

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie
Obor učitelství pro mateřské školy (kombinovaná forma)

ADAPTACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU NA ŠKOLE V PŘÍRODĚ

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Olga Vaněčková

Vypracovala:
Ivana Nováková

České Budějovice, 2013

PROHLÁŠENÍ

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 jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 30. 3. 2013
Ivana Nováková

.....

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Olze Vaněčkové za odborné vedení, cenné rady, laskavý přístup a podporu při zpracování bakalářské práce.

ABSTRAKT

Cílem této práce je zjistit, jak probíhá adaptace dětí předškolního věku při pobytu na škole v přírodě. Diagnostikovat vzniklé potíže, které mohou nastat a ovlivňovat chování dětí. Zaměřit se na to, jak těmto problémům předcházet, či je alespoň eliminovat. Teoretická část představuje prostředí školy v přírodě s vymezením hlavního přínosu tohoto typu zařízení. Další část je věnována stručné charakteristice předškolního období a jeho vývojovým specifikům. Závěr je zaměřen na adaptační proces, jeho formy, potíže a činitele, kteří jej ovlivňují. V praktické části bylo provedeno výzkumné šetření pro určení nejčastějších potíží adaptace při delším pobytu mimo domov, stanovení jak jim předcházet, či je alespoň eliminovat. Použita byla metoda rozhovoru a analýza záznamů pořízených z téměř ročního pozorování dětí na škole v přírodě.

KLÍČOVÁ SLOVA:

adaptace, potřeby, prostředí, předškolní věk, stres, škola v přírodě, temperament

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to find out, how children of pre-school age integrate into a school in countryside. It is also to identify existing complications, which can interfere and affect the children's behaviour in this environment, to focus on avoiding or eliminating these problems. The theoretical part is aimed at describing the camp's environment with focus being on the benefits to its attendees. The next stage is devoted to outlining the broad characteristics of the pre-school period and its development plan. The summary describes the adaptation process, its forms, issues and any influencing factors. The practical part is focused on the research made for finding out the most common issues within adaptation whilst spending long periods of time away from home, how to avoid them, or at least eliminate them. A method of discussion and analysis of documentation was used based on a yearly observation of the children in the school in countryside.

KEY WORDS:

adaptation, needs, environment, pre-school age, stress, youth camp, temperament.

OBSAH

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Škola v přírodě.....	10
1.1 Význam školy v přírodě.....	11
1.2 Historie škol v přírodě u nás	12
1.3 Školy v přírodě dnes	13
1.4 Typy škol v přírodě.....	14
2 Předškolní věk.....	15
2.1 Somatická stránka vývoje	16
2.2 Kognitivní vývoj.....	16
2.3 Emoční vývoj a socializace	17
3 Adaptace	18
3.1 Faktory ovlivňující průběh adaptace dětí na nové prostředí.....	19
3.1.1 Vnitřní činitelé.....	19
Temperament	20
Potřeby.....	21
Zralost, způsobilost a připravenost na déletrvajícím pobyt mimo domov	23
3.1.2 Vnější činitelé	24
Rodina.....	24
Prostředí školy.....	25
Tělesná pohoda.....	27
Duševní pohoda.....	27
3.2 Adaptační problémy dětí předškolního věku	28
Maladaptivní projevy.....	29
Nejčastější adaptační potíže	30
3.3 Možnosti prevence adaptačních problémů.....	31
4 Shrnutí teoretické části	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	34
6 Výzkumný soubor a jeho charakteristika	35
7 Metodika.....	37
7.1 Metody získávání dat	37
7.1.1 Pozorování.....	38
Příprava pozorování, stanovení otázek.....	39
Písemné zpracování a analýza pozorovaných jevů	40
Shrnutí výsledků, získaných prostřednictvím pozorování a diskuze	44
7.1.2 Rozhovor	44
Písemné zpracování rozhovoru a analýza jednotlivých odpovědí	46
Závěrečné shrnutí výsledků získaných prostřednictvím rozhovoru a diskuze	51
Závěr	55
Seznam použité literatury:.....	57
Seznam tabulek.....	59
Seznam obrázků.....	59
Seznam příloh	59

Úvod

Pobyt dítěte na škole v přírodě je významný nejen z hlediska ozdravného a výchovně vzdělávacího, ale i z pohledu sociálního. Mnoho dětí se poprvé setkává se zkušeností dlouhodobějšího odloučení od rodiny. Každé dítě je rozdílnou osobností a má jinou schopnost se přizpůsobovat novému prostředí, novým situacím. Zkušenosti s adaptací mohou ovlivnit chování a prožívání dalších událostí do budoucnosti.

Jak se připravují děti na pobyt na škole v přírodě? Co jej ovlivňuje a jaké okolnosti jej mohou znepríjemnit? Jak mají učitelky a rodiče přistupovat k dětem? To jsou otázky, které si při mé profesi vychovatelky na škole v přírodě, často pokládám. Ve své práci se zamýšlím nad problematikou adaptace dětí na škole v přírodě a zjišťuji faktory, které mohou být zdrojem problémů. Vzhledem k malému množství odborné literatury, týkající se tohoto tématu, využila jsem publikací s obecným významem adaptace dětí. Tato práce obsahuje nejen odborné informace, ale i konkrétní rady, pro úspěšnou adaptaci. K tomu, abych se mohla tímto tématem zabývat, zmapovala jsem nejprve prostředí školy v přírodě a shrnula její základní význam. Popsala charakteristiku dětí předškolního věku a jejich vývoj. Další pozornost jsem zaměřila na samotnou adaptaci dětí na škole v přírodě. Uvedla některé z projevů adaptačních potíží a pokusila se shrnout nejdůležitější faktory ovlivňující průběh adaptace dětí na škole v přírodě.

Podkladem pro praktickou část této práce byl průzkum zaměřený na pobyt dětí na škole v přírodě. Přímé pozorování a dotazování se uskutečnilo v roce 2012, na škole v přírodě V Česticích, kde druhým rokem pracuji v profesi vychovatelky. Adaptace dětí byla při tomto projektu posuzována ze dvou hledisek: z hlediska přijíždějících učitelek a z hlediska dětí. Učitelky podávaly informace k tématům týkajících se přípravy a plánování pobytu na škole v přírodě, dále faktorů ovlivňujících přivyknání dětí na cizí prostředí a také adaptačních potíží a možností jejich řešení. Pozorování dětí bylo zaměřeno na konkrétní projevy adaptačních obtíží, které byly dále posuzovány a porovnávány z různých hledisek. Ze závěrů vyvozovaných z mého průzkumu a ze studia odborné literatury byly vytvořeny preventivní opatření v podobě praktických podnětů, jak ze strany rodičů, mateřských škol, tak i škol v přírodě. Ráda bych, aby tato moje práce byla prospěšná pro učitele, vychovatele, rodiče a další zájemce, kteří

se podílejí, či chtějí podílet na dobře zvládnutých pobytech dětí mimo domov. A pro které je nejdůležitějším měřítkem spokojená dětská duše a bezstarostné vzpomínky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

„Dejte dětem to, z čeho budou bohaté celý život. Dejte jim lásku, moudrost a výchovu. Nepotřebují drahé hračky, ale zájem a lásku.“

(Paramhans Svámí Mahéšvaránanda)

1 Škola v přírodě

Jak už sám název napovídá, má škola v přírodě umožnit dětem intenzivní a bezprostřední pobyt v přírodě a poskytnout jim o ní dostatek informací, nejlépe formou prožitkového učení. Pro většinu městských dětí je kontakt s přírodou něčím zcela novým, neznámým. Důležitou roli zde hraje podpora rodiny. Chybí-li rodičům potřeba pobytu v přírodě a s ním spojených aktivit, nemohou to naučit ani svoje děti. Na škole v přírodě se tak učitelům naskytá možnost založit u dítěte povědomí o širším přírodním prostředí o jeho rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách.

Dnešní doba přináší nesčetné množství objevů, vynálezů, vymožeností, které dokáží život zpříjemnit a zjednodušit, avšak na straně druhé mohou mít i negativní dopad na rozvoj dětské osobnosti. Nedostatek pohybové aktivity, především ve volné přírodě, přináší různé zdravotní potíže, snižuje se tělesná zdatnost, obratnost, naopak zvyšuje se riziko obezity a různých alergických projevů.

Současný svět je rovněž charakteristický značným poškozením životního prostředí, proto je třeba se už v předškolním věku zaměřit na environmentální výchovu, vést děti k poznávání přírody, k uvědomění, že jsou její součástí a k odpovědnosti za své chování.

Právě škola v přírodě umožňuje dětem dlouhodobější kontakt s přírodou, její poznávání a zároveň dostatek pohybu na čerstvém vzduchu.

Všechny tyto vyjmenované klady škol přírodě jsou obecně známé. Vliv přírody na člověka je od pradávna nesporný, přesto je třeba vždy u každého jednotlivce zvážit, jaký přínos bude škola v přírodě pro něj mít. Ne pro všechny děti je pobyt na škole vhodný. Rodiče by měli důkladně uvážit všechny okolnosti a faktory, které by mohly ovlivnit průběh pobytu na škole v přírodě. Této problematice budou věnované následující kapitoly.

1.1 Význam školy v přírodě

Prvotní význam škol v přírodě byl čistě ozdravný. Školy v přírodě byly pořádány především pro děti z lokalit se zhoršenými podmínkami životního prostředí. Dnes mají pro děti velký význam nejen z hlediska zdravotního a výchovně vzdělávacího, ale také z hlediska sociálního.

Pohyb a změna vzduchu zvyšují tělesnou zdatnost, posilují organismus, pomáhají od stresu, vedou k poznávání, pozorování, novým zážitkům a zkušenostem. Aktivní pobyt dětí na venkově utváří příznivé podmínky pro celkový rozvoj dětí, působí na jejich ekologické citění a učí děti chápat a vnímat krásu přírody. Stejně tak prospěšná jak pro děti, tak i pro učitele je příležitost vzájemného poznávání a stmelování kolektivu, pobyt také napomáhá při začleňování problémových žáků do kolektivu. Možnost pozorovat děti a komunikovat s nimi v různých nepoznaných situacích, prožívat s nimi mnohá dobrodružství, radosti, ale i starosti a stezky, je pro obě strany, které se prozatím mají možnost poznávat jen pár hodin denně ve stále stejném prostředí, určitě velice cenná zkušenost.

Shrnutím zásadního významu lze dojít k závěru, že školy v přírodě rozvíjí osobnost hned v několika oblastech: oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.

V **Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP pro PV)** jsou zpracovány jednotlivé vzdělávací oblasti. Tyto oblasti jsou nazvány: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a svět, Dítě a společnost. Tento kurikulární dokument obsahuje také cíle zahrnuté v těchto pěti oblastech vzdělávání.

V jednotlivých oblastech RVP pro PV lze nalézt ty cíle, ke kterým jsou děti na škole v přírodě vedeny.

První oblast **Dítě a jeho tělo** zahrnuje vše, co se týká fyzické stránky dítěte. Hlavní cíle, které by měla škola v přírodě podporovat, jsou především ty, které se týkají fyzické pohody, zdravého vývoje, tělesné zdatnosti, zdravotní kultury, sebeobsluhy a zdravých životních návyků.

Patří sem rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností, rozvoj a užívání všech smyslů, osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, osobní pohody (otučování, volný pohyb v přírodě, čerstvý vzduch, zdravá výživa), vytváření zdravých životních návyků a postojů a také zdokonalování dovedností v sebeobsluze a samostatnosti (hygiena, oblékání, stolování, péče a odpovědnost za společné i osobní věci, udržování pořádku)

Oblast **Dítě a jeho psychika** zahrnuje tři „podoblasti“: Jazyk a řeč, dále poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace a naposledy sebepojetí, city a vůle. Škola v přírodě nejvíce působí na zdokonalování poznávacích schopností, prožitkového učení, rozvoj tvořivosti, představivosti, posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování), rozvoj schopnosti sebeovládání, porozumění vlastním emocím.

I v další oblasti **Dítě a ten druhý** lze nalézt cíle, které škola v přírodě podporuje. Jedná se zde především o upevňování vztahů v kolektivu, posilování prosociálního chování (pomoc druhým, empatie) a rozvoj kooperativních dovedností.

Čtvrtá oblast **Dítě a společnost** též zahrnuje cíle týkající se školy v přírodě. Mezi nejzásadnější cíle patří seznamování s kulturními zvyky a tradicemi, poznávání sociálních norem a pravidel, rozvoj estetického citění a vnímání krásy kolem nás.

Mnoho cílů podporovaných na škole v přírodě obsahuje poslední oblast zvaná **Dítě a svět**. Zprostředkovávat a rozšiřovat poznatky o světě kolem sebe, o živé a neživé přírodě, o ochraně životního prostředí je záměrem vzdělávacího úsilí pedagogů při pobytu dětí na škole v přírodě. (RVP pro PV, 2004)

1.2 Historie škol v přírodě u nás

„Městské děti potřebují nejdříve zdravého vzduchu. Vše ostatní bude jim přidáno. Pouhé hřiště jim nestačí. Nejlépe by bylo, přenést celou naši starou školu ven, na vzduch a na slunce, kde by děti od jara do podzímku se učily ve volné přírodě. Celý den na vzduchu – a třeba i celou noc! Nestačí nuzná procházka zaprášenou ulicí cestou do školy a ze školy.“ (Štorch, 1929, s.33)

Škola v přírodě není žádnou moderní vymožeností. Její historie sahá daleko do minulosti. Mnoho pedagogů si význam pobytu v přírodě uvědomovalo, proto se ho různým způsobem snažilo podporovat a zapojovat do vzdělávacího procesu. Četné pokusy sice ztroskotaly, ale měly vliv na další vývoj těchto školních zařízení.

Významný spisovatel, pedagog, archeolog-amatér a především propagátor eubiotiky Eduard Štorch, vyjadřuje ve své knize „Dětská farma“ důležitost pobytu dětí v přírodě, především těch městských, pro jejich zdravý tělesný i duševní vývoj. Doporučuje podle vzoru ciziny, kde již v druhé polovině 20-tých let 20. století dochází k rozmachu škol v přírodě, zřizovat i u nás tzv. „farmy na škole“, kde mohou děti trávit většinu času na čerstvém vzduchu, pozorovat dění kolem sebe, vnímat přírodu, otužovat se i spolupodílet se na chodu farmy. V Československu prozatím probíhaly jen první pokusy. První byl plán lesní školy v Kostelci n. Orlicí z r. 1907, který se bohužel neuskutečnil. Dalším nedokončeným pokusem byla v r. 1923 snaha olomouckých pedagogů v čele s učitelem Františkem Hrušákem o otevření školy v přírodě pro žáky měšťanské olomoucké školy v Domštátu. Bohužel ihned po otevření byla škola kvůli údajným zdravotním rizikům uzavřena, a i přes protesty rodičů nepodařilo se školu opět obnovit. V Praze učinil pokus o zřízení „sadové školy“ v Kinského zahradě dokonce sociální úřad města Prahy, avšak i tento pokus ztroskotat kvůli nejednotnosti školské správy. I přes všechny tyto nezdárné pokusy se Eduard Štorch rozhodl zřídit v Praze na Libeňském ostrově tzv. Dětskou farmu. Podařilo se mu ji zřídit a provozovat z vlastních financí, získaných prodejem svých archeologických sbírek Národnímu muzeu. Tato „Dětská farma“ se uvádí v české pedagogické literatuře jako pokus o tzv. „eubiotickou školu“ (eubiotika – zdravý, jednoduchý polozemědělský život v souladu s přírodou). Bohužel i tato škola neměla dlouhého trvání a byla po několika letech, na zásah úřadů, zrušena. (Štorch, 1929)

1.3 Školy v přírodě dnes

Současná podoba dnešních škol v přírodě je poněkud odlišná od zmiňovaných „dětských farem, sadových či lesních školek“. Štorchova představa, že každá i městská škola má svoji zahradu – farmu, kde mohou děti trávit většinu času, je v dnešním přetechnizované a uspěchané době doslova utopií. Navíc ve velkých městech možnost realizace komplikují technické, stavební, ale i finanční podmínky. Proto právě školy

a školky velkých měst, organizují i vícekrát do roka sedmi až čtrnácti denní pobyty na školách v přírodě. Vybírají místa, jejichž životní prostředí není zatíženo hlukem, smogem a nejrůznějšími škodlivinami.

