

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Učitelství pro mateřské školy

Adaptace dětí při vstupu do MŠ
v souvislosti s typem jejich citové vazby
Bakalářská práce

České Budějovice 2010

Vedoucí práce:
Mgr. Jan Vaněk

Vypracovala:
Jana Škrobáková

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 26. 3. 2010

Vlastnoruční podpis:

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Janu Vaňkovi za jeho pomoc a cenné rady při vedení bakalářské práce.

Abstrakt v jazyce českém

Tato bakalářská práce se zaměřuje na adaptaci dětí při vstupu do mateřské školy v souvislosti s typem jejich citové vazby.

V teoretické části jsem definovala pojmy jako jsou adaptace, citová vazba, socializace a výchova.

V praktické části jsem shrnula výsledky svého pozorování, které jsem prováděla u sedmi nově příchozích dětí. Doplňující informace jsem získala z rozhovorů s rodiči, s kolegyněmi a samotnými dětmi. Zaměřila jsem se na jejich adaptaci, popsala jsem její průběh vzhledem k dané citové vazbě.

Cílem této práce bylo zjistit, jak děti zvládají vstup do mateřské školy v souvislosti s jejich citovou vazbou, jaké chování je charakteristické pro daný typ citové vazby a jaký vliv má na samotný proces adaptace.

Klíčová slova:

adaptace, separační úzkost, teorie přechodu, rituály, stres, citová vazba, socializace, sociální učení, rodina, výchova, výchovné styly

Abstrakt v jazyce anglickém

This bachelor thesis is focused on children adaptations to kindergarten enter in connection with type of emotional relationship.

The theoretical part defines terms as adaptation, emotional relationship, socialization and education.

The practical part recapitulates results of my observation accomplished by seven children newly entered the kindergarten. I obtained the supplementary information from parents, colleagues and children through the conversation. I focused on their adaptation and described its' course considering the emotional relationship.

The aim of this thesis was to find out how do the children cope with the kindergarten enter in connection with their emotional relationship, which behaviour is characteristic of the given emotional relationship type and how it influences the adaptation process.

Key words:

Adaptation, separation anxiety, theory of changeover, rituals, stress, emotional relationship, socialization, social learning, family, education, educational types/styles.

Obsah:

1. ÚVOD	8
2. TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1. ADAPTACE	10
2.1.1. <i>Typy adaptace</i>	10
2.1.2. <i>Adaptace dítěte v mateřské škole</i>	11
2.1.2.1 Etapy adaptačního procesu	12
2.1.2.2 Kdy je adaptace v MŠ ukončena?	14
2.1.2.3 Faktory facilitující adaptaci	14
2.1.2.4 Separační úzkost a její fáze	16
2.1.2.5 Teorie přechodu	16
2.1.2.6 Stres a jeho zvládání	17
2.2. TEORIE CITOVÉ VAZBY	19
2.2.1. <i>Fáze vývoje citové vazby</i>	20
2.2.2. <i>Typy citové vazby v dětství</i>	21
2.3. SOCIALIZACE	23
2.3.1. <i>Socializace předškolního dítěte</i>	24
2.3.1.1 Vztah dítěte k vrstevníkům	25
2.3.1.2 Vztah dítěte k sourozencům	26
2.3.1.3 Vztah dítěte k rodičům	26
2.3.1.4 Vztah dítěte k prarodičům	27
2.3.1.5 Instituce – mateřská škola	27
2.4. VÝCHOVA	28
2.4.1. <i>Aspekty výchovy</i>	28
3. METODOLOGICKÁ ČÁST	31
3.1. KVALITATIVNÍ VÝZKUM	31
3.1.1. <i>Hlavní složky kvalitativního výzkumu</i>	31
3.1.2. <i>Typy kvalitativního výzkumu</i>	32
3.1.3. <i>Zakotvená teorie</i>	32
3.1.3.1 Kódování	33
3.1.3.2 Teoretická citlivost	34
3.1.4. <i>Metody</i>	34

3.1.4.1	Rozhovor.....	34
3.1.4.2	Pozorování	36
4.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
4.1.	VLASTNÍ POZOROVÁNÍ	39
4.1.1.	<i>Pozorování dětí.....</i>	<i>40</i>
4.1.1.1	Pavel (5;6).....	40
4.1.1.2	Emil (5;3).....	43
4.1.1.3	David (4;1).....	45
4.1.1.4	Petr (4;0)	47
4.1.1.5	Šimon (3;6)	50
4.1.1.6	Jarouš (3;3)	52
4.1.1.7	Kamila (2;5).....	54
5.	ZÁVĚR.....	57
6.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
7.	SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	60
8.	SEZNAM TABULEK	61
9.	SEZNAM PŘÍLOH.....	62

1. Úvod

Vstup do mateřské školy (dále jen MŠ) je prvním a velice důležitým krokem do společnosti. Mnoho rodičů ani neví, jak významný mezník to pro jejich dítě je. Možná je význam vstupu a docházky do MŠ obecně podceňován, a proto je více méně považován jen za přechodné stádium mezi rodinou a školou. Přitom právě sociální zkušenosti, které zde dítě získá, určují v budoucnosti jeho vztah a roli ve skupině. A to je důležité si uvědomit.

Jak už jsem se výše zmínila, přechod z rodiny do MŠ je opravdu důležitý okamžik. Spousta rodičů si ani neuvědomuje, jakou významnou zátěž to pro jejich dítě představuje. Stačí se jenom zamyslet nad tím, že všechny své dosavadní životní zkušenosti čerpalo a získalo převážně v kruhu rodinném. Nikdy předtím nebylo vystavováno větší zátěži, nebylo odkázáno samo na sebe, nemuselo se vyrovnávat s toliko požadavky a překonávat nejrůznější obtíže. Zkrátka tato událost s sebou přináší množství změn, nemalé problémy nejen pro samotné dítě, ale i pro rodiče a pedagogy. Rodiče najednou zjistí, že se jejich dítě v novém a neznámém prostředí chová úplně jinak než doma. Jsou bezradní a ptají se sami sebe, zda to, co se jim děje, je normální. Obávají se toho, jestli docházku do MŠ vůbec zvládne. A snad se zamýšlejí i nad tím, zda mu mohou tento krok do neznáma nějak usnadnit, zpříjemnit nebo mu pomoci.

Nesmíme zapomínat na to, že každé dítě je jiné, a proto i samotná adaptace probíhá u každého různě. Některé děti si v novém prostředí zvykají snadno, navazování nových kontaktů jim nečiní obtíže. Na druhé straně jsou i takové děti, které potřebují daleko více času, trpělivosti a pomoci. Proto bychom jim měli podat pomocnou ruku a ulehčit jim přechod z rodiny do nového prostředí. A to není jenom úkol pedagogů, ale i rodičů. I oni by měli znát etapy adaptačního procesu, protože právě na trvání jednotlivých etap mají velký vliv. Mělo by nám být tedy zřejmé, že vstup do MŠ může (ale nemusí) být těžký a přináší s sebou určitá rizika.

O adaptaci dětí v MŠ a jejich souvislostech se v současné době hovoří velmi často, a to nejen mezi pedagogy, ale i rodiči. Mě samotnou toto téma velmi zajímá, a právě proto jsem si ho zvolila pro svou bakalářskou práci.

Tato práce je rozdělena do dvou částí, v teoretické části se zaměřím na vymezení pojmů adaptace, citová vazba, socializace a výchova. Podrobně se budu věnovat jednotlivým adaptačním fázím, okolnostem a zkušenostem usnadňující a ztěžující přechod z rodiny do nového prostředí, chování dítěte v MŠ a rodině, dále se budu

zabývat teorií citové vazby, jejími typy a projevy, popíše proces socializace a v neposlední řadě se zaměřím na výchovu a výchovné styly.

V praktické části se budu věnovat kvalitativnímu výzkumu, založeném na pozorování nově příchozích dětí (prostřednictvím záznamu z videokamery a mé přítomnosti ve třídě), dále na polostrukturovaných hloubkových rozhovorech s rodiči, s kolegyněmi a samotnými dětmi. Všechna získaná data podrobím analýze a vyhodnocení. Budu si především všimnout opakujících se a charakteristických vzorců chování v souvislosti s citovými vazbami jednotlivých dětí při jejich adaptaci v MŠ.

Cílem mé práce je zjistit, jak děti zvládají vstup do MŠ v souvislosti s jejich citovou vazbou, jaké chování je charakteristické pro daný typ citové vazby a jaký vliv má na samotný proces adaptace.

Čerpám z odborné literatury, časopisů, z internetových stránek s touto tematikou, z rozhovorů s rodiči, kolegyněmi, samotnými dětmi, z vlastního pozorování a videonahrávek.

2. Teoretická část

2.1. Adaptace

Nyní se zaměříme na samotný význam pojmu adaptace. V psychohygieně a v psychologii má rozdílné definice. Je to fyziologický proces, tedy doba a míra přizpůsobování orgánů a smyslů těla na podnět. Ale je to také proces, při kterém se osobnost člověka přizpůsobuje měnícím se podmínkám vnějšího a vnitřního prostředí.¹

Adaptace na úrovni osobnostní se rozlišuje na objektivní a subjektivní. Objektivní bývá posuzována podle toho, jak zdařile je člověk zakotven ve světě své rodiny, lidí a práce. Subjektivní vyjadřuje, jak se jedinec v uvedených oblastech života cítí spokojený, nebo zda prožívá nějaké napětí či úzkost. Globálně objektivní a subjektivní adaptovanost se posuzuje podle toho, jak se člověk naučil žít v souladu se sebou samým, jak se akceptuje a jak dovede řídit svůj vlastní vývoj.

Správná adaptace je znakem dobrého duševního zdraví. Jedinec úspěšně řeší různé úkoly života, vyrovnává se s problémy a požadavky, kterým je vystaven. Nesprávná adaptace se označuje jako maladaptace či desadaptace. Člověk nedovede zdolávat překážky a obtíže, neustále se dostává do konfliktů s okolím. Takový nevyrovnaný jedinec potřebuje v běžných situacích více času a energie na jejich zvládnutí.

Adaptační dynamismy se v běžných životních podmínkách většinou projevují v individuálních rozdílech charakteru lidí. Avšak v neobvyklých či zátěžových situacích začínají viditelným způsobem determinovat a regulovat individuální prožívání a jednání člověka.²

2.1.1. Typy adaptace

Podle J. Piageta³ se dítě přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí psychickou adaptací. Tu zajišťují dva protikladné a zároveň doplňující se procesy – asimilace a akomodace.

Při asimilaci dochází k tomu, že objekty a jejich vztahy se začleňují do schémat chování dítěte a do jeho dosavadních zkušeností.

¹ <http://astroesoterickaspol.blogger.cz/3-Tzv-dusevni-socialni-apod-/Pojem-adaptace>

² SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2004, s. 266.

³ ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2001.

Při akomodaci dochází k tomu, že se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí. Nový objekt nebo nová událost nezapadají do jeho osvědčeného schématu. Dítě pak původní schéma obměňuje, přezkoumává a přizpůsobuje nové situaci.

Oba procesy jsou v dynamické rovnováze. Pokud dojde k vychýlení, dítě se snaží ztracenou rovnováhu obnovit.

Asimilační schémata se mění, a to především s věkem dítěte. Odrážejí konkrétní vývojovou fázi dětské inteligence a jeho aktuální způsob poznávání světa. Tato schémata rozhodují i o tom, zda budou konkrétní podněty z okolí dítěte zpracované.

Pokud ano, tak jakým způsobem.

2.1.2. Adaptace dítěte v mateřské škole

Vstup do MŠ je významnou událostí týkající se nejen samotného dítěte, ale celé jeho rodiny. Tento důležitý životní krok je spojen s nejistotou všech zúčastněných. Bývá provázen podobnými nebo střídavě protichůdnými reakcemi rodičů. Obavami matky ze zjištění, že se o své dítě bude muset dělit s cizími osobami. Ale i tím, jak bude dítě přechod z rodiny do nového prostředí zvládat. Jaké problémy se vyskytnou a zda se podaří tento náročný moment překonat bez výrazné újmy na dětské psychice.

Důležitým stanoviskem určujícím úroveň přechodu dítěte do MŠ je jeho věk, zralost, způsobilost a připravenost. Dítě vstupuje do cizího prostředí, kde zůstává po delší dobu bez přítomnosti rodičů. Tento stav je pro něj úplně nový a neznámý. Dochází k přerušení vazby matka – dítě, a to vždy představuje náročný zásah do jejich psychiky. Ve spojení s příchodem do nového a neznámého prostředí dochází ke vzniku zátěžové situace, objevují se obavy, úzkost a strach.

Vstup dítěte do MŠ je spojen se zásadní změnou jeho identity. Na základě nových vztahů dochází ke změně rolí. V prostředí MŠ se seznamuje s novými a rozdílnými výchovnými postupy, než na jaké bylo doposud zvyklé. Změny spojené s adaptací se dotýkají i rodičů a záleží jenom na nich, jak se s nimi vypořádají.⁴

⁴ NEISEL, R. – GRIEBEL, W.: *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005.

2.1.2.1 Etapy adaptačního procesu

Haefele a Wolf-Filsinger⁵ uvádějí čtyři období adaptačního procesu:

1. **Období orientace** (první týden v MŠ) – dítě vyčkává, drží se zpátky, nepokouší se navazovat kontakty s ostatními, sleduje vše z povzdálí, nezúčastňuje se aktivit, neukazuje ostatním dětem, že je má rádo, nevypráví o svých zážitcích, nehraje si intenzivně a vytrvale, mluví velmi potichu, učí se zpracovávat množství podnětů a zkoumá je.
2. **Období sebeprosazování** (druhý týden v MŠ) – dítě začíná navazovat první kontakty, pokouší se upoutat pozornost všemi prostředky, samo vypráví o svých zážitcích, vyjadřuje svá přání, těžko se prosazuje a nebrání se, hledá ochranu a pomoc u dospělých, snadno se rozpláče a rychle se unaví.
3. **Období zvláštních opatření** (třetí týden v MŠ) – dítě se snaží dobře vycházet se všemi, ukazuje ostatním, že je má rádo, pokouší se získat oblibu u vlivných dětí, chce se začlenit, bere si za vzor jiné děti a napodobuje je, zajímá se o aktivity ostatních, jeho cílem je upevnit a rozšířit získanou roli ve skupině, v tomto období se může dítě „stáhnout do sebe“ (méně vyprávět o svých zážitcích, nevyjadřovat svá přání, nepokoušet se navazovat nové kontakty).
4. **Období začlenění** (čtvrtý týden v MŠ) – dítě si po čtyřech týdnech na nové prostředí zvykne, už ví, jak to zde chodí, je mu jasné, do jaké skupiny patří, dokáže odhadnout způsoby a pravidla chování v MŠ a částečně je umí i použít, stává se součástí skupiny.

Nejistota, která provází vstup do MŠ, vede k tomu, že se dítě především v první fázi adaptačního období uzavírá do sebe a straní se ostatních. Je vyčerpané a unavené, chce si odpočinout a touží po chvíli klidu. Potřebuje zpracovat velké množství nových zážitků a dojmů.

Druhá fáze se vyznačuje tím, že dítě doma působí nevyrovnaně, je náladové, mrzuté, ufnukané a unavené. Pokouší se upoutat pozornost všemi prostředky (nejčastěji pláčem). Nálada dítěte je způsobena důsledkem kritického období sebeprosazování v MŠ.

⁵ HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M.: *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993, s. 14 – 21.

V posledních dvou fázích se chování vrací do normálu. Můžou se však objevit známky tělesného vyčerpání. Dítě se rychle unaví, je „přetažené“. Je tomu tak, protože ještě nebylo schopno zpracovat první kritické týdny a zátěž přetrvává.

