.

#### **3. Funkce výchovná**

Rodina poskytuje dítěti základní orientaci v okolním světě. Funguje jako regulátor nežádoucích činností.

Výrost k tomu uvádí, že, „*Specifická dynamika probíhající v rodině tvoří zcela jedinečné prostředí pro formování postojů ke světu, blízkému okolí a sobě samému. Vytváří též hodnotové orientace, tvoří základ pro formování vlastního já, koncepci vlastního života,*”<sup>5</sup>

#### **4. Funkce emocionální**

V této oblasti je rodina jedinečná a nezastupitelná. Rodina poskytuje všem svým členům uspokojení řady potřeb. Mezi jinými potřeby podpory, pomoci a přijetí, potřeby společných rituálů, společných plánů apod.

---

<sup>5</sup>Výrost, J. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998.

Proto aby rodina plnila uvedené funkce je třeba přítomnosti všech jejích členů.

Vzhledem k dítěti tedy hlavně obou rodičů. Je všeobecně známo, že absence jednoho z rodičů je pro sociální i emocionální vývoj dítěte velmi škodlivá a snad ani nemůže projít bez následků.

Pokud je rozpad rodiny neodvratitelný, je třeba udržet vztahy mezi oběma rodiči a dítětem na nejvyšší možné úrovni, aby zůstalo zachováno co nejvíce z výše zmiňovaných funkcí.

## 3.2 Funkce rodiny

**1. Rodina funkční** - jedná se o rodinu, která splňuje všechny požadavky:

výchovné, biologické, ekonomické, kulturní i rekreační. Někdy se hovoří o takové rodině jako je eufunkční (blaho působící).

Dítě vychovávané v harmonické rodině dostává lekce pro svůj budoucí život v dospělosti. Učí se mužskému či ženskému způsobu chování, přejímá životní hodnoty i životní styl svých rodičů. Získává také obraz manželského soužití i obraz svého budoucího partnera.

Děti se v harmonické rodině seznamují s prací v domácnosti, poznávají hodnotu peněz, učí se chodit nakupovat apod. Působí na ně i jiné vlivy např. vzory okolní společnosti i vzájemná láska rodičů.

**2. Rodina problémová** - jde o rodinu, kde se vyskytne nějaká porucha z některé funkce, ale zdravý vývoj dítěte není ohrožen. Pak se jedná o problém, který dítě nepoškozuje, problém se řeší.

**3. Rodina dysfunkční** - jedná se o rodinu, kde je vážně narušena její funkce. Bývá ohrožen vývoj dítěte. Rodina sama není schopna problémy zvládnout a řešit.

Většinou se jedná o rodiče (alkoholiky, narkomany apod.). Pomoc je nutná institucionální metodou, kdy je dítě rodičům odebráno, nebo je dáno do náhradní rodinné péče.

**4. Rodina afunkční** - jedná se o rodinu, ve které dochází k fyzickému i psychickému týrání dítěte. Může dojít také k záhubě dítěte. Rodina neplní svou funkci.

V některých případech je nutné umístění dítěte do náhradní rodinné péče, pokud rodina funkce neplní.

Důvodem mohou být např. tyto příčiny: duševní onemocnění rodičů, rodiče, kteří jsou ve výkonu trestu, rodiče alkoholici nebo narkomani, úmrtí rodičů, dlouhodobé onemocnění rodičů či dlouhodobá služební cesta.

Děti z dysfunkčních rodin, umístěné v sociálních zařízeních nemají možnost získat obraz správného rodinného života.

Jsou bez možnosti seznámit se s prací v domácnosti, s životními hodnotami, nakupováním apod.

Většinou, protože nemají správný vzor otce a matky, selhávají při zakládání své vlastní rodiny. Chybí jim zkušenosti a vzor harmonické rodiny. U dětí ze sociálních zařízení může docházet k nežádoucímu psychickému stavu - deprivaci, neboli strádání (problémem je zejména strádání citové).

## **4. Situace dítěte v rodině**

### **4.1 Úvod do problematiky**

Rodina o dítě pečuje od jeho narození, dnes je za důležitou složku považována i prenatální péče.

Po úskalích raného vývoje, což je v období novorozence, kojence i batolete, nastává tzv. předškolní věk, který jak uvádí H. Vágnerová (2000), trvá přibližně od tří do šesti let.

Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především také sociálně, tj. nástupem do školy. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje například dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině.

K uvolňování této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace, která souvisí s vývojem myšlení. To je však

stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext.

Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem.

## 4.2 Motorický vývoj předškolního dítěte

Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností.

Pohybová koordinace se projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy - dítě se samostatně obléká a svléká, uklízí a skládá si věci, zavazuje se tkaničky, samostatně pečuje o svou hygienu.

Rovněž dochází k dalšímu **rozvoji jemné motoriky**, která je však značně determinována osifikací (přeměnou chrupavky v kost) ruky. V této době si dítě rádo hraje s různými materiály - plastelínou, knoflíky, kostkami, kamínky, látkou, korálky. Je stále jakoby okouzleno rozmanitými tvary, které rádo napodobuje, zvláště se zapojením hmatu (plastelína), různě je řadí a porovnává. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje laterální a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď levoruké, nebo pravoruké.

S rozvojem jemné motoriky souvisí **rozvoj kresby**. Od spontánního čmárání (kolem dvou let), kdy je čára či „ kolečko“ mnohoznačně a často dítětem popisované pokaždé jinak (provedení je vázáno na momentální vyladění dítěte či na používaný materiál), až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka, nejprve v podobě hlavonožce. Aktuálně se objevují názory, že ztvárnění postavy člověka jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu vidění světa tříletým dítětem, které skutečně z osob ho obklopujících vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí a obličeje či hlavy, které se k němu sklánějí.

Výtvarné projevy předškoláka jsou povětšinou značně kreativní. Rodiče i učitelky v mateřské škole mohou podporovat možnost spontánního uměleckého vyjadřování dítěte především vytvořením vhodných podmínek jako jsou pracovní prostor, různé vhodné materiály, dostatek podnětů.

### 4.3 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

V předškolním období převládá komunikativní složka řeči - řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny i v rozšiřování akčního rádia v procesu interakce jedince s personálním i předmětným prostředím. Zároveň se bohatě rozvíjí **kognitivní** složka řeči.

S rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale stačí čtený text, verbální popis obrázků a dochází k rozvoji představivosti takto stimulované. Např. dítě si musí představit slona, kterého nikdy reálně nevidělo.

Další složkou řeči je složka **expresivní**. Dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky. Tohoto vývojového pokroku můžeme dobře využít při stimulování citového vývoje dítěte. Též **regulační** funkce řeči se rozvíjí. Řeč je užívána k úpravě chování.