1.4 Typy škol v přírodě

Mateřské školy mají možnost zvolit si různé formy pobytu na škole v přírodě. Mohou si objednat pobyt v libovolném rekreačním zařízení, kde učitelky mají připravený svůj program a dětem se věnují nepřetržitě, tedy dvacet čtyři hodin denně, což na ně klade velké nároky, či zvolit stálou školu v přírodě. Stálá škola v přírodě je uzpůsobena celoročnímu pobytu dětí a má své stálé provozní a pedagogické zaměstnance. Škola nabízí projekty ze svého vzdělávacího programu, který je především zaměřen na enviromentální výchovu a dostatek volného pohybu v přírodě.

Na školy v přírodě jezdí děti různých věkových kategorií, od předškoláků až po děti staršího školního věku. Jelikož autorka pracuje ve škole, která je speciálně uzpůsobena dětem předškolního věku, bude se práce zabývat konkrétně touto věkovou skupinou.

„Vše co je podle přírody, je hodno úcty“

(Cicero)

2 Předškolní věk

Celá práce je zaměřena na děti předškolního věku absolvující pobyt na škole v přírodě, tudíž je nezbytné alespoň stručně charakterizovat danou věkovou kategorii.

V odborné literatuře se setkáváme s různými vymezení období přeškolního věku. Langmeier, Krejčířová (2009), rozlišují vymezení **v širším pojetí** a to od novorozeneckého věku (případně prenatalního), přes období kojenecké a batolecí, až do doby než dítě nastoupí do základní školy, což je většinou mezi šestým a sedmým rokem života.

Za **užší pojetí** označují období od tří do šesti až sedmi let. Naproti tomu Vágnerová ve své knize Vývojová psychologie (2000), vymezuje předškolní období věkem od tří do šesti let.

Kuric (2001), dělí předškolní období na jednotlivá stádia takto: stadium kojence (období prenatalní, novorozenecké, kojenecké), stadium raného dětství (druhý až třetí rok života) a stadium předškolního dětství (čtvrtý až šestý rok života).

Je tedy vidět, že i přes rozdílné pojmenování se autoři shodují v rozčlenění jednotlivých období vývoje. Toto členění odpovídá jednotlivým fázím vývoje člověka. Tyto fáze za sebou následují v předvídatelném pořadí i časovém odstupu, i když u každého může vývoj probíhat odlišně. Každá odchylka od stanovené normy ještě nemusí znamenat zpoždění, či poruchu ve vývoji.

Podle Vágnerové (2000), je charakteristickým znakem tohoto věku postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje tak dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. Důležitou roli při tom hraje osvojení si běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. U dětí je důležité právě v tomto věku podporovat samostatnost a odpovědnost, což napomáhá utvářet zdravé sebevědomí dítěte. Stejně tak jako dobrý příklad rodičů a vychovatelů.

V tomto období probíhá řada významných změn po stránce vývoje tělesného, kognitivního i sociálního, které jsou následně stručně popsány.

2.1 Somatická stránka vývoje

Ačkoliv v tomto období není patrný tak rychlý hmotnostní přírůstek jako dříve, přesto je tělesný vývoj i v tomto věku intenzivní. Asi kolem pátého roku života dochází k první tvarové přeměně organismu, mluvíme o tzv. "první vytáhlosti". Nesmíme opomenout, že v tomto období dochází k prudkému rozvoji mozku a zdokonalování jeho funkcí.

Pro zdravý tělesný a duševní vývoj přeškolního dítěte je třeba dbát na uspokojování základních potřeb dítěte a to především na potřebu hodnotné a pestré stravy, dostatek volného pohybu a čerstvého vzduchu. Právě nevhodná životospráva je hlavním problémem s kterým se dnešní děti potýkají. Učitelé mají možnost tyto nedostatky alespoň částečně kompenzovat pobytem dětí na škole v přírodě. Pro výraznější ozdravný přínos je vhodné pobyt opakovat i vícekrát do roka. Mnoho škol volí variantu zimního pobytu na horách a letního na škole v přírodě. Děti tak mají větší možnost setkat se s různými druhy sportovního vyžití, poznat jiné prostředí a sledovat jeho změny v různých ročních obdobích.

2.2 Kognitivní vývoj

Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Vágnerová (2000), cituje J. Piageta, který popsal typický způsob uvažování přeškolních dětí za názorné, intuitivní myšlení, které je málo flexibilní, prelogické a nepřesné. Mezi typické znaky tohoto období patří především **egocentrismus** (ulpívání na subjektivním pohledu), **fenomenismus** (fixace na určitou představu, podobu světa, kterou nechce opustit), **magičnost** (zkreslování skutečného dění pomocí fantazie) a **absolutismus** (přesvědčení, že každé poznání je definitivní).

K prudkému rozvoji dochází ve všech složkách poznávacích procesů, ať už se jedná o řeč, zrak, sluch, paměť, kresba či vnímání prostoru a času.

Škola v přírodě skýtá nesčetné množství podnětů pro rozvoj všech poznávacích smyslů. Důležitou roli zde hraje především prožitkové učení. Zážitek a osobní zkušenost je nejpřirozenější a dítěti v předškolním věku nejvlastnější způsob učení. Joseph Cornell

(2012), přírodovědec a pedagog, zjistil, že děti se učí mnohem efektivněji, je-li atmosféra učení naplněna radostí a je-li jim umožněno, aby se do předmětu učení zcela ponořily. Vytvořil novou koncepci tzv. „flow“ učení (flow označuje plynutí – tedy plynutí zážitku samotného, splynutí prožívajícího člověka s intenzivním prožitkem), která je zaměřena právě na získávání co největšího množství prožitků z obklopujícího prostředí.

2.3 Emoční vývoj a socializace

Nelze nesouhlasit s názorem autorů Langmeiera a Krejčířové (2009), že primární socializaci dítěte zajišťuje rodina. Právě tam si dítě osvojuje základní normy chování, poznává modely různých rolí, s kterými se později identifikuje. Na základě láskyplné a stálé péče rodičů o dítě v prvních letech života se vyvíjí přirozená důvěra dítěte v okolí. Traumatizující narušení této vývojové fáze může vést k nedostatečné důvěře s dlouhotrvajícími negativními důsledky. Po vytvoření důvěry k okolí se pozdější vývojové kroky týkají „individualizace“ (sebeuvědomění) a odloučení od matky, resp. od rodičů.

V předškolní věku pak dochází k postupnému uvolňování od rodiny, děti začínají navazovat kontakty s vrstevníky. Prostřednictvím her získávají cenné zkušenosti, děti se učí soupeřit i spolupracovat. V této době se dítě také učí ovládat své emoce a učí se jim porozumět. Navazuje nové citové vztahy, což mu pomáhá i v chápání emocí u druhých lidí.

Stupeň emočního vývoje dítěte ovlivňuje prožívání a chování dětí v zátěžových situacích. Pro děti, které se ještě s dlouhodobějším odloučením od rodičů nesetkaly, může u emočně nevyzrálého dítěte být nelehkým problémem. Jakou roli hraje věk v emočním vývoji a jak se odráží v adaptačních obtížích? To jsou otázky, kterými se budeme zabývat mimo jiné, ve výzkumném šetření praktické části této práce.

3 Adaptace

Pro většinu předškolních dětí může patřit pobyt na škole v přírodě mezi první zkušenost s odloučením od rodiny. Děti musí zvládnout nejen samostatnost, ale také stýskání po domově a rodičích. Navíc se musí vypořádat se zcela jiným denním řádem, který jim organizuje převážnou většinu dne. Ve výkladovém slovníku (internetový zdroj), je vhodně objasněn význam slova adaptace. Podle Palána je adaptace proces, ve kterém se jedinec svoji aktivitou přizpůsobuje proměnlivému sociálnímu prostředí. Tyto změny se nemusí týkat jen jednotlivce, ale celé skupiny osob. Vzájemným přizpůsobováním dochází k harmonizaci požadavků, potřeb a očekávání zúčastněných osob tak, aby to bylo pro všechny strany přijatelné.

Aby došlo k naplnění kladného očekávání je třeba většího úsilí všech zúčastněných osob. Zvláště u dětí předškolního věku, u kterých ještě nedošlo k plnému emočnímu vyvržení. Zde je nejdůležitější nezanedbat přípravu a děti dopředu seznámit se změnami, které je čekají. Důležitou roli zde hrají blízké osoby, které mají zajistit pocit bezpečí a jistoty. Jsou to v první řadě učitelé a vychovatelé, ale nezastupitelné místo zde mají i blízcí kamarádi nebo pokud je to možné i sourozenci. Dalším důležitým činitelem, kteří mohou ovlivnit průběh pobytu dětí na škole v přírodě, jsou věnovány další kapitoly. Pro základní představu o této problematice lze uvést, jakým způsobem může adaptace probíhat.

Vágnerová (1996) ve své knize věnované poruchám adaptace uvádí dva druhy adaptace: akomodaci a asimilaci.

Akomodace je přizpůsobení se podmínkám společenského prostředí a **asimilace** znamená, že si dítě na základě svých dosavadních zkušeností začleňuje nové požadavky okolí do svých schémat chování. U dětí se setkáváme s oběma formami adaptace. Zkušenost autorky vyplývající z praxe vychovatelky na škole v přírodě nám přináší názor, že proces akomodace vzniká spíše u změn trvalejšího charakteru, naproti tomu k asimilaci může docházet častěji. V předškolním věku se dítě dostává častěji do situací, kde musí přivykat novému prostředí, novým událostem, spolupracovat s neznámými osobami. Začíná to již vstupem do mateřské školy, dále pokračuje účastí na individuálních i společných činnostech, zájmových kroužcích, letních táborech, sportovních soustředěních, školách v přírodě.

Průběh adaptace je závislý na mnohých okolnostech a může probíhat u každého dítěte velmi odlišně. Obecně prochází dítě těmito fázemi: pozorování, začlenění a sociální kontaktování (Vágnerová, 1996). Tyto fáze mohou probíhat v různě dlouhých intervalech. Některé děti se rychle začlení po velmi krátkém pozorování a nemají s navazováním kontaktů žádné problémy. Jiné naopak zůstávají v pozici pozorovatele dlouhou dobu, než se odváží přejít k další postupné fázi. Tento problém nastává častěji u mladších dětí při nástupu dětí do mateřských škol. Na škole v přírodě se s tímto problémem setkáváme jen výjimečně, jelikož převážná většina dětí je starších a má již s adaptací své zkušenosti. U dětí, u kterých by se daly předvídat určité potíže, vždy probíhá konzultace o vhodnosti účasti dítěte mezi rodiči a učiteli.

3.1 Faktory ovlivňující průběh adaptace dětí na nové prostředí

Vyrovňování se s novou situací může být u každého jedince velmi rozdílné. Každé dítě je osobnost a existují různé varianty přizpůsobení se novým podmínkám. Reakce dětí jsou ovlivněny i mnoha dalšími faktory. Pokusů o jejich třídění je mnoho, např. Havlíková v knize *Zdravá mateřská škola* (1995), uvádí činitele ovlivňující klima a působící na děti v mateřské škole, jsou to: temperament dětí, tělesná a duševní pohoda dítěte, zralost, způsobilost a připravenost na školu, potřeby, výzvy, požadavky a přehnané nároky kladené na dítě, stres, prostředí školy a jeho věcné prostředí, zásady škol a styl výchovy, uspořádání dne, osobnost učitele, kvalita rodinného vztahu a sociální klima. Všechny tyto jmenované faktory ovlivňují chování a prožívání dětí na různých typech škol, nejen mateřských. Po jejich podrobném prostudování lze z tohoto výčtu vybrat ty činitele, kteří nejvíce ovlivňují průběh adaptace dětí při pobytu na škole v přírodě a které lze považovat v této problematice za ty nejzásadnější. Pro lepší přehled si je můžeme utřídit do dvou skupin: vnější činitele a vnitřní činitele.

3.1.1 Vnitřní činitele

Vnější činitele vychází z osobnosti dítěte. Každé dítě je samostatnou osobností a je přirozené, že každé bude vyhlídkou na pobyt strávený mimo domov trochu jinak zasaženo. Záleží přitom na jeho temperamentu, vyspělosti, zralosti, na jeho návycích,

postojích a potřebách, na přechozích zkušenostech, záleží však i na tom, jak je samostatné a jak se dovede přizpůsobovat novým situacím.

Temperament

Temperament je jedním z nejdůležitějších aspektů lidské osobnosti, který ovlivňuje její chování a prožívání. Mnoho psychologů uvádí, že temperament je částečně vrozený, tedy podmíněný genetikou.

Podle Niesla a Griebela (2005), lze u dětí již od narození v mnoha situacích pozorovat rozdíly v temperamentu, které se projevují různým způsobem chování a rodiče i učitelky musí rozdíly akceptovat. Musí brát zřetel na individualitu dítěte. Přitom může napomáhat orientace podle typů temperamentu, které jsou obrazem normálních rozdílů v chování.

Autoři rozlišují tři typy:

- **Nenáročné** dítě se obecně vyznačuje vyrovnanou náladou bez zřetelně ohraničeného kolísání. Je-li zklamané, reaguje spíše klidně. Vůči cizím osobám a obecně vůči všemu novému je spíše otevřené. Do této skupiny lze zařadit přibližně polovinu dětí.
- **Pasivní** dítě je v nových situacích zdrženlivé. Jeho přizpůsobování a přivykání trvá delší dobu. Na zklamání nereaguje prudce, nýbrž klidnějším způsobem. Tyto děti jsou často označovány jako „plaché“. Do této skupiny lze zařadit asi jednu až dvě desetiny dětí.
- **Nedůtklivé** dítě má sklony ke špatné náladě. Na nové situace reaguje protestním stažením do pozadí. Špatně se přizpůsobuje změnám. Vyznačuje se prudkými citovými reakcemi, je velmi aktivní a živé. Tyto děti bývají někdy označovány také jako hyperaktivní. Do této skupiny patří jedna až dvě desetiny dětí.

Třetina dětí se nedá podle autorů zařadit do žádné z těchto skupin.