Jak dlouho se bude dítě přizpůsobovat novému prostředí a novým podmínkám a jak bude toto adaptační období probíhat, je velmi individuální.

Zhruba polovina tří až čtyřletých dětí reaguje na změny spojené s příchodem do MŠ pláčem a smutkem při loučení. Tyto reakce většinou trvají dva až šest týdnů. Postupně se citové projevy uklidní. Můžou se však navrátit v případě, když se děti do nového prostředí vracejí po delší nepřítomnosti. Klidnější přizpůsobení probíhá většinou tam, kde jsou třídy věkově smíšené. Starší děti totiž dokáží „nováčkům“ při adaptaci pomoci (uklidní je, snaží se je zaujmout). Nejdéle a s citovými problémy probíhá adaptace ve skupině nejmladších dětí, které ještě do MŠ nechodily.

Nejistota a smutek trvá tak dlouho, dokud si dítě nevytvoří alespoň několik vztahů, o které se může opřít. Významnou roli zde hraje i osobnost učitelky, u které předškolní dítě hledá oporu a bezpečí.

Druhá polovina dětí se rozděluje na ty, které s adaptací nemají prakticky žádné problémy. Jedná se většinou ty starší děti (kolem pěti let), které mají již dost sociálních zkušeností, takže přizpůsobení se novým podmínkám jim nečiní obtíže.

Další část tvoří děti, které na počátku nesmutní, ale postupem času se může u nich vyskytnout náhlý nezáměr o MŠ. Touží se vrátit do předešlého domácího období.

Poslední, ale velmi malou část, tvoří ty děti, které se nedokáží ani po dlouhé době zadaptovat. V MŠ jsou nespokojené, uzavřené, nezapojují se do činností. Doma jsou úzkostné, v noci špatně spí, mohou u nich nastat i další psychosomatické potíže (bolest hlavy, břicha, zvracení, apod.). Tyto příznaky mohou ukazovat na začínající separační úzkostnou poruchu.⁶

Adaptaci dítěte ovlivňuje i jeho temperament. Projevuje se v jeho prožívání a chování.

Děti nenáročné mají vyrovnanou náladu, která výrazně nekolísá. Většinou reagují klidně, jsou sdílné, otevřené, snadno si zvykají na rytmus bdění, jídla a spánku, relativně snadno se přizpůsobují změnám.

Děti pasivní jsou spíše zdrženlivé, klidné, někdy i plaché, dlouze se přizpůsobují novému prostředí.

⁶ KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, s. 79 – 81.

Děti nedůtklivé mají sklony ke špatné náladě, prudké citové reakce, jsou velmi aktivní, živé, hůře se soustředí, špatně se přizpůsobují, na nové věci reagují protestním stažením do pozadí.

Třetina z nich se nedá zařadit do žádné z popsaných skupin.

Problémy související s adaptací se vyskytují téměř celý rok. Mohou se projevovat takto:

- snaha o dominantní postavení
- chybějící integrace do skupiny
- nedodržování pravidel
- ostýchavě zdrženlivé chování
- vyhledávání blízkosti učitelky
- chybějící výkon při požadované aktivitě
- agresivní chování⁷

2.1.2.2 Kdy je adaptace v MŠ ukončena?

Můžeme říci, že je to tehdy, pokud se dítě:

- dokáže odloučit od matky, při jejím opuštění nedělá žádné problémy, odpoutalo se od rodičů
- do MŠ chodí rádo, cítí se zde dobře
- zná jména dětí a učitelů, samo přichází nejen za nimi, ale i za personálem
- samo vyjadřuje své požadavky, cílevědomě přistupuje ke hře a ptá se ostatních, zda si s nimi může hrát, přináší vlastní nápady, samostatně řeší problémy
- zapojuje se do skupinového dění, má vlastní okruh přátel
- dokáže si s ostatními hrát a dohodnout se
- přijme a akceptuje denní program a skupinová pravidla, zná je a dokáže je dodržovat, umí se jim přizpůsobit⁸

2.1.2.3 Faktory facilitující adaptaci

Na vstup dítěte do MŠ má velmi často vliv nepřiměřená motivace ze strany rodičů, a to jak v kladném, tak v záporném smyslu. Někteří svým dětem toto prostředí idealizují, nebo naopak jim poskytují negativní informace. Adaptaci velmi významně

⁷ RENATE, N., WILFRIED, G.: *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005.

⁸ RENATE, N., WILFRIED, G.: *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005.

ovlivňuje to, jak je stanovena doba a frekvence pobytu dítěte v MŠ vzhledem k jeho potřebám a psychickému stavu. Pro usnadnění adaptace je důležité, aby rodiče byli ochotní přijmout nabízenou radu a pomoc od pedagogů.

Podmínkou, která ulehčuje vstup do MŠ je postupné seznamování se s tímto novým prostředím, např. návštěvy ještě před termínem nástupu nebo možnost pro rodiče setrvat potřebný čas ve třídě spolu s dítětem. To umožní poznat i ostatní děti, hračky, vybavení, atd. V neposlední řadě je důležitý zodpovědný přístup rodičů k dítěti.⁹

Co udělat pro to, aby vstup do MŠ nebyl pro dítě traumatem:

- chodit s ním mezi ostatní děti
- nechat jej na určitou dobu v péči jiného známého člověka
- zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy
- rozvrhnout čas tak, abychom na něj nemuseli spěchat, má-li věci udělat samo
- udělat si čas na každodenní společnou chvíli u hry
- mít čas na čtení pohádek
- během dne využívat možností si vzájemně popovídat
- krátce a srozumitelně oceňovat, co se mu podařilo
- jasně odmítnout nevhodné chování a vysvětlit proč
- vyvarovat se výhrůžek
- opatrně zacházet i s vychvalováním MŠ¹⁰

Úspěšnost adaptace dítěte na toto nové prostředí ovlivňuje i osobnost učitelky. Důležité jsou její povahové a profesní kvality. Měla by vždy k problémům přistupovat jako profesionál, lidským způsobem, vzbuzovat důvěru a s rodinou dítěte navázat partnerský vztah. Rodiče i učitelka by se spolu měli domluvit, jak dítě co nejúčinněji podpořit. Spolupráce je důležitá hlavně v počátcích, ale měla by trvat po celou dobu docházky. Úkolem učitelky je vytvářet příjemné, klidné a vstřícné prostředí. Měla by poskytovat dostatek podnětů pro rozvoj, posilovat sebevědomí a respektovat individuální možnosti a schopnosti každého dítěte.¹¹

⁹ <http://old.rvp.cz/clanek/125/2215>

¹⁰ KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, s. 75 – 76.

¹¹ <http://old.rvp.cz/clanek/125/2215>

2.1.2.4 Separáčn úzkost a její fáze

Separáčn úzkost se začíná objevovat kolem 7. měsíce veku. Je to strach z odloučení od matky.

Na úcinu a dsledcích separáčn úzkosti se podlí:

- *vek dtete* – čím je mladší, tím je separáčn úzkost silnjší, v předškolnm období vsak naopak může separace posilovat osamostatnování
- *forma separace* – zda jde o krátkodob, dlouhodob, náhl, postupn či úpln odloučení
- *prostedí*, ve kterm je dte separováno
- *přítomne a doprovázejcí osoby* - jejich chování i samotn vztah k dteti, jejich snaha o zklidnní a odvedení pozornosti od nepřítomn matky
- *temperamentove vlastnosti*
- *předchozí zkušenosti* s odloučenm od matky¹²

Říčan¹³ uvádí tři stadia reagování dtete mladšího předškolnho veku na přerušní kontakt s rodinou:

1. **Stadium protest** – dte reaguje vytrvalm pláčem, kří, brání se, jin dospel razantn odmtá, dožaduje se rodiče, nechce s novm prostedím komunikovat, odmtá hračky a hraní.
2. **Stadium zoufalství** - dte opakovan pláče nebo plakat a křet přestává, ztrác nadji v návrat matky, je stsnné, apatick, často tiché, uzavrá se do sebe, odmtá jst, pít, sporadicky komunikuje, vybere si nebo přijme hračku, ale bez zájmu s ní manipuluje a pozoruje okolí.
3. **Stadium odpoutní od matky** - dte jž po matce netouží, neodmtá kontakt dospelých v okolí, připoutává pozornost k náhradn osob, chování a komunikace se blží normálu, začín si bezstarostn hrát.

Doba trvání jednotlivch stadi je velmi individulní.

2.1.2.5 Teorie přechodu

Teorie přechodu popisuje významn změny, které se týkají nejen samotnho jednotlivce, ale i cel jeho rodiny. Přechody souvis s životnmi udlostmi,

¹² <http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/separacni-uzkost.html>

¹³ ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989.

kteře přinášejí nějakou fázi změn (odloučení, vstup do MŠ apod.). Jsou to procesy, jejichž znakem je změna subjektivního obrazu sebe samého v identitě, která je prožívána jako změna sociálního statusu. Každý přechod má svůj vlastní obsah. Provází ho silné emoce a stres. Přechody začínají v dětství a pokračují v dospělosti. Rozdíl mezi nimi je takový, že nespočívají pouze v biologických a sociálních charakteristikách, ale v tom, jak se jedinec podílí na určení nového směru svého života. Zvládnutí přechodu má vliv na další vývoj jedince. Může ho příznivě ovlivnit jak rodina, okolí či individuální zvláštnosti. Pokud je úspěšné, posiluje jeho kompetence, hodnoty a schopnost rozhodovat se. Jestliže je neúspěšné znamená to, že další přechody budou rizikovější. Profesionální průvodci při přechodech dítěte jsou učitelé, kteří by ho měli především podporovat a pomáhat mu.¹⁴

A. v. Genep¹⁵ vytvořil zvláštní kategorii přechodových rituálů, které dělí na:

1. **preliminární** (odloučení) – odpoutání od známého společenského prostředí, např. pohřeb
2. **prahové** (pomezí) – představují neutrální zónu, území nikoho mezi starým a novým způsobem bytí, např. těhotenství
3. **postliminární** (sloučení, přijetí) – jde o znovu začlenění do společnosti, např. svatba

Tyto tři fáze nebývají zastoupeny rovnoměrně a nejsou stejně rozvinuté.

Genep považuje přechodové rituály za velice důležité a poukazuje na to, že na ně musí být nahlíženo v souvislostech a nelze je posuzovat odděleně.

2.1.2.6 Stres a jeho zvládnutí

Stres znamená situaci mimořádné zátěže, která je vnímána jako ohrožení tělesného nebo duševního blaha a vede k trvalé stresové reakci. Na člověka působí různé negativní vlivy, tzv. *stresory*. Většina těchto vlivů pochází obecně ze života člověka. Mohou mít fyzickou, sociální či psychickou povahu. Z kvantitativního hlediska se rozlišují na *mikrostresory* (mírné povahy) a *makrostresory* (překračují hranice zvladatelnosti). Podle délky působení se dělí na krátkodobé a dlouhodobé, podle zdroje působení na vnější a vnitřní.

Druhy stresů:

- *hyperstres* – překračuje hranice adaptability

¹⁴ RENATE, N., WILFRIED, G.: *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005.

¹⁵ http://is.muni.cz/th/89197/fss_b/Svatba_a_svatebni_ritualy.txt

- *hypostres* – ten, který nedosáhl obvyklých tolerancí
- *distres* – negativní
- *eustres* – pozitivní

Psychické reakce na stresor:

- *úzkost* – je nejčastější, jejími hlavními syndromy jsou pocity otupělosti a odcizení, může se projevit i somatickými obtížemi, poruchami soustředění, nadměrnou ostražitostí, někdy se mohou objevit pocity viny
- *agrese* – velmi častá, může vést až k vzteku
- *apatie* – opačnou reakcí na stres může být uzavření se do sebe, jestliže stresové podmínky přetrvávají a jedinec je neovládá, může přerůst v depresi¹⁶

Fyziologické reakce na stresor podle Selyeho:¹⁷

1. **Poplachová** – je to bezprostřední reakce organismu na stres, dochází k mobilizaci obranných prostředků, vyplavují se hormony, které připravují organismus na „boj“ se stresem, jejich vlivem se zvyšuje srdeční činnost, krevní tlak, prohlubuje se dýchání apod.
2. **Pokus o adaptaci** – dochází k postupné adaptaci na stresory, k zvýšení odolnosti organismu, snižují se příznaky stresu
3. **Fáze vyčerpání** – stres je příliš silný, trvá dlouho, dochází k snížení energetických rezerv a dalších regulačních mechanismů, stres může vyvolat šok či srdeční selhání.

Symptomy stresu:

- *tělesné* (neschopnost uvolnit se, svalový třes, ochablost, zvýšení či snížení aktivity, bolesti břicha)
- *emoční* (strach, obavy, nervozita, vznětlivost, agrese, únava, emoční nestabilita)
- *způsob chování* (pláč, naříkání, křik, záchvaty paniky)

Zvládání stresu souvisí s jednotou osobnosti, sociálním zázemím, pomocí rodiny, životním prostředím apod.

¹⁶ <http://home.pf.jcu.cz/~stuchl/Stres.doc>.

¹⁷ BAŠTECKÁ, B., GOLDMAN, P.: Základy klinické psychologie. Praha : Portál, 2001, s. 241.

Lazarus¹⁸ uvádí tři obvyklé způsoby zvládnání stresu:

1. **zaměření na změnu nebo odstranění toho, co stres vyvolává** - řešení problému
2. **zaměření na vnitřní změnu, na eliminaci negativních emocí** – racionalizace, udržení vnitřní rovnováhy
3. **zaměření na změnu významu situace pro jedince** – přehodnocení situace

Při zvládnání změn má rozhodující význam:

- zda jde o změny malého či většího rozsahu
- zda jsou přechodné či trvalejší povahy
- zda si dotčená osoba změny přeje
- jakými zdroji osoba disponuje¹⁹

2.2. Teorie citové vazby

Teorie citové vazby vznikala v úzkém propojení s psychoanalýzou. Vytvořil ji britský psychoanalytik John Bowlby. Při formulování své teorie vycházel z prací Konrada Lorenza, Harryho Harlowa a Sigmunda Freuda. Dále z metody přímého pozorování, etologie, klasické psychoanalýzy či kognitivní teorie. Důležitým faktorem pro vývoj teorie attachmentu bylo Bowlbyho přesvědčení, že závažná narušení vztahu matky s dítětem vedou k pozdější psychopatologii a že mají velký vliv i na současné chování dítěte. Bowlby kladl velký důraz na význam vztahu s primárním pečujícím objektem. Významná a dlouhodobá pozorování interakcí matek s dětmi prováděla Bowlbyho spolupracovnice Mary Ainsworthová. Ta na základě těchto pozorování vytvořila laboratorní techniku na zjišťování kvality citové vazby.

Teorie citové vazby hledá odpovědi na to, proč lidé vytvářejí úzké emocionální vztahy a proč omezená schopnost usměrňovat emoce souvisí s určitými vztahovými zkušenostmi. Dále se zabývá tím, jaký vliv mají tyto zkušenosti na schopnost adaptace, na psychické zdraví, popřípadě na jeho narušení v průběhu života.

Základním pojmem této teorie je *citová vazba* neboli připoutání. Tím se rozumí těsný, trvalý a silný emoční vztah mezi dvěma osobami. Nejčastěji mezi dítětem

¹⁸ BAŠTECKÁ, B., GOLDMAN, P.: Základy klinické psychologie. Praha: Portál, 2001, s. 242.

