

Podpora adaptace dětí mladších tří let do prostředí mateřské školy

Helena Chýlová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Helena Chýlová**
Osobní číslo: **H150399**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Podpora adaptace dětí mladších tří let do prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek k problematice adaptačního procesu dětí na prostředí mateřské školy.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učitelkami mateřských škol, pracujícími s dětmi mladšími 3 let.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MACINTYRE, Christine. Underesting babies and young children from conception to three: a guide for students, practitioners and parents. London: Routledge, 2012, 114 s. ISBN 978-0-415-66978-8.

SPERRY, Rachel W. Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ. Praha: Portál, 2016, 102 s. ISBN 978-80-262-1115-0.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ. Praha: Portál, 2016, 167 s. ISBN 978-80-262-1042-9.

SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komporace české a zahraniční situace. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014, 213 s. ISBN 978-80-7478-354-8.

WIEGEROVÁ, Adriana (ed.). Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015, 115 s. ISBN 978-80-7454-555-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Hana Navrátilová
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

11. října 2017

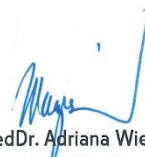
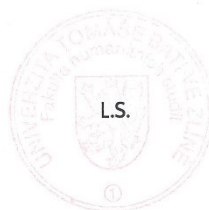
Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně^{26. 4. 2018}.....

.....^{Čulínal}.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na podporu adaptace dětí mladších tří let do prostředí mateřské školy. Práce v teoretické části obsahuje základní pojmy, které jsou zásadní pro bakalářskou práci. Praktická část popisuje výsledky kvalitativního výzkumu, který je tvořen výsledky deseti rozhovorů s učiteli mateřských škol. Cílem bylo zjistit, jak právě oni vnímají tuto problematiku a jaké jsou možnosti podpory této adaptace. V poslední části jsem interpretovala výsledky, které z výzkumu vplynuly a také jsem navrhla jistá doporučení pro praxi.

Klíčová slova: adaptace dítěte do prostředí mateřské školy – emoční projevy, komunikace dítěte, přijímání pravidel, sebeobsluha

ABSTRACT

In my bachelor thesis I focused on a support of adaptation of children younger than three years old into kindergarten environment. In the theoretical part the work contains basic terms, which are main for the bachelor thesis. The practical part describes the results of a quantitative research, which is formed by the results of ten dialogues with kindergarten teachers. The aim was to find out how they perceive this issue and what the supportive possibilities of the adaptation are. In the last part, I interpreted the results, which emerged from the research, and suggested certain recommendations for practice.

Keywords: child's adaptation into kindergarten environment – emotional expressions, child's communication, accepting the rules, self-service

Děkuji tímto Mgr. Haně Navrátilové za její cenné rady, připomínky, ochotu a čas, který mé bakalářské práci věnovala.

„Existuje-li něco, co chcete změnit u svého dítěte, zamyslete se nejprve, zda to není něco, co byste měli změnit u sebe.“ Carl Jung

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PROCES ADAPTACE NA PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU ADAPTACE	13
1.2 PŘIZPŮSOBENÍ DĚTÍ NA PROSTŘEDÍ MŠ	13
1.3 DĚTI MLADŠÍ TŘÍ LET V PROCESU ADAPTACE MŠ	15
1.4 ROLE UČITELE V ADAPTAČNÍM PROCESU	16
1.4.1 Homogenní a heterogenní třídy.....	17
1.4.2 Adaptační potíže.....	19
2 OBLASTI VÝVOJE DÍTĚTE RANÉHO VĚKU.....	20
2.1 FYZICKÝ VÝVOJ.....	21
2.2 PSYCHICKÝ VÝVOJ	21
2.3 SOCIALIZAČNÍ VÝVOJ.....	22
3 SYSTÉM PŘEDŠKOLNÍ EDUKACE V EVROPĚ PRO DĚTI MLADŠÍ TŘÍ LET	23
PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 VÝZKUM.....	28
4.1 CÍL VÝZKUMU	28
4.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA	28
4.3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	28
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	33
5.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ	43
5.2 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	45
ZÁVĚR	47
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	48
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	50
SEZNAM PŘÍLOH.....	51

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma podpora adaptace dětí mladších tří let do prostředí mateřské školy. Pro tuto problematiku jsem se rozhodla na základě toho, že již po dobu pěti let pracuji jako učitelka v mateřské škole a to vždy se třídou těch nejmladších dětí. Čtyři roky ve třídách věkově heterogenních a poslední rok ve třídě věkově homogenní. Problémy podpory adaptace se mě tudíž bezprostředně dotýkají a proto se také snažím o zmíněném tématu dozvědět co nejvíce.