V průběhu předškolního období postupně mizí patlavost, přetrvávají problémy jen s obtížnějšími písmeny (ř, r, č), které se však většinou po nástupu do školy postupně upravují. Větší řečové problémy bývají řešeny spolu s logopedem a je velmi cenné, když i mateřská škola dítěti poskytuje logopedickou pomoc.

### 4.4 Rozvoj sociálních dovedností v předškolním věku

V předškolním věku se dítě učí také žádoucím vzorcům chování. V této oblasti jde především o **rozvoj prosociálního chování**, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní.

Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb.

#### 1. Jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí.

Děti, které se cítí nejisté a ohrožené, snadněji reagují asociálně. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlízejí na svět jako relativně bezpečný a

věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá i vlastními silami. To znamená, že vlastní chování má nějaký význam, že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet atd.

## **2. Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí.**

Ke konci předškolního věku je dítě schopné alespoň omezeně uvažovat z pohledu jiného člověka, a tudíž chápat i jeho potřeby.

**3. Prosociální chování je ovšem také výsledkem sociálního učení** nápodobou, resp. na základě identifikace, ale i pomocí vysvětlování a podmiňování (tj. trestem a odměnou).

Jestliže dítě nemá v rodině vhodný model, tj. pokud se tak rodiče sami nechovají, resp. ani od dítěte podobné jednání nevyžadují, nelze očekávat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem. Za těchto okolností dítě často ani neví, jaké chování je vhodné.

Děti předškolního věku dovedou projevit **empatii** a zkouší pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích. Avšak schopnost empatie i reálné pomoci je v tomto věku omezena:

1. předškolní děti mají zúženou citlivost pouze k některým emočním prožitkům druhých lidí (jde hlavně o ty, které se jednoznačně projevují navenek).
2. Předškolní děti se nedovedou distancovat od příliš intenzivních emočních projevů.

## **4.5 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku**

Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. H. Vágnerová cituje J. Piageta (1970), který nazval typický způsob zvažování předškolních dětí jako „*názorné, intuitivní myšlení*“.<sup>6</sup>

Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné a prelogické (to znamená, že nerespektuje plně zákony logiky). Jeho typické znaky lze stručně vyjádřit v několika bodech:

---

<sup>6</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.



**Egocentrismus**, tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí.

V důsledku tohoto dochází k nepřesnostem v poznávání. (např. J. Langmeier uvádí velmi pěkný případ egocentrismu mladšího předškolního dítěte, které si rukama zakrývá oči, když chce, aby ho ostatní neviděli).

**Fenomenismus**, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuelně na takovou představu.

Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje se zjevnými znaky. Z tohoto důvodu naprosto odmítá např. takové sdělení, že velryba není ryba. V této souvislosti jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa tj. **presentismus**.

**Magičnost**, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.

**Absolutismus**, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty.

**Dítě sice již dříve pochopilo trvalost existence objektů vnějšího světa, ale dosud si neuvědomuje, že jde o trvalost jejich podstatných znaků**, které nezávisí na proměnách vnější podoby. Proměna vnějších znaků vlastní bytosti je často chápána jako proměna identity.

Dítě se jinak cítí i odlišně chová např. v nějakém převlečení. To znamená, jestliže získá nějaký znak, který je podle jeho názoru identifikačně významný (např. dostane stejný dres jako jeho starší bratr nebo si obleče tatínkovu bundu). Příčinou odmítání nového odlišného oblečení, změny účesu apod. může být strach ze ztráty identity.

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě získává schopnost chápat vratnost určitých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti.

Značnou roli hraje skutečnost, že **předškolní dítě má sice vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů**.

Předškolní dítě buď vnímá objekt globálně a nevšimá si jeho detailů, nebo je schopné zaměřit se na detail, obvykle nějaký hodně nápadný, a nebere v úvahu žádnou další vlastnost. Proto si nevšimne ani její změny. Názorné myšlení může mít charakter manipulace se symboly ve vědomí.

Je to typ myšlení, který vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou, případně jiným symbolem, protože je vázané na vlastní zkušenost subjektu, zůstává stále ještě do značné míry omezené.

Předškolní děti nejsou schopné komplexního uvažování, nedovedou chápat transformace, neberou v úvahu možnost, že nové uspořádání může být navráceno do původního stavu.

Fenomenismus i egocentrismus určují způsob orientace předškolního dítěte ve světě a jeho uvažování, které je dosti rigidní. Je v něm zřejmá tendence:

**1. Ulpívání na jednom pohledu subjektu** a nebrat v úvahu i jiné, z jichž se může posuzovaný objekt jevit úplně jinak. Například čtyřletý chlapec odpovídá kladně na otázku, zda má doma bratra, avšak na další dotaz, zdali má i jeho bratr bratra, odpovídá záporně. Podle jeho názoru bratra nemá.

Pro tento věk je typické, že dítě nechápe možnost posuzovat situaci z více hledisek.

**2. Ulpívat na jednom stavu, eventuálně jedné vlastnosti objektu**, považovat jej za jeho podstatný a definitivní znak. Objekt se však může měnit a zase se vracet do původního stavu, v těchto proměnách to bude stále tentýž objekt (resp. množina objektů) Např. čtyřletý chlapec velice plakal, když jeho otec ostříhal ovce, chlapec tvrdil, že už to nejsou jeho ovečky.

Předškolák má sklon hledat přímé a jednoznačné příčiny všech situací. Náhodu odmítá jako něco, co mu kazí řád světa. Vyvolává v něm nejistotu, protože ji nelze dostupnými prostředky uspokojivě vysvětlit.

Vysvětlení příčiny nějakého dění nemusí být vždycky logické, ale musí být subjektivně uspokojující.

V předškolním věku dítě ještě mnohému dění nerozumí, a tudíž pro ně není taková zkušenost příliš přínosná. Informaci lze adekvátně využít pouze tehdy, jestliže jedinec chápe její podstatu. Pokud tomu tak není, eliminuje ji, nebo ji interpretuje tak, jak umí a

často nesprávně. Pokud se realita jeví nesrozumitelná, dítě tento rozpor řeší jednoduše: vysvětlí si ji tak, jak umí, resp. jak se mu hodí. Příliš je netrápí, že ve skutečnosti je to jinak. Jinou možnost si ani nepřipouští.

Smyslem takového jednání je dosažení nějaké alespoň zdánlivé jistoty, že svět je poznatelný a že se v něm dokáže orientovat. Dítě je schopné zkreslit svůj úsudek o nějakém dění i proto, že je pro ně emočně nepřijatelné. Také tato nepřesnost v poznávání je motivována potřebou jistoty a bezpečí.

Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla **srozumitelná a přijatelná**. Tento přístup se u předškoláků projevuje i formou **nepřavých lží, tzv. konfabulací**, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami (ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním). Pro dítě však představují skutečnost a ono samo je o jejich pravdivosti přesvědčeno.