¹⁹ <http://home.pf.jcu.cz/~stuchl/Stres.doc>

a matkou, popřípadě osobou, která roli matky trvale zastupuje. Není to stav stálý, ale probíhá v nepřetržité interakci matky s dítětem. Ta se uskutečňuje opakovaně a několikrát za den. Stále se obměňuje, posiluje nebo při nesprávném postupu oslabuje. Vytváří tak pro dítě pocit bezpečí a jistoty.

Navenek se citová vazba projevuje prostřednictvím vazbového chování, které je aktivováno v situacích stresu. Smyslem je zajištění ochrany a blízkosti. U malého dítěte se vazbové chování projevuje např. pláčem, protestem, mazlením apod. To naznačuje matce jeho potřeby. Ta zaregistruje signály a bezprostředně reaguje chováním umožňujícím regulaci napětí dítěte. To se pak ocitá znovu v bezpečí. V době, kdy vazbový systém není aktivován, má dítě možnost zkoumat okolí a tím dochází k podpoře jeho kognitivního vývoje.

Důležitou rolí při utváření citové vazby je její citlivost k potřebám dítěte. Sensitivní matka dokáže včas rozpoznat tyto signály a správně na ně reagovat.

Zkušenosti s pozitivními nebo negativními reakcemi matky si dítě zvnitřňuje a utváří si tak vlastní představy, které se začleňují do systému citové vazby.²⁰

2.2.1. Fáze vývoje citové vazby

V prenatálním období je dítě s matkou spojeno v silné symbiotické vazbě. V období po narození je pro něj zcela přirozené přijímat veškerou mateřskou péči jako pokračování biologické vazby. Postupně se tak vytváří základ pro rozvoj vztahu na jiné, vyšší úrovni.

Tento vztah se projevuje trojím způsobem. Při odchodu matky dítě protestuje např. pláčem, křikem a při interakci s jinými osobami bývá rozpačité. Když se matka vrátí, dítě jí radostně vítá a je opět spokojené. Časem se vytvoří určitá hierarchie ve vazbách k nejbližším osobám v okolí dítěte.

V době, kdy se dítě už samo pohybuje a začíná zkoumat okolní svět, se rozvíjí další fáze v tomto jejich vztahu. Dítě se pomalu od matky vzdaluje, chvíli si hraje samo, ale neustále se po ní ohlíží. Jestliže ji nevidí, zneklidní a začne po ní pátrat. Tato vzdálenost se postupně zvětšuje a také se prodlužuje čas, kdy je dítě samo.

Dynamika tohoto chování, která se opakovaně projevuje při každém návratu, mívá většinou pět fází:

- dítě má pocit jistoty a bezpečí v přítomnosti matky

²⁰ ŠTEFÁNKOVÁ, Z.: *Citová väzba v detstve a adolescencii vo vzťahu k emocionálnej regulácii*. Československá psychologie, 2005, č. 5., s. 432 - 445.

- dítě matku opouští a jde si samo hrát nebo zkoumat okolí
- u dítěte začíná vznikat pocit nejistoty zapříčiněným nepřítomností matky
- dítě touží po pocitu jistoty a bezpečí, a proto hledá svou matku
- opětovné setkání dítěte s matkou spojené s uspokojením jeho potřeb²¹

Jednotlivé fáze vývoje citové vazby podle M. Ainsworthové:²²

1. **Před vznikem citového pouta** (1. – 2. měsíc) - v této fázi je dítě soustředěno především na pocity spojené s vlastním tělem a uspokojováním jeho potřeb, z matčiny strany je důležité, jakým způsobem jsou naplňovány, frekvence a kvalita tělesného kontaktu.
2. **Zárodek citového pouta** (3. – 6. měsíc) - v tomto období je již dítě schopné ze souborů ostatních objektů vyčlenit lidské bytosti, začíná preferovat známé tváře a osoby, s matkou je ve velmi těsném spojení.
3. **Vyhraněné citové přilnutí** (6. – 9. měsíc) – pro dítě nastává období strachu z cizích lidí a neznámých situací, souvisí se schopností rozlišovat známé a neznámé, kteří pro něj představují buď pocit jistoty a bezpečí nebo strach a napětí, role matky je v této fázi velice důležitá, je to patrné i z reakce dítěte na vzájemné odloučení, to má v tomto období pravděpodobně nejzávažnější následky, dítě si začíná uvědomovat sebe jako samostatného jedince, pochopení odlišnosti sebe a matky jako dvou samostatných bytostí má za následek vytvoření specifické citové vazby s matkou.
4. **Cílesměrný vztah a partnerství** (4. rok - období mladé dospělosti) – na začátku tohoto období nastává zvrat ve spojení matka - dítě, pro tento vztah již není typická naprostá závislost dítěte na matce, ba naopak, tento proces dále postupuje až do období mladé dospělosti a z původně asymetrického vztahu se postupně stává vztah symetrický.

2.2.2. Typy citové vazby v dětství

Během prvních let si dítě vytvoří s matkou určitý typ vazby:

1. **jistá** – tu si vytvoří dítě, jehož rodiče byli emočně dostupní, schopní přiměřeně reagovat na jeho signály a potřeby, pomáhali mu

²¹ <http://www.help24.cz/index.php?page=clanky&view=rany-vztah-matky-s-ditetem>

²² ŠTEFÁNKOVÁ, Z.: *Citová väzba v detstve a adolescencii vo vzťahu k emocionálnej regulácii*. Československá psychologie, 2005, č. 5., s. 432 - 445.

při těžkostech, byli mu vždy k dispozici, byli citliví a vnímaví, matka poskytovala dítěti láskyplnou ochranu, to se tak cítilo jisté, snadno se pak od ní vzdalovalo.

2. **nejistá (úzkostná, vzdorující)** – tu si vytvoří dítě, jehož rodiče sice byli dostupní, avšak nespolehlivě, nebylo si jisté přítomností svých rodičů, jejich reakce byly pro něj nečitelné, někdy byly adekvátní, ale jindy ne, nevědělo, zda rodiče na jeho signály a potřeby zareagují, naučilo se tak očekávat, že mu pravděpodobně neposkytnou útěchu a podporu, dítě pak bylo úzkostné, bálo se separace, hlídalo si své rodiče, neopouštělo je, nezkoumalo okolí, mělo starost o svou bezpečnost.
3. **nejistá (úzkostná, vyhýbavá)** – tu si vytvoří dítě, jehož rodiče byli málo emočně dostupní, nedostatečně reagující, chladní, málo vnímaví a necitliví, dítě nemělo žádnou důvěru v to, že mu rodiče odpoví, nebo že zareagují na jeho potřeby odpovídajícím způsobem, dítě bylo trvale odstrkované, odmítané, zvyklé žít bez lásky a podpory druhých.
4. **dezorientovaná** – tu si vytvoří dítě, jehož rodiče s ním špatně zacházeli, jejich chování dítě děsilo, bylo nepředvídatelné, ohrožující, dítě vyděšené takovýmto chováním, pak paradoxně hledalo utěšení a bezpečí u zdroje hrozby, tedy u svého rodiče.²³

Dítě jistě připoutané se může bez matky obejít, snáze a bez obav prozkoumává své okolí, po opětovném shledání je pozitivně naladěné, je otevřenější, pokud do MŠ vstupuje později, je jeho výhodou pokročilejší vývoj řeči.

Dítě s nejistým poutem brání odchodu matky daleko častěji než dítě jistě připoutané, vyžaduje matku pro nastolení rovnováhy mezi přítulností a prozkoumáváním okolí, je spíše negativně naladěné, při vstupu do MŠ projevuje podráždění a úzkost z odloučení.

Je nezbytné, aby byl vztah dítě - rodič od samého počátku dobrý. Rané zážitky mají velký vliv na další duševní vývoj. Nesprávné zacházení převážně v prvních dvou letech života může narušit vývoj schopnosti dítěte úspěšně vytvářet vztahy s ostatními. Rodiče, kteří neměli v dětství dostatek lásky, citu, dotyků, tělesné a duševní pohody, jsou při výchově svých dětí v nevýhodě. Vzniká tak deprivanční cyklus, který přenáší

²³ VAVRDA, V.: *Otázky soudobé psychoanalýzy*. Praha: Lidové noviny, 2005, s. 52 – 61.

špatné zkušenosti rodičů z dětství na vlastní děti. Proto je proces připoutání kritickým obdobím pro sociální učení.²⁴

2.3. Socializace

Socializace je celoživotní proces, při kterém dochází k utváření osobnosti prostřednictvím osvojování si společensko-kulturních vzorců. Jde tedy o přebírání typických způsobů chování, názorů a hodnot určité skupiny jedincem. V průběhu tohoto procesu se u jedince utvářejí osobnostní rysy na základě vrozených dispozic, které rozvíjí rodiče a poté společnost. Nejvýznamnější je socializace v dětství, formují se zde základní vzorce, podle nichž se pak člověk celý život chová.

Hlavním cílem je přijetí norem společnosti, zvnitřněním postojů a hodnot, což se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení. Dalším cílem je příprava jedince na role, které bude v průběhu svého života zastávat.

Socializace se rozděluje na primární, sekundární a terciální. *Primární* probíhá především v rodině, jejím hlavním cílem je získání důvěry v okolní svět a uvědomění si vlastního já. Normy, které jedinec získá během primární socializace, jsou stabilní a téměř neměnné. *Sekundární* připravuje jedince na jeho roli ve společnosti. Probíhá především v rodině, ve škole a v kontaktu s vrstevníky. *Terciální* se uskutečňuje v dospělosti, jedinec se osamostatňuje od své rodiny, začíná žít svůj vlastní život. Jejím hlavním tématem je přejímání nových schémat chování, které jedinec neustále uskutečňuje v interakci se svým okolím.

Obsah socializace:

- *vnímání* – je zásadně ovlivněno prostředím, ve kterém žijeme a také tím, co daná společnost považuje za významné
- *jazyk a řeč* – slouží ke komunikaci jedince s jeho prostředím, ovlivňuje strukturaci poznatků
- *normy a hodnoty* – jedinec se v průběhu socializace učí, jaké chování je ve společnosti přijatelné a jaké ne, poznává a přijímá postoje, normy a hodnoty své společnosti
- *ideály a vzory* – jedinec ze svého sociálního prostředí přijímá ideály, které platí v jeho společnosti a na jejich základě si vybírá své vzory

²⁴ FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.

- *identita a sebepojetí* - jedinec se v průběhu socializace dozvídá, jaká je jeho vlastní hodnota, a to významným způsobem ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti, buduje si obraz vlastního já, učí se své sexuální roli²⁵

Prostředkem socializace jsou společenské instituce (rodina, škola, práce, atd.), se kterými se jedinec v průběhu života setkává. Výsledkem jsou zkušenosti, nabyté pomocí sociálního učení.

V sociálním učení rozeznáváme několik forem:

1. **Přímé posilování** – chování, které je v sociálním prostředí žádoucí neboli přijatelné, je odměňováno a posilováno, nežádoucí či nepřijatelné je potrestáno, využívání odměny (pochvala, pohlazení, úsměv, ...) a trestu (zákaz, pokárání, nesouhlas, ...).
2. **Napodobování** – podstatou imitace je napodobování vnějších projevů, např. gest, verbálních projevů apod., toto chování může být žádoucí i nežádoucí, pokud je přijatelné, je posilováno pochvalou.
3. **Ztotožňování** – identifikace s určitým jedincem, jde o převzetí jeho postojů, názorů a příčin chování, nemusí však jít o úplné ztotožnění s celým hodnotovým systémem dané osoby, ale jen o převzetí určitého názoru, ideálu či postoje.

Působení sociálního učení není vždy stejně účinné, neboť zde hraje roli několik proměnných, které se vzájemně ovlivňují. Některé vycházejí z vnitřních podmínek organismu (inteligence, kvalita paměti), jiné z podmínek vnějších (rodinné prostředí, přírodní podmínky, vztahy mezi skupinami). Dalšími jsou vlastnosti osobnosti, její zájmy, postoje, zvyky.²⁶

2.3.1. Socializace předškolního dítěte

Dítěti v předškolním věku zajišťuje primární a sekundární socializaci především jeho rodina. Avšak toto prostředí už není pro dítě v tomto věku dostačující. Projevuje se u něj výrazný zájem o společnost druhých. Vrstevnická skupina je pro socializaci obzvláště důležitá. Do života dítěte také vstupuje instituce MŠ, která mu nejen zprostředkovává kontakt s vrstevníky, ale působí na něj i výchovně.

²⁵ HADJ-MOUSSOVÁ, Z.: *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003, s. 13 - 14.

²⁶ http://www.psychoterapie.estranky.cz/stranka/proces-soc_uceni

Vyvíjí se sociální reaktivita, sociální kontrola a hodnotová orientace dítěte. Předškolní období může být po této stránce chápáno jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. Socializace dítěte předškolního věku je důležitá pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí.

Tab. 1 Přehled vývojových teorií k předškolnímu období²⁷

<p>Psychoanalytické teorie</p> <p>1) Psychosexuální – podle Freudovy teorie se dítě předškolního věku nachází ve falickém stadiu psychosexuálního vývoje, kdy slast pociťuje při genitální stimulaci. Tato sexualita se výrazně liší od dospělého. Vzniká Oidipovský či Elektřin komplex, dítě se však postupně identifikuje s rodičem svého pohlaví. Po jeho úspěšném vyřešení se objevuje superego.</p> <p>2) Psychosociální – podle Eriksonovy teorie je krizí tohoto období nalezení rovnováhy mezi iniciativou a pocitem viny. Nebezpečí stadia je v pocitu viny nad zamýšlenými i skutečnými cíli – bez ohledu na to, zda nás druzí vidí, nebo ne. Vyvíjí se tak lidské svědomí a dítě se učí podnikat, plánovat a provádět činnosti vzhledem k jejich cíli.</p> <p>3) Socioemocionální vývoj – podle teorie M. Mahlerové dítě vstupující do předškolního věku dosahuje plné individuace a zrození psychického já.</p> <p>4) Teorie sociálního učení – podle těchto teorií je důležitým úkolem osvojení mužské či ženské role tím, že se identifikují s modely stejného pohlaví, za což jsou odměňováni. Procesem imitace a posilování probíhá také morální učení.</p>
<p>Kognitivní přístupy</p> <p>Tyto teorie formulují morální vývoj a osvojení pohlavní role v pojmech kognitivního vývoje. Podle Piageta se dítě dostává z fáze symbolického, předpojmového myšlení na úroveň názorového (intuitivního) myšlení, které je zatím v prelogické, předoperační fázi.</p> <p>J. Piaget je také autorem úvah o morálním vývoji, kde předškolní období spojuje s tzv. heteronomní morálkou (určovanou příkazy a zákazy lidí, kteří představují autoritu). Navazuje na něj L. Kohlberg a toto období nazývá prekonvenční.</p>

2.3.1.1 Vztah dítěte k vrstevníkům

V předškolním období dochází pro dítě k růstu významu vrstevníků. To s sebou přináší jednak rozvoj kognitivních struktur (řeči, myšlení), motoriky, ale i zvnitřnění sociálních norem.

Dítě potřebuje vrstevníky ke svým hrám a chce s nimi kooperovat. V této skupině si zkouší různé role, formy chování a zaznamenává reakce okolí na ně. Velmi důležitý je kontakt s dětmi různého věku, kde je třeba umět role měnit.

²⁷ HOSKOVCOVÁ, S.: *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, s. 17 – 18.

V kontaktu s vrstevníky vznikají především prosociální postoje, rozvíjí se schopnost sdílení pozitivních emocí s ostatními. Vrstevnická skupina učí dítě přátelství a schopnosti rozumně řešit konflikty.