Prizpůsobení dětí do chodu mateřské školy není vždy jednoduché. Jedná se o poměrně složitý proces, který se bezprostředně dotýká všech zúčastněných – dětí, jejich rodin i učitelů. Jak co nejefektivněji podpořit tuto jejich adaptaci se mi jeví jako nesmírně zajímavá otázka, na kterou jsem hledala odpovědi u deseti rozhovorů s učiteli mateřských škol.

V teoretické části jsem popsala teoretické poznatky týkající se adaptace, zabývala jsem se rolí učitele v tomto procesu a dále se zaměřila na oblasti vývoje dítěte předškolního věku. Za zkušenostmi se systémem edukace jsem se podívala i po Evropě.

V empirické části jsem vyhodnocovala deset rozhovorů s učiteli mateřských škol z oblasti Uherského Brodu. Výzkum jsem zaměřila na podporu adaptace dětí mladších tří let do prostředí mateřské školy z pohledu učitele mateřské školy. Při vyhodnocování jsem se opírala o odbornou literaturu, kterou jsem použila v teoretické části bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROCES ADAPTACE NA PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Školský zákon (č. 561/2004 Sb., § 33) definuje předškolní vzdělávání jako vzdělávání, které „...podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ Standardně se mělo ještě donedávna za to, že do mateřské školy je možné přihlašovat děti od 3 do 6 let (stojí na tom také definice předškolního věku dítěte).

Ovšem na základě potřeb mnohých rodičů se vyjevila otázka vzdělávání dětí mladších tří let. To už sice dříve bylo možné, ale nebylo příliš časté a spíše než v mateřských školách se realizovalo v tzv. jeslích. Některé mateřské školy sice přijímání dětí mladších 2 let garantovaly, ale nebylo jich mnoho. Zvyšující se potřeby rodičů nastupovat dříve do zaměstnání však začaly zvyšovat potřeby ohledně přijímání dětí mladších tří let do mateřských škol. Na to nyní reagovala i legislativa, když podle novely zákona MŠMT by měly být od roku 2020 přijímány do mateřských škol i dvouleté děti. Školský zákon přijímání dvouletých dětí umožňuje od roku 2005 („*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let*“) (Česko, 2004, § 34), podle novely školského zákona ovšem budou mít od roku 2020 právo na školku rodiče všech dvouletých dětí.

Tento fakt rozjitřil mnohé odborníky, od psychologů, pedagogů, ale také zástupců mateřských škol i samospráv. Podle některých názorů na to nejsou připraveny ani mateřské školy, ani učitelé, ani samotné dvouleté děti, které by měly být v tomto věku podle některých názorů stále u svých rodičů. Pravdou však je, že někteří rodiče z ekonomických důvodů nemají na výběr a možnost umístit dítě do mateřské školy už v tomto věku je pro ně spásná a záchraňující. V této chvíli pak vyvstává důležitost správně připravené a realizované adaptace těchto dětí.

1.1 VYMEZENÍ POJMU ADAPTACE

Na začátku této kapitoly je na místě si definovat pojem adaptace. Jak uvádí Jandourek (2012, s. 11) ve svém Slovníku sociologických pojmů, slovo adaptace (z lat. *adaptatio*) znamená „...*přizpůsobení se jedince, instituce, systému nebo kultury vnějším podnětům.*“ Společnost nebo jedinec, kteří nejsou schopni se přizpůsobit, se dostávají na okraj a v krajním případě až zanikají. V biologii představuje adaptace základní mechanismus, díky němuž se jedinec vyrovnává se svým prostředím. Zahrnuje akomodaci (přizpůsobení se, např. zornice oka na světlo) či asimilaci (přizpůsobení se, rozklad bílkovin a jejich využití pro budování vlastního těla).

Křivohlavý (2011, s. 55) zase o adaptaci hovoří jako o upravení, přizpůsobení, uzpůsobení či obecně i přepracování, změně nebo zvyknutí si. Adaptavita pak prezentuje plasticitu v lidském chování – schopnost jedince měnit jednání (chování) v průběhu času se zřetelem na změny životních podmínek. Adaptovat se znamená obecněji si zvyknout na něco, co není možné změnit, například to, že bude dítě chodit do školy. Zacharová a Šimíčková-Čížková (2011, s. 148) hovoří o adaptaci jako o značně širokém pojmu, vyjadřujícím vyrovnávání, obnovování rovnováhy člověka a prostředí. Uvedený proces se může vztahovat jen k obnově fyzické rovnováhy organismu, tak i obnově mezi osobností a prostředím, ovšem i vnitřní rovnováhy organismu a osobnosti. Může se týkat jak uspokojování základních fyzických potřeb, tak potřeb psychických a sociálních.