V předškolním věku lze jen velmi těžko oddělit ve vyprávění dítěte vzpomínky od fantazijní produkce. **Fantazie má v tomto období harmonizující význam**. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. Dětská fantazie se projevuje i **animismem**, eventuelně **antropomorfismem**, a **arteficialismem**. Tato tendence je dalším z projevů poznávacího egocentrismu předškolních dětí.

Takový výklad reality jim usnadňuje orientaci. Dítě světu lépe rozumí, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí, popřípadě dokonce lidské. Děti v tomto věku sice už umí dávno odlišit živé bytosti od neživých objektů.

Typickým znakem myšlení předškolních dětí je jeho **útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup**. Jejich uvažování je zúžené, zaměřené jen na jednu oblast.

#### 4.6 Vývoj činností dítěte předškolního věku

Dospělí mohou různým způsobem usměrňovat a regulovat dětské učení, ale nejefektivnější může být jejich působení v té oblasti, kde je dítě připraveno na specifické vedení pozitivně reagovat.

Celkový vývoj dětského poznávání je v předškolním věku charakteristický postupným opuštěním subjektivního pohledu a důrazu na viditelné projevy aktuální

situace.

Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět **v kresbě, vyprávění nebo ve hře**, v nichž se plně projeví typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání. Skutečnost je zde zjednodušená, srozumitelná a případně i méně ohrožující.

V této podobě uspokojuje dětskou potřebu jednoznačnosti světa, který má požadovanou strukturu a platí v něm jasná pravidla. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, lze se v něm snadno orientovat a lze se na něj spolehnout.

Není tomu tak ale od samého počátku. Pro děti batolecího věku je pohyb spojený se čmáraním zajímavý sám o sobě, často víc než jeho výsledek. V souvislosti s rozvojem poznávacích funkcí dítě postupně zjistí, že tato činnost může být prostředkem ke zobrazení reality.

V této fázi bývá výsledek teprve dodatečně pojmenován, obvykle podle nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt. Teprve v dalším období je dítě schopné uskutečnit úmysl něco konkrétního nakreslit.

Protože je kresba pojímána spíše jako vyjádření postoje dítěte k zobrazovanému objektu, mohou v ní **převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou**.

Podobný smysl mají průhledné kresby. Dítě pána postupně obléká tím, že mu přikresluje další části oděvu (Mechanismus zdůraznění subjektivně důležitých znaků se v kresbě objevuje i později, což umožňuje hodnotit kresbu z projektivního hlediska).

Později, na konci předškolního věku, se dětské výtvořiny stále více podobají skutečnosti.

**Hra a vyprávění jsou dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu**, event. i k sobě samému. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak problematická. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit různá přání, která v realitě uspokojit nelze. Předškolní dítě se musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, který ještě příliš dobře nechápe.

Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám. Ve hře může dítě zpracovat problematickou skutečnost, jak samo chce.

Dítě si může znovu přehrát situaci, které nerozumělo nebo se jej citově dotkla, a najde alespoň na této úrovni přijatelné řešení.

Mladší předškolák vidí dospělou osobu poněkud zkresleně, dívá se na ni vzhůru, a proto se mu jeví nohy relativně delší. Je možné, že právě z tohoto důvodu kreslí děti

předškolního věku lidskou postavu často s nepatrným tělem a dlouhýma nohama.

## 4.7 Rozvoj dětské identity v předškolním věku

**Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje i sebepojetí.** Dítě o sobě uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. V předškolním věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity.

### Pojmy:

**Tělové schéma**, tj. obraz vlastního těla, má převážně vizuální charakter. Dítě ví, jak vypadá, pozná se v zrcadle a orientuje se na svém těle. Dítě si všímá nápadných subjektivně významných znaků.

**Sebehodnocení** je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů. Rodiče ovlivňují dítě: emočně, svou citovou vřelostí, svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění, svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě.

Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován. V této podobě se stává součástí svého sebepojetí. Předškolní dítě sice o sobě také uvažuje, ale činí tak způsobem odpovídajícím jeho vývojové úrovni:

1. Egocentrismus - pomáhá mu potvrdit jeho vlastní významnost.
2. Magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti mu umožňuje uchovat si přijatelný obraz sebe sama.

Ve fantazii může dítě získat cokoliv, co je jinak nedosažitelné. Nezralost sebepojetí předškolního dítěte se může projevovat **majetnickými sklony**.

Děti dost často zdůrazňují, co je jejich, a nechtějí své věci nikomu půjčit. Dalším znakem nezralosti je nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama. Typickým projevem takového postoje bývá **sklon k vychloubání**.

Dítě se dovede vytahovat se vším možným, i s člověkem, s nímž se ztotožnilo, a považuje jej tudíž za součást sebe sama. Slouží mu jako zdroj jistoty a podpora sebeúcty.

**Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity**, posiluje jeho sebevědomí. Zároveň mu pomáhá diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by si mělo osvojit.

Přijetím rodičů, citově blízkých autorit, jako vzorů se volba vhodné alternativy zjednoduší. Ztotožnění se v tomto věku projevuje i značným důrazem na vnější znaky, např. v potřebě určité úpravy zevnějšku (dítě chce stejné oblečení, jako má obdivovaná bytost).

Součástí identity se stává cokoliv, co k dítěti nějakým způsobem patří, tj. jeho **osobní teritorium**.

Do této kategorie patří:

1. lidé, k nimž má nějaký vztah.
2. věci, které mu patří.
3. prostředí, v němž žije.

Důležitou složkou dětské identity, což se projevuje i verbálním vyjádřením tohoto vztahu: moje maminka, můj pes, moje panenka. Moje je součástí já. Dítě má zcela jiný vztah ke hračce, která je jeho majetkem, než k věci, kterou sice může užívat, ale která mu nepatří.

**Součástí identity předškolního věku jsou i všechny sociální role**, které dítě má, např. role žáka mateřské školy nebo role v dětské skupině. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí, a takto je chápe i samo předškolní dítě.

Je na tyto role většinou velmi hrdé.

#### **4.8 Identifikace s mužskou a ženskou rolí v předškolním věku**

Rozdíl obsahu mužské a ženské role není dán jen biologicky, ale má i své **sociální vymezení**. Každá společnost si vytváří určité stereotypy, které fungují jako sociální očekávání, tj. vymezení pro chlapce a dívky přijatelné chování i úpravu zevnějšku. Tuto společenskou normu je třeba respektovat.

**Předškolní děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví. Znaří i obsah chlapecké a dívčí role.** Vědí, jak vypadá a jak se má chovat chlapec či holčička, a podle toho se orientují. Tuto roli akceptují i oni sami: chtějí vypadat stejně jako ostatní děti téhož pohlaví, mají tendenci se stejným způsobem chovat a dávají přednost hře s dětmi téhož pohlaví, s nimiž se ztotožňují.