Pro předškolní dítě je kontakt s vrstevníky důležitý pro formování sebepojetí, pro utváření schopnosti měnit úhel pohledu, pro ujasňování toho, jaké je, jak ho vidí ostatní, jaké by chtělo být.

Rodiče by měli své děti povzbuzovat k tomu, aby se stýkaly se svými vrstevníky, aby si vážily své role v těchto sociálních interakcích. Tím se učí vycházet s lidmi a současně sebejistě vystupovat.

2.3.1.2 Vztah dítěte k sourozencům

V rodině je pro dítě důležitý nejen vztah s rodiči, ale také silné celoživotní pouto se sourozenci. Navzájem se mezi nimi vyvíjí zralejší a promyšlenější vztah díky vzájemné blízkosti a důvěrnosti. Podstatné je také to, zda se jedná o sourozence staršího či mladšího a jakého je pohlaví. Pozice v sourozenecké konstelaci je totiž významná pro postavení v partnerských vztazích v době dospělosti.

Početná rodina se vyznačuje možností utvářet různorodé vztahy. Kolektivní život v takové rodině nutí její členy k nepřetržité socializaci.²⁸

2.3.1.3 Vztah dítěte k rodičům

Rodina dítěti poskytuje zdroj jistoty, bezpečí a zázemí. Rodiče jsou důležitými vztahovými osobnostmi, se kterými dítě vytváří klíčové citové vazby. Poskytují mu základní modely chování, sociální oporu a naplňují jeho základní potřeby. Kvalitní socializaci a pozdější morální úroveň dítěte ovlivňuje role matky a spokojenost s ní. Podstatným faktorem na straně otce je jeho přátelství, demokratický styl výchovy a tendence zrychlovat vývoj dítěte. Vztah k rodičům a jeho kvalita vytváří základ pro rozvoj sociální zralosti dítěte.

Rodina je rovněž významným prostředkem pro formování pohlavní identity. V předškolním období dochází k objevení určitých odlišností, které s tímto souvisí. Rodiče poskytují svému dítěti ničím nezastupitelný model chování těchto dvou různých pólů zastoupených v přírodě. Komplikace nastává tehdy, když dítěti chybí identifikační vzor vlastního pohlaví a ono se ztotožní s pohlavím opačným.

²⁸ ŠULOVÁ, L., MORAVCOVÁ, D.: *V zářít půjde do školy*. Praha: RAABE, 2009, s. 15 – 16.

Podle Davida Fontana²⁹ existuje výrazná souvislost mezi způsoby rodičovské péče a následným chováním dítěte.

Autoritativní rodič požaduje od dítěte, aby se chovalo rozumně, společensky na úrovni, přiměřeně jeho věku a schopnostem. Takovýto rodič je vřelý, laskavý, zajímají ho názory a pocity dítěte, svá rozhodnutí mu objasňuje. Dítě pak bývá spokojené, kamarádské, nezávislé, úspěšné, umí spolupracovat, dokáže se prosadit, usiluje o co nejlepší výkon.

Autoritářský rodič prosazuje především moc a ovládnání bez vřelosti, lásky, citu a oboustranné komunikace. Má velké nároky, vyžaduje pokoru, poslušnost, úctu a tvrdou disciplínu. Dítě pak mívá sklon k sociální izolaci, neumí být spontánní, neusiluje o dobrý výkon, bývá závislé a může mít sklon k agresivitě.

Rodič shovívavý nemá na dítě vysoké nároky, žádá od něj málo. Poskytuje mu veškerou svou lásku, reaguje na jeho potřeby a přání. Dítě pak bývá převážně pozitivně naladěné, citově vřelé. Neumí se ovládat, postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost, je nespolehlivý, nedokáže se spolehnout samo na sebe, může mít sklon k agresivitě.

Zanedbávající rodič je příliš zaměstnán sám sebou a svými činnostmi. Na dítě nemá čas, nezajímá se o něj, neváží si jeho názorů, nebere ohled na jeho emoce, vyhýbá se oboustranné komunikaci, je necitlivý. Dítě pak mívá sklon k náladovosti, bývá nesoustředěné, neovládá své city a impulsy. V pozdějších letech se u něj může projevit nezáměr o školní výuku, může mít sklon k užívání drog.

Rodičovské styly nemusejí být vyhraněné, mohou se vlivem okolností měnit.

2.3.1.4 Vztah dítěte k prarodičům

Rodiče nejsou jediní, kdo provází dítě na cestě socializace v rámci rodinného prostředí. Nelze opomenout ani další členy širší rodiny, a to převážně prarodiče. Tato vazba je pro dítě předškolního věku velice důležitá a oboustranně vzájemně obohacující.

2.3.1.5 Instituce – mateřská škola

Kromě rodiny ovlivňují výchovu dítěte také sociální instituce. Tyto instituce mění neustále svou podobu. Jedna podstatná, stále se měnící instituce, je MŠ.

²⁹ FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.

Její prostředí má rostoucí význam pro socializaci dítěte. Zprostředkovává nejen kontakt s vrstevníky, ale je i prostorem pro výchovné působení.

Předností MŠ je zajištění odpovídajícího vývoje všem dětem. Tedy i těm, kterým rodiče z různých důvodů nevěnují pozornost a péči. Kolektivní zařízení může do určité míry nahradit rodiny s většími sourozeneckými skupinami a řeší specifickou situaci jedináčků. V MŠ dítě získává zkušenosti nad rámec běžných dosavadních zkušeností, postupně si zvyká na cizí autoritu a podřizuje se určitému řádu.

Negativně může MŠ působit ztrátou individuálního přístupu k dítěti, rodiče mohou přicházet o možnost zjistit, co dítě baví, v čem je dobré, popř. jaký má talent. Dítě, které se podřizuje cizí autoritě, může ztrácet svou spontánnost, tvořivost a touhu experimentovat. Také se může stát, že skupina dítě nepřijme. Tuto situaci pak nemůže řešit únikem, ale musí v této skupině setrvávat. Negativní vlivy MŠ je možné minimalizovat změnou přístupu k dítěti a obsahu výchovného působení.³⁰

2.4. Výchova

Výchova je záměrné a soustavné působení na rozvoj člověka. Kultivuje jeho vztah k světu, jejím prostřednictvím si utváří vztah k přírodě, ke společnosti i k sobě samému. Výchova také může být uvědomělá péče o dítě. To znamená působit na dítě takovým způsobem, abychom ho po všech stránkách harmonicky rozvíjeli a dopomohli mu k dosažení životního cíle. Je to zkrátka cílevědomé rozvíjení člověka člověkem.³¹

2.4.1. Aspekty výchovy

Dva vzájemně spjaté aspekty výchovy:

- *kvalita emočního vztahu k dítěti*
- *forma výchovného řízení*

To ovlivňuje volbu a způsob užití výchovných prostředků. Působí však i na prožívání a chování dospělých a dětí.

Základní předpoklad příznivého vývoje dítěte je láskyplný vztah rodičů. Emoční vztah je klíčový moment ve stylu výchovy.

³⁰ HOSKOVCOVÁ, S.: *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, s. 35 – 38.

³¹ http://welcome.wz.cz/pedagogika/pojeti_vychovy.doc.

Projevy způsobu výchovy:

1. **Kladný emoční vztah** - projevuje se vzájemnou komunikací, dospělý dítěti naslouchá, oceňuje ho, těší se z jeho výsledků, prožívá s ním radost, bere vážně jeho starosti.
2. **Ambivalentní emoční vztah** – může dojít k záporně-kladnému vztahu, jeden rodič má k dítěti kladný emoční vztah, druhý chladný až odmítavý, dochází tak k nesouladu, dítě je zmatené.
3. **Záporný emoční vztah** - převažují záporné projevy, dítě necítí emoční podporu a porozumění rodičů.

Emoční vztah dospělých k dětem ovlivňuje to, jakým způsobem jsou nároky a požadavky kladeny a jak jsou kontrolovány.

Výchovný styl je součástí života, je stabilní charakteristikou rodiny. Souvisí se sociokulturními podmínkami a výchovnými tradicemi. Rodiče si přinášejí tyto zkušenosti ze své původní rodiny, to významně ovlivňuje způsob jejich výchovy. Dále také charakteru rodičů, jejich vzájemný vztah, osobní problémy apod. Vlastnosti, zkušenosti a projevy dětí ovlivňují celkové interakce v rodině.

Vymezení stylů výchovy podle K. Lewina:³²

- *autokratický* – rozkazy, hrozby, přísné tresty, nerespektuje přání dětí, nemají prostor pro samostatnost a iniciativu
- *liberální* – bez požadavků, kontroly splnění, důslednosti, mezí, hranic, vytyčení vlastních cílů
- *integrační* – podpora iniciativy dítěte, méně příkazů, více námětů, návrhů, samostatné rozhodování, rozhovory, debaty, vyjádření porozumění a podpory

J. Čáp³³ uvádí model devíti polí způsobu výchovy v rodině:

1. **Autokratický styl výchovy** - silné řízení, záporný emoční vztah, množství požadavků, neakceptování potřeb a přání dítěte.
2. **Liberální styl výchovy** – bez hranic, požadavků, malý zájem o dítě.
3. **Záporný emoční vztah** – chladné, odmítavé a rozporné řízení, přemíra požadavků, špatné podmínky pro vývoj vzájemných vztahů.

³² ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

³³ ČÁP, J.: *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: SPN, 1990.

4. **Přísná a přitom laskavá výchova** - požadavky a nároky s ohledem přání a možnosti dítěte, příznivé pro dítě i pro vzájemné vztahy.
5. **Optimální forma výchovy** – vzájemné porozumění, přiměřené řízení a kontrola dítěte, jednoznačné přijetí a opora.
6. **Laskavá výchova** - řada emočních vazeb otce a matky, bez jasněji vymezených požadavků a hranic.
7. **Pozorné řízení** - množství požadavků, nedůsledná a malá kontrola, vyváženo kladným emočním vztahem.
8. **Kamarádká výchova** – dobrovolné dodržování norem díky extrémně kladnému emočnímu vztahu, dítě rozumí požadavkům, přijímá je za své bez nutnosti kontroly, cítí podporu rodičů a rádo plní různé úkoly ve prospěch rodiny.
9. **Emočně rozporná výchova** - ambivalentní výchova s jejími důsledky.

Výchovné řízení může být:

- *silné* – vysoké požadavky, nároky, příkazy, zákazy, důsledná kontrola, dítě má omezený prostor pro samostatnost, iniciativu a vlastní rozhodování
- *střední* - přiměřená míra nároků, požadavků a jejich kontrola
- *slabé* - minimum požadavků a úkolů bez kontroly, umožňuje samostatnou činnost, možnost projevit se
- *rozporné* - množství požadavků bez kontroly

Emoční vztah i výchovné řízení se v interakcích dospělých a dětí projevují společně.³⁴

³⁴ RENATE, N., WILFRIED, G.: *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005, s. 205.

3. Metodologická část

3.1. Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum nepoužívá statistické metody a techniky. Svou pozornost zaměřuje především na člověka, lidi, příběhy, vztahy, postoje, ale i na lokality, v nichž lidé žijí a pracují, dále na společenská hnutí či organizace. Některé zjištěné údaje mohou být kvantifikovány např. ty, které se týkají sčítání lidu apod. Avšak samotná analýza je kvalitativní. Může tedy dojít ke kombinaci kvalitativní a kvantitativní metody. Většinou se klade důraz na využití pouze jedné z nich.

K provozování tohoto výzkumu je potřebné mít následující dovednosti a schopnosti: kriticky analyzovat danou situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje, abstraktně myslet, mít teoretickou a sociální vnímavost, udržet si analytický odstup, užívat dřívějších zkušeností a teoretických znalostí, umět získané poznatky interpretovat, dobře komunikovat, být všímavý.

Pro kvalitativní výzkum je charakteristické:³⁵

- problém, který si vytyčujeme, není nikdy zcela ohraničený, stále jej při výzkumu vyjasňujeme
- jev, který je předmětem našeho výzkumného zájmu zkoumáme v jeho přirozeném kontextu
- výzkum začínáme s menším počtem případů
- jsme otevřeni novým, neobvyklým situacím a možnostem
- provádíme důsledný popis výzkumného postupu
- v průběhu výzkumu se vyvíjí výzkumník, účastníci i výzkumná situace

Potřeba tohoto výzkumu je dána předmětem zkoumaného problému. Kvalitativní metody se užívají k odhalení, porozumění podstaty doposud neznámých úkazů, k získání nových názorů na jevy, jež jsou známé a pomáhají nám o nich získat detailní informace.

3.1.1. Hlavní složky kvalitativního výzkumu

Uvádí se tři složky. *První* jsou údaje, které jsou získávány z různých zdrojů, např. pomocí rozhovorů nebo pozorování. *Druhou* jsou různé analytické

³⁵ http://web.uni.utb.cz/cs/docs/Kvalitativn___v__zkum_-_NMgr..ppt

či interpretační postupy, pomocí nichž se dochází k závěrům a teoriím. Obsahují techniky konceptualizace údajů. Jde o proces „kódování“ (proces analýzy údajů), liší se podle typu výcviku, cílů, zkušeností a přípravy badatele. Součástí analýzy jsou i jiné postupy např. nestatistické pořizování poznámek podle určitého záměru, psaní protokolů apod. *Třetí* jsou písemné a ústní výzkumné zprávy, které mohou být publikovány ve vědeckých časopisech, na konferencích, seminářích atd. Záleží na badateli, jakým způsobem bude prezentovat závěry nebo teorie.³⁶

3.1.2. Typy kvalitativního výzkumu

Existují různé druhy:³⁷

- *případová studie* – zaměřuje se na osobu, skupinu, rodinu či instituci, ale i na životní příběhy, historii, zdroje dat jsou autobiografie, deníky, životopisy, dokumentace případu, rozhovory, ...
- *analýza dokumentů* – může jít o podrobnou analýzu textu, obrazového materiálu, audiovizuálního záznamu apod.
- *terénní výzkum* – zkoumání určitého jevu nebo lidí v prostředí, ve kterém žijí
- *kvalitativní experiment* – jde o určitý zásah do procesu nebo předmětu v přirozeném prostředí

Strauss a Corbinová uvádějí tyto typy:

- zakotvená teorie
- etnografie
- fenomenologické pojetí
- životní historie
- analýza rozhovoru

Mohou být používány v různých disciplínách.

3.1.3. Zakotvená teorie

Strauss a Corbinová uvádějí, že „*zakotvená teorie je induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu*

³⁶ STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999, s. 12.

³⁷ http://web.uni.utb.cz/cs/docs/Kvalitativn___v__zkum_-_NMgr..ppt

a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů o zkoumaném jevu, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.³⁸ Tato teorie odkazuje jak k určitému metodologickému postupu, tak

k jeho produktu. Musí splňovat čtyři základní kritéria: *shodu, srozumitelnost, obecnost a kontrolu*. Podle nich se posuzuje její vhodnost pro určitý jev. Měla by být srozumitelná, obsažná, smysluplná, dostatečně abstraktní, pružná a měla by poskytovat možnost ovlivnit zkoumaný jev. Cílem této metody je vytvoření teorie, která odpovídá zkoumané oblasti a objasňuje ji. Autory zakotvené teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss.³⁹

3.1.3.1 Kódování

Nejdůležitější v zakotvené teorii jsou kódovací techniky. Ty představují konkrétní způsoby nakládání s daty, od těch nejjednodušších (otevřené kódování) až po ty nejsložitější (selektivní kódování). Vedou k vytváření teoretických konceptů a modelů. Tato teorie se od ostatních kvalitativních postupů liší tím, že užívá složitější kódovací techniky, jimiž jsou otevřené, axiální a selektivní kódování.