1.2 PŘIZPŮSOBENÍ DĚTÍ NA PROSTŘEDÍ MŠ

Počátek docházky dítěte do mateřské školy je vždy podstatnou záležitostí týkající se celé rodiny dítěte. Tato významná chvíle bývá dávána do souvislosti s nejistotou všech zúčastněných, souvisí se strachem, jak bude dítě uvedený přechod zvládat, jaké potíže se objeví a jestli se podaří tento těžký moment zvládnout bez zjevné újmy na dětské psychice. Adaptace dítěte do prostředí mateřské školy je deletrvající záležitostí a souvisí s konkrétními riziky na začátku docházky. Důležitým aspektem vymezujícím úroveň přechodu dítěte do mateřské školy je jeho věk, zralost, způsobilost a připravenost pro vstup do mateřské školy. Dítě začínající docházet do mateřské školy vstupuje do cizího prostředí, kde zůstává bez přítomnosti rodičů po jistou část dne. Je to pro ně úplně nové a porušení vazby matka - dítě prezentuje významný zásah do psychické rovnováhy každého dítěte. V souvislosti s pří-

chodem do nového prostředí vzniká zátěžová stresová situace typická úzkostí a obavami z odloučení od matky, z neznámého prostředí a většího množství neznámých osob, mnohdy dítě reaguje i na úzkostné chování matky. Dochází rovněž k zásadní změně identity dítěte, mění se role díky novým vztahům a dítě se setkává s rozdílnými výchovnými postupy, než jaké se uplatňovaly v jeho rodině. Změnu vnímají i rodiče dítěte, u nichž se mění postavení a musí se s tím vypořádat (Bečková, 2008).

Adaptace na prostředí mateřské školy si od dítěte žádá jistou zralost a připravenost. Doba, kdy dítě zvládne zůstat po nějakou část dne samo v cizím prostředí a přizpůsobit se jeho požadavkům se individuálně různí. Mezi 4.– 5. rokem tuto zátěž zvládne většina dětí (Vágnerová, 2012, s. 231). Kořátková (2014, s. 94) v tomto smyslu vyzdvihuje úlohu rodičů v adaptaci na mateřskou školu. Na začátku školního roku by rodiče měli s dítětem docházet do školy a ideálně i třídy. Mělo by jít zhruba o dva až tři týdny. Adaptační fáze pak probíhá aktivně s dítětem, což rodiči dovoluje poznat i ostatní děti, hračky, vybavení, denní režim a ulehčuje volit konkrétní témata pro rozhovory. Rodiče pak mají s dítětem o čem mluvit. Rodiče si musí také uvědomit, že spěch a netrpělivost je pro dítě zneklidňující, děti samy mají na začátku co dělat, aby uvěřily rodičům, že se pro ně vrátí. S tím souvisí požadavek na rodiče, aby dbali na dodržování svých slibů a byli na sliby opatrní.

Důležitým prvkem, který má vliv na adaptaci dítěte je určení si doby a frekvence pobytu dítěte v mateřské škole ve vztahu k jeho potřebám a psychickému stavu. Významným faktorem vyplývajícím z rodinného prostředí je ochota přijmout nabízenou radu a pomoc od učitelů v mateřské škole a využít aktivit, které jsou mateřskou školou rodinám poskytovány pro ulehčení adaptace dítěte. Ve spojitosti s minimalizací adaptačních potíží a ulehčením přechodu dítěte do nového prostředí se mateřské školy snaží připravit komplex opatření, které rodinám nabízejí, eventuálně je samy aktivně uskutečňují. Podmínkou usnadnění vstupu dítěte do mateřské školy je pozvolné seznamování s tímto novým prostředím, aby si dítě ujasnilo odlišnosti mezi prostředím rodiny a mateřské školy. Pro ulehčení přechodu dětí do nového prostředí mateřské školy jsou umožněny návštěvy rodičů a dětí ještě před započítím docházky. Rodina se obeznámí s řádem dne, stravovacími zvyky atd. Některé mateřské školy poskytují rodičům setkání s učiteli, psychologem či pediatrem. Snaží se svou poradenskou činností omezit strach rodičů, doporučují náležitou studijní literaturu, popř. zprostředkovávají konzultace s odborníkem a snaží se navázat těsnou spolupráci s rodinou dítěte stojící na vzájemné důvěře, toleranci a uvědomění si prospěchu dítěte (Bečková, 2008).