Rodiče tuto tendenci podporují a takové projevy pozitivně hodnotí. K rozvoji této složky identity přispívají sociokulturní vlivy, značný význam má působení médií, pořadů

v televizi, filmů, divadelních představení, v nichž jsou určitým, obvykle dost rozdílným způsobem prezentovány děti i dospělí obou pohlaví.

**1. Podmiňování:** Rodičovské postoje a očekávání posilují chování určitého typu. Dítě je za něj pozitivně hodnoceno, a proto se mu spíše naučí.

**2. Učení nápodobou, resp. identifikací:** Děti napodobují takové projevy chování, které vidí u rodiče, resp. u staršího sourozence stejného pohlaví. Rodič je pro dítě jako model mužské či ženské role velmi významný.

Ve třech letech si děti myslí, že by se mohly snadno stát dítětem opačného pohlaví (druhým pohlavím), kdyby se například stejně oblékaly, nebo měly stejný účes (jako kamarád ze školky).

Ve čtyřech letech už dítě ví, že jeho pohlavní identita je trvalým znakem a že se už nikdy nezmění.

Přijetí ženské či mužské identity se projevuje i postupnou diferenciací (rozdílností) dětské hry.

**Chlapecké pojetí hry:** je tradičně charakterizována vlastnostmi jako je nezávislost, soutěživost, sebevědomí, síla a dominance, více fyzické aktivity, jsou zvědavější.

**Dívčí pojetí hry:** je typicky označeno vlastnostmi jako je empatie, citovost, laskavost, jemnost, bezmocnost, bázlivost apod.

## 4.9 Význam rodiny pro psychický vývoj předškolního dítěte

Rodiče jsou pro předškolní dítě **emocionálně významnou autoritou**. Představují **ideál**, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciaci.

Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu. (Tento mechanismus se objevuje i v pozdějším vývoji, např. ve formě identifikace s vůdcem party).

Roli rodičů (a dospělých obecně) považuje dítě za velmi žádoucí a je přesvědčeno, že taková role potvrzuje značné osobní kvality jejího nositele. Předškolní děti svou

potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře, kde mohou snadno získat roli dospělého, jinak zatím nedostupnou, a procvičit si ji. Ve skutečnosti dítěti všichni neustále připomínají, že nemůže dělat všechno jako dospělí, protože dospělé není.

Děti si zkouší různé role, které by měly v budoucnosti získat, a učí se je, alespoň na symbolické úrovni, nějak zvládnout.

Tímto způsobem přijímají také normy a řád platný ve světě dospělých. Tento způsob sociálního učení je pro předškolní věk typický.

#### 4.10 Vrstevnické vztahy a role v předškolním věku

V předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé.

Během batolecího věku si dítě zpravidla potvrdí jistotu rodinných vazeb natolik, že je schopné navazovat kontakty i s lidmi mimo rodinu, především s vrstevníky. Vztahy s vrstevníky se liší od vztahů s dospělými. Vztah s vrstevníkem poskytuje mnohem **méně jistoty** než vztah s dospělým.

Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a toleranci, nelze se na něj v tomto ohledu spoléhat. Aby dítě takový vztah zvládlo, musí dozrát na určitou vývojovou úroveň, kdy už takovou podporu a potvrzení bezpečí nepotřebuje.

Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze proto chápat jako signál určité zralosti osobnosti předškolního dítěte.

#### 4.11 Vztahy se sourozenci

**Sourozenecké vztahy jsou ovlivněny věkem a vývojovou úrovní dětí, v předškolním věku mívají dost často ambivalentní charakter.** Děti jsou zároveň spojenci i soupeři (protože se musí dělit o rodičovskou pozornost, různé materiální výhody a privilegia). Spojenci se stávají ve společné hře, kde mohou výhodně kooperovat např. aby hra byla zajímavější, případně v situaci společného ohrožení (např. když se na ně rodiče zlobí).

Jestliže je mezi sourozenci větší věkový rozdíl, starší dítě spíše přejímá roli modelu, s nímž se mladší dítě ztotožňuje a napodobuje je. Starší dítě pomáhá



předškolnímu sourozenci v učení sociálních dovedností a v pochopení rodičovských očekávání.

Starší sourozenec může sloužit i jako zdroj jistoty a bezpečí. Poskytuje mladšímu dítěti ochranu, mnohému je učí, ale zároveň se touto zkušeností sám rozvíjí.

Učí se zvládat nadřazenou roli sociálně přijatelným způsobem: odolávat pokušení zneužívat svého postavení a mladší dítě nadměrně ovládat, nebo dokonce i terorizovat.

Starší dítě se učí i prostřednictvím poučování mladšího sourozence. Když mu chce něco přijatelně vysvětlit, musí problém přesně a srozumitelně formulovat. Rozhovor mezi sourozenci je typický tím, že obě děti mluví o svých potřebách, pocitech a zájmech. V tomto směru je získaná zkušenost nezastupitelná.

**Vzájemný vztah sourozenců závisí ve značné míře na postoji rodičů**, jak se dovedou vcítit do dětí a jak jim prezentují své názory. Mnohdy se právě v předškolním věku stává, že dítě nepřijímá novorozeného sourozence, bojí se o svou pozici v rodině, o lásku a pozornost rodičů, kteří se dosud zajímali jen o ně.

Na takové trauma může dítě reagovat regresí v chování. Ta má svůj základ v neuvědomované potřebě stát se znovu malým a milovaným.

## II. Praktická část

### 1. Cíl výzkumu:

Cílem práce bylo zjištění, jak se tříleté děti skutečně adaptují v podmínkách a prostředí mateřské školy.

### 2. Popis výběrového vzorku dětí:

V MŠ bylo sledováno celkem 20 dětí v jedné MŠ městského typu. Děti byly pozorovány v průběhu celého roku.

Posuzované děti byly tříleté, do mateřské školy přicházely poprvé, v mateřské škole většinou nespaly, po obědě odcházely domů.

### 3. Předpoklady:

#### *Předpoklad 1:*

Většina dětí bude mít zřejmě obtíže ve sledovaných charakteristikách.

#### *Předpoklad 2:*

Dívky budou mít patrně méně adaptačních obtíží nežli chlapci.

#### *Předpoklad 3:*

Největší problémy budou zřejmě v komunikaci s vrstevníky.

### 4. Užité metody:

#### 4.1. Pozorování

Metoda pozorování má vždy výběrový charakter. Výběr materiálu je prováděn s ohledem na stanovený cíl výzkumu tak, aby byl naplněn požadavek jeho úplnosti.

**Hlavními rysy jsou:**

1. plánovitost a systematická, tzn. program pozorování, časový postup, prostředky a techniky shromažďování materiálu.