Otevřené kódování je analytický proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů. Dochází při něm k hledání klíčových jevů, které se poté označují jmény (pojmy). Vytvořené pojmy se vzájemně porovnávají a třídí, jsou kategorizovány tzn. že jsou seskupovány ty, které mají podobné vlastnosti, jimž jsou znaky nebo charakteristiky náležející kategorii.

Axiální kódování navazuje na otevřené kódování. Původní kategorie jsou přeorganizovány, přeskupovány a skládány do nových celků, z hlediska jejich vzájemných vztahů. Cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a jejichmi subkategoriemi.

Selektivní kódování je závěrečnou fází, kdy se vybere jedna centrální kategorie, kolem které se ostatní seskupují.³⁹

³⁸ STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999, s. 14.

³⁹ STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999, s. 39 – 105, s. 27.

3.1.3.2 Teoretická citlivost

Strauss a Corbinová uvádějí, že „*teoretická citlivost poukazuje na určitou osobní vlastnost badatele, a to na schopnost rozlišovat jemné detaily ve významu údajů. Je možné ji během výzkumu dále rozvíjet. Teoretickou citlivostí se rozumí schopnost vhledu, schopnost dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího. To vše se děje spíše na pojmové než na konkrétní úrovni. Je to právě teoretická citlivost, co umožňuje vytvoření teorie, která bude zakotvená, pojmově hutná a dobře integrovaná.*“⁴⁰

3.1.4. Metody

3.1.4.1 Rozhovor

Tato metoda je založena na přímém kontaktu, na verbální komunikaci výzkumníka s respondentem. Od běžného rozhovoru se liší cílovou orientací a pečlivou přípravou. V pedagogických výzkumech se používá jako doplňková metoda při pozorování či experimentu.

Druhy rozhovoru:

- *individuální* – umožňuje navodit atmosféru, důvěru
- *skupinový* – zjišťuje postoje, chování, názory ve skupině

Podle struktury otázek se rozlišuje rozhovor:

- *standardizovaný* (strukturovaný, formální dotazování) - probíhá podle podrobného dotazovacího schématu, cílem je získat taková data, která umožní kvantifikaci výsledků, otázky bývají uzavřené
- *nestandardizovaný* (nestrukturovaný, hloubkový, otevřený) – převládají otevřené otázky, větší prostor k odpovědím, větší přizpůsobení vzhledem k respondentovi
- *polostandardizovaný* – spojuje výhody obou, probíhá pružněji, nabízí respondentovi alternativní odpovědi, ale výzkumník klade doplňující a upřesňující otázky
- *volný* – menší vázanost k předem připravenému schématu
- *prostý* – není připravený, ale záměr je v hrubých rysech specifikován

Druhy otázek v rozhovoru:

- *uzavřená* – omezuje volnost výpovědi respondenta, může být alternativní (ano – ne) nebo výběrová (nabízí několik možných odpovědí)
- *otevřená* – je zcela svobodná
- *polootevřená* – spojuje obě krajnosti
- *nepřímá* – je položena skupině respondentů
- *specifická* – vyskytuje se ve zvláštních šetřeních

Badatel se vyhýbá sugestivním otázkám.

Formulář rozhovoru:

- představuje podrobný plán struktury a vedení rozhovoru

1. **Pilotáž** – je přípravou na průběh rozhovoru a sled otázek
2. **Pretest** – zkušební dotazování podle návrhu, který vznikl v pilotáži
3. **Vytvoření systému otázek** – vzniká dotazovací arch, vytváří dramaturgii rozhovoru, rozlišují se otázky vstupní a hlavní, technika trychtýře (postup od obecných otázek k otázkám specifickým), technika obráceného trychtýře (naopak)
4. **Závěrečná redakce jednotlivých položek** – zajišťuje kontrolu všech aspektů a znamená ukončení práce na formuláři rozhovoru

Způsob vedení rozhovoru (technika rozhovoru, modely dotazování):

- *měkké* (kooperativní interview) – výzkumník se snaží získat neochotného respondenta ke spolupráci
- *tvrdé* (antagonistický interview) – vychází z nedůvěry respondenta => autoritativní přístup
- *neutrální* – vychází z důvěry v ochotu respondenta vypovídat pravdivě

Záznam rozhovoru:

- v průběhu
- po ukončení
- kombinace přímého a dodatečného záznamu

- kontrola výsledků rozhovorů⁴⁰

3.1.4.2 Pozorování

Jde o „*cílevědomé, soustavné, plánovité sledování (vnímání) výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti.*“⁴¹ Je vždy plánovité a systematické. Je charakteristické svou zaměřeností na určitý cíl, který si pozorovatel předem stanoví a který souvisí s hypotézami daného výzkumu.

Druhy pozorování:

- *přímé* (bezprostřední) a *nepřímé* (použití již hotových výsledků)
- *zjevné* (pozorování o něm vědí) a *skryté* (pozorování o něm nevědí)
- *zúčastněné* (pozorovatel je součástí pozorované skupiny) a *nezúčastněné* (pozorovatel sleduje vše zvenčí, není účastníkem pozorovaného děje)
- *krátkodobé* a *dlouhodobé*

Průběh pozorování: *přípravná fáze* (navrhnout plán pozorování, promyslet systém záznamu a vyhodnocování, připravit protokol) *vlastní pozorování – 1. etapa* (globální percepce – identifikace jevu, srovnávání, třídění), *2. etapa* (sociální zprostředkování prohlubujících informací mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem), *3. etapa* (registrace pozorovaných jevů – záznam s použitím audio nebo videotechniky, do pozorovacích archů, protokolů, vedení deníku při dlouhodobém pozorování, schématické záznamy různého typu), *4. etapa* (rozbor – je prováděn vzhledem k hypotézám výzkumu a cílům pozorování), *5. etapa* (interpretace výsledků).⁴²

Předpoklady pro úspěšné pozorování:⁴³

- připravenost a soustředěnost pozorovatele
- předem stanovená hlediska
- objektivita
- okamžitý záznam (protokol, fotoaparát, video)

Možné chyby pozorovatele: *haló efekt* (vnímání vlastností pozorovaných pod vlivem „prvního dojmu“), *předsudky* (přebírání názoru od jiných osob => zaměření

⁴⁰ MAŇÁK, J. a kol.: *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 44 - 49.

⁴¹ <http://ireferaty.lidovky.cz/304/4105/Metody-empirickeho-zkoumani>

⁴² MAŇÁK, J. a kol.: *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 36 – 43.

⁴³ http://www.pedagog.ic.cz/podlahova_dok/index.php?file=METODOLOGIE_VYZKUMU_._s_yll.doc

pozorování nesprávným směrem), *stereotypizace* a *analogizace* (vytváření schémat, které potom mechanicky uplatňujeme), *tradice, figura a pozadí* (připisování stejných znaků podle prostředí, původu apod.), *aktuální psychický stav pozorovatele*.

Protokoly pozorování: *tabulky pro pozorování, posuzovací škály* (kategoriální, numerické, grafické).

4. Praktická část

Jako učitelka pracuji od roku 2004. Svou praxi jsem začínala v městské, poté ve venkovské MŠ, kde jsem doposud. Venkovská MŠ je dvoutřídní s celkovou kapacitou 50 dětí. Děti jsou rozmístěny do dvou věkově smíšených skupin. V každé třídě je tedy 25 dětí ve věku 3 – 6 let. MŠ klade velký důraz na spolupráci s rodinou, doplňuje, obohacuje a rozvíjí ji o další rozměr, a to o sociální zkušenost a emocionální zážitek každého dítěte v příjemném, téměř rodinném prostředí. Kromě toho se MŠ zaměřuje na adaptaci nově příchozích dětí, spíše na „předadaptaci období“. Nabízí proto maminkám, které v budoucnu plánují zařazení svého dítěte do MŠ, aby navštěvovaly 1x týdně v odpoledních hodinách se svými dětmi mateřský klub Beránek. Děti se seznámí s novým prostředím a ostatními vrstevníky. To pak vede k daleko snazší adaptaci. A právě o to se naše MŠ snaží.

Základem pro mou bakalářskou práci bylo čtyřměsíční pozorování (září – prosinec) sedmi nově příchozích dětí, které nastoupily ve školním roce 2009/2010 do třídy, ve které učím. Zaměřila jsem se především na adaptaci, na její průběh a s tím související citové vazby.

Hlavní metodou sběru informací bylo pozorování s použitím audiovizuální techniky, které probíhalo po celé čtyři měsíce v průběhu vyučovacího procesu. Doplňující metodou byl rozhovor, který jsem prováděla s rodiči, dětmi a kolegy.

Plán pozorování:

- **příprava a stanovení otázek** (organizace pozorování, konkretizace toho, co chci sledovat, na co se zaměřím, promyslet si systém záznamu => jakým způsobem budu získané informace zaznamenávat a vyhodnocovat)

Co budu sledovat, na co se zaměřím:

- a. *rodina dítěte* (rodinná anamnéza) - získat co nejvíce informací o jeho nejbližší rodině, vztahy s rodiči, sourozenci, sourozenecké konstelace, rozhovory s rodiči, ale i se samotným dítětem
- b. *příchod dítěte do MŠ* – jak se dítě loučí s rodiči, např. nechce od matky, bojí se, pláče, vzteká se, nemá žádné obavy nebo naopak se nebojí se, loučení probíhá bez problémů, v jakém je citovém rozpoložení, jaké jsou jeho reakce, ale i jakým způsobem reagují rodiče, jak vstupuje do třídy, např. vítá se s novými kamarády, jde si hned s nimi hrát, navazuje nové

kontakty, nebo naopak stojí stranou a pozoruje, drží se poblíž učitelky, potřebuje ji jako svou ochranu, provází ji na každém kroku, chce utišit, nebo naopak její přítomnost nevyhledává, je zamračené, stojí v koutě nebo u okna, pláče a netrpělivě vyhlíží rodiče, nespolupracuje

- c. *kdo je dítěti ve třídě oporou*, kdo mu poskytuje citové a sociální zázemí – např. učitelka, sourozenec, kamarád
- d. *jak se začleňuje do nového kolektivu* – jak navazuje kontakty, jak se zapojuje do kolektivu, kdo mu pomáhá, jak se projevuje, prosazuje např. stojí stranou a pozoruje, nechá se ostatními vtáhnout hry, je aktivní, ...
- e. *s kým a s čím si hraje* (volná hra) – je pozorovatelem, sleduje průběh her a dění ve třídě, do hry nezasahuje, neúčastní se jí, hraje si samo, nevyhledává partnery ke hře, je aktivní, spolupracuje s ostatními kamarády, jaké hry a hračky si vybírá, zda je obměňuje nebo ne (proměna v čase)
- f. *jak se projevuje při řízených činnostech* – je pozorovatelem, neúčastní se společných aktivit, ale zajímají ho, nemá o ně vůbec žádný zájem, nechá se do řízených činností vtáhnout, ale vyžaduje blízkost učitelky, zapojuje se bez problémů, je aktivní
- g. *jak komunikuje* – zda se dokáže domluvit, jakým způsobem nebo zda nekomunikuje vůbec, pouze s učitelkou, jenom s dětmi, se všemi

- **vlastní pozorování** (audiovizuální záznamy)
- **zpracování a rozbor pozorování** (vzhledem k stanovenému cíli)
- **interpretace zjištěných výsledků**

4.1. Vlastní pozorování

Charakteristika třídy, ve které probíhalo pozorování:

- počet dětí ve třídě – 25
- počet chlapců – 18
- počet dívek - 7

- věkové složení – 2,5 – 6 let
- počet předškoláků – 11
- počet nově nastupujících dětí – 7
- počet učitelek na třídu - 2

Jak už jsem se výše zmínila, pozorování probíhalo od září do prosince, a to formou audiovizuálního záznamu. Jednalo se o skryté pozorování, tzn. kameru jsem měla ve třídě umístěnou tak, aby o ní děti nevěděly, chtěla jsem docílit toho, aby jejich chování a reakce byly přirozené a měly skutečnou vypovídající hodnotu (se souhlasem rodičů). Abych získala o nově příchozích dětech co nejvíce informací a doplnila tak své pozorování, provedla jsem rozhovory s jejich rodiči. Získala jsem tak ucelený obraz nejen o konkrétním dítěti, ale i o jeho rodině. Během svého pozorování jsem provedla ještě několik krátkých rozhovorů se svými kolegyněmi, které byly pro mě nesmírně cenné. Nejen, že jsem od nich získala další informace o těchto dětech, ale především pro mě byly důležité jejich názory. Neopomenula jsem vyzpovídat ani samotné děti.

Skupina, do které nové děti přicházely, byla kamarádská, přívětivá, vládla v ní pohoda a klid. Děti byly k sobě milé, empatické, vzájemně si pomáhaly a respektovaly se, byly aktivní, zvědavé, tvořivé, při činnostech a hrách spolupracovaly, nikoho ze své skupiny nevyčleňovaly, naopak se snažily „táhnout za jeden provaz“. Nové kamarády vítaly a mezi sebe je přijaly bez jakýchkoliv problémů. Pomáhaly jim se začleňováním, poskytnuly jim potřebnou péči a pomoc, byly jim oporou během adaptačního období. Možná tomu napomáhalo i to, že tato skupina byla věkově smíšená.

4.1.1. Pozorování dětí

4.1.1.1 Pavel (5;6)

Rodina dítěte

Matka – zaměstnaná, příjemná, komunikativní, citlivá, ale někdy nepřístupná, plachá, úzkostná, obětavá, dává najevo, že své dítě hluboce miluje a že by pro něj udělala všechno na světě, její dítě je pro ni vším, věnuje mu maximální péči a pozornost, ochraňuje ho, mezi ní a jejím synem je vytvořeno velmi silné citové pouto

Otec – zaměstnaný, milý, komunikativní, ale také někdy plachý a nepřístupný stejně jako matka, svého syna velice miluje, je na něj pyšný, především na to, že je chytrý a bystrý, hájí jeho zájmy a vždy při něm stojí

Sourozenec - žádný

Pavel pochází z úplné rodiny. Je jedináček, jak říká matka: „*Je to vymodlené dítě, zkrátka takový malý zázrak*“. Matka měla velké problémy s otěhotněním, několikrát potratila a už vůbec nedoufala v to, že bude moci mít někdy děti. Jak mi sama sdělila, bylo to pro ni velmi špatné období, na které nerada vzpomíná. Velikou oporou byl pro ni její manžel, který ji dodával odvalu, sílu a naději. Jak mi matka řekla, po porodu se jí změnil celý život. Najednou se vše točilo kolem Pavla. Byla mu věnována maximální pozornost a péče, což samozřejmě přetrvává až dodnes. Rodiče by pro Pavla udělali první poslední. Musím však říci, že jejich pozornost a péče je mnohdy přehnaná (až ochránářská), především ze strany matky. Pavel nastoupil do MŠ až v pěti letech, a to proto, že si ho matka chtěla co nejvíce užít doma. Při zápisu mi bylo sděleno, že Pavel není zvyklý být mezi tolika dětmi. Nechodí často mezi vrstevníky a raději prý vyhledává přítomnost dospělých. Jak matka řekla: „*Možná je to i tím, že hodně času tráví s námi a se svou babičkou, u nás v rodině moc dětí nemáme, Pavel má jen jednu sestřenicí a jednoho bratrance*“. Když jsem se matky ptala, jestli navštěvovali zdejší mateřský klub Beránek, bylo mi odpovězeno takto: „*O návštěvu mateřské centra jsem nestálá, přišlo mi to zbytečné*“. Celkově mi tato rodině připadá uzavřená před svým okolím. Musím říci, že během zápisu se Pavel projevoval klidně, působil jako vzorné dítě, spolupráce mu nečinila obtíže, velice ochotně odpovídal na všechny otázky a jeho odpovědi byly smysluplné. Stále se však držel v blízkosti své matky, mezi děti si hrát nešel, spíše jen pozoroval dění ve třídě.