Toto dělení nám částečně pomáhá rozluštit otázku, proč každé dítě reaguje na různé podněty a situace rozdílně. Zajímavé je, že v zátěžové situaci, kterou déletrvající pobyt

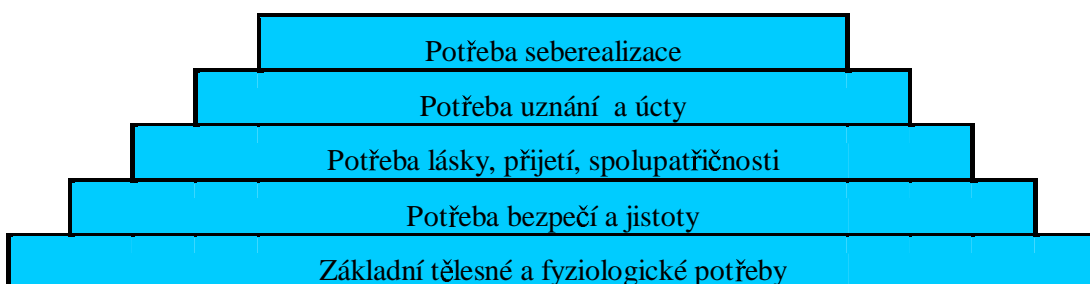
mimo domov, bezesporu je, rozdíly v temperamentu buďto ještě více zesílí, nebo naopak ustoupí do pozadí. Tento názor často potvrzují i učitelky, které bývají překvapeny rozdílným chováním dětí v mateřské škole a na škole v přírodě. Zvláště, u agresivních dětí, někdy dochází k útlumu problémového chování. Kladné změny v chování však častěji převládají před zápornými. Pro učitelky je toto poznání cennou a přínosnou zkušeností, se kterou mohou dál pracovat.

Potřeby

Plháková (2004), vysvětluje pojem potřeba jako nárok jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce. Neuspokojování potřeb vede k omezení nebo narušení výměny hodnot mezi jednotlivcem a prostředím, což má za následek negativní citový prožitek, kterému se říká frustrace.

Školy, kde dítě tráví větší část dne nebo dokonce více dní, musí uspokojovat většinu každodenních potřeb dítěte. Je třeba brát v úvahu individualitu dítěte a různorodost potřeb. Prostředky k uspokojování potřeb si každá škola volí na základě svých poznatků o potřebách konkrétních dětí. V podobě potřeb jsou mezi dětmi značné rozdíly. To je dáno jednak vlastní osobností, tak i působením okolí. Především přístup rodiny, její výchovný styl a hodnoty, které uznává, mají prvotní vliv na podobu potřeb předškolního dítěte. Podoba potřeb se může měnit v důsledku vývojových specifíků, působením okolí, či změnou prostředí. Dochází-li např. na škole v přírodě k větší fyzické i psychické zátěži, úpravě režimu dne, či změně stravy, mění se i podoba potřeb dětí. Zvyšuje se potřeba odpočinku, příjmu potravy a tekutin. Ve spojení s tím, ale také i s větším psychickým tlakem, často dochází i ke změně potřeby vyprazdňování. Když přejdeme od fyziologických potřeb k psychickým i zde dochází ke změnám. Zde se zvyšuje především potřeba jistoty a bezpečí, ale také lásky, uznání a úcty. Tyto potřeby může alespoň částečně naplnit nejbližší dostupná osoba, tedy učitelka, či sourozenec, nebo dobrý kamarád. V cizím neznámém prostředí potřebuje dítě o to více lásky, vlídného přijetí, uznání a pochopení. Problematice potřeb dětí je v literatuře věnovaná značná pozornost. Rovněž pokusů o jejich třídění je mnoho. K lepšímu porozumění

a rozpoznání skutečných nedostatků v uspokojování potřeb je možné použít některý z následujících modelů.



obr. č. 1 Maslowova pyramida potřeb

zdroj: Plháková, 2004

Maslowova pyramida (potřeb) je hierarchie lidských potřeb, kterou definoval americký psycholog Abraham Harold Maslow v roce 1943. Podle této teorie má člověk pět typů základních potřeb (od nejnižších po nejvyšší - společně pak tvoří jakousi pomyslnou „pyramidu“).

První čtyři kategorie Maslow označuje jako nedostatkové potřeby a pátou kategorii jako potřeby existence (bytí) nebo růstové potřeby. Všeobecně platí, že níže položené potřeby jsou významnější a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. (Plháková, 2004)

Model psychických potřeb malého dítěte podle J. Langmeiera a Z. Matějčka

1. Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů.

Její uspokojení umožňuje naladit organismus na určitou žádoucí úroveň aktivity, pro dítě to znamená, že se nebude nudit.

2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, t.j. "smysluplného světa". Uspokojení této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by jinak byly chaotické a nezpracovatelné, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky pro jakékoliv učení.

3. **Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů**, t.j. vztahů k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů. Její náležité uspokojování přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti.
4. **Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty**, z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastní identity. To je pak dále podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů životního snažení.
5. **Potřeba "otevřené budoucnosti"**. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí a podněcuje a udržuje jeho životní aktivitu. Naděje překonává stagnaci. (Matějček, 2007)

Tento model potřeb byl odvozen z nálezů u dětí z dětských domovů, kde oba odborníci zkoumali příčiny dětské deprivace. Na základě dlouholetých výzkumů a pozorování popsali tyto potřeby, které jak uvádějí, musí být naplňovány, má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou.

Zralost, způsobilost a připravenost na déletrvající pobyt mimo domov

Významným hlediskem určujícím průběh procesu adaptace na školu v přírodě je věk dítěte, zralost, způsobilost a připravenost na pobyt mimo domov. Dítě nastupující do školy v přírodě, vstupuje do cizího prostředí, kde zůstává bez přítomnosti rodičů po několik dní. Tato situace je pro některé děti zcela nová. V mateřské škole tráví většina dětí jen pár hodin denně, proto déletrvajícím pobytem mimo domov je náročným zásahem do psychické rovnováhy každého dítěte. Ve spojení s příchodem do nového prostředí dochází ke vzniku zátěžové stresové situace charakterizované úzkostí a strachem z odloučení od matky, obavami z neznámého prostředí a velkého počtu neznámých osob. Zralost osobnosti, myšleno hlavně emoční, citová stránka, zde hraje velkou roli. Pro emočně nevyzrálé dítě může tato zátěžová reakce vyvolat negativní adaptační problémy, které se mohou projevit až neurotickými potížemi. Předcházet možným adaptačním problémům je možné kvalitní přípravou dětí i rodičů. Obecně platí, čím větší příprava, tím menší komplikace a snadnější adaptace dětí na cizí prostředí.

3.1.2 Vnější činitele

Jsou faktory, které působí na dítě z okolí. Svou interakcí ovlivňují chování a prožívání dítěte. Prvotní a nejsilnější vliv má rodina. Kvalita rodinných vztahů má rozhodující vliv při zvládnutí situace, kdy je dítě dlouhodobě odloučeno od rodiny. Dalším důležitým faktorem je prostředí, v tomto případě škola v přírodě. Jeho celkové klima, uspořádání dne a také pedagogický a doprovodný personál, který zajišťuje tělesnou i duševní pohodu dítěte.

Rodina

Rodina je pro dítě předškolního věku zdrojem jistoty a bezpečí. Prostor, které slouží jako citové zázemí. Ocitne-li se dítě v cizím prostředí, bez přítomnosti svých nejbližších, je pocit jistoty narušen a dítě se může cítit ohroženě. Problematikou rodinných vztahů se zabýval anglický psychoanalytik John **Bowlby, který vytvořil tzv. „teorii vztahu“**. Podle Niesla a Griebela (2005), je teorie vztahu jednou z nejlépe propracovaných teorií v souvislosti s vývojem dítěte. Jak silně reagují rodiče na signály kojence a plní jeho potřeby, vyvíjejí se rozdílné kvality vztahů. Cestou k vytváření kvality vztahu je to, že dítě může své blízké využít k získání jistoty, když se ocitne v nejistotě a jeho vlastní zdroje jsou již vyčerpány.

Jmenovaní autoři Niesel a Griebel (2005), významně přispěli k poznání této problematiky rozlišením kvalit rodinných vztahů.

- **Spolehlivé pouto**

Dítě se při znejistění obrací přímo na osobu, která je mu blízká a od které se mu dostává útěchy

- **Nejistě-vyhýbavé pouto**

Dítě se při znejistění neobrací na přítomnou blízkou osobu. Ta odkazuje dítě zpět, chová se k němu odmítavě.

- **Nejistě-ambivalentní pouto**

Dítě se při znejistění sice obrací na blízkou osobu, ta ale projevuje málo pochopení a dítěti se dostává málo uklidnění.

Nejen pro děti, ale i pro mnohé rodiče je nepříjemná představa, že by se měli na několik dní rozloučit. Obecně platí, že na pobyt mimo domov, by se měly obě strany připravit. Postoje, které rodiče k plánovanému pobytu zaujmou, mají vliv na celkové citové naladění všech zúčastněných osob. Toto citové ladění rozhoduje i o tom, bude-li se dítě nového prostředí bát, pojedede-li tam s odhodláním, bude-li učitelům důvěřovat a jak vůbec bude pobyt na škole v přírodě prožívat. Proto je důležité zachovat klid, vyrovnanost a projevovat spíše kladné emoce. Doporučujeme vyvarovat se všemu, co úzkost a napětí zvyšuje. To by vzbudilo v dítěti podezření, že se tu chystá něco hrozivého, čeho je třeba se předem bát. Velmi důležitou zásadou je neříkat dítěti nic nepravdivého. Drobné úskoky a lži, kterými chtějí rodiče děti obelstít, mohou v případě odhalení znamenat pro děti mnohem větší otřes, než když šetrně vysvětlíme pravdivé informace. Vhodné je vybavit dítě oblíbeným předmětem, hračkou, polštářkem, zkrátka něčím, k čemu má citový vztah a co bude posilovat jeho jistotu.

Prostředí školy

Již před odjezdem na školu v přírodě si dítě promítá představy, jaké bude nové prostředí. První setkání s realitou, ať již pozitivní či negativní, může ovlivnit průběh celého pobytu. Naplněné očekávání, či zklamání zanechává v dítěti prožitky a zkušenosti do dalších let jeho života. Pokud má dítě možnost se předem připravit na nové prostředí, např. formou rozhovoru, ukázkou fotografií či videa, návštěvou zařízení atd., dá se předpokládat, že reakce z cizího prostředí budou příznivější. Prostředí školy nezahrnuje jen materiální a věcné prostředí a prostředí budovy školy, ale též personální obsazení, zásady a zvyklosti školy.

Prostředí školy v přírodě má svá specifika. Musí být uzpůsobeno tak, aby plně vyhovovalo svému hlavnímu ozdravnému účelu. Zároveň, ale splňovalo funkční, estetické, hygienické a bezpečnostní požadavky. V první řadě je důležitý výběr vhodné lokality. To znamená v klidném, čistém a nehlukném prostředí. Dále je důležité řešení samotné budovy a jejího prostranství. Dostatečně velké prostory uspořádané a upravené

k trvalým pobytům větších skupin dětí, členité, pestré, přiměřeně vybavené hračkami, pomůckami, přírodním materiálem dále rozsáhlá zahrada, hřiště, zatravněná plocha a další.

Vnímání prostředí ovlivňuje **sociální klima** školy. Odráží se na pohodě a zdraví nejen dětí, ale i vychovatelů. Důvěra, úcta, empatie, solidarita a spolupráce učitelů, vychovatelů, ale i ostatních pracovníků vytváří sociální klima každé školy.

Úspěšnost adaptace dítěte na nové prostředí školy je ve velké míře závislá na osobnostních a profesních kvalitách předškolního pedagoga. Jeho profesionální úroveň a lidský přístup k problémům dítěte jsou prostředky k překonání prvotních potíží. Úkolem učitele, je především vytvářet prostředí naplněné pohodou a klidnou, vstřícnou atmosférou. Nabízet dětem dostatek podnětů pro jeho rozvoj, respektovat individuální možnosti a schopnosti dítěte, posilovat jeho sebevědomí a vést jej k navazování vztahů s vrstevníky, postavených na vzájemné spolupráci a toleranci. Dítě očekává partnerské přijetí s respektem ke své osobnosti, očekává otevřenost a empatické cítění dospělého.

Havlíková (1995), ve své knize Zdravá mateřská škola uvádí, že k pozitivnímu klimatu každé školy přispívá i vhodně uzpůsobené **uspořádání dne**. Vychází ze vztahu partnerství, spolupráce, otevřenosti a důvěry, posiluje pocit sounáležitosti a příslušnosti ke škole. Podporuje komunikaci se všemi zúčastněnými, jak jednotlivci, tak skupinami. I na škole v přírodě je nutné dodržet určité zásady uspořádání dne. Změnou podoby potřeb se mění i nároky kladené na uspořádání režimu dne. Je-li např. zvýšena doba venkovních aktivit, je nutné zvýšit i dobu odpočinku a zajistit dostatečný příjem jídla a tekutin. Při plánování je třeba mít na paměti, že režim by se měl vždy, co nejvíce podobat systému, na které je dítě z domova zvyklé. Zároveň je třeba při úpravě vycházet z konkrétní situace dětí a školy.

Všechny tyto zmíněné aspekty se odráží na tělesné a duševní pohodě, prožívání a chování dětí.

Tělesná pohoda

Předmětem hlavní činnosti školy v přírodě je celoroční zajišťování ozdravných a rekreačních pobytů dětí, jejichž účelem je zmírňovat negativní účinky znečištěného životního prostředí na předškolní děti. Ozdravný pobyt je založený především na dostatku přirozeného pohybu v přírodě, pozvolném každodenním otužování, posilování fyzické zdatnosti dětí formou hry a zdolávání terénu. Je však třeba dávat pozor, aby nedošlo k přetížení organismu. Hranice vyčerpání mohou být u každého dítěte velmi rozdílné. Závisí to především na současném zdravotním stavu dítěte a jeho kondici, rodinných zvyklostech, ale také na jeho pohodě duševní. K zajištění tělesné pohody je třeba volit vhodné prostředky. Mezi ty patří především vytvoření podmínek k naplňování individuálních potřeb, vyhovující výživa, dostatek pohybu, ale zároveň i odpočinku, dále zajištění bezpečného a hygienicky vyhovujícího prostředí a vytváření činností posilujících zdraví.

Duševní pohoda

Základem duševní pohody vyrovnané osobnosti je zdravé sebevědomí. Duševní pohodě prospívá, pokud jsou respektovány charakteristiky duševního vývoje v předškolním věku a tempo duševního vývoje harmonizující s ostatními složkami ve vývoji. Nejvíce škodlivý vliv na duševní pohodu má stres, který může způsobovat psychosomatické potíže. Příčinnou stresu mohou být nepřiměřené výchovné požadavky, které dítě nedokáže zvládnout; naopak přiměřené požadavky, pro něž již dítě dozrálo, mu umožňují vyvinout zdravou míru úsilí, které jeho duševní rozvoj podporuje a posiluje. Předškolní věk je kritickým obdobím pro duševní vývoj, posilování a kultivaci emocí nejen individuálně, ale i v dětské skupině. (Havlínová, 1995)

Stejně jako zmiňuji v předešlé kapitole, je i zde třeba dát pozor na přetížení organismu. Tentokrát se však jedná o psychickou stránku osobnosti. Už samotný pobyt na škole v přírodě je pro předškolní dítě dost velkou zátěžovou zkouškou. Odloučení od rodiny, obavy z neznámého prostředí, jiný režim, ale také přetížení z kolektivu to jsou vysoké nároky na křehkou dětskou duši. Zde má nejdůležitější úkol právě učitel. Pro dítě je to nejbližší dostupná osoba, která mu může zajistit pocit bezpečí. Důležité je vlídné přijetí

a úcta k jeho osobě, pozornost a respektování individuálních potřeb dítěte, přiměřenost kladených požadavků, vyváženost podnětů a nabídek činností, ale také přítomnost humoru.