Koťátková (2014, s. 93-94) doplňuje, že pro usnadnění adaptaci dětí, některé mateřské školy (i když jich není moc) umožňují návštěvy rodičů s dětmi, které ještě do mateřské školy nechodí, i kdyby jen na hodinu nebo dvě v některé dny. Děti si ve školce mohou pohrát, detailně se seznámit s prostředím a adaptace má pak pro takové děti snadnější průběh. Mateřské školy jsou v tomto směru závislé na různých vyhláškách, hygienických předpisech a zřizovateli. Pokud učitelka takové „seznamování“ umožňuje, často to dělá spíše dobrovolně. To a problematické předpisy formují bariéru pro větší rozšíření uvedené způsobu přirozené adaptace dětí ještě před jejich nástupem do mateřské školy. Podle Strakaté (2007) adaptaci dítěte v mateřské škole může ulehčit také navázání důvěry mezi dítětem a učitel, ale třeba i taková věc, jako možnost vzít si do školky svou oblíbenou hračku nebo využít doprovod sourozence nebo kamaráda, který již prostředí mateřské školy zná.

Jak nakonec uvádí Bečková (2008), na úspěch při adaptaci dítěte v mateřské škole má vliv mnoho podstatných okolností, které je nezbytné k docílení rozvinutí a udržení pozitivního vztahu dítěte a jeho rodiny k mateřské škole dodržet. Současně je třeba je permanentně přehodnocovat a přizpůsobovat novým aktuálním situacím.

1.3 DĚTI MLADŠÍ TŘÍ LET V PROCESU ADAPTACE MŠ

Mateřské školy aktuálně řeší zvýšený zájem rodičů o umístování dětí mladších tří let do mateřských škol. Návrh na zařazení dětí mladších tří let do mateřských škol vznikl jako jedno z několika opatření na podporu rodiny. Ovšem vzhledem k tomu, že někdy ani tříleté děti nebyvají zralé na vstup do mateřské školy a projeví se u nich problémy s adaptací, vyvstává tak otázka problematické adaptace i u dětí mladších tří let. Opravilová (2016, s. 158) hovoří například o nezbytnosti respektovat vývojové zvláštnosti takto malých dětí a jejich potřeby. Zařazování dětí mladších tří let si také žádá úpravu podmínek pro předškolní vzdělávání, tedy snížit množství dětí ve třídě, posílit pedagogický i nepedagogický personál, přizpůsobit denní režim, psychohygienické podmínky, prostor i vybavení. To vše se může odrazit na rychlosti adaptace dětí mladších tří let.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovalo Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole (2017, s. 6) v němž uvádí, že mateřská škola prezentuje pro dítě ve věku od dvou let obvykle první institucí, ve které přichází do kolektivu vrstevníků a vzdělává se zde. V adaptačním režimu by tak měla být pro dítě důležitá

provázanost režimu mateřské školy s režimem v rodině. Děti by se v prostředí mateřské školy měly cítit dobře, spokojeně, jistě a bezpečně (umožněno používání speciálních osobních pomůcek pro zabezpečení pocitu bezpečí a jistoty). Podstatné je ovšem pro zabezpečení těchto podmínek aktivní budování vztahů a spolupráce s rodinou. Předškolní období prezentuje významný bod pro formování celoživotních návyků, respektování pravidel a norem. Ve věku dvou let je dítě většinou připraveno tyto složky identifikovat a akceptovat. Pro správnou adaptaci vyžaduje stálý pravidelný denní režim (dostatek času na uskutečňování činností, úprava času stravování), více klidu (prostor k odpočinku v průběhu dne), zvýšenou individuální péči (vzdělávací činnosti realizované důkladně v menších skupinách či individuálně), pochopitelná a jasná pravidla a řád, vymezující mantinely jeho jednání.

Šafránková (In Koťátková, 2014, s. 94) realizovala výzkum adaptace dětí do 3 let na mateřskou školu, které absolvovaly tříměsíční adaptační program. Zjistila například, že vliv stylu vedení dítěte v rodině sledovaného při pobytu dětí s matkami v přípravném programu ovlivňovalo přijetí nových pravidel dětmi po vstupu dětí do mateřské školy. A to zejména v tom směru, že působením protekcionistické výchovy, pro níž je charakteristické nadměrně upřednostňování dítěte, se děti častěji projevovaly chováním proti žádoucím normám. Výchovou demokratickou, typickou působením vyvážených preferencí, dobrý vzor a adekvátní vedení potomka, se děti projevovaly více v souladu s pravidly.