Vstup dítěte do MŠ

Příchod do MŠ byl pro Pavla velmi stresující. Jak mi matka sdělila: „*Pavel se do školky vůbec netěšil, kdybych nemusela do práce, tak by zůstal doma se mnou nebo s babičkou, ale už je přeci předškolák, tak se nedá nic dělat, do školky musí*“. „*Už od rána ho bolí břicho a hlava, brečí mi celou cestu sem, už jsem z toho zoufalá. Já to snad prožívám ještě hůř než on. Nevím, jak to ten náš kluk tady zvládne, kdyby to nějak nešlo, volejte mi, já si to když tak v práci nějak zařídím*“. Zoufalá matka dovedla plačícího Pavla na kraj třídy, nechtěl od ní, ale nakonec po dlouhém přesvědčování šel. Pozdravil, odešel k oknu, aby se kouknul, jak matka odchází, zamával jí a s pláčem běžel za mnou, nehnul se ode mě ani na krok, nic ho v tu chvíli

nezajímalo ani děti ani třída, chtěl utěšit a to jenom od dospělého. Celý první den proplakal, s ničím a s nikým si nehrál, jedinou útěchou pro něj byla učitelka, která v něm alespoň částečně vzbuzovala pocit bezpečí a jistoty, ale utišit ho nedokázala. Neustále opakoval, jak ho bolí břicho a hlava a že chce domů.

Průběh adaptace

- celý první měsíc přicházel Pavel do MŠ s pláčem, zpočátku se dlouhou dobu loučil se svou matkou, těžce se od ní odpoutával, prožíval separační úzkost (byl hodně tesklivý, rozrušený, nervózní), postupně se intervaly loučení zkracovaly, vždy však byly provázeny pláčem a psychosomatickými obtížemi, Pavel měl zažitý každodenní ranní rituál => přišel sám s brekem do třídy, matka ho nikdy nedoprovázela, loučili se spolu v šatně, byli rádi, když tuto chvíli měli jenom sami pro sebe, jeho první kroky směřovaly vždy k oknu, tam své matce zamával a s pláčem přiběhl za učitelkou, začal ji přesvědčovat, jak musí domů, že ho bolí břicho a hlava, že v MŠ zůstat nemůže
- učitelkám důvěřoval, vyhledával oční kontakt, vždy se v jejich přítomnosti zklidnil, rád byl středem pozornosti a chtěl mít učitelku jenom pro sebe, fyzický kontakt nevyžadoval, nevadil mu, ale pomazlení nepotřeboval, spíše mu šlo o to, aby mu poskytla citové a sociální zázemí
- s novým prostředím se seznamoval velmi pomalu, to samé bylo s navazováním kontaktů, byl bázlivý, nedůvěřivý, dlouho mu trvalo, než si našel kamarády
- zpočátku si hrál sám, byl pasivní, nepotřeboval partnery ke hře, ale postupně začal s ostatními dětmi spolupracovat, stával se organizátorem a vůdcem her, chtěl mít vše pod kontrolou, a když se mu někdo postavil nebo nastal nějaký problém, řešil to žalováním nebo pláčem, potřeboval pomoc dospělého, sám si nedokázal věci vyřídit, pokud potřeboval podporu, vyhledal oční kontakt učitelky
- preferoval konstruktivní skupinové hry, ve kterých zastával dominantní postavení, byl nápaditý, iniciativní, měl rád výtvarné a tvořivé činnosti, ve kterých uplatňoval svou fantazii

- nejraději komunikoval s učitelkou, povídal si s ní, informoval ji o spoustě zajímavých věcí, vyprávěl jí příběhy, které zažil, v přítomnosti dětí se takto ale nechoval, byl spíše mlčenlivý
- jeho slovní zásoba byla velmi bohatá, komunikoval plynule a bez problémů
- společných řízených aktivit se účastnil od samého začátku, byl aktivní, ale neustále se zdržoval v přítomnosti učitelky, stále se ujišťoval, že ji má nablízku, řízené činnosti byly pro něj daleko přitažlivější než samotná volná hra, vždy se na ně moc těšil, byl rád „důležitým“, poučoval ostatní děti, své názory a nápady považoval za nejlepší, měl rád, když ho všichni poslouchali, tyto chvíle si náramně užíval
- vytvořil si svůj značně omezený okruh přátel, mezi kterými rád pobýval, ale nevyhledával je, to spíše oni jeho
- počáteční adaptační fáze (orientace, sebeprosazování) byly ukončeny zhruba po měsíci, kdy se Pavlovi začalo v MŠ líbit, dokázal se od matky téměř odpoutat, osamostatňoval se, svou pozornost už nezaměřoval pouze na ni, ale začal se více soustředit na svého otce, který ho do MŠ začal vodit místo matky, jeho vztah k němu byl jiný, s ním probíhalo loučení bez problémů (bez slz a stresu), velkou roli sehrálo i to, že jeho docházka do MŠ byla pravidelná, dodnes se však stává, že když je Pavel v MŠ kratší či delší dobu nepřítomen, vždy je jeho ranní loučení s matkou (s otcem ne) doprovázeno slzami, krátkodobým stresem a psychosomatickými obtížemi
- nyní Pavel s třídou postupně splývá, jeho adaptace ještě není u konce

4.1.1.2 Emil (5;3)

Rodina dítěte

Matka – na mateřské dovolené, rozumná, seriózní, sympatická, velmi otevřená, vstřícná, komunikativní, se svým synem má, jak sama říká „zdravý vztah“, tedy je mezi nimi vytvořeno silné citové pouto (bez vzájemné závislosti, přehnaných emocí, plné důvěry, porozumění a otevřenosti)

Otec – zaměstnaný, jiné národnosti (černocho), příjemný, slušný, ale v MŠ není téměř k vidění, nevyhledává místa, kde je hodně lidí, obává se toho, že bude středem pozornosti a zájmu ostatních, spíše se straní

Sourozenci – tři sestry, z toho dvě starší o dvanáct a třináct let (hodně pomáhají rodičům s výchovou a péčí o mladší sourozence), nejmladší sestře budou tři roky, Emil má ke všem velmi pěkný vztah, všichni sourozenci drží při sobě

Emilova rodina se do vesnice nedávno přistěhovala. Jak mi matka sdělila: *„Hodně jsme cestovali a pořád jsme se stěhovali, bydleli jsme většinou ve větších městech, ale nyní chceme něco klidnějšího, abychom byli nablízku mým rodičům, a také, abychom si s manželem mohli otevřít vlastní praxi, jsme totiž oba doktoři“.* *„Také mám obavy z toho, jak nás tady lidi přijmou, do teď jsme měli spíše negativní zážitky, tak uvidíme“.* Emilova matka měla velké obavy z toho, jak se její syn zvládne adaptovat do nového prostředí, a to nejen do samotné vesnice, ale především do MŠ. Jak mi řekla: *„Se školkou jsme měli samé hrozné zážitky, Emilovi se tak zprotivila, že jsme ho do ní přestali dávat, raději jsem si ho nechávala doma. Ale za rok jde do školy, tak jsem si říkala, že teď už nám nic jiného nezbyvá, i když on všechno samozřejmě umí, já a manžel se mu doma maximálně věnujeme. On je ten náš kluk taky pěkný paličák, má svou hlavu a rozum, nebojí se říct, co si myslí, za svým názorem si stojí, umí se prosadit, pochválit, ale nebojte, vychovaný to on je a poslouchat taky umí“.*

Vstup dítěte do MŠ

Emil se do MŠ moc netěšil. První den přišel se starší sestrou, což mě zarazilo, ale samozřejmě jsem to nedávala na sobě nějak znát. Oba dva na mě působili nedůvěřivým trochu vyplašeným dojmem. V šatně pobýli krátkou dobu, moc se mnou nekomunikovali, rychle se spolu rozloučili, a to bez výraznějších emocí a každý si šel „po svém“. Emil suverénně vstoupil do třídy, prozkoumal ji, prohlédl si nové kamarády a poté konstatoval, že se mu školka moc nelíbí, že tady bude nuda. Pak si šel s ostatními dětmi hrát.

Průběh adaptace

- do MŠ chodil většinou se sestrami nebo se svou matkou
- zpočátku se mu moc nezamlouvala, ale chodil do ní bez problémů, i když několikrát svou matku přemlouval, že by raději byl doma, ale ta se nenechala obměkčit
- do MŠ docházel pravidelně, ale většinou chodil mezi posledními, protože se mu nechtělo vstávat a ráno se chtěl dívat v klidu doma na pohádky, toto přání matka respektovala, byl to jeho každodenní ranní rituál

- postupem času začal být Emil v MŠ spokojený
- s novým prostředím se velmi rychle seznámil, navazovat kontakty mu taky nečinilo obtíže, děti ho mezi sebe přijaly, byl pro ně atraktivní, zajímavý, on si ale kamarády pečlivě vybíral, ne každý se mu zalíbil (preferoval kluky, s holkami si odmítal hrát), ale i přes to ho měly děti rády
- rád si hrál sám, ale spolupráci se nebránil, byl dominantní, iniciativní, dokázal hru nejen řídit, ale uměl se i přizpůsobit ostatním, byl tvořivý a nápaditý, spoustu věcí ho zajímalo, to se projevovalo i v jeho hrách, ty byly pestré (bez náznaku „holčičích her“), neustále se měnily, dokázal si hrát se vším, hry však neměly dlouhé trvání
- do řízených činností se zapojoval od samého počátku, byl velmi aktivní, průbojný, někdy velmi soutěživý, až agresivní
- respektoval třídní pravidla a rituály, dbal o jejich dodržování, uměl samostatně řešit problémy a spory, dokázal pomoci i ostatním, pouze když si nevěděl rady, tak požádal o pomoc učitelku
- s učitelkou oční kontakt nevyhledával
- neměl rád, když se ho někdo dotýkal (dotyková averze zejména od dospělých), od dětí mu to však vadilo méně, tělesný kontakt nevyžadoval (dotyky, pomazlení se), nepotřeboval ho, naopak mu to bylo nepříjemné, trvalo mu hodně dlouho, než si někoho připustil k tělu
- své emoce nedával najevo
- Emil se adaptoval již od samého počátku, neprošel si všemi adaptačními fázemi, rovnou se do nového kolektivu začlenil

4.1.1.3 David (4;1)

Rodina dítěte

Matka – starší, nezaměstnaná, milá, klidná, plachá, málo komunikativní, mezi ní a jejím synem není vytvořená až tak pevná citová vazba, jedná se spíše o vazbu nejistou a podle vypořádaných reakcí (u obou) o úzkostně vzdorující, silnou a jistou citovou vazbu má ke své babičce, s kterou tráví mnohem více času než se svou matkou

Otec – starší, zaměstnaný, nedostupný, plachý, nekomunikativní, v MŠ není téměř k vidění

Sourozenci - dva nevlastní téměř dospělí bratři, s rodiči nežijí, tráví s nimi velmi málo času, dvě vlastní setry (20, 23) žijí s rodiči a jejich babičkou ve společné domácnosti

Babička (matka matky) – citlivá, rozumná, vstřícná, ochotná, obětavá, komunikativní svého vnuka velmi miluje, tráví s ním spoustu času, maximálně se mu věnuje, dává mu pocit jistoty a bezpečí, lásku a porozumění, to co se Davidovi nedostává od matky, mu plně vynahrazuje jeho babička

David pochází z úplné rodiny, jeho rodiče jsou starší. Jak mi sdělila babička: *„Daviděk byl neplánovaný, dcera už dítě nechtěla, přece jenom už není nejmladší, ale zkrátka se to stalo a já jsem za to moc ráda S výchovou a péčí jsem jí vždycky pomáhala, většinu času stejně kluk trávil u mě. A je tomu tak do teď. To víte, nemají to jednoduchý. Dcera nemá práci, tak chodí aspoň na brigády, takže zeť musí pracovat od rána do večera, holky jsou na školách a musí je někdo živit. S MŠ jsme taky dlouho váhali, nevěděli jsme, zda sem Davidka dáme nebo ne. Ale já na tom nejsem zdravotně dobře a ráda si od něj na chvíli odpočinu a on už to taky potřebuje jako sůl, vždyť je doma se samýma ženskýma a žádné děti kolem sebe nemá.“*

Vstup dítěte do MŠ

David se do MŠ těšil. První den přišel se svou matkou a babičkou, v šatně se projevoval nadšeně, poskakoval kolem babičky a pořád se s ní objímal, doslova na ní visel a ustavičně ji pusinkoval. Vypozorovala jsem, že jí bylo nepříjemné, jak svou pozornost zaměřoval pouze na ni a ne na svou matku, jako by se za to styděla. Obě dvě ho doprovodily do třídy, kde se s ním rozloučily. David vůbec neplakal, ochotně mě vzal za ruku a šel se mnou prozkoumávat třídu. Celý první den byl pouze pozorovatelem, pozoroval dění kolem, do ničeho se nezapojoval, nenavazoval kontakty s dětmi, ale za to neustále chodil za mnou nebo za mou kolegyní a chtěl se mazlit, ale až nezvykle moc. Fyzický kontakt přímo vyhledával, měl ho rád, potřeboval ho (vyžadoval bezpečí, pozornost, péči).

Průběh adaptace

- první týden chodil David do MŠ bez pláče, byl veselý a spokojený, vodila ho jeho matka
- po týdnu se vše změnilo, začala ho vodit pouze babička, se kterou se velmi těžko loučil, nedokázal se od ní odpoutat, nechtělo se mu od ní, plakal, visel na ní a za žádnou cenu nechtěl do třídy, objevily se u něj rysy úzkostnosti, vždy musela zasáhnout učitelka a Davida od babičky

doslova „odtrhnout“, tuto situaci jsme snášeli všichni špatně, vždycky se však David u učitelky zklidnil, pomazlil se s ní a poté si šel hrát, fyzický kontakt vyhledává do dneška, bez něj se neobejde => dotyková libost

- s novým prostředím se seznamoval velmi pomalu a opatrně, byl plachý, introvertní, dlouhou dobu jenom pozoroval dění kolem sebe, kontakty s dětmi nenavazoval, spíše vyčkával, až někdo přijde za ním a začne si s ním hrát, byl raději v přítomnosti holek než kluků, první kontakty a kamarádské vztahy navázal s holkami, především jednou z nich, ta mu v počátcích usnadňovala samotnou adaptaci
- jeho hry byly typické spíše pro holky než pro kluky, např. různé námětové hry „Na domácnost“, „Na rodinu“ apod., až postupem času (po několika měsících) si začal hrát s kluky a od „holčičích“ her přešel ke „klučičím“
- při volných hrách býval většinou pasivní, submisivní, raději se nechal někým vést, hru neobohacoval
- problémy nedokázal řešit samostatně, potřeboval vždy pomoc učitelky
- řízených činností se od samého začátku účastnil, ale proto, že to viděl u ostatních dětí, spíše je napodoboval, než aby byl sám aktivní a tvořivý
- jeho komunikace byla špatná především díky patlavosti, špatně vyjadřoval svá přání a potřeby, když mu někdo nerozuměl, tak se rozčílil, jeho slovník byl chudý, raději komunikoval s dospělými
- své emoce dával najevo, jak verbálně, tak neverbálně
- první adaptační fáze (orientace, sebezprosazování) byly ukončeny po dvou měsících, bylo to zapříčiněno i tím, že Davidova docházka do MŠ byla nepravidelná
- poslední adaptační období (začlenění) bylo ukončeno po půl roce, kdy se David sžil s novým prostředím, stal se součástí skupiny

4.1.1.4 Petr (4;0)

Rodina dítěte

Matka – starší, zaměstnaná, přecitlivělá, ochranářská, úzkostná, lítostivá, hysterická, sdílná, komunikativní, svého syna hluboce miluje a dává to všem okolo najevo, kolem něj se točí celý její život, kdykoliv může, je se svým synem, tráví s ním

veškerý svůj volný čas, věnuje mu maximální péči a pozornost, je na něj velice fixovaná, závislá, jak mi řekla: „*Nejraději bych ho měla sama pro sebe, je to takové moje malé miminko*“, mezi ní a jejím synem je vytvořeno velmi silné citové pouto (z její strany až abnormálně silné plné úzkosti, obav a přehnané ochrany)

Otec – starší, zaměstnaný, nepříjemný, uzavřený, do MŠ téměř nechodí

Sourozenci – dvě nevlastní dospělé sestry, které nebydlí s rodinou, jedna vlastní sestra (13 let), má k Petrovi velmi pěkný vztah, on k ní také, stará se o něj, své matce vypomáhá, jak jen může

Petr pochází z úplné rodiny. Oba rodiče jsou už starší, takže Petr je jejich benjamínek. Jak mi matka sdělila: „*Měla jsem komplikované těhotenství i porod, ani potom to nebylo jednoduché, Petřík měl zdravotní problémy, takže jsem byla neustále ve stresu, pod šilným tlakem, úplně jsem se sesypala. Petřík je zkrátka náš andílek, je to můj miláček, udělala bych pro něj všechno. Kdybych nemusela do práce tak s ním zůstanu doma, protože spolu je nám stejně nejlíp.*“ Celý život rodiny je Petrovi podřizován. Matka o něj přehnaně pečuje, bojí se o něj, dělá z něho malé mimino.