Pokud se pedagogům nepodaří udržet psychickou pohodu dítěte a to následně začne duševně strádat, může dojít k vyvolání stresové reakce, která zatěžuje organismus a může vyvolat různé psychosomatické potíže.

Stres podle Havlíkové znamená (1995, s.46): „... *situaci mimořádné zátěže, která je vnímána jako ohrožení tělesného nebo duševního blaha člověka. Takové události obvykle bývají nazývány stresory, reakce člověka na stresor je nazývána jako stresová reakce.*“

Stresová reakce vyvolá fyziologické změny v organismu, jako jsou zvýšená srdeční činnost, změna tlaku, pokles teploty kůže, hormonální změny, negativní emoce. Organismus se brání i psychickými reakcemi, projevující se zvýšenou úzkostí, poruchami soustředění, stažením se do sebe, nebo naopak vztekem a agresí. Tak se organismus brání. V situacích, kdy dlouhodobě působí stresor a nedojde k adaptaci na stresor, může být taková fyziologická aktivace škodlivá a vést až k somatickému onemocnění. (Havlíková, 1995)

Měli bychom usilovat o to, aby byly změny pro dítě co nejmenší, nebo alespoň navykat dítě na změny postupně. Ideální je vytvoření takového prostředí, které se co nejvíce podobá rodinnému, na které je dítě zvyklé. Neponechávat dítě v nezvyklých situacích samotné, vytvářet mu podporu, a pokud je to možné, zabezpečit, aby se mohlo obrátit na známou osobu.

3.2 Adaptační problémy dětí předškolního věku

Pro každé vývojové období jsou typické druhy psychogenních zátěží, které jsou ve vztahu k typickým vývojovým změnám. Jejich následkem mohou být nejrůznější negativní reakce, neurotické projevy, pro dané období specifické. Právě v předškolním věku dochází k zvýšeným nárokům, zejména v oblasti socializace. Odloučení od matky

u nadměrně závislého dítěte může vyvolat silnou stresovou reakci. Důležité je zachovat přiměřený výchovný postoj rodičů i pedagogů a budovat bezpečné citové zázemí.

O adaptačních problémech nebo-li obtížích hovoří Vágnerová (1996, s.5): *“Adaptační obtíže rozdělujeme na odchylky v oblasti prožívání a poruchy chování (v některých případech může dojít i ke kombinaci potíží a závažnější poruše vývoje osobnosti dítěte).”*

Podle Vágnerové (1996), sem patří poruchy, které nejsou zapříčiněny organickým postižením CNS, vývojovou vadou či onemocněním. V souhrnu jde o poruchy, které se rozvíjejí na bázi určité vrozené dispozice, vlivem subjektivně nevhodného, negativního působení prostředí. K poruše interakce může dojít buď proto, že nároky prostředí jsou nepřiměřené a nebo proto, že dítě je dispozičně neschopné se přiměřeně adaptovat i na běžné podmínky. Dochází následně k obranné reakci, tzv. **“maladaptaci”**, tedy vyvolání další nepříznivé odezvy.

Maladaptací se rozumí špatná přizpůsobivost, porucha přizpůsobivosti, nepřizpůsobivost jedince životním podmínkám. Vychází z osobních dispozic. Vzniká např. na základě somatických poruch, sociální narušenosti nebo psychické deprivace. Projevuje se např. problémy v chování. (Vágnerová, 1996)

Vzhledem k tématu adaptace dětí na škole v přírodě, opomenu poruchy chování (mají dlouhodobý charakter) a budu se dále ve své práci zabývat jen problematikou maladaptivních projevů v oblasti prožívání a chování.

Maladaptivní projevy

Jsou negativní adaptační problémy v oblasti prožívání a chování, které se projevují patologickými příznaky a jsou vnímány jako nepříjemné a obtížné. Ovlivňují jak psychické, tak i fyzické funkce. Vznikají v důsledku pocitu ohrožení, zhoršení emočního ladění, zvýšeného napětí, strachu, úzkosti. Hlavními ovlivňujícími faktory jsou opět vrozené dispozice (především temperament, nezralost CNS, stabilita reakcí) a vlivy vnějšího prostředí (nejprve rodina, později škola, vrstevníci). Důležitou roli zde

hraje též aktuální psychický stav dítěte, jeho zkušenosti, vývojová úroveň, individuální vlastnosti osobnosti a citové vazby nejbližšího okolí.

“Reakce na zátěžové situace mohou být velmi rozdílné, od zvýšeného emočního ladění, přes zvýrazněné osobnostní vlastnosti, např. uzavřenost, bázlivost, impulzivita až může dojít ke vzniku neurotických symptomů. U dětí se častěji setkáváme s jednotlivými příznaky, které jsou přechodného rázu a závisí na aktuální situaci dítěte.” (Vágnerová, 1996, s. 8)

Stejně jako aktuální psychický stav dítěte, tak i somatický stav může působit na prožívání a chování dítěte. Při pobytu na škole v přírodě jsou děti vystaveny vyššímu tlaku v obou případech. Přidá-li se k pocitu nejistoty, strachu, úzkosti ještě únava, vyčerpání či somatické onemocnění zvyšuje se riziko adaptačních potíží. Nastane-li takováto situace, pak je na učitelích, aby společně s rodiči hledali řešení, jak tyto potíže eliminovat, tak aby byly pro dítě únosné a dítě dlouhodobě nestrádalo. Důležitý je citlivý a vnímavý přístup, empatie a respekt pedagoga. Jak zmiňuje Vágnerová tyto obtíže jsou většinou jen přechodného rázu a po návratu dětí do známého prostředí většinou samy odezní.

Nejčastější adaptační potíže

Mezi nejčastější negativní adaptační problémy dětí v předškolním věku patří změny citového prožívání, projevující se emoční labilitou a zvýšenou úzkostí. Problémové chování spojené s agresí a vztekem lze sledovat u dětí při pobytu na škole v přírodě jen výjimečně. Neznámé prostředí, kontakt s cizími osobami a změna režimu dne spíše tlumí agresivní reakce dětí. Citlivým přístupem a vytvářením pozitivně laděného prostředí se dají tyto potíže zmírnit. Dostatek podnětů a lákavých činností může odpoutat pozornost od nepříjemných starostí. S dalšími problémy, s kterými se můžeme setkat, jsou neurotické vegetativní potíže, týkající se příjmu potravy (nechutenství, zvracení), vyměšování (noční pomočování), neurotické bolesti (bolesti břicha, hlavy) a poruchy spánku. Zvláště poslední zmiňované obtíže, týkající se spánku jsou u dětí předškolního věku nejčastější. Doba, kdy dítě zůstane samo se svými myšlenkami, unavené po celodenním nabitém programu, vyvolává stýskavé reakce a odráží se na usínání a neklidném spánku. Blízkost učitele, jeho vlídné slovo a pohlazení tu jsou na místě.

Další, sice méně obvyklou skupinu, tvoří neurotické návyky, jako např. dumláni prstů, okusování nehtů, onanie, jimiž se dítě snaží vyrovnat v citově nestabilní situaci. V případě pocitu nejistoty, ohrožení může dojít k zesílení těchto projevů. Pokud svým chováním dítě neohrožuje sebe, ani ostatní děti, není nutné do těchto věcí nijak zasahovat ani na ně upozorňovat. Situaci by to mohlo ještě více zkomplikovat.

3.3 Možnosti prevence adaptačních problémů

Škola v přírodě nezačíná až příjezdem na školu, ale již samotnou přípravou mnoho dní před odjezdem. Zcela určitě se vyplatí tuto část nezanedbat. Kromě čistě organizačních záležitostí, jako např. volba vhodného objektu, dopravy, programu, je velmi důležité připravovat děti předem na změny, které je čekají. Vhodnými preventivními opatřeními je možné případným adaptačním obtížím předcházet, či je alespoň eliminovat. Preventivní opatření je vhodné uskutečňovat jak v rodině, v mateřské škole, tak i na škole v přírodě.

V následující praktické části, vycházející z výzkumného šetření, jsou uvedeny doporučení pro všechny výše uvedené skupiny, obsahující možnosti podpory dětí a rodičů před a během adaptačního období.

4 Shrnutí teoretické části

Škola v přírodě má ozdravný, výchovně vzdělávací a sociální význam. Školy jsou uzpůsobeny různým věkovým kategoriím. Předškolní věk má svá vývojová specifika. Obzvláště v sociální oblasti jsou děti velmi citlivé. Na školu v přírodě přijíždějí děti, které již mají zkušenost s adaptací na nové prostředí. Většina již prošla adaptačním procesem při nástupu do mateřské školy. Také známé učitelky a vrstevníci napomáhají při překonávání pocitu nejistoty z nového prostředí. Avšak pro mnoho dětí, je několikadenní pobyt mimo domov úplně novým zážitkem, s kterým se musí poprat. Pokud jsou navíc na škole v přírodě vystaveny tlaku jiného režimu dne, větší fyzická zátěži, změně prostředí či kontaktu s cizími osobami, např. denní a noční vychovatelky, není to pro mnohé lehký úkol. Vyrovnávání se s novou situací může být u každého jedince velmi rozdílné. Reakce dětí jsou ovlivněny mnohými faktory. Záleží z jakého sociálního prostředí dítě přijíždí, jak je vychováváno, jaké jsou rodinné vztahy, ale také zda nebyla zanedbána příprava dítěte na školu v přírodě a to jak ze strany rodičů, tak i učitelů. Stejně důležitý je aktuální fyzický i duševní stav dítěte, předchozí zkušenosti a zážitky a především samotný typ osobnosti dítěte. Jeho temperament a charakterové rysy, zvyklosti a potřeby. V neposlední řadě samozřejmě také pozitivní klima školy v přírodě.

V závěru teoretické části jsou popsány nejčastější adaptační obtíže u dětí předškolního věku a také možnosti prevence předcházení těmto problémům.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

obr. č. 2 Lesní domeček (vlastní zdroj)



„Příroda byla mojí mateřskou školou“

(W. CH. Handy)

5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem tohoto šetření je sledovat, jak probíhá proces adaptace dětí předškolního věku na škole v přírodě a přípravy na ní, odhalit jakým způsobem vnímají tento proces učitelky dětí. Na základě dlouhodobého pozorování dětí v novém prostředí vyvodit nejčastější potíže dětí během adaptace, z kterých je možné následně stanovit doporučení, jak těmto potížím předcházet, či je alespoň eliminovat. Výzkum reflektuje jak názory učitelek na danou problematiku, tak i prožitky a chování dětí během adaptace.

Podkladem pro tuto práci je průzkum zaměřený na pobyt dětí na škole v přírodě. Přímé pozorování a dotazování se uskutečnilo v období od 19.3 2012 do 31.10 2012. Adaptace dětí byla při tomto projektu posuzována ze dvou hledisek: z hlediska přijíždějících učitelek a z hlediska dětí. Učitelky podávaly v rozhovoru informace k následujícím tématům:

- postup při přípravě a plánování pobytu na škole v přírodě
- faktory, které ovlivňují přivyknání dětí na cizí prostředí
- adaptační potíže, s kterými se setkaly
- řešení adaptačních problémů
- způsoby komunikace s rodiči

Pozorování dětí byly sledovány nejčastější adaptační potíže, které bylo možné následně analyzovat a porovnávat v různých souvislostech.

Práce si klade za cíl odpovědět na tyto otázky:

Jak probíhá adaptace dětí předškolního věku při pobytu na škole v přírodě?

Jaké se vyskytují nejčastější potíže adaptace při delším pobytu dětí mimo domov?

Souvisí výskyt adaptačních problémů na škole v přírodě s věkem a pohlavím dítěte?

6 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Místem pro uskutečnění výzkumného šetření byla Škola v přírodě v Česticích, kde druhým rokem pracuji jako učitelka - vychovatelka. Tato škola je uzpůsobena celoročnímu pobytu předškolních dětí. Má stálý pedagogický personál, takže příjíždějícím učitelkám přináší značnou úlevu, a to nejen časovou, ale především psychickou. Místní i příjíždějící (kmenové) učitelky navzájem spolupracují a vše konzultují. Kladný vztah a vstřícné prostředí je předpokladem úspěšné spolupráce a odráží se na spokojenosti nejen učitelů, ale i dětí.

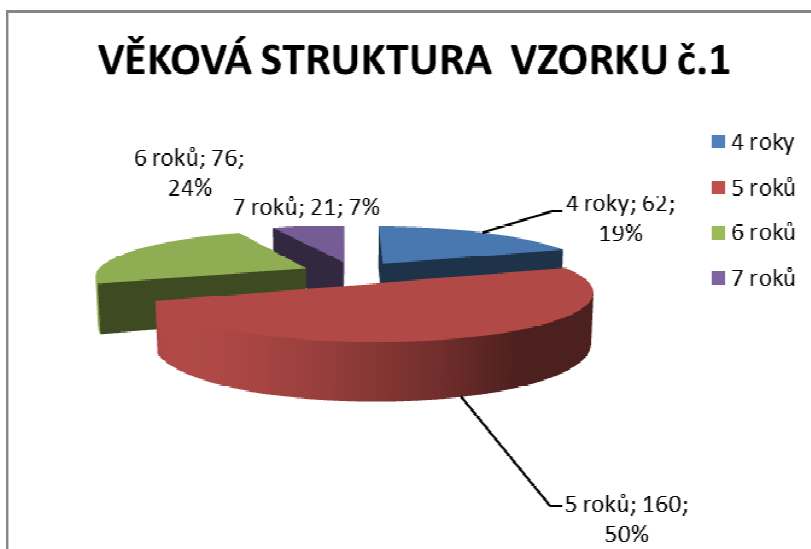
Ve škole pracují čtyři trvale zaměstnané pedagogické pracovnice s potřebnou odbornou kvalifikací. Každá může dohlížet na maximální počet dvaceti dětí. Kapacita Školy v přírodě v Česticích, je 70 dětí. Zde je nutné podotknout, že veškeré výzkumné šetření bylo uskutečněno jen u konkrétních skupin dětí, o které autorka v průběhu své praxe pečovala. A s učitelkami, které tyto skupiny dětí doprovázely.

Prvním objektem výzkumu (výzkumný soubor č. 1), bylo 319 dětí, převážně z pražských mateřských škol, příjíždějících na Školu v přírodě v Česticích, ve věku od 4 do 7 let. Věkové rozvržení dětí, viz následující graf č. 1. Pohlaví dětí se dělilo na 175 děvčat a 144 chlapců (graf. č.2). Tyto děti absolvovaly sedmi až dvanáctidenní pobyty v doprovodu svých kmenových učitelek. Pozorování bylo uskutečňováno v prostředí školy a jeho okolí, během celého pobytu dětí na škole.