2. objektivnost jako pravdivé, přesně a objektivně podchycené jeho průběhu, případně jeho záznam (video, magnetofon atd.), aby bylo možné jeho zpětné prověření.

Je třeba vycházet z těchto předpokladů: přesné určení co má být pozorováno, jak budou pozorované jevy a procesy registrovány, jak budou získané hodnoty analyzovány a hodnoceny.

Cílem pozorování není pouhý popis a registrace faktů, ale formulace hypotéz a jejich další zpřesňování prověřování atd.

**Pozorování dělíme na:**

1. zjevné přímé, kdy výzkumník osobně sleduje zkoumané jevy a procesy.

2. skryté přímé, pomocí jednostranného transparentu, stěny propouštějící světlo jen jedním směrem, pomocí skryté kamery atd.

**Z hlediska délky trvání:**

1. krátkodobé pozorování, lze ho používat v různých variantách, během určité časové frekvence (část, hodinu, několik minut) a může sloužit např. k přípravě pozorovacích protokolů.

2. dlouhodobé pozorování, vývoj sociálních vztahů, které se vytvářejí po dobu několika let v pracovních kolektivech, případně může jít o kauzální pozorování, které se týká pozorování jednotlivých jevů, jež se výrazně odchyľují od normy, např. příčiny růstu kriminality u mladistvých apod.

**4.2. Rozhovor**

Rozhovor je časově velice náročný. Vyžadované informace jsou získávány v přímé interakci s respondentem. Rozhovor může být prováděn tváří v tvář nebo telefonicky. Získat informace v rámci určitého časového limitu může být velice nákladné a často i nemožné.

Rozhovor vyžaduje spolupráci dosti velkého počtu alespoň částečně vyškolených

tazatelů v terénu.

V rozhovoru s rodiči a paní učitelkou bylo hovořeno především o potížích dětí v adaptaci na MŠ. Rozhovor byl prováděn s rodiči sedmi dětí, u kterých se potíže objevily, a s jednou paní učitelkou z MŠ.

### **4.3. Kasuistika**

Kasuistika se zabývá jednou osobou (velikost vzorku  $N = 1$ ). Jde o intenzivní a obvykle dlouhodobější výzkum jedné vybrané osoby. Kasuistika má vést k porozumění vnitřní a často neopakovatelné dynamice vývoje jedince, vývoji a průběhu jeho onemocnění, léčby, vývoje jeho interakce s prostředím apod.

Data o tomto vývoji získává výzkumník bezprostředně přímým kontaktem, rozhovory se zkoumanými osobami, ale i zprostředkovaně jako je např. rozhovorem a studiem dokumentů, rozhovory s osobami, které jsou nebo byly v přímém kontaktu s „terčovou“ osobou.

## **5. Zjištěné skutečnosti:**

Děti v mateřské škole byly pozorovány ve všech aktivitách a to celkem 20 dětí.

Pozorování bylo doplněno rozhovory s učitelkami MŠ.

Shodou okolností bylo ve skupině 10 dívek a 10 chlapců.

### **5.1 Dopolední aktivity dětí v MŠ jsou tyto:**

Příchod do mateřské školy: převlečení do hracího oblečení.

Volná hra: dítě si samo volí, vybere např. hračku, se kterou si chce hrát, samo ji ovládá.

Ranní cvičení: rozcvička.

Hygiena: společný odchod na WC a mytí rukou po použití toalety.

Svačina: děti jedí společně, obvykle ve stejný čas.

Řízená činnost: rozvíjení rozumových aktivit u dětí.

Hudební, výtvarné cvičení.

Převlečení a pobyt venku.

Návrat z vycházky, hygiena a společný oběd.

V rámci objektivního zjišťování byly dále sledovány tyto charakteristiky

**1. úroveň řeči**

**2. komunikace s učitelkou**

**3. komunikace s ostatními dětmi**

**4. eventuelní výskyt plačtivosti**

**5.1.1 Sledované charakteristiky:**

Řeč byla posuzována komplexně z aspektu výslovnosti a slovní zásoby, způsobu vyjadřování.

Komunikace s vrstevníky vycházela z pozorování vztahů mezi dětmi.

Komunikace s učitelkou byla hodnocena podle jejích referencí.

Plačtivost dítěte byla pozorována autorkou i učitelkou.

Pro dané účely byla vytvořena třístupňová hodnotící stupnice. Pro další práci byly původně kvalitativní charakteristiky označeny čísly. Bezproblémovost měla nejvyšší číslo (3 body), výrazná problémovost nejnižší číslo (1 bod).

**5.1.2 Hodnocení sledovaných charakteristik:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>
velmi dobrá úroveň	velmi dobrá úroveň	velmi dobrá úroveň	nevyskytuje se
průměrná úroveň	průměrná úroveň	průměrná úroveň	občas se projeví
podprůměrná úroveň	podprůměrná úroveň	podprůměrná úroveň	stálejší projevy

**5.1.3 Hodnocení sledovaných charakteristik při převodu na kvantitativní údaje:**

Podle dosažené úrovně, budou uděleny body v rozmezí od **1** do **3** bodů.

Získané body byly následně sečteny a zhodnoceny.

Řeč	Komunikace s vrstevníky	Komunikace s učitelkou	Plačtivost dítěte
3 body	3 body	3 body	3 body
2 body	2 body	2 body	2 body
1 bod	1 bod	1 bod	1 bod

#### 5.1.4 Sledované charakteristiky – způsoby hodnocení:

Bodové hodnoty byly sečteny a bylo vytvořeno pořadí zjištěných skutečností.

Nejméně mohly děti dosáhnout 4 body, nejvíce 12 bodů.

Výsledky daného způsobu hodnocení ukazují následující tabulky:

dosažení	12 bodů	bezproblémová adaptace
dosažení	6 bodů	průměrná úroveň adaptace
dosažení	3 bodů	nízká úroveň adaptace

V MŠ bylo pozorováno celkem dvacet dětí, z toho třináct dětí se adaptovalo zcela bez potíží. U sedmi dětí se objevily patrné potíže.

## 5.2 Tabulky pozorování 13 dětí, které se adaptovaly v MŠ zcela bez obtíží:

### 5.2.1 Dívky:

#### 1. Jméno dítěte: Karolína

3 roky, 7 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 30 let, otec 36 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání, otec vysokoškolského. V současné době je matka na mateřské dovolené, otec je lékař. Dívka má jednoho sourozence, nedávno narozenou sestru.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
3 body	3 body	3 body	3 body	12 bodů

**2. Jméno dítěte: Eliška**

3 roky, 7 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 34 let, otec 36 let, žijí ve společné domácnosti. Oba rodiče dosáhli středoškolského vzdělání.