Vstup dítěte do MŠ

Do MŠ přišel Petr se svými rodiči. Jak mi matka řekla: „*Petřík se do školky vůbec netěšil, celou noc chudák nespál, jak byl z toho vynervovaný, plakal a já s ním, úplně mně to rvalo srdce, když jsem viděla, jak byl nešťastný*“. Loučení s rodiči bylo dlouhé, nedokázali nešťastného a brečícího Petra opustit, takže ho doprovázeli do třídy, kde s ním nějakou dobu pobýli. Zbytečně prodlužovali loučení, jejich přítomnost Petra neuklidnila, naopak byl stále více nešťastný, úzkostný, od rodičů se mu nechtělo. Nakonec jsem je po dlouhém snažení přesvědčila, aby třídu opustili. Petr okamžitě zamířil k oknu, kde strávil celý první den a vyhlížel své rodiče. Nic ho v tu chvíli nezajímalo, třída, hračky, děti, s nikým nekomunikoval, tiše plakal, a když se na něj někdo podíval či projevil o něj zájem, chtěl mu pomoci, soucítit s ním, nasadil úsměv, jako že se nic neděje, že má vše pod kontrolou a své emoce v sobě dusil.

Průběh adaptace

- do MŠ chodil Petr nešťastný, brečel a maminka s ním, bylo to utrpení pro oba, jejich loučení bylo vždy zdlouhavé, stresující, což neprospívalo ani jednomu z nich, po odchodu matky, nasadil Petr „masku“ - jeho typický úsměv, kterým zakrýval své skutečné emoce, dával nám

tím najevo, že se vůbec nic neděje, že všechno zvládá, přitom tomu bylo právě naopak

- byl rád v přítomnosti učitelky, ale nevyžadoval fyzický kontakt, dotyky mu však nevadily, ale sám o ně nikdy nepožádal, učitelku si pořád hlídal, musel o ní vědět, neustále s ní navazoval oční kontakt
- s novým prostředím se sžíval velmi těžko, dlouho stál mimo kolektiv, nejraději byl sám někde v rohu třídy a pozoroval dění kolem sebe, což se postupem času měnilo
- rád si nosil hračky z domu, které používal jako kotvu k dosažení pocitu bezpečí a opory, měl je neustále u sebe, později je odkládal na společné místo
- v navazování sociálních kontaktů byl pasivní, navazoval je obtížně, prvně s dospělými, až poté s dětmi, po počáteční ostýchavosti si vytvořil svůj okruh přátel, ale nebylo jich mnoho
- moc si nehrál, a když ano, tak nejraději sám, jeho hry však neměly dlouhé trvání, neuměl se zabavit, spíše jen tak okukoval ostatní děti, popřípadě je napodoboval, nebyl iniciátorem her, byl jejich pasivním účastníkem, příliš nespolupracoval, moc se neprojevoval, a to více méně přetrvává do teď
- řízených činností se ze začátku vůbec neúčastnil, byl pouze pozorovatelem, postupně se začal zapojovat, ale spíše pasivně
- komunikoval velmi málo, více s učitelkami než s dětmi, byl tichý, nenápadný, slovní zásoba a vyjadřování byla na špatné úrovni
- své emoce zpočátku dlouho nedával najevo, styděl se za ně, dusil je v sobě, ale postupem času se uvolňoval, začal se projevovat i navenek, přestal být ostýchavý a stydlivý
- první fáze adaptace byla ukončena až po třech měsících, kdy se Petr dokázal od své matky odpoutat, osamostatnil se, v MŠ se mu začalo líbit, přicházel bez pláče a úzkosti, psychicky se uklidnil a to nejen on, ale především jeho matka (spokojená matka = spokojené dítě)
- poslední adaptační období ještě není u konce, Petr se do kolektivu začleňuje, postupně se stává součástí skupiny

4.1.1.5 Šimon (3;6)

Rodina dítěte

Matka – zaměstnaná, příjemná, ochotná, spolupracující, sdílná, komunikativní, starostlivá, ke svému adoptivnímu synovi má velmi silný vztah, z její strany jde o pevnou, jistou citovou vazbu, ale ze strany dítěte (podle jeho reakcí) jde spíše o vazbu nejistou (úzkostnou, vyhýbavou), pravděpodobně je to zapříčiněno tím, že je adoptovaný (neví se, jakou vazbu měl k předchozí rodině, resp. matce a poté „tetě“ v Dětském centru) => problematicky vytváří attachment k „nové“ matce

Otec – zaměstnaný, milý, ochotný, bezproblémový, svého syna často vodí do MŠ, má k němu pěkný vztah, hodně se mu věnuje

Sourozenci – nevlastní, také adoptovaná sestra (7 let), ke svému „bratrovi“ má pěkný vztah, má ho ráda, pečuje o něj, je starostlivá, má tendence ho neustále ochraňovat

Jak mi matka sdělila: *„Šimonka jsme adoptovali, když mu byly čtyři měsíce, byli jsme rádi, že jsme ho dostali tak brzy, přeci jenom už jsme měli s adopcí zkušenosti, tak to pro nás bylo všechno daleko snazší. Horší byla ta první adopce a hlavně ty všechny přípravy a starosti okolo toho. Jsem ráda, že jsme obě děti dostali, když byly ještě tak malé. Mateřskou jsem si pořádně užila, i když to bylo někdy pěkně náročné“*. Rodiče se oběma dětem intenzivně věnují, zahrnují je láskou, péčí a pozorností. Jak mi matka řekla: *„S dětmi jsme hodně chodili do společnosti, myslím tím mezi jejich vrstevníky, chtěli jsme, aby se mezi ostatní děti dobře začlenily. S Bětkou jsem měla velké problémy, ta s dětmi vůbec nechtěla být, pořád se mě držela jako klíště. Ale se Šimou to bylo úplně jiné, tomu bylo jedno, kde jsem, i když si mě po očku hlídal, zapadl mezi děti, zapojil se do her a byl náramně spokojený. Chodila jsem s ním do místního mateřského klubu, chtěla jsem, aby si na prostředí mateřské školky zvykl. Taky jsem byla ráda, že mi paní ředitelka umožnila chodit s Šimonem do MŠ, resp. na školní zahradu a dovolila mu hrát si s ostatními dětmi. Školka se mu zalíbila a těšil se do ní“*.

Vstup dítěte do MŠ

Šimon přišel se svou matkou a setrou. Těšil se, byl radostný, ale zato matka měla obavy a strach, jak to zvládne. Nedávala to však najevo. Loučení probíhalo bez problémů, bylo rychlé, Šimon dal letmou pusu matce a sestře, vběhl do třídy, nahlas pozdravil a šel si hrát. Neprojevoval žádný stesk, svou matku nehledal.

Průběh adaptace

- první tři dny chodil Šimon do MŠ bez problémů, těšil se do ní, loučení s matkou probíhalo stejně jako první den, ale matce se to pořád zdálo divné, stále čekala, kdy dojde k nějakému zvratu
- po třech dnech se situace změnila, Šimon odmítal vstoupit do MŠ, dělal matce scény, křičel, dupal, vztekal se, chtěl, aby ho odvedla domů, matka mi tvrdila, že se Šimon vzteká proto, že ráno nedostal svůj oblíbený jogurt, že má zažité své rituály a jakmile se naruší, je hned zle, protože řvaní a vztekání nebralo konce, musela jsem Šimona od matky odtrhnout a doslova „přivléct“ do třídy, nedokázala jsem ho zklidnit, nechtěl, abych se ho dotýkala, odháněl mě od sebe, ale i ostatní děti, neustále brečel, vztekal se a schovával se pod stůl, aby ho nikdo neviděl a nemohl k němu, také ze třídy utíkal, chtěl z MŠ pryč, situaci jsem vyřešila tak, že jsem se s matkou domluvila, aby do příšla a přinesla mu jeho oblíbený jogurt, jakmile se matka objevila, Šimon se okamžitě zklidnil, vzal si od ní, to co potřeboval a rázem byl spokojený, dosáhl jednoduše toho, co chtěl, tedy naplnění rituálu, matka mohla tedy v klidu odejít, dohodli jsme se spolu, že bude nejlepší, když mu jeho oblíbené jídlo bude každý den dávat místo společné svačiny, aby došlo k zachování jeho rituálu, tato scéna se už potom nikdy neopakovala a postupem času slevil Šimon ze svých nároků a rituálů, vzdal se jich, přestaly pro něj být tak důležité, přizpůsobil se režimu v MŠ
- Šimon byl velmi nedůvěřivý, nebyl rád v přítomnosti učitelek, nevyhledával oční ani fyzický kontakt, přímo se jim vyhýbal, ale dotyky od dětí mu tolik nevadily
- s novým prostředím se seznámil poměrně rychle, byl nebojácný, rychle se zapojil mezi ostatní děti,
- v navazování sociálních kontaktů byl však opatrný, pasivní, spíše mu vyhovovalo, když děti přišly za ním a vzaly ho mezi sebe, svůj okruh přátel si nevytvořil
- nejraději si hrál sám, k ostatním se ale dokázal připojit, jeho hry byly různorodé, neměly dlouhé trvání, při společné hře byl převážně pasivním účastníkem, nebohacoval ji, nebyl nápaditý a tvořivý

- řízených činností se velmi dlouho neúčastnil, nezajímaly ho ani jako diváka, byly mu lhostejné
- s komunikací měl z počátku velké potíže, málo komunikoval, a to jak s dětmi, tak s dospělými, bylo to i tím, že velmi špatně mluvil (patlavost, huhňavost), nebylo mu rozumět, své přání a potřeby sděloval, ale vždy se velice rozzlobil (byl vzteklý až agresivní) až rozplakal, když mu nebylo porozuměno a vyhověno
- své emoce dával všem najevo, a to jak verbálně, tak neverbálně
- první fáze adaptace byla ukončena zhruba po týdnu
- poslední adaptační období (začlenění) bylo ukončeno po měsíci, kdy se Šimon stal součástí skupiny

4.1.1.6 Jarouš (3;3)

Rodina dítěte

Matka – zaměstnaná, milá, vstřícná, komunikativní, spolupracující, ochotná, starostlivá, mezi ní a jejím synem je vytvořena jistá, pevná citová vazba (plná lásky, citu, jistoty, bezpečí, důvěry a porozumění)

Otec – zaměstnaný, příjemný, otevřený, ohleduplný, komunikativní, bezproblémový, spolupracující, ke svému synovi má pěkný vztah, tráví s ním spoustu času

Sourozenci – starší bratr (8 let), navštěvoval zdejší MŠ, měl velké problémy při adaptaci

Babička (matka otce) – je citlivá a rozumná, respektuje snachu jako matku, s výchovou dětí jí pomáhá, Jarouš má babičku hodně rád, je k ní citově velmi vázaný, tráví s ní spoustu času

Jarouš pochází z úplné rodiny. Rodina působí klidným, harmonickým dojmem. Rodiče se dětem věnují, tráví společně hodně času. Jak mi matka sdělila: *„Jsme vděční babičce, že nám pomáhá a že respektuje to, jakým způsobem kluky vychováváme, toho si opravdu moc ceníme“*. Od matky jsem se dozvěděla, že měla velké obavy z toho, jak se Jarouš do MŠ adaptuje. *„S prvním synem to bylo hodně komplikované, ten byl na mě tak strašně fixovaný, až jsem z toho byla nešťastná, vždyť ještě při vstupu do první třídy měl potíže. Doufám, že u Jarouška to bude jiné. Snažila jsem se pro to udělat maximum. Hodně jsme chodili mezi děti, navštěvovali jsme místní*

mateřský klub, seznamovala jsem ho s prostředím MŠ. Spoléhám i na to, že bude ve třídě se svým bratrancem, což mu určitě taky hodně pomůže“.

Vstup dítěte do MŠ

Jarouš se do MŠ těšil. První den přišel s matkou i otcem. Usmíval se, ale spokojeně nevypadal, byl trochu nejistý, čekal na příchod svého bratrance. Jakmile přišel, Jarouš pookřál, s rodiči se krátce, bez jakýchkoliv problémů rozloučil, chytl se s bratrancem za ruku a přišel s ním do třídy. Pozdravil učitelku i děti a šel si s ním hrát.