Výzkumný soubor č.2, tvořilo 18 kmenových učitelek, taktéž převážně z pražských mateřských škol, které byly dotazované v prostředí budovy školy. Skupinu dětí doprovázela nejčastěji jedna, či dvě učitelky. Rozhovor byl ve většině případů uskutečněn s hlavní učitelkou třídy, v klidném nerušeném prostředí, v době poledního odpočinku dětí.

graf. č. 1

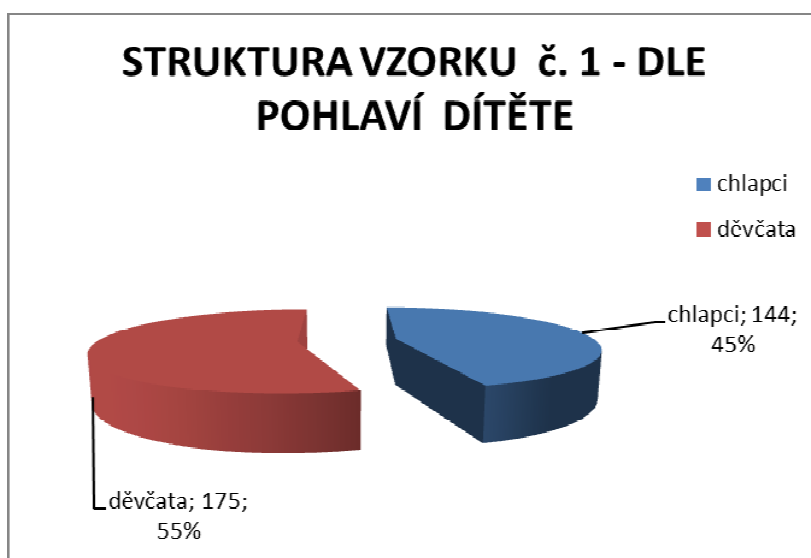
věková struktura celkového výzkumného souboru dětí na škole v přírodě



zdroj: vlastní výzkum

graf. č. 2

Struktura celkového výzkumného souboru dětí, dle pohlaví dítěte



zdroj: vlastní výzkum

7 Metodika

Základem této práce bylo devítiměsíční pozorování adaptace dětí na Škole v přírodě v Česticích a rozhovory s učitelkami, uskutečňované během tohoto období. Zajímala jsem se o průběh adaptace dětí v neznámém prostředí v souvislosti s faktory, které jej ovlivňují, či dokonce vyvolávají maladaptivní projevy dětí.

Pro získávání informací lze využít metodologie kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum je v Gavorově pojetí (cit. 1942 s. 17): "*...diskriptivně - induktivní. Nová pedagogická teorie vzniká induktivně z pozorovaných dat. Tím se liší od kvantitativního výzkumu, jehož cílem je dokazovat anebo vyvracet už existující teorii (potvrzením anebo vyvrácením předem stanovené hypotézy).*"

Současným trendem je snaha kombinovat a uplatňovat metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Mnou zvolené metody - pozorování a rozhovor, jsou udávány jako nejčastější metody shromažďování dat u kvalitativního výzkumu. Zde je nutné podotknout, že neexistuje jediný obecně uznávaný způsob jak vyměřit nebo provádět kvalitativní výzkum. Je však možné uvést společné znaky tohoto přístupu. V první řadě se utváří těsný vztah mezi výzkumníkem a subjektem, dále výzkumné strategie jsou slabě strukturované a získání bohatých hloubkových dat. V této práci byl zvolen přístup s převažujícími kvalitativními znaky, jehož cílem bylo získání cenných informací, pro utvoření představy o tom, jak probíhá adaptace dětí na škole v přírodě a jaká jsou možná úskalí a překážky.

7.1 Metody získávání dat

Za hlavní metody sběru informací jsem si stanovila jednak dílčí pozorování chování dětí během adaptace na škole v přírodě, ale také rozhovory s učitelkami, které se nepodílejí jen na konkrétním adaptačním procesu, ale již daleko dříve na přípravě, či naopak na závěrečném vyhodnocení. Výsledky obou metod bych chtěla využít k lepšímu porozumění této problematice a pro zkvalitnění podpory dětí před a během procesu adaptace.

7.1.1 Pozorování

Pozorování patří k nejpřirozenějším a nejdostupnějším diagnostickým metodám. Od běžného vnímání se pozorování liší především svou záměrností a cílevědomostí. Pozorovat lze jednotlivce, či celou skupinu. Při pozorování je možné soustředit se na konkrétní projevy, nebo sledovat dění z celkového pohledu. Dle časového rozmezí lze rozlišit pozorování na krátkodobé a dlouhodobé. Další třídění kategorií pozorování popisuje Gavora (1942), který zároveň zmiňuje, že při určování způsobu pozorování rozhoduje vedle cíle, též výzkumná filozofie pozorovatele a jeho metodologické preference. Nestrukturovaným pozorováním vysvětluje takové pozorování, které nepoužívá předem stanovené pozorovací systémy, škály anebo jiné přesné nástroje. Určeny jsou jen konkrétní jevy, události, či osoby, které se mají posuzovat. Nestrukturované způsoby pozorování se využívají při kvalitativním výzkumu. Při terénních zápisech se zaznamenávají jen konkrétní, tedy dílčí jevy, v různých situacích a v různém prostředí, které jsou středem zájmu pozorovatele. Umožňují podrobnější objasnění problému z pohledu možných souvislostí. Jinou variantou, je metoda strukturovaného pozorování. Jedná se o pozorování podle předem připraveného plánu a záměru, využívající připravené pozorovací systémy, předtiskuté záznamové listy, kde pozorovaný jev, situace, znak je odstupňován a kde je třeba odhadnout a zaznamenat míru sledovaného jevu. Obě metody pozorování vedou pozorovatele k zmapování a vyhodnocování pozorované skutečnosti. Metoda nestrukturovaného pozorování formou terénních zápisů, byla zvolena z důvodu hlubšího poznání a pochopení pozorovaných skutečností. Během pobytu dětí dochází k neočekávaným změnám, které je nutné průběžně zaznamenávat. Pomocí tohoto typu pozorování lze odhalit nové, nepředpokládané anebo skryté jevy a souvislosti. Gavora též doporučuje (1942), u nové problematiky, u níž nejsou známy údaje, anebo u situace, kdy se známá problematika začíná zkoumat z úplně jiného hlediska, použít nestrukturované pozorování. Systém předem určených kategorií by pravděpodobně mohl omezovat účastníky.

Pro objektivnost a věrohodnost výsledků pozorování je důležité dodržet určité zásady:

Hodnocení by nemělo být ovlivněno subjektivním dojmem pozorovatele, ideální je možnost porovnání výsledků pozorování více pozorovateli.

Pozorování musí být pravdivé.

Pozorování má probíhat v různých situacích.

Pozorování by mělo být nenápadné.

Pozorovatel respektuje následující na sebe navazující kroky, jak postupovat při pozorování:

1. stanoví si pozorovací úkol (co, proč a jak chceme sledovat)
2. popisuje a zaznamenává vše, co jej zajímá
3. zaznamenané údaje podrobí analýze, hledá mezi jednotlivými jevy souvislosti
4. pokusí se o vysvětlení a formulaci závěru

(Gavora, 1942, 16, 20)

Příprava pozorování, stanovení otázek

V první fázi výzkumu jsem si stanovila objekt pozorování. V mém případě se jednalo o skupiny dětí předškolního věku z pražských mateřských škol, ubytovaných na škole v přírodě. Skupiny dětí byly věkově smíšené (od 4 do 7 let) a různě početné.

V další fázi jsem si musela položit otázky, co chci vlastně pozorováním zjistit:

U kolika dětí z celkového výzkumného souboru (vzorek č. 1) se projevovaly adaptační potíže?

Jaké byly nejčastější adaptační potíže dětí na škole v přírodě, jejich příznaky, intezita a ústup?

Dalším krokem je stanovení, co budu u dětí sledovat:

Jak se projevují děti po příjezdu a při přivykání na nové prostředí v různých situacích, v různém prostředí, v různé denní době?

S jakými potížemi se děti při pobytu potýkají, jaký je charakter, intenzita a doba trvání těchto potíží?

Písemné zpracování a analýza pozorovaných jevů

Pozorování dětí se uskutečnilo ve Škole v přírodě v Česticích, v období od 19.3 2012 do 12.10 2012. Výzkumný soubor dětí byl sledován v rozličných situacích i v rozmanitém prostředí. Dílčí a důležité postřehy jsem si podle možností zapisovala do, k tomuto účelu vyhrazeného sešitu. Některé informace o dětech mi poskytly i noční vychovatelky, které mohly sledovat děti v době mé nepřítomnosti.

Údaje, které jsem si zaznamenávala: termín příjezdu a odjezdu mateřské školy, název mateřské školy, počet dětí ve skupině, počet dětí s adaptačními potížemi, jejich věk a konkrétní projevy těchto potíží. Zde je nutné podotknout, že do adaptačních potíží zahrnuji jen hlubší potíže silnějšího a dlouhodobějšího charakteru. Večerní stýskání a občasné projevy skleslosti a smutku, zvláště první dny pobytu, patří k častým a přirozeným jevům téměř všech dětí. Důležité je, aby nebyly delšího charakteru a v případě zaujetí dítěte činnostmi, ustoupily.

Po celkovém ukončení sběru dat jsem musela veškeré informace utřídit a zaznamenat do přehledné tabulky (viz tab. č.1). Získané údaje jsem tak mohla dále zpracovávat, analyzovat na jednotlivé složky, hledat mezi nimi různé souvislosti a vzájemně je porovnávat. Při rozboru jednotlivých složek a posuzování jevů jsem si, k předem určeným otázkám, týkajících se výskytu adaptačních obtíží a jejich projevů, přidala ještě další doplňující otázky. A to:

V jakém věku dětí se nejčastěji vyskytovaly adaptační potíže?

Byly potíže častější u děvčat či chlapců?

tab. č. 1. Pozorování dětí v průběhu adaptace na škole v přírodě

<i>Datum</i>	<i>Název mateřské školy</i>	<i>Počet dětí ve třídě</i>	<i>Děti s adaptačními potížemi</i>	<i>Konkrétní projevy adaptační obtíží</i>
19.3-26.3.	MŠ Masná, Praha	21	Vojtěch, 5r.	soustavný pláč, trápí se, odmítavé reakce, odtažitý, negativistický, obtíže ustupují až 7. den
26.3-4.4	MŠ Pštrosova, Praha	26		0
16.4-26.4	MŠ Opletalova, Praha	10		0
2.5-11.5	MŠ Národní, Praha	30	Tomáš, 5 r.	pláče, trápí se, odmítavý, odjezd 3. den
			Anežka, 4 r.	soustavný pláč, bez zájmu, 4 den potíže ustupují
			Ondra, 5 r.	odmítavý, bojí se, negativistický, pláč, 3. den potíže ustupují
21.5-30.5	MŠ Pražáčka, Praha	20	Adam, 5 r.	skleslý, silné stýskání první dva dny
			Karolína, 4	pláče, trápí se, smutná, 3. den potíže
30.5-8.6	MŠ Letenská, Praha	23		0
8.6-28.6	MŠ Chuchle, Praha	19		0
9.7-20.7	MŠ Revoluční, Praha	17	Marek 5.r	velmi plačtivý, odmítavý, negativistický, bolest hlavy, břicha, potíže po celou dobu pobytu, 7 dní
20.7-27.7	Letní tábor, Praha 1	39	Jana 7. r.	skleslá, rezignovaná, bolesti břicha a hlavy, 4 den potíže zeslabují
10.9-19.9	MŠ Peroutkova, Praha	18		0
27.9-5.10	MŠ Petrklíč Beroun	22	Eliška, 6r.	plačtivá, smutná, skleslá, bolení břicha, 3-4 den potíže ustupují
5.10-12.10	MŠ Barevný ostrov, Praha	14		0
12.10-22.10	MŠ Koráb, Praha	24	Ema, 5r.	plačtivá, smutná, skleslá, nezabaví se, 3 den ústup potíží
22.10-31.10	MŠ Helichova, Praha	26		0

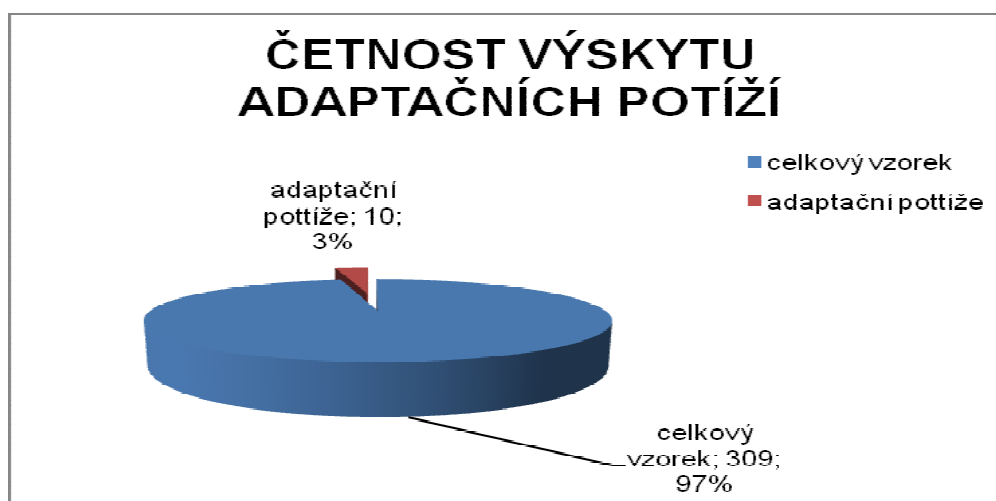
zdroj: vlastní výzkum

Ot. č.1 U kolika dětí, z výzkumného souboru se projevovaly adaptační potíže?

V průběhu uskutečněného výzkumu bylo sledováno 319 dětí ze 14 mateřských školek. Adaptační potíže hlubšího charakteru se projeví u 10 dětí. U většiny zaznamenaných dětí potíže postupně odezněly. Jen v jednom případě byly potíže tak výrazné, že dítě školu v přírodě opustilo předčasně.

graf. č.3

Četnost výskytu adaptačních obtíží v poměru k celkovému počtu výzkumného souboru (vzorek č.1)



zdroj: vlastní zdroj

Ot. č. 2 Jaké byly nejčastější adaptační potíže dětí předškolního věku na škole v přírodě?

U všech deseti uvedených dětí se adaptační potíže projevovaly pláčem, smutkem, skleslostí. Ve čtyřech případech byly potíže navíc zhoršovány negativistickými postoji a odmítavými reakcemi a u třech případů se k obtížím navíc přidaly bolesti hlavy a břicha. Ve dvou případech se u dětí vyskytly i zvýšené teploty. Vzhledem k nemožnému dokázání souvislosti mezi tímto projevem a adaptačními potížemi, či projevem nemoci nebo únavy, do tabulky tyto potíže neuvádím.

Tab. č.2

Adaptační potíže	Počet dětí
Úzkostné prožívání	9
Emoční labilita	4
Neurotické bolesti	3

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 3. V jakém věku dětí se nejčastěji vyskytovaly adaptační potíže?

Sledovaný soubor 319 dětí byl ve věkovém rozmezí od 4 do 7 let. Z deseti dětí, u kterých se vyskytovaly maladaptivní projevy, byly 2 děti čtyřleté, 6 dětí pětiletých, 1 dítě šestileté a 1 dítě sedmileté. Pro utvoření obecných závěrů je vzorek deseti dětí s adaptačními potížemi příliš malý. Jedná se spíše o individuální záležitost, kde roli může ovlivňovat mnoho činitelů.