Matka pracuje jako učitelka v mateřské škole, otec je elektrikář. Dívka má jednoho sourozence, bratra, který chodí do druhé třídy základní školy.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
3 body	3 body	3 body	3 body	12 bodů

**3. Jméno dítěte: Tereška**

3 roky, 9 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 34 let, otec 37 let, žijí ve společné domácnosti. Oba rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání. V současné době je matka na mateřské dovolené a otec je podnikatel. Dívka má jednoho sourozence, nedávno narozeného bratra.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
3 body	3 body	3 body	3 body	12 bodů

**4. Jméno dítěte: Natálka**

3 roky, 8 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 36 let, otec 38 let, žijí ve společné domácnosti. Oba rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání. Matka i otec jsou povoláním lékaři. Dívka zatím sourozence nemá.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
3 body	3 body	3 body	2 body	11 bodů

**5. Jméno dítěte: Barborka**

3 roky, 7 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 37 let, otec 40 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání, otec vysokoškolského. Matka je povoláním účetní, otec je učitelem na základní škole. Dívka má jednoho sourozence, o deset let starší sestru.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
2 body	3 body	3 body	3 body	11 bodů

**6. Jméno dítěte: Nikolka**

3 roky, 9 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 33 let, otec 36 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání, otec vysokoškolského. Matka je povoláním zdravotní sestra, otec je architekt. Dívka zatím sourozence nemá.



**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
2 body	3 body	3 body	2 body	10 bodů

**7. Jméno dítěte: Deniska**

3 roky, 7 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 35 let, otec 41 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání, otec vysokoškolského. Matka je v současné době na mateřské dovolené, otec je povoláním právník. Dívka má jednoho sourozence, nedávno narozeného bratra.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
2 body	3 body	3 body	2 body	10 bodů

**5.2.2 Chlapci:****1. Jméno dítěte: Honzík**

3 roky, 8 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 26 let, otec 30 let, žijí ve společné domácnosti. Oba rodiče dosáhli středoškolského vzdělání. Matka pracuje jako úřednice v bance a otec pracuje jako strojní technik. Chlapec zatím sourozence nemá.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
3 body	3 body	3 body	3 body	12 bodů

**2. Jméno dítěte: Marek**

3 roky, 7 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 35 let, otec 38 let, žijí ve společné domácnosti. Oba rodiče dosáhli středoškolského vzdělání. Matka pracuje jako sekretářka, otec je zámečník. Chlapec má jednoho sourozence, o pět let staršího bratra.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
3 body	3 body	3 body	3 body	12 bodů

**3. Jméno dítěte: Štěpán**

3 roky, 6 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 35 let, otec 40 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání, otec vysokoškolského. Matka je v současné době na mateřské dovolené, otec vykonává povolání lékaře. Chlapec má jednoho sourozence, nedávno narozenou sestru.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
2 body	3 body	3 body	3 body	11 bodů

**4. Jméno dítěte: Jakub**

3 roky, 7 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 36 let, otec 37 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání, otec vysokoškolského. Matka je vychovatelkou na základní škole, otec je podnikatel. Chlapec má dva starší sourozence.

**Tabulka hodnocení.**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
3 body	2 body	3 body	2 body	10 bodů

**5. Jméno dítěte: Adam**

3 roky, 8 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 28 let, otec 31 let, žijí ve společné domácnosti. Oba rodiče dosáhli středoškolského vzdělání. Matka pracuje jako prodavačka, otec je automechanik. Chlapec zatím sourozence nemá.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
3 body	2 body	3 body	2 body	10 bodů

**6. Jméno dítěte: Matěj**

3 roky, 6 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka 37 let, otec 39 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání, otec vysokoškolského. Matka je v současné době na mateřské dovolené, otec pracuje ve zdravotní pojišťovně. Chlapec má jednoho sourozence, nedávno

narozenou sestru.

**Tabulka hodnocení:**

<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>	<b>Celkem bodů</b>
2 body	3 body	3 body	2 body	10 bodů

**5.3 Tabulka výsledků:**

**Dívky:**

<b>Karolína</b>	<b>Eliška</b>	<b>Terezka</b>	<b>Natálka</b>	<b>Barborka</b>	<b>Nikolka</b>	<b>Deniska</b>
12 bodů	12 bodů	12 bodů	11 bodů	11 bodů	10 bodů	10 bodů

**Chlapci:**

<b>Honzík</b>	<b>Marek</b>	<b>Štěpán</b>	<b>Jakub</b>	<b>Adam</b>	<b>Matěj</b>
12 bodů	12 bodů	11 bodů	10 bodů	10 bodů	10 bodů

**Závěr z pozorování dětí dobře se adaptujících:**

Děti jsou celkově bezproblémové, učitelkami po všech stránkách kladně hodnocené.

**5.4 Adaptační potíže dětí v mateřské škole:**

Děti jsou po příchodu do MŠ v tzv. adaptační fázi. U sedmi dětí tak bylo objektivně zjištěno, že se hůře adaptují na prostředí MŠ.

Problémem je, že tyto děti byly dosud zvyklé na domácí prostředí, na rodiče a novými situacemi jsou traumatizovány. Všechny děti nastoupily do MŠ ve třech letech,

dosud neměly zkušenosti s prostředím mateřské školy.

Z pohledu učitelky MŠ jsou problémy především po příchodu do MŠ - některé děti nezvládají přechod od rodičů do třídy a uvedení do hrových činností, nejsou ochotné ke spolupráci, komunikaci s ostatními dětmi a také odmítají jídlo. Třináct dětí se adaptovalo bez obtíží – jen u sedmi dětí jsou obtíže patrné.

#### 5.4.1 Potíže dětí deklarované rodiči:

Oslovení rodiče sedmi dětí, u kterých byly zjištěny adaptační potíže, hodnotili změny proti původním projevům svého dítěte takto:

1. Dítě nechce ráno vstávat, stěžuje si např. na bolesti břicha.
2. Brání se odchodu do mateřské školy.
3. Pláče a přemlouvá rodiče - především matku.
4. Nemluví
5. Je labilní, plačtivé

#### **Tabulka:**

Děti s adaptačními potížemi (7 dětí) rozdělené podle pohlaví.

#### Dívky:

	<b>ráno se nechce svlékat</b>	<b>nezapojuje se do her</b>	<b>nezapojuje se do činností</b>	<b>nemluví s ostatními dětmi</b>	<b>odmítá jídlo</b>
<b>Kačenka</b>	ano	ano	ano	ano	ano
<b>Verunka</b>	ne	ne	ano	ano	ano
<b>Barborka</b>	ano	ne	ano	ano	ne

Údaje uvedené v tabulce naznačují, že nejvíce potíží měla Kačenka. Po Kačence následují Verunka a Barborka.