Průběh adaptace

- celý první týden probíhal bez problémů, Jarouš se do MŠ těšil, vypadal spokojeně, usmíval se, byl pořád v přítomnosti svého bratrance, který se o něj skvěle staral, matka byla ráda, že se Jarouš tak rychle adaptoval
- po týdnu však došlo k úplnému zvratu, což hlavně matku zaskočilo, Jarouš začal doma protestovat, že do MŠ chodit nechce, najednou byl úzkostný, lítostivý, plačtivý, ranní loučení s matkou bylo pro něj hodně stresující, zažíval emoční šok, od matky se nedokázal odpoutat, objevila se u něj separační úzkost, matka však loučení zbytečně neprotahovala, snažila se zachovat klid, nedávala na sobě znát jakékoliv rozrušení či negativní emoce, svého syna rychle předala paní učitelce a odešla, Jaroušovi ani nepomohla přítomnost jeho bratrance, ten se ho snažil uklidnit, ale ten na něho vůbec nereagoval, ztišil se až u učitelky, uklidnil se poměrně rychle, pak ještě chvíli setrval v její přítomnosti a poté odešel za svým bratrancem, toto trvalo asi týden, pak se vše vrátilo do předchozího stavu
- s novým prostředím a ostatními dětmi se Jarouš seznamoval prostřednictvím svého bratrance, zpočátku byl na něj hodně fixovaný (zhruba celý první měsíc), nechtěl být s nikým jiným než s ním (při všech činnostech), postupně se však osamostatňoval a začal vyhledávat i jiné děti
- v navazování kontaktů byl však bázlivý, opatrný, byl radši, když si děti vyhledávaly jeho a ne on je

- byl rád v přítomnosti učitelek, vyhledával s nimi oční kontakt, poskytovaly mu pocit bezpečí a jistoty, dokázal se u nich rychle emočně zklidnit, měl rád i kontakt fyzický, ale nevyžadoval ho
- hry dětí zpočátku pozoroval, pak je napodoboval, rád si hrál sám, ale nebránil se ani spolupráci, partnery ke hře však nevyhledával, preferoval „klučičí“ hry (konstruktivní, stolní), při nichž byl převážně pasivní, submisivní
- řízených činností se účastnil, ale musel být v přítomnosti bratrance nebo učitelky, moc se neprojevoval, byl spíše introvert
- v komunikaci byl nesmělý, a to jak s dětmi, tak s učitelkami, byl ostýchavý, svá přání a potřeby vyjadřoval nesměle
- své emoce dával najevo, nečinilo mu to obtíže
- první fáze adaptace byla ukončena po 14 dnech, kdy se Jarouš do MŠ začal těšit, celkově se zklidnil, přestal být úzkostný, dokázal se od matky odpoutat, osamostatnil se
- poslední fáze adaptace byla ukončena po šesti měsících, kdy Jarouš „splynul“ s třídou

4.1.1.7 Kamila (2;5)

Rodina dítěte

Matka – na mateřské dovolené, milá, rozumná, ochotná, sdílná, citlivá, vnímavá, komunikativní, bezproblémová, spolupracující, mezi ní a její dcerou je vytvořena pevná, jistá citová vazba (plná lásky, bezpečí, důvěry)

Otec – zaměstnaný, nepřístupný, plachý, málo komunikativní, v MŠ není téměř k vidění

Sourozenec – žádný

Kamila pochází z úplné rodiny. Ta působí klidným a harmonickým dojmem. Především matka se své dceři hodně věnuje, tráví s ní spoustu času. Z Kamily vyzařuje spokojenost a pohoda. Je převážně usměvavá, nebojácná, společenská. Jak mi matka sdělila: „*Už od malička jsem s Kamčou hodně chodila mezi děti, často jsme se setkávali s ostatními maminkami na mateřské. Nechtěla jsem, aby si zvykla na to, že je pořád jenom se mnou, bála jsem, aby na mě nebyla příliš fixovaná. Naštěstí jsem s Kamčou nikdy problém neměla, byla ráda ve společnosti dětí i dospělých, nebyla ostýchavá jako některé děti. Také jsme navštěvovali místní mateřský klub, chodili jsme si hrát*

s dětmi na školní zahradu, využila jsem všech nabídek a možností, abych své dceři usnadnila adaptaci do MŠ“.

Vstup dítěte do MŠ

Jelikož Kamile ještě nebyly tři roky, do MŠ byla přijata na pět dní v měsíci. S matkou jsme se ještě před nástupem domluvili, že by bylo nejlepší, kdyby Kamila chodila vždy celý jeden týden v měsíci, aby si na nové prostředí lépe zvykla. Do MŠ se Kamila těšila, přišla se svou matkou, na které byly znát velké obavy a strach z toho, co se bude dít, jak to její dcera všechno zvládne. Ta však vypadala o mnoho klidněji než matka. Loučení bylo dlouhé, matka svou dceru doprovodila do třídy, kde s ní chvíli pobyla. Kamila se ve třídě rozplakala, „pověsila“ se na svou matku a nechtěla ji opustit, ta však tuto situaci naprosto nezvládla a rozbrečela se také => vliv chování rodiče na adaptaci. Dcera začala brečet ještě víc, byla úzkostná, lítostivá, takže matka rychle předala dceru učitelce a odešla. Ve chvíli, kdy Kamila postřehla, že matka zmizela, rychle se zklidnila, ještě chvíli pobyla u učitelky a postupně se nechala vtáhnout dětmi do hry. Během dne po matce netesknila, nepostrádala ji.

Průběh adaptace

- Kamila se od matky zvládla odpoutat poměrně rychle (zhruba po třech dnech) => nízká frustrační tolerance, celkově se zklidnila, přicházela s úsměvem, ranní loučení s matkou probíhalo bez problémů
- zpočátku vyhledávala přítomnost učitelky, navazovala s ní oční kontakt, poskytovala jí pocit jistoty a bezpečí, vždy se u ní emočně zklidnila, fyzický kontakt ji nevadil, ale nevyhledávala ho
- s novým prostředím se seznámila vcelku rychle, chvíli byla pozorovatelem, stála stranou a sledovala dění ve třídě, brzy se však nechala vtáhnout ostatními dětmi do hry, nebála se jich, starší děti (především holky) se o ní pěkně staraly, pomáhaly jí se začleněním do kolektivu, sama se do kolektivu „nehrnula“
- při hrách byla aktivní, spolupracovala s ostatními, byla tvořivá, nápavitá, preferovala typicky „holčičí“ hry (námětové hry „Na rodinu“, „Na domácnost“, kreslení, ...)
- řízených činností se účastnila, měla o ně zájem, ráda se nechala strhnout nadšením ostatních dětí
- nebála se dát najevo své emoce, potřeby a přání

- v komunikaci byla opatrná, ostýchavá, málomluvná, spíše volila neverbální než verbální komunikaci
- adaptace do MŠ byla ukončena po čtyřech měsících, krátce po jejím nástupu na pravidelnou celodenní docházku

5. Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit, jak děti zvládají vstup do MŠ v souvislosti s jejich citovou vazbou, jaké chování je charakteristické pro daný typ citové vazby a jaký vliv má na samotný proces adaptace. V první části své práce jsem se zaměřila na teorii, zabývající se touto problematikou. Poté jsem zpracovala výsledky svého pozorování, které jsem doplnila o informace, získané prostřednictvím rozhovorů s rodiči, se svými kolegyněmi a samotnými dětmi. Zaměřila jsem se na adaptaci, popsala jsem její průběh vzhledem k dané citové vazbě.

U pozorovaných dětí jsem zjistila, že průběh jejich adaptace byl opravdu rozdílný, čímž se potvrdily teoretické předpoklady tohoto procesu při vstupu do MŠ. Odlišné projevy adaptace jsou závislé na mnohých faktorech. Počínaje rodinným zázemím, typem výchovy, sourozeneckými konstelacemi, vztahy s vrstevníky, přes věk, charakter a temperament samotného dítěte. V neposlední řadě je to jistá nebo nejistá vazba na matku (popř. na pečující osobu), která se ukázala jako jedna z nejdůležitějších okolností určující průběh adaptace. Samotnou délku nutnou pro začlenění do nového kolektivu ovlivňují zejména výše uvedené faktory. Při jejich vhodné kombinaci (jistá vazba, bez přehnaných emočních projevů) se může zdát, že vše proběhne podstatně rychleji, téměř bezproblémově než je u extrémů opačných. Zde se naopak nešťastnou kombinací (úzkostná matka, nejistá vazba, dlouhotrvající separační úzkost) může stát, že se adaptační proces neúměrně prodlužuje, v nejhorším případě trvá během celého období docházky dítěte do MŠ.

Způsob, jakým se pozorované děti chovaly při procesu jejich adaptace, jsem podrobně shrnula v příloze č. 2. Z tabulky vyplývá, že u dětí, které jsou jistě připoutány, se ve většině případů vyskytovala separační úzkost, která ovšem trvala velmi krátkou dobu. Delší byla u těch, kde matka projevovala přílišnou úzkost. Během ní byly děti většinou plačtivé, později klidné. Některé potřebovaly fyzický kontakt od učitelky (zejména pro zklidnění), poté ho už nevyžadovaly. Jiné naopak o tento kontakt nestály, ba přímo ho odmítaly. V komunikaci si počínaly poměrně zdařile, mluvený projev byl bez potíží. Některé byly od samého počátku výřečné, jiné spíše málomluvné. Při hrách se poměrně krátkou dobu projevovaly jako pozorovatelé, poté se z nich stali aktivní účastníci. Sociální kontakty navazovaly většinou pozvolně a postupně.

U dětí nejistě připoutaných se také projevovala separační úzkost, ale trvala mnohem déle než u vazby jisté. Byla doprovázena úzkostným chováním, nejistotou, pláčem, vztekem, někdy až agresí. Tyto děti vyžadovaly fyzický kontakt v daleko větší míře nebo jej od začátku (až razantně) odmítaly, a to po téměř celý průběh adaptace. Komunikace jim činila velké potíže, vyznačovala se špatným řečovým projevem. Při hrách se projevovaly jako pozorovatelé, napodobitelé a pokušitelé. Obtížně a neobratně navazovaly kontakty s ostatními dětmi.

Způsob, jakým se děti chovají při procesu adaptace, je tedy silně závislý na typu citové vazby. Jak jsem již výše naznačila, pevné a jisté citové pouto usnadňuje (pro matku i dítě) společné odpoutání. Umožňuje tak dítěti snazší začlenění do nového prostředí, navazování nových kontaktů, dřívější zapojení do společných her apod. Takové dítě je většinou pozitivně naladěné, otevřenější, vstřícnější, komunikativnější. Přesně naopak je tomu u nejistého pouta, které situaci při adaptačním procesu značně komplikuje.

I přesto, že samotný proces adaptace byl u každého dítěte zcela odlišný, našly se však některé podobné rysy v chování, a to zejména u dětí se stejnou citovou vazbou. Nelze tedy dopředu stanovit, jak přesně bude probíhat adaptace daného dítěte do MŠ. Záleží totiž na všech výše zmíněných a popsaných faktorech, které tento proces ovlivňují.

6. Seznam použité literatury

- [1] BAŠTECKÁ, B., GOLDMAN, P.: *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 241 - 242. ISBN 80-7178-550-4.
- [2] ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [3] ČÁP, J.: *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-0422-967-0.
- [4] FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [5] HADJ-MOUSSOVÁ, Z.: *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003, s. 13 - 14. ISBN 80-7290-118-4.
- [6] HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M.: *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993, s. 14 – 21. ISBN 80-85282-57-7
- [7] HOSKOVCOVÁ, S.: *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, s. 17 – 38. ISBN 80-247-1424-8
- [8] KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, s. 75 – 81. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [9] MAŇÁK, J. a kol.: *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 44 - 49. ISBN 80-210-1031-2.
- [10] NEISEL, R. – GRIEBEL, W.: *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005, s.205. ISBN 80-7178-989-5.
- [11] ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7367-124-7.
- [12] SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2004, s. 266. ISBN 978-80-87029-62-6.
- [13] STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999, s. 12 – 105. ISBN 80-85834-60-X.
- [14] ŠTEFÁNKOVÁ, Z.: *Citová vazba v detstve a adolescencii vo vzťahu k emocionálnej regulácii*. *Československá psychologie*, 2005, č. 5., s. 432 - 445.
- [15] ŠULOVÁ, L., MORAVCOVÁ, D.: *V září půjde do školy*. Praha: RAABE, 2009, s. 15 – 16. ISBN 1804-0160.
- [16] VAVRDA, V.: *Otázky soudobé psychoanalýzy*. Praha: Lidové noviny, 2005, s. 52 – 61. ISBN 80-7106-672-9.

7. Seznam internetových zdrojů

- [1] BEČKOVÁ, I.: *Adaptace dítěte v mateřské škole* [online], 11. 04. 2008 [cit. 2009-10-28]. Dostupné na WWW: <<http://old.rvp.cz/clanek/125/2215>>.
- [2] BŘICHÁČEK, V.: *Raný vztah matky s dítětem* [online], 2008 [cit. 2009-12-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.help24.cz/index.php?page=clanky&view=rany-vztah-matky-s-ditetem>>.
- [3] KODYTKOVÁ, V.: *Svatební rituály dnes (z pohledu vysokoškoláků)*, Brno 2006 [cit. 2010-02-15]. Dostupné na WWW: <http://is.muni.cz/th/89197/fss_b/Svatba_a_svatebni_ritualy.txt>.
- [4] STEHLÍKOVÁ, I.: *Separční úzkost | Baby on line* [online], 22. 9. 2008 [cit. 2009-11-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/separacni-uzkost.html>>.
- [5] *Co je důležité vědět o kvalitativním výzkumu?* [cit. 2010-02-06]. Dostupné na WWW: <http://web.uni.utb.cz/cs/docs/Kvalitativn_v_zkum_-_NMgr..ppt>.
- [6] *Metody empirického zkoumání – referát* [online], 27. 1. 2008 [cit. 2010-01-15]. Dostupné na WWW: <<http://ireferaty.lidovky.cz/304/4105/Metody-empirickeho-zkoumani>>.
- [7] *Pojem adaptace | Astroesoterickaspol* [online], 22. 8. 2008 [cit. 2009-11-11]. Dostupné na WWW: <<http://astroesoterickaspol.blogger.cz/3-Tzv-dusevni-socialni-apod-Pojem-adaptace>>.
- [8] *Podstata procesu socializace, formy sociálního učení* [online] [cit. 2010-01-05]. Dostupné na WWW: <http://www.psychoterapie.estranky.cz/stranka/proces-soc_uceni>.
- [9] *Pojetí výchovy*, [cit. 2009-12-20]. Dostupné na WWW: <http://welcome.wz.cz/pedagogika/pojeti_vychovy.doc>.
- [10] *Stres a jeho zvládání*, [cit. 2009-12-07]. Dostupné na WWW: <<http://home.pf.jcu.cz/~stuchl/Stres.doc>>.

8. Seznam tabulek

Tab. č. 1 Přehled vývojových teorií k předškolnímu období	25
Tab. č. 2 Přehled charakteristických rysů chování u pozorovaných dětí během doby jejich adaptačního procesu	62

9. Seznam příloh

Příloha č. 1: Videozáznam z pozorování dětí na přiloženém DVD

Příloha č. 2: Shrnutí výsledků výzkumu

Poznámka:

Přiložený videozáznam je bez zvukové stopy, která by mohla rušit samotnou podstatu věci, a to pozorovat chování dětí. Vše je dostatečně okomentováno titulky.

Příloha č. 2

Tab. č. 2: Přehled charakteristických rysů chování u pozorovaných dětí během doby jejich adaptačního procesu

	separační úzkost	typ vazby	nonverbální chování	řečové projevy	potřeba fyzického kontaktu od učitelky	projev při hrách	navazování sociálních kontaktů
Pavel	ano	jistá (úzkostná matka)	plačtivý, poté klidný	bez potíží výřečný	ano, pro zklidnění	z počátku pozorovatel, později aktivní, vůdčí	opatrně, bázlivě
Emil	ne	jistá	klidný	bez potíží výřečný	ne, dotyková averze	od začátku aktivní	nebojácně, bez problémů
David	ano	úzkostná	úzkostný, zakřiknutý	velké potíže (patlavost) málomluvný	ano, dotyková libost	pozorovatel, poté pasivní účastník	pozvolna, obtížně
Petr	ano	jistá (úzkostná matka)	úzkostný uvnitř, navenek „nepřirozený úsměv“	bez potíží	ano, pro zklidnění, „ocásek“ učitelky	pozorovatel, napodobitel, pasivní účastník	velmi pomalu těžko
Šimon	ano i ne	úzkostná	odmítavý, agresivní, neklidný	velké potíže málomluvný	ne, dotyková averze	neklidný, narušoval hry ostatních	opatrně, nejistě
Jarouš	ano	jistá	úzkostný, klidný	lehké potíže málomluvný	ne	pozorovatel, napodobitel	ostýchavě, prostřednictvím bratrance
Kamila	ano	jistá	plačtivá, klidná	bez potíží, málomluvná	ano, pro zklidnění	z počátku pozorovatel, později aktivní	opatrně, bázlivě