Tab. č.3

Věk dětí	4	5	6	7
Počet dětí s adaptačními potížemi	2	6	1	1

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 4. Byly potíže častější u děvčat či chlapců?

Všechny třídy mateřských škol posuzovaných v tomto výzkumu byly heterogenní. Rozvržení dětí z hlediska pohlaví bylo ve sledovaném souboru v poměru 175 děvčat ku 145 chlapcům. Z počtu deseti dětí projevujících se adaptačními obtížemi bylo 5 dětí pohlaví ženského a 5 dětí pohlaví mužského. Stejně jako u výsledků z předchozí otázky i zde vzhledem k malému počtu dětí s adaptačními potížemi nelze vyvozovat obecné závěry.

Tab. č. 4

Pohlaví dětí	dívky	chlapci
Děti s adaptačními potížemi	5	5

zdroj: vlastní výzkum

Shrnutí výsledků, získaných prostřednictvím pozorování a diskuze

Na základě pozorování jsem získala mnoho cenných informací, potřebných pro vyhodnocení výzkumu. V prvním případě se jednalo o zjištění četnosti adaptačních obtíží u dětí předškolního věku na škole v přírodě. Z vysokého počtu 319 dětí, jen 10 jich projevovalo adaptační potíže výraznějšího charakteru. Jednalo se nejčastěji o smutek, skleslost, vytrvalý pláč, odmítavé a negativistické postoje, či naopak nezájem, rezignovanost. V ojedinělých případech byly tyto projevy doprovázeny navíc bolestmi hlavy a břicha. K ústupu adaptačních potíží u více jak poloviny případů docházelo třetí den pobytu. Seznámení s prostředím a režimem dne, ani přívětivý přístup pedagogů, či poutavý program, nedokázal ovlivnit ústup obtíží u třech dětí projevující adaptační problémy a potíže trvaly po celou dobu pobytu. Pouze jedno dítě opustilo z důvodu nezvládnutí adaptačních potíží školu v přírodě předčasně. Obtíže provázely děti všech věkových kategorií. Nejvíce dětí s maladaptivními projevy bylo pětiletých. Tento výsledek však může být ovlivněn faktem, že právě tato věková skupina je nejvíce zastoupena (počtem 160 dětí, což činí celých 50 %) v celkovém výzkumném souboru. Naopak projevy adaptačních potíží jak u děvčat, tak i u chlapců se dělily stejným počtem (5), i přes to, že děvčat bylo v celkovém poměru dětí o 3 více. Porovnávání výsledného vzorku dětí z hlediska věku a pohlaví dětí je při pozorování adaptačních potíží velmi zajímavé. Pro utvoření obecných závěrů, které by prozrazovaly jasnou souvislost mezi těmito hledisky, je vzorek deseti dětí s adaptačními potížemi příliš malý.

7.1.2 Rozhovor

K získání dalších informací byla v této práci použita metoda rozhovoru. Gavora (1999) výstižně definuje rozhovor, jako výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů a to především tam, kde chce výzkumník zmapovat danou problematiku, s níž doposud nemá zkušenost, anebo která není zmapovaná v literatuře. Pro zajištění úspěšnosti rozhovoru, je třeba vytvořit tzv. "raport", což znamená přímé navázání kontaktu s učiteli, vytvoření vstřícné a otevřené atmosféry a klidného prostředí.

Obsahem rozhovoru jsou otázky a odpovědi. Pro volnost a pružnost rozhovoru se v praxi upřednostňují spíše otázky otevřené. Jejich použitím, lze získat základní

orientaci ve zkoumané oblasti. Údaje takto získané, dále slouží k vytvoření dalších výzkumných nástrojů. Mezi ně lze řadit rozhovory typu strukturovaného, polostrukturovaného a nestrukturovaného. U strukturovaného rozhovoru jsou otázky a alternativy odpovědí pevně dané, a snadněji se vyhodnocují, narozdíl od nestrukturovaného rozhovoru, který umožňuje úplnou volnost odpovědí. Výhodou tohoto typu rozhovoru je, že přináší často nové, nepředpokládané informace. Nevýhodou pak těžká kategorizace získaných údajů. Kompromisem mezi těmito dvěma možnostmi je polostrukturovaný rozhovor, který nabízí respondentovi možné alternativy odpovědí, ale navíc ještě očekává jejich objasnění. (Gavora, 1942)

Pro toto výzkumné šetření jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který je charakteristický předem připraveným tématem a otázkami, které jsou předmětem zájmu zkoumání.

Rozhovoru předcházela pilotní studie. Výhodou dané metody je možnost ověření správnosti, srozumitelnosti a vhodnosti formulace otázek v plánovaném rozhovoru. V rámci pilotáže jsem oslovila pět učitelek podobných charakteristik, mající učitelky z výzkumného vzorku č. 2., s kterými jsem probírala otázky dané problematiky. Na základě takto získaných údajů a ze závěrů vyplývajících z teoretické části, určila jsem základní okruhy, z kterých jsem definovala konkrétní otázky rozhovoru. Připravené položky jsou ve většině případů otevřené, jen u jedné položky jsou možné různé alternativy odpovědí, kde však má respondent možnost jejich vysvětlení. Rozhovor je možné průběžně doplňovat dalšími potřebnými otázkami vyplývajících ze situace.

Rozhovory probíhaly v budově školy v přírodě v Česticích. Učitelky byly dotazovány v době poledního klidu, kdy byl zajištěn dostatek prostoru a klidu na dotazování.

Osmnácti učitelkám byly kladeny tyto otázky:

- 1. Připravovaly jste děti na pobyt ve škole v přírodě? Pokud ano, jakým způsobem?*
- 2. Vybíraly jste jen děti, které pobyt na škole v přírodě zvládnou, nebo jste rozhodnutí přenechaly jen na rodičích?*
- 3. Proběhla ve Vaší mateřské škole nějaká informativní schůzka pro rodiče?*
- 4. Vypozorovaly jste nějaké změny v chování dětí před odjezdem na školu v přírodě?*

5. Došlo při pobytu dětí na škole v přírodě ke změnám v jejich chování?
6. Měly některé děti potíže s adaptací při pobytu na škole v přírodě? Jaké to byly?
7. Jakým způsobem řešíte komunikaci s rodiči při pobytu na škole v přírodě?
8. Kolik dní je podle Vás přijatelných pro ideální průběh pobytu?
9. Který den je podle Vás tzv. "krizový", tzn. nejhůře jej děti snášejí?
10. V které oblasti, podle Vašeho názoru, dochází k nejčastějším problémům, které mohou narušit spokojený průběh pobytu?
11. Co z Vašeho pohledu nejvíce napomáhá přirozené a spokojené adaptaci dětí na škole v přírodě?
12. Uskutečňujete evaluaci pobytu po návratu do MŠ? S dětmi? S rodiči?
13. Jaké pocity u dětí po návratu přetrvávají, vzpomínky?

Písemné zpracování rozhovoru a analýza jednotlivých odpovědí

Všechny rozhovory byly pečlivě zaznamenány a zpracovány. Ukázka rozhovoru s učitelkou z mateřské školy je doložena v příloze. Z velkého množství informací bylo hlavním úkolem uskutečnit kategorizaci dat, které představují konkrétní názory a postupy. Setříditi je tak, aby byly přehledné a nepřekrývaly se. Sjednocené kategorie jsou pro lepší přehlednost zaneseny do tabulek. Počty odpovědí respondentů jsou v tabulkách zaneseny jen pro utvoření představy o objemu daných kategorií. Smyslem rozhovoru bylo především seznámení se s novými poznatky a názory učitelů, které mohou pomoci se lépe orientovat v dané problematice.

Otázka č.1: Připravovaly jste děti na pobyt ve škole v přírodě? Pokud ano, jakým způsobem?

tab. č. 5

ano	rozhovory na téma, co děti čeká, jiný režim dne, zaměstnanci ŠVP, prostředí, motivace programem	16
ano	vyprávění zážitků z minulých škol v přírodě, ukázky fotek, vyprávění starších kamarádů	4
ne	mateřská škola jezdí na školu v přírodě několikrát do roka, děti již mají své zkušenosti, příprava není nutná, rozhovor jen individuálně	2

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 2: Vybíraly jste jen děti, které pobyt zvládnou, nebo jste rozhodnutí přenechaly na rodičích?

tab. č. 6

rozhodnutí bylo ve spolupráci učitele a rodičů	8
zásadní rozhodnutí rodičů	7
výběr MŠ, přednostně děti citově stabilnější, vyloučení dětí s problémy v oblasti chování a emočně nevyzrálých	4

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 3: Proběhla ve Vaší mateřské škole nějaká informační schůzka pro rodiče?

tab. č. 7

ano	společná informační schůzka, rozhovory, ukázka fotografií, předávání zkušeností z předešlých pobytů	14
ne	pouze informační nástěnná tabule	1
ne	individuální informace	4

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 4: Vypozorovaly jste nějaké změny chování dětí před odjezdem na školu v přírodě?

tab. č. 8

ano	převládaly pozitivní nálady, děti se těšily	8
ano	projevování obav z neznámého, strachu, nejistoty	5
ne	nepozorovány žádné změny v chování	7

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 5: Došlo při pobytu dětí na škole v přírodě ke změnám v chování?

tab. č. 9

ano	převážně pozitivní změny v oblasti samostatnosti, sebeobsluhy a prosociálních vztahů	5
ano	převážně negativní změny, projevující se zvýšenou labilitou, neklidem, výjimečně i agresí	2
ano	obě varianty, jak negativní, tak i pozitivní změny	5
ne	žádné změny nebyly zaznamenány	6

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 6: Měly některé děti potíže s adaptací při pobytu, jaké to byly?

tab. č. 10

ano	některé děti měly mírné plačtivé reakce při usínání, které postupně odezněly	7
ano	některé děti emočně labilní, neklidné, silně plačtivé, skleslé	3
ano	potíže spojené se změnou režimu dne, polední odpočinek, cizí vychovatelky, odmítání	2
ano	výjimečně se objevily u dětí psychosomatické potíže spojené s poruchami zažívání, bolestmi hlavy, břicha	2
ne	nebyly sledovány žádné adaptační potíže	6

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 7: Jakým způsobem řešíte komunikaci s rodiči při pobytu na škole v přírodě?

tab. č. 8

telefonní hovory, většinou v předem stanovenou dobu	13
kombinace telefonních hovorů, SMS s aktualizovanými zprávami o každodenních událostech na internetovém portálu MŠ, doplněné fotografiemi	5

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 8: Kolik dní je podle Vás přijatelných pro ideální průběh pobytu na škole v přírodě?

tab. č. 11

5 dní	1
7 dní	8
8-10dní	7
10 - 14 dní	2

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 9: Který den je podle Vás "krizový" (nejhůře jej děti snáší)?

tab. č. 12

je to individuální	1
1 den	1
2-4 den	10
poslední, předposlední noc	6

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 10: V které oblasti, podle Vašeho názoru, dochází k nejčastějším problémům, které mohou narušit spokojený průběh pobytu:

tab. č. 13

prostředí školy	3
pedagogové, vychovatelé školy, zaměstnanci školy	9
jiný režim dne	4
strava	5
večerní usínání, noc	5
v žádné	1
je to individuální	1

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 11: Co podle Vás nejvíce napomáhá přirozené a spokojené adaptaci dítěte při pobytu na škole v přírodě?

tab. č. 14

laskavý, citlivý, empatický přístup pedagogů a ostatních zaměstnanců školy	17
poutavý, pestrý program	13
celková pohodová atmosféra, pocit bezpečí	9
informovanost dítěte, kvalitní příprava	5
respektování individuálních potřeb dítěte	3
dobrý vztah mezi učiteli a rodiči, důvěra	2
dobré vztahy v kolektivu dětí	1
přítomnost sourozence nebo dobrého kamaráda	1
pobyt v přírodě	1
pravidelný známý režim, strava	1

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 12: Provádíte evaluaci pobytu po návratu do mateřské školy? S dětmi, s rodiči?

tab. č. 15

ano	jen s dětmi v MŠ, rozhovory, ukázky fotografií, videonahrávek, nástěnka	8
ano	individuální rozhovory s rodiči	3
ano	společné setkání rodičů a dětí v MŠ, vyprávění, rozhovory, promítání fotografií a videonahrávek	4
ne		2

zdroj: vlastní výzkum

Ot. č. 13: Jaké pocity u dětí po návratu přetrvávají, vzpomínky?

tab. č. 16

převážně pozitivní pocity, vzpomínky na program, hry, výlety, společné zážitky, nová kamarádství, přírodu	14
převážně negativní pocity	0
jak pozitivní pocity, vzpomínky a zážitky, tak i negativní pocity spojené se silným stýskáním, odloučením od rodiny	4

zdroj: vlastní výzkum

Závěrečné shrnutí výsledků získaných prostřednictvím rozhovoru a diskuze

Rozhovory probíhaly v období od 19.3. 2012 do 30.10. 2012, v prostředí školy v přírodě. Vedené rozhovory se týkaly problematiky adaptace dětí předškolního věku na škole v přírodě, výskytu adaptačních obtíží a možnosti jejich předcházení. Podrobnou analýzou všech odpovědí jsem si mohla utvořit konkrétní představu o dané problematice a dojít tak k závěrečným vyhodnocením. Zde považuji za nutné zamyšlení nad způsoby zobecnění daných výsledků. Oba dané výzkumné soubory spadají do kategorie pražského obyvatelstva, které může mít odlišné zvyklosti, potřeby, pravidla od jiných oblastních skupin. Vzhledem k možným specifikům této konkrétní skupiny, která tvoří jen určitou sociologickou část obyvatelstva, nelze závěry zobecňovat pro veškerou dětskou populaci a pro všechny pedagogické pracovníky. Svou roli zde hraje i nízký počet dětí a zvolené metody výzkumu.

První tři otázky rozhovoru se týkaly přípravné části pobytu na škole v přírodě. *Konkrétně, jak připravují mateřské školy děti na pobyt ve škole v přírodě* (viz ot. č. 1). Z odpovědí je patrné, že většina mateřských škol nezanedbává přípravu dětí na pobyt mimo domov. Vedou s dětmi rozhovory, poskytují jim fotografie, starší kamarádi předávají své zkušenosti z předešlých škol v přírodě. Také na rodiče, učitelé nezapomínají (viz ot. č. 3). Pořádají pro ně informativní schůzky, kde je seznamují nejen s programem školy v přírodě, s potřebným vybavením, prostředím školy, způsobem komunikace, ale také s tím, jak mají své dítě na pobyt mimo domov připravovat.