**Chlapci:**

	<b>ráno se nechce svlékat</b>	<b>nezapojuje se do her</b>	<b>nezapojuje se do činností</b>	<b>nemluví s ostatními dětmi</b>	<b>odmítá jídlo</b>
<b>Jiřík</b>	ne	ne	ano	ano	ne
<b>Vašík</b>	ano	ano	ano	ne	ne
<b>Honzík</b>	ano	ne	ne	ano	ano
<b>Tomášek</b>	ano	ne	ne	ano	ne

Údaje uvedené v tabulce naznačují, že nejvíce potíží měli Vašík s Honzíkem. Méně potíží bylo u Jiříka s Tomáškem.

**5.4.2 Úroveň sledovaných charakteristik dětí tzv. hůře adaptovaných.****Dívky:****Tabulka:**

	<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>
<b>Kačenka</b>	1 bod	1 bod	1 bod	1 bod
<b>Verunka</b>	2 body	1 bod	1 bod	1 bod
<b>Barborka</b>	1 bod	1 bod	2 body	1 bod

**Chlapci:****Tabulka:**

	<b>Řeč</b>	<b>Komunikace s vrstevníky</b>	<b>Komunikace s učitelkou</b>	<b>Plačtivost dítěte</b>
<b>Jiřík</b>	2 body	1 bod	2 body	1 bod
<b>Vašík</b>	2 body	1 bod	1 bod	1 bod
<b>Honzík</b>	2 body	1 bod	2 body	1 bod
<b>Tomáš</b>	2 body	1 bod	2 body	1 bod

**Vyhodnocení tabulky:**

**Dívky:**

<b>Kačenka</b>	<b>Verunka</b>	<b>Barborka</b>
4 body	4 body	5 bodů

**Chlapci:**

<b>Jiřík</b>	<b>Vašík</b>	<b>Honzík</b>	<b>Tomáš</b>
6 bodů	5 bodů	6 bodů	6 bodů

Z tabulky jasně vyplývá, že tyto děti dosahují pouze polovičního a nižšího počtu z možných bodů, nežli děti dobře adaptované.

Bližší informace o jednotlivých hůře adaptovaných dětech přináší následující kasuistiky.

## 6. Kasuistiky dětí s adaptačními potížemi

### 6.1 Dívky:

#### **1. jméno: Kačenka**

3 roky, 6 měsíců.

#### **Rodinná anamnéza:**

Matka 30 let a otec 32 let, žijí ve společné domácnosti. Oba rodiče dosáhli středoškolského vzdělání. Matka pracuje jako prodavačka v drogerii a otec pracuje jako zámečník. Dívka sourozence zatím nemá.

Rodina zajišťuje dobře všechny funkce. Sociálně lze rodinu zařadit do střední vrstvy.

#### **Osobní anamnéza:**

Dívka po narození měřila 46 cm a vážila 2, 80 kg. Narodila se ve tři hodiny ráno v českobudějovické porodnici. Podle matky byla klidné a usměvavé miminko. Chodit začala v jedenácti měsících a mluvit o měsíc déle. Do mateřské školy nastoupila ve třech letech.

#### **Zdravotní anamnéza:**

Dívka v dětství prodělala běžná onemocnění, jako jsou např. chřipka, angína, spalničky, jen neštovice se ještě neprojevíly.

#### **Závěr:**

Podle počtu dosažených bodů v předchozí tabulce pozorování se Kačenka řadí mezi nejhorší z dětí tzv. hůře adaptovaných.

#### **2. Jméno: Verunka**

3 roky, 8 měsíců.

#### **Rodinná anamnéza:**

Matka 33 let, otec 36 let, žijí ve společné domácnosti. Oba rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání. Matka je povoláním lékařka, otec pracuje jako podnikatel.

Dívka má o 12 let staršího bratra, ke kterému má kladný vztah. Rodina dobře zajišťuje všechny funkce. Sociálně lze rodinu zařadit do vyšší vrstvy

#### **Osobní anamnéza:**



Dívka po narození měřila 45 cm dlouhá a vážila 3, 20 kg. Narodila se v devět hodin večer v českobudějovické porodnici. Podle matky byla uplakané miminko. Chodit začala v šestnácti měsících a mluvit až ve dvou letech. Do mateřské školy nastoupila ve třech letech.

**Zdravotní anamnéza:**

Dívka v dětství prodělala běžná dětská onemocnění. Ve třech letech si zlomila ruku po pádu z kola.

**Závěr:**

Podle počtu dosažených bodů v předchozí tabulce pozorování se Verunka, stejně jako Kačenka, řadí mezi nejhůře adaptované děti ze skupiny dětí tzv. hůře adaptovaných.

**3. Jméno: Barborka**

3 roky, 7 měsíců.

**Rodinná anamnéza:**

Matka 31 let, otec 35 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání a otec vysokoškolského. V současné době je matka na mateřské dovolené, otec vykonává povolání veterináře. Dívka má dva sourozence, starší sestru, která chodí do druhé třídy základní školy a teprve 5 měsíčního bratra.

Rodina dobře zajišťuje všechny funkce. Sociálně lze rodinu zařadit do vyšší vrstvy.

**Osobní anamnéza:**

Dívka po narození měřila 47 cm a vážila 2, 75 kg. Narodila se v půl druhý ráno v českobudějovické porodnici. Podle matky byla usměvavé miminko. Chodit začala v deseti měsících a mluvit v roce a půl. Do mateřské školy nastoupila ve třech letech.

**Zdravotní anamnéza:**

Dívka v dětství prodělala běžná dětská onemocnění. Nejčastěji se opakují onemocnění jako je např. chřipka, nachlazení apod.

**Závěr:**

Podle počtu dosažených bodů v předchozí tabulce pozorování se Barborka řadí do skupiny dětí hůře adaptovaných.

## 6.2 Chlapci:

### 1. Jméno dítěte: Jiřík

3 roky, 6 měsíců

#### **Rodinná anamnéza:**

Matka 34 let, otec 37 let, žijí ve společné domácnosti. Oba rodiče dosáhli středoškolského vzdělání. Matka pracuje ve zdravotní pojišťovně jako účetní. Otec vykonává povolání elektrikáře. Chlapec má jednoho sourozence, starší sestru, která chodí do třetí třídy základní školy.

Rodina dobře zajišťuje všechny funkce. Sociálně lze rodinu zařadit do střední vrstvy.

#### **Osobní anamnéza:**

Chlapec po narození měřil 54 cm, a vážil 3,80 kg. Narodil se v sedm hodin ráno v českobudějovické porodnici. Podle matky byl neklidné a často uplakané miminko. Chodit začal v roce a půl a mluvit o čtyři měsíce déle. Do mateřské školy nastoupil ve třech letech a čtyřech měsících.

#### **Zdravotní anamnéza:**

Chlapec ve dvou letech prodělal spalovou angínu. Jinak běžná dětská onemocnění.