Rozhodnutí, zda dítě na školu v přírodě pojede (ot. č. 2), či ne, závisí často na společné domluvě rodičů a učitelů. Některé učitelky přenechávají rozhodnutí o účasti dítěte na škole v přírodě zásadně jen na rodičích. V rozhovoru jsem se setkala i s variantou, kdy si učitelka nechává volbu účasti dítěte na škole v přírodě, plně ve své kompetenci. Přednostně si vybírá děti starší, citově stabilnější, vyzrálejší a také ty, které nemají problémy s chováním. Tyto výsledky výzkumu částečně vysvětlují nízký počet dětí s adaptačními potížemi hlubšího charakteru. Zde je jasně patrná souvislost, mezi výsledky pozorování dětí a vyhodnocením odpovědí jejich učitelek. Pečlivé zvážení všech okolností, ať již samotnými rodiči, či ve spolupráci s učitelkami, se jistě vyplatí a odrazí se na bezproblémovém procesu adaptace dětí v novém prostředí. Právě kvalitní

příprava může ovlivnit *chování dětí ještě před odjezdem na školu* (viz ot. č. 4). Učitelky často uváděly, že se děti vyjadřovaly o pobytu pozitivně, převládala dobrá nálada, těšily se. U některých dětí však pozitivní projevy doprovázely i obavy a pocity strachu, či se dokonce těsně před odjezdem na školu v přírodě odhlásily. Některé učitelky nepozorovaly před odjezdem žádné změny v chování dětí. Je však také možné, že si z důvodu plánování a organizování pobytu, těchto projevů dětí nevšimly.

Další otázky se již týkaly problematiky adaptace dětí na škole v přírodě. Konkrétně, mne zajímala *otázka změn chování dětí během pobytu* (viz ot. č. 5) a *přítomnost adaptačních potíží* (viz ot. č. 6). Zde dotazované učitelky postřehly hlavně kladné změny v chování. Jednalo se převážně o zlepšení v oblasti samostatnosti, sebeobsluhy, navázání přátelštějších vztahů v kolektivu, empatické reakce, pomoci kamarádům. S negativními změnami v chování v podobě zhoršení citové stability a zvýšeného neklidu se setkávají učitelky méně často. S agresivním chováním jen dokonce ve výjimečných případech. Z těchto výsledků lze vyvodit závěr, že pobyt na škole v přírodě působí převážně na pozitivní změny chování v oblasti samostatnosti, sebeobsluhy a sociálních vztahů. Setkáváme se však i s individuálními případy, kdy má pobyt na škole v přírodě, pro dítě negativní dopad.

Konkrétní adaptační potíže hlubšího charakteru, s kterými se učitelky na škole v přírodě setkaly, popisují jako silné stýskání, smutek, skleslost, odmítání, výjimečně i psychosomatické potíže projevující se poruchami příjmu potravy, bolestmi břicha a hlavy. Tyto potíže se projevují jen v ojedinělých případech. Více časté jsou projevy lehčího přechodného charakteru, většinou v podobě stýskání při večerním usínání. Jak se učitelky shodují, tyto potíže se dají, narozdíl od předchozích těžších případů, odstranit. Způsoby mohou být různé, od odvedení pozornosti k zábavné činnosti, čtení pohádky až po přítomnost učitelky při večerním usínání.

Způsob komunikace s rodiči (viz ot. č. 7), řeší učitelky na škole v přírodě různě. Nejčastěji telefonními hovory v předem stanovenou dobu, dále posíláním textových zpráv o každodenních událostech a to buď mobilní sítí, či pomocí internetového portálu MŠ. Aktuální informace doplňují fotografiemi dětí.

Na ideální délce pobytu (viz ot. č. 8), se učitelky až tak neshodují. Kratší dobu pobytu (7-8 dnů) upřednostňují učitelky, které mají své zkušenosti z předchozích delších

pobytů, jenž děti hůře zvládaly. Jiný názor je učitelek, které podporují delší pobyt dětí na škole v přírodě (10-14 dnů). Jako hlavní důvod uvádí nedostatek času na uskutečnění programu.

V rozhovoru jsem také zjišťovala, zda existuje jednotný názor na otázku, *který den pobytu děti nejhůře snášejí*. Dotazované učitelky nejčastěji uváděly druhý až čtvrtý den, tedy spíše začátek pobytu. Zajímavé je, že jen jeden respondent uvedl jako tzv. „krizový den“, den první. Proč děti hůře prožívají následující dny, než den odloučení, dále vysvětlují tazající se učitelky. Hlavním důvodem může být velké množství nových podnětů a očekávání a také nezkušenost s delším odloučením od rodiny. Dítě předškolního věku ještě nemusí mít upevněné představy o délce pobytu, proto také často uvádí učitelky závěrečnou část pobytu za kritičtější.

Za nejdůležitější oblast, která, může nejvíce ovlivnit průběh adaptace a ve které dochází k nejčastějším potížím (viz ot. č. 10), považují dotazované učitelky oblast pedagogů, vychovatelů a zaměstnanců školy. Další místo v důležitosti obsadilo hledisko jiného režimu dne a stravy. Ať již se jednalo o dodržování poledního klidu, zvýšení výdeje energie či změně stravovacích návyků. Stejně tak ovlivňuje proces adaptace i celkové vnímání prostředí. Nemalé množství odpovědí se též týkalo večerního usínání, kdy je dítě ponecháno samo svým myšlenkám a dopadají na něj neblahé chmury.

Proč jsou vychovatelé a pedagogové nejčastěji označováni za problémovou oblast týkající se adaptace dětí na škole v přírodě? To byla doplňující otázka, kterou jsem vybraným učitelkám položila. Učitelky vidí problém v tom, že na místním typu školy v přírodě se dělí doprovodné učitelky a místní vychovatelky o směny u dětí. Některé děti mají potíže s přijetím cizí vychovatelky. K eliminaci problému dochází u školek, které vyjíždí na školy v přírodě opakovaně, tedy i několikrát do roka. Děti již znají zavedený systém, režim dne i vychovatelky, které o ně část dne pečují.

A co nejvíce napomáhá přirozené a spokojené adaptaci dětí předškolního věku na škole v přírodě? (viz. ot. č. 11) Z přehledné tabulky, kde jsou odpovědi seřazeny podle důležitosti, je patrné, že největší význam přikládají učitelky laskavému, citlivému a empatickému přístupu pedagogů a ostatních zaměstnanců školy v přírodě. Za neméně důležitý považují pestrý, zajímavý program, který děti nejen zaujme, ale především je motivuje. Význam přikládají též celkovému klimatu prostředí, pohodové a bezpečné

atmosféře. Respektování individuálních potřeb dětí je též podle dotazovaných učitelek v procesu adaptace zásadní. Na předních pozicích tabulky se ocitá i kvalitní příprava pedagogů, a to především z pohledu dostatečné informovanosti dětí na očekávané změny při pobytu na škole v přírodě. Učitelky neopomíjí také důležitost vztahů, jak mezi dětmi, tak i vztahů mezi rodiči a učiteli, kde se odráží vzájemná důvěra či nedůvěra, kterou děti dokážou rozpoznat a vnímat. Adaptaci podle výsledků rozhovoru může též ulehčit přítomnost sourozence, či dobrého kamaráda, pobyt v přírodě a také chutná, zdravá strava a pravidelný režim uzpůsobený potřebám a zvyklostem dítěte.

V posledních dvou otázkách zjišťuji, jak se odráží pocity dětí po návratu ze školy v přírodě *a jaké metody vyhodnocování pobytu volí učitelky v konkrétních mateřských školách?* (Viz. ot. č.12) Některé školky uskutečňují evaluaci pobytu formou společných rozhovorů a vyprávění jak s dětmi, které se školy v přírodě účastnily, tak i s ostatními dětmi, které tak mají možnost od kamarádů získat důležité informace a především povzbuzení pro další plánované pobyty. Jinou, ale také častou variantou je společné setkání dětí a rodičů v prostorách mateřské školy, spojenou s vyprávěním a ukázkami fotografií a videonahrávek. Tuto formu volí učitelky především z důvodu neformálnosti a navození důvěryhodných vztahů mezi všemi účastněnými. Některé učitelky naopak dávají přednost spíše individuálním rozhovorům s rodiči, kde mohou soukromě řešit i problémy osobnějšího charakteru. Učitelky, které evaluaci vůbec neprovádí, zdůvodňují své rozhodnutí tím, že jejich mateřské školy jezdí na ozdravné pobyty vícekrát do roka a proto děti prostředí školy v přírodě dobře znají.

A jaké pocity u dětí po návratu ze školy v přírodě přetrvávají? (Viz ot. č. 13) Převážně pozitivní pocity, jako např. vzpomínky na program, hry, výlety, společné zážitky, nová kamarádství, příroda. Někdy tyto pozitivně laděné pocity doprovází i vzpomínky spojené se silným stýskáním a s odloučením od rodiny. Ve výjimečných případech tyto negativní pocity ovlivní rozhodování o účasti na dalších školách v přírodě.

Závěr

Cílem práce byla snaha zjistit, jak probíhá proces adaptace dětí předškolního věku na škole v přírodě. Teoretická část byla zaměřena nejen na konkrétní danou problematiku, ale též na témata spolu s ní související. K nim neoddělitelně patří orientace v oblasti vývoje dětí předškolního věku a upřesnění hlavního významu škol v přírodě. Procesu obecné adaptace je v mnohé odborné literatuře věnovaná značná pozornost, avšak informací o této konkrétní podobě adaptace, je minimum. Proto jsem považovala za nutné, tyto kapitoly týkající se dané problematiky podrobněji popsat v teoretické části.

V průběhu výzkumu, který proběhl ve dvou formách, se uskutečnil prostřednictvím dvou metod a to rozhovorem s učitelkami a pozorováním předškolních dětí, se mi podařilo získat dostatek materiálu, který mi umožnil hlubší náhled do sledované problematiky. Oba výzkumné soubory splňovaly daná kritéria pro zajištění věrohodnosti a objektivnosti výzkumu. Z analýzy výsledků pozorování vyplývá, že děti předškolního věku mívají spíše potíže lehčího charakteru. Výjimečné případy těžšího prožívání dětí měly podobu citových změn, či psychosomatických potíží. Moji tezi též potvrzují i dotazované učitelky, které též zaznamenaly v průběhu výzkumu jen nízký počet dětí s adaptačními potížemi výraznějšího charakteru. Tento fakt může být ovlivněn větší účastí starších dětí, dobrou přípravou učitelů a rodičů, ale především dobrovolným rozhodnutím dětí a rodičů o jejich účasti na škole v přírodě. Mezi další důležité faktory ovlivňující adaptaci dětí na škole v přírodě zařadily učitelky připravený program a motivaci dětí, délku pobytu, atmosféru prostředí, vztahy v kolektivu, režim dne, stravu a především přístup pedagogů, vychovatelů a zaměstnanců školy. Právě poslední zmiňovaná oblast je podle výsledků výzkumu považována za nejrizikovější z hlediska adaptačních potíží. Laskavý, přívětivý a empatický přístup pedagoga, respektování individuálních potřeb dětí a jejich včasná informovanost, pestrý a poutavý program, to jsou hlavní kritéria spokojenosti dětí na škole v přírodě, z pohledu dotazovaných učitelek. A že není spokojenost dětí pro jejich učitele málo důležitá, jsem se přesvědčila v rozhovorech s učitelkami, které nezanedbávají nejen přípravu, ale též i zpětné vyhodnocování společně s dětmi, popřípadě i s rodiči. Odměnou za tuto péči, mohou být přetrvávající pozitivní pocity a vzpomínky po návratu zpět do běžného dění. Spokojenost dětí by měla být cílem všech pedagogů a vychovatelů, kteří se jakýmkoliv

způsobem podílí na procesu adaptace. Proto je pro mě průběh přirozené a spokojené adaptace v centru zájmu, nejen z pohledu mé bakalářské práce, ale také v pohledu mého dalšího profesního uplatnění.

Přínosem pro podobně smýšlející učitele, vychovatele i rodiče může být doporučení, vyvozené z výsledků výzkumu a studia odborné literatury. Jsou zde shrnuty konkrétní praktické podněty pro podporu dětí před a během adaptačního procesu na škole v přírodě. (Viz příloha)

Seznam použité literatury:

1. COTNELL, JOSEPH. *Objevujeme přírodu*. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-262-0145-8.
2. DVOŘÁKOVÁ, MILOSLAVA. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II.*, Jihočeská univerzita: České Budějovice 1999
3. GAVORA, PETR. *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido 1996. ISBN 80-85931-15-X.
4. HAEFELE, BETTINA. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál 1993. ISBN 80-85282-57-7.
5. HAVLÍNOVÁ, MILUŠE, a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-048-0.
6. NIESEL, RENATE., GRIEBEL, WILFRIED. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-989-5.
7. KERN, HANS., MEHL, CHRISTINE., NOLZU, HELLFRIED., PETER, MARTIN., WINTERSPERGER, REGINA. *Přehled psychologie*, Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-240-8.
8. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha 2005.
9. KURIC, JOZEF. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm 2001. ISBN 80-214-1844-3.
10. LANGMEIER, JOSEF., KREJČÍŘOVÁ, DANA. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada 2009. ISBN 80-247-1284-9.
11. MATĚJČEK, ZDENĚK. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-7367-272-0.
12. NAKONEČNÝ, MILAN. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia 1998. ISBN 80-200-0625-7.
13. PLHÁKOVÁ, ALENA. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
14. SVOBODOVÁ, EVA., a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
15. ŠTORCH, EDUARD. *Dětská farma, eubiotická reforma školy*. Praha a Brno: Nákladem dědictví Komenského a Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě 1929.

15. VÁGNEROVÁ, MARIE. *Poruchy adaptace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci 1996. ISBN 80-7083-177-4.
16. VÁGNEROVÁ, MARIE. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0.
17. VÁGNEROVÁ, MARIE. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-802-3.
18. WOOLFSON, C. RICHARD. *Bystré dítě – předškolák*. Praha: Ottovo nakladatelství 2004. ISBN 80-7360-002-1.

Časopisy

1. KRAMULOVÁ, D. *Školka v přírodě*. Informatorium 5/2010. Praha: Portál 2010
2. MERTIN, VÁCLAV. *Pomozte dítěti, aby se dobře adaptovalo v nové škole*. Děti a my 4/2006. Praha: Portál 2006
3. MERTIN, VÁCLAV. *Vzít, či nevízt školu v přírodě ?* Děti a my 3/2005. Praha: Portál 2005
4. TĚTHALOVÁ, M. *Každý začátek je těžký*. Informatorium 7/2006. Praha: Portál 2006
5. VINTEROVÁ, J. *Škola v přírodě s vodníkem Volšovečkem*. Informatorium 6/2006. Praha: Portál 2006

Zdroje na webových stránkách

<http://www.iustin.cz/Litera/uryvky.asp>

<http://leccos.com/index.php/clanky/maladaptace>

www.primat.cz/ujak/predmety/strategie-rozvoje-lidskych-zdroju/

Palán, Zdeněk. *Strategie a rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník*. Adaptační proces.

Seznam tabulek

- Tab. 1 Diagnostika adaptačních potíží
- Tab. 2 Adaptační potíže v souvislosti s věkem
- Tab. 3 Adaptační potíže v souvislosti s pohlavím
- Tab. 4 Pozorování dětí v průběhu adaptace na škole v přírodě
- Tab. 5 Příprava dětí na pobyt ve škole v přírodě
- Tab. 6 Výběr dětí na školu v přírodě
- Tab. 7 Možnosti informační schůzky pro rodiče
- Tab. 8 Změny v chování dětí před odjezdem na školu v přírodě
- Tab. 9 Změny v chování dětí během pobytu na škole v přírodě
- Tab. 10 Adaptační potíže dětí na škole v přírodě
- Tab. 11 Způsoby komunikace rodičů a učitelů na škole v přírodě
- Tab. 12 Ideální počet dnů pro kvalitní průběh adaptace
- Tab. 13 Nejproblémovější den pobytu
- Tab. 14 Přehled možných oblastí narušujících průběh pobytu dětí na škole v přírodě
- Tab. 15 Kritéria pro přirozenou a spokojenou adaptaci dětí na škole v přírodě
- Tab. 16 Zhodnocení pobytu po návratu ze školy v přírodě
- Tab. 17 Převládající pocity dětí po návratu ze školy v přírodě

Seznam obrázků

- Obr. č. 1 Maslowova pyramida potřeb (Plháková 2004)
- Obr. č.2 Lesní domeček (vlastní fotodokumentace)

Seznam příloh

- 1. Ukázka rozhovoru s učitelkou
- 2. Doporučení pro rodiče a učitele:
 - Podpora dětí rodiči před adaptačním obdobím
 - Podpora mateřské školy dětem a rodičům před adaptačním obdobím
 - Preventivní opatření adaptačních obtíží z hlediska školy v přírodě

Ukázka rozhovoru s paní učitelkou, dne 15.10 2012

Doba trvání rozhovoru: 20 min

Způsob záznamu: písemný

Místo konání: Škola v přírodě Čestice, prostor budovy

Otázka č.1: Přípravovaly jste děti na pobyt ve škole v přírodě? Pokud ano, jakým způsobem?

Připravila jsem dopředu vždy téma, a to takové, o kterém vím, že děti zaujme. Propojené s večerními pohádkami k danému tématu, část příběhu se pak odehrála následující den.

Ot. č. 2: Vybíraly jste jen děti, které pobyt zvládnou, nebo jste rozhodnutí přenechaly na rodičích?

Nechávala jsem to většinou na rozhodnutí dítěte a rodičů. Důležité je, když chce dítě jet samo.

Ot. č. 3: Proběhla ve vaší mateřské škole nějaká informační schůzka pro rodiče?

Ano, vždy. Velmi podrobně jsem rodičům o ŠVP vyprávěla na základě minulých zkušeností, popř. poskytla fotografie z minulé školy, internetovou adresu školy v přírodě.

Ot. č. 4: Vyzozorovaly jste nějaké změny chování dětí před odjezdem na školu v přírodě?

Ano, párkrát jsem zaznamenala, že děti začaly váhat. Letos se i jedno dítě odhlásilo, protože cítilo, že by nezvládlo být tak dlouho od rodičů.

Ot. č. 5: Došlo při pobytu dětí na škole v přírodě ke změnám v chování?

Většinou ano. Jak pozitivních, tak i negativních. Pozitivních většinou v oblasti prosociálních vztahů a negativních v nevyrovnanosti dítěte a jeho lability, která se až tak v prostředí kmenové školky neprojevovala.

Ot. č. 6: Měly některé děti potíže s adaptací při pobytu, jaké to byly?

Při pobytu jsem se s potížemi nesešla ani jednou a to dokonce ani u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ot. č. 7: Jakým způsobem řešíte komunikaci s rodiči při pobytu na škole v přírodě?

Rodiče mohou každý den volat a informovat se tak o svém dítěti. Odpovídám vždy pravdivě, jak se dítě cítí a co se případně snažíme dělat, aby se cítilo bezpečně.

Máte nějaký konkrétní příklad, jak pomoci dítěti, když se necítí bezpečně?

Věnujeme mu více pozornosti, snažíme se ho zabavit činnostmi, které je baví. Večer u něj zůstávám, dokud neusne. Ujistím ho, že za mnou může přijít kdykoliv to bude potřebovat. Hovor po telefonu s rodiči nepodporuji, dítě to ještě více rozruší.

Ot. č. 8: Kolik dní je podle Vás přijatelných pro ideální průběh pobytu na škole v přírodě?

Po mých zkušenostech 7 dnů. Při delších pobytech se dětem více stýskalo.

Ot. č. 9: Který den je podle Vás "krizový" (nejhůře jej děti snáší)?

Letos jsem zaznamenala při devítidenním pobytu, že 5 den, tedy někde uprostřed pobytu. Myslím, že už jim připadal pobyt dlouhý a konec byl ještě v nedohlednu. Proto dávám přednost kratším pobytům.

Ot. č. 10: V které oblasti, podle Vašeho názoru, nejčastějším problémům, které mohou narušit spokojený průběh pobytu:

Prostředí školy, zaměstnanci - vychovatelé, strava, režim dne, odpolední klid, noc

Nemohu uvést ani jednu oblast, se školou v přírodě mám výborné zkušenosti. Za sebe mohu uvést, že za nejdůležitější považuji přístup pedagogů.

Ot. č. 11: Co podle Vás nejvíce napomáhá přirozené a spokojené adaptaci dítěte při pobytu na škole v přírodě?

Především pocit bezpečí a důvěry, který vychází z kmenových (přijíždějících, pozn. autora) pedagogů, prostředí školy a přijímající přístup pedagogů a zaměstnanců stálé školy v přírodě. Atmosféra rodinného typu, laskavost a láska pedagogů. Také zajímavý program pro děti, kterého se mohou účastnit i jako jeho tvůrci.

Ot. č. 12: Provádíte evaluaci pobytu po návratu do mateřské školy? S dětmi, s rodiči?

Ano, vždy. Neformální schůzka, přátelská u čaje a kafička. Vyprávíme si podle fotografií, pouštíme si videa. S dětmi samozřejmě také, zpíváme si, vyprávíme, prohlížíme si fotky, i s dětmi, které s námi nebyly.

Ot. č. 13: Jaké pocity u dětí po návratu přetrvávají, vzpomínky?

Ano, většinou veselé vzpomínky, které ještě nějakou dobu přiživujeme ve školce.

Doporučení pro rodiče a učitele

Podpora dětí rodiči před adaptačním obdobím

Před odjezdem na školu v přírodě je vhodné dítě seznámit s prostředím školy. Jelikož osobní návštěva může být vzhledem k větší vzdálenosti pro mnohé rodiče komplikovaná, je lepší zvolit seznámení formou prohlídky fotografií či dnes již dostupných webových stránek školy.

Důležité je povídat si s dítětem o plánovaném pobytu. Ptát se na ostatní děti, které také pojedou, na program, který je čeká. Zájem rodičů podpoří nadšení dítěte. Společně mohou také naplánovat nějaké překvapení, které dítě čeká po návratu domů. Může to být třeba společná návštěva v cukrárně, kino, dort, či nějaká oblíbená hračka. Něco na co se dítě může těšit.

Obecně žádoucí je nacvičování odloučení dítěte od rodičů. Takovéto „emoční otužování“ dětí např. pobytem u babičky, kamarádů apod., je přínosné nejen pro děti, ale i pro mnohé rodiče. Někdy silné pouto mezi rodiči a dětmi způsobuje adaptační problémy. Pouto mezi nimi a dětmi není elastické, ale svazující. Nejedná se o vědomou záležitost a ani to nelze rodičům vytýkat.

Při samotném loučení doporučuji rodičům zachovat klid. Neprotahovat tento okamžik. Ačkoliv je to pro rodiče těžké, je třeba nedát najevo jakékoli negativní pocity, jinak se dítě rozruší a celá situace se tím jen zkomplikuje. Navíc zde hrozí spuštění tzv. „řetězové reakce“ a učitelky budou mít těžký úkol zklidnit celou skupinu plakajících dětí. Slzy při loučení jsou obvyklé, ale záhy po odjezdu se dítě uklidní.

Nesplněné sliby, znamenají největší zklamání. Doporučuji proto rodičům dopředu neslibovat nemožné. Příslib příjezdu si pro děti v případě velkého stýskání, situaci loučení sice ulehčí, ale v případě nedodržení dítě velice stresuje. Myslet si, že na slib dítě zapomene, je velice malicherné. Je proto na každém rodiči, aby zvážil, co opravdu myslí vážně a co může dodržet.

Dále bych upozornila, že mobilní telefon není ideální komunikační prostředek, a že dětem rozhodně není možné volat kdykoli. Jednak děti ještě nejsou v tomto věku schopni mít dlouhodobě věci pod kontrolou, ale především hovory téměř vždy rozlítostní jak děti, tak často i rodiče. Především telefonáty ve večerních hodinách nejvíce ovlivňují emoční ladění dětí.

Děti mají možnost přivést si s sebou své oblíbené hračky z domova. Také jiné předměty, jako např. polštář, deka, opraná plena, či jiné věci připomínající domov napomáhají dětem při překonávání těžkých chvil, obzvlášť v čase usínání.

Ať už jede dítě na školu v přírodě poprvé, nebo opakovaně, vždycky si přeje dostávat písemné pozdravy od rodičů, od babičky, dědy, tety, či staršího sourozence. Není třeba psát dlouhé dopisy, stačí pár slov na pohlednici. Co dělá malý bráška, jak zlobí pes, co jste ten den dělali, jaké máte plány po návratu ze školy v přírodě. Vynechejte srdceryvné stýskací pozdravy a informace typu „je nám tu bez tebe smutno“, „moc se nám stýská“, nebo naopak vyprávění úžasných zážitků, které nemohlo vaše dítě s vámi zažít. Takový pozdrav by nepřinesl očekávanou radost, nýbrž ještě větší zklamání. Důležité také je, aby zprávy přicházely často a pokud možno co nejdříve po příjezdu. V praxi to znamená odeslat pohlednici o pár dní dříve, než dítě reálně odjede. Mnoho školek už přešlo na variantu předání pohlednic od rodičů při odjezdu. V obálce obdrží připravené pohledy na každý den a předejdou tak obrovským zklamáním, které by nastaly v případě, že by někdo pozdrav nedostal.

Podpora mateřské školy dětem a rodičům před adaptačním obdobím

Škola v přírodě představuje pro učitelky spoustu práce a intenzivní komunikace s rodiči, pro děti to však bývá velký zážitek a důležitý krok na cestě sociálního a osobnostního zrání. Příprava na školku v přírodě to je hned několik rovin v práci učitelek i vedení mateřské školy. Kromě čistě organizačních záležitostí a přípravě přesně rozvrženého programu je nedílnou součástí příprava dětí i rodičů na změny, které je čekají.

Jednou z nejdůležitějších přípravných fází je informativní schůzka s rodiči, kde se rodiče dozví všechny potřebné informace a dostanou odpovědi na všechny dotazy. Rodičům také pomůže ujištění, že budou o průběhu pobytu dostatečně informováni.

Nabízí se zde možnost telefonních hovorů s učitelkou v předem stanovenou dobu, zasílání korespondence s namalovanými obrázky od dětí nebo dnes již stále více využívané počítačové techniky. Učitelky mají možnost ukládat na předem dohodnuté stránky pravidelně aktualizované informace, doplněné fotografiemi, či dokonce videi z průběhu pobytu. Tato možnost vidět své děti jak např. nerušeně klidně spí, obědvají, či si hrají v lese, přináší rodičům úlevu, uspokojení a zbavuje jich nepříjemného pocitu strachu, zda se jejich dítě bez jejich nepřítomnosti netrápí. Zároveň je třeba ujistit rodiče, že jejich dítě v případě stýskání, nezůstane samo, že učitelky vědí, jak je ukonejšit.

O smutku a stýskání by ale měly učitelky před odjezdem mluvit i s dětmi. Učitelka by měla dětem vysvětlit, že stýskání je přirozená citová reakce na odloučení a je to v podstatě pozitivní informace. Ukazuje totiž, že se děti doma cítí dobře a že jsou se svými lidmi rádi. Dítě by nemělo mít pocit, že prožívá nějaké obzvláštní utrpení, ale že něco podobného občas cítí všichni. Překonat pocity nejistoty pomohou dětem tematicky vedené rozhovory s ukázkami obrázků a fotografií z místa plánovaného pobytu. Zaujmout děti mohou učitelky informováním o poutavém programu, který je čeká. Také zkušenosti kamarádů, které již školu v přírodě dříve absolvovaly, mohou pomoci překonat obavy z neznámého prostředí. Neméně důležité je předem informovat děti i o organizačních změnách, které se týkají především uspořádání dne, ubytování, vychovatelů, stravy a spánku.

Slzy je možné také ušetřit předem naplánovaným rozmístěním dětí na pokojích. Ideální je ubytovat spolu pohromadě nejlepší kamarády a samozřejmě sourozence. Je tu sice riziko, že budou děti o něco více zlobit, ale určitě to může ušetřit mnoho starostí.

Vytvořte si společná pravidla, která dětem usnadní se lépe orientovat v novém prostředí. Děti mají rády zaseté rituály a zvyky. Potřebují vědět, co přijde teď a co potom. Pokud jim vysvětlíte uspořádání dne, popíšete souběh činností, které budou po sobě následovat, pomůžete jim i vám vytvořit si systém, který bude fungovat. Ušetříte tak mnoho času a i sil od neustálého opakování, vysvětlování a odpovídání na zvědavé otázky.

A teď to nejdůležitější, co musíte sebou na školu v přírodě přibalit – pozitivní naladění! Dobrá nálada je stejně nakažlivá jako ta špatná. Vlídne přijetí, empatické porozumění, pohlázení je pro děti důležitější než sebedokonalejší program.

Starostlivá a pečlivá učitelka sice děti ochrání před všemožnými nebezpečími, avšak mantinely, které svou přílišnou odpovědností vytváří, dusí svobodnou atmosféru celého kolektivu. Naopak zpěv, legrace a třeba i trochu toho dovádění pomůže uvolnit napětí, odvést pozornost od chmurných myšlenek a zapomenout na velká i malá trápení.

Preventivní opatření adaptačních obtíží z hlediska školy v přírodě

I samotná škola v přírodě má mnoho možností, jak ovlivnit průběh adaptace dětí. V první řadě co nejbližším přizpůsobením prostředí školy domácímu, rodinnému, ve kterém bude panovat vlídná a útulná atmosféra. Vybavení školy by mělo být pestré, bezpečné a přiměřené věkovým zvláštnostem a potřebám. Zásadní vliv může mít i uspořádání dětských pokojů, určených k odpočinku a ke spaní. Příliš prostorné místnosti mohou působit chladným dojmem a naopak malé prostory působí na děti stísněně. Také nadměrný počet dětí v pokojích může vyvolat u dětí nedostatek soukromí a pocit přetížení z kolektivu. Dětem vyhovuje, mají-li své místo, kam jim nikdo nezasahuje a kde mohou mít své soukromé věci. Naopak pomoci mohou různé pomůcky, jako jsou např. kapsáře na skřínkách, kde si děti mohou ukládat drobnosti, hračky a pohledy od rodičů, nebo nástěnný kalendář, určený pro snadnější orientaci v čase. Ideální je obrázkový kalendář, kde si mohou děti s učitelkou každý den ověřit, kolik dní již na škole strávily a kolik je ještě čeká. Získají tak formou hry nejen přehled, ale procvičí si i početní základy. Navíc takové líhnutí kuřátka, obouvání botičky stonožce, či česání jablíček ze stromu je prima zábava pro každého, na kterou se každé ráno těší.

Jak působí prostředí útulně, závisí i na personálu školy. Nejen vychovatelé, ale i ostatní zaměstnanci ovlivňují svým chováním a svými postoji celkové prožívání pobytu dětmi. Vážne-li spolupráce a komunikace mezi vychovateli a ostatním personálem odrazí se to na celkové klima školy.