#### **Závěr:**

Podle počtu dosažených bodů v tabulce pozorování se Jiřík řadí mezi nejlépe adaptované děti ze skupiny dětí tzv. hůře adaptovaných.

### 2. Jméno dítěte: Vašík

3 roky, 6 měsíců

#### **Rodinná anamnéza:**

Matka 36 let, otec 39 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla vysokoškolského vzdělání a otec středoškolského. Matka pracuje jako učitelka na základní škole a otec pracuje v pojišťovnictví. Chlapec má jednoho staršího sourozence, bratra, který chodí do páté třídy základní školy.

Rodina dobře zajišťuje všechny funkce. Sociálně lze rodinu zařadit do vyšší vrstvy.

#### **Osobní anamnéza:**

Chlapec po narození měřil 57 cm, a vážil 3,85 kg. Narodil se ve čtyři hodiny ráno

v pražské porodnici. Podle matky byl chlapec usměvavý a klidné miminko. Do mateřské školy nastoupil ve třech letech.

**Zdravotní anamnéza:**

V dětství chlapec prodělal jen běžná onemocnění.

**Závěr:**

Podle počtu dosažených bodů v tabulce pozorování se Vašík, stejně jako Barborka, řadí mezi hůře adaptované děti.

**3. Jméno dítěte: Honzík**

3 roky, 8 měsíců.

**Rodinná anamnéza:**

Matka 30 let, otec 33 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání a otec vysokoškolského. V současné době je matka na mateřské dovolené, otec pracuje jako podnikatel. Chlapec má jednoho sourozence, nedávno narozenou sestru.

Rodina dobře zajišťuje všechny funkce. Sociálně lze rodinu zařadit do střední vrstvy.

**Osobní anamnéza:**

Chlapec po narození měřil 58 cm, a vážil 4 kg. Narodil se čtvrt na šest ráno v českobudějovické porodnici. Podle rodičů byl chlapec uplakaný a neklidné miminko. Do mateřské školy nastoupil ve třech letech.

**Zdravotní anamnéza:**

V dětství chlapec prodělal jen běžná dětská onemocnění.

**Závěr:**

Podle počtu dosažených bodů v tabulce pozorování se Honzík řadí mezi nejlépe adaptované děti ze skupiny dětí tzv. hůře adaptovaných.

**4. Jméno dítěte: Tomáš**

3 roky, 7 měsíců

**Rodinná anamnéza:**

Matka 34 let, otec 38 let, žijí ve společné domácnosti. Matka dosáhla středoškolského vzdělání a otec vysokoškolského. V současné době je matka na mateřské dovolené, otec je povoláním právník. Chlapec má dva sourozence starší sestru, která chodí do třetí třídy základní školy a nedávno narozeného bratra.

Rodina dobře zajišťuje všechny funkce. Sociálně lze rodinu zařadit do vyšší vrstvy.

**Osobní anamnéza:**

Chlapec po narození měřil 56 cm, a vážil 3,68 kg. Narodil se půl jedné odpoledne v českobudějovické porodnici. Podle matky byl uplakané miminko. Do mateřské školy nastoupil ve třech letech.

**Zdravotní anamnéza:**

V dětství jen běžná onemocnění, ve třech letech, měl chlapec zašivanou bradu po pádu z kola.

**Závěr:**

Podle počtu dosažených bodů v předchozí tabulce pozorování se Tomášek řadí, spolu s Honzíkem a Jiříkem, mezi nejlépe adaptované děti ze skupiny dětí tzv. hůře adaptovaných.

## **7. Diskuse:**

Přesto, že sledované děti byly označeny jako hůře adaptované, jsou i mezi nimi evidentní rozdíly. Více je chlapců nežli dívek. Jen u dvou dívek lze vyzpozorovat větší potíže v adaptaci než u ostatních dětí.

Pouze u dvou dětí lze vysledovat určité signály v rané anamnéze poukazující na možnou oslabenost CNS nebo potíže ve smyslu ADHD.

Jinak se zdá, že rozdíly v chování a adaptaci jsou spíše podmíněné nerovnoměrným dozráváním dětí.

Zjištěné skutečnosti umožnily vyjádření k původně stanoveným předpokladům.

***Předpoklad 1:***

Většina dětí bude mít zřejmě adaptační obtíže ve sledovaných charakteristikách.

Tento předpoklad nebyl prokázán, adaptační obtíže má jen menší část dětí (7 z 20).

***Předpoklad 2:***

Dívky budou mít patrně méně adaptačních obtíží nežli chlapci.

Tento předpoklad se potvrdil, ukázalo se, že dívky jsou adaptabilnější. Tato skutečnost souvisí s danými vývojovými charakteristikami u děvčat vůbec – ty mají prokazatelně méně vývojových problémů nežli chlapci.

***Předpoklad 3:***

Největší problémy budou zřejmě v komunikaci s vrstevníky.

Ani tento předpoklad nebyl potvrzen, děti nemají mezi sebou problémy v komunikaci.

## **8. Závěr:**

Je zřejmé, že učitelka mateřské školy nemá příliš jednoduchou činnost. Děti v mateřské škole představují heterogenní skupinu, každé dítě vyžaduje jinou péči i vedení, některé skutečně mají adaptační obtíže.

Pokud je učitelka v MŠ sama, musí se proto zřejmě na děti více zaměřovat, poskytovat jim eventuálně více pozornosti, pomoci atd.

Kritérium „péče rodičů“ (ve smyslu dobrého či špatného vedení), není zřejmě dostačující pro předvídání možných adaptačních obtíží v MŠ.

Nelze vyloučit, že právě rodina, která je například příliš pečující, může svými výchovnými přístupy navodit v dětech úzkost a zvýšené negativní očekávání.

Učitelkám nezbyvá, nežli volit individualizovaný přístup ke každému dítěti, které má adaptační potíže, všímat si některých jejich konkrétních projevů, postupovat velice opatrně jemně a taktně, snažit se všemi prostředky dětem adaptaci a pobyt v mateřské škole usnadnit, samozřejmě v těsné spolupráci s rodiči.

**Literatura:**

1. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská školy a její řízení*. Praha: Portál, 2003.
2. GARDOŠOVÁ, J. DUJKOVÁ, L. a kol. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003.
3. HAEFELE, B. WOLF-FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993.
4. HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
5. MERTIN, V. GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003.
6. NIESEL, R. WILFRIED, G. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005.
7. PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
8. ŘÍČAN, P. KREJČÍŘOVÁ, D. a kolektiv. *Dětská klinická psychologie*. Přepřacované a doplněné vydání. Praha: Portál, 1995.
9. SOMR, M. *Úvod do metodologie metod výzkum*. České Budějovice, 2006.
10. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.
11. VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998.