1.4 ROLE UČITELE V ADAPTAČNÍM PROCESU

Na úspěšnost adaptace dítěte na prostředí mateřské školy a jeho další začlenění do skupiny vrstevníků má značný vliv učitel a jeho osobnostní a profesní kvality. Jeho profesionální úroveň a lidský přístup k potížím dítěte prezentují prostředek k zvládnutí prvotních problémů dítěte, navázání partnerského vztahu s rodiči a získání její důvěry. Učitel mateřské školy má hlavně formovat prostředí plné pohody a klidu, pozitivní atmosféry. Má poskytovat dítěti dostatek podnětů pro jeho rozvoj, respektovat jeho individuální možnosti a schopnosti, posilovat jeho sebevědomí a vést jej k navazování vztahů se spolužáky (Bečková, 2008).

Ačkoliv se vývoj každého dítěte realizuje v jistém řádu a má své posloupnosti společné pro všechny jedince v určité populaci, každé dítě bude jedinečné a bude nejen vypadat, ale rovněž se chovat a jednat značně specificky. Jedinečnost každého dítěte vyplývá z jeho věku, pohlaví, potřeb, temperamentu, schopností, stylu učení a zájmy. To všechno

musí být učitel při adaptaci dítěte schopen akceptovat a využívat. Mimo věkových zvláštností je nezbytné věnovat pozornost potřebám, temperamentu, schopnostem a zájmům dětí. Povaha adaptace může být zdárná a efektivní, nebo naopak. Hlavní stavební kameny úspěšné adaptace prezentují schopnosti učitele naladit se na dítě, pochopit jeho rozpoložení, udržet s dítětem kontakt a současně jej motivovat k novým iniciativám. Tak může učitel umožnit dítěti prozkoumávat okolní svět, ale i svoje pocity a myšlenky (Syslová, 2007, 77-78).

Období adaptace tudíž na profesní erudici učitele klade více nároků. Učitel je tak nucen ve zvýšené míře rozlišovat a upřednostňovat zájmy konkrétních skupin dětí či zaměřit svou pozornost těm, které potřebují jeho osobní pomoc a přítomnost. Podstatnou součástí profesní úspěšnosti učitele je jeho schopnost navazovat partnerské vztahy s rodinami dětí, přesvědčit je o své odbornosti a úsilí produkovat funkční a kladně laděné vztahy se zřetelem na profit dítěte. Během adaptace dítěte spoléhá rodina na učitele, akceptuje jeho informace o projevech dítěte a je ochotna souhlasit s jeho doporučeními ohledně řešení adaptačních či jiných problémů. V této chvíli velmi záleží na pedagogickém taktu a profesní úrovni učitele, neboť způsob komunikace, obsah a množství prezentovaných informací rozvíjí vztah mezi vychovatelem dítěte a je důležitý pro navození vzájemné důvěry (Bečková, 2008).

1.4.1 Homogenní a heterogenní třídy

Na základě novely školského zákona, zákon č. 178/2016 Sb. zavádí s účinností od září 2017 možnost mateřským školám od školního roku 2017/2018 přijímat dvouleté děti, pokud k tomu mají příhodné podmínky, od školního roku 2020/2021 už budou mít všechny obecní mateřské školy povinnost vytvářet podmínky pro vzdělávání dvouletých dětí a garantovat přednostní přijetí dvouletých dětí z jejich spádové oblasti. Možnosti, jak zařazovat děti do mateřských škol budou dvojí, a to homogenní a heterogenní třídy. Pokud budou mateřské školy vytvářet homogenní třídy, je pro ně navrhovaná maximální kapacita tříd zřízených výhradně pro děti ve věku dvou až tří let 16 dětí. Pokud budou dvouleté děti zařazovány do heterogenních tříd, které nebudou zřízeny výlučně pro děti ve věku od dvou do tří let, je od září 2020 navrhováno pravidlo povinného snižování nejvyššího povoleného množství dětí ve třídě v případě přítomnosti dvouletého dítěte. Za každé dvouleté dítě do dovršení věku tří let se zmenší nejvyšší počet dětí ve třídě o 2. Podobně jako u dětí

s podpůrnými opatřeními třetího až pátého stupně, bude možné takto omezit nejvyšší počet dětí na 19 (24 – 5)(ČOSIV, 2016).

Trtílková (2014) uvádí některé rozdíly smíšených a homogenních tříd. Ve smíšených třídách se utváří přirozené skupinky dětí, a to jak na základě věku, tak i podle individuálních schopností a podle formujících se osobností konkrétních dětí. Společně si ve třídě hrají, tvoří a z nabídky aktivit si v průběhu dne vybírají. Mají možnost si pomalu vyzkoušet úlohu mladšího a následně staršího spolužáka, což je pro některé z dětí nová zkušenost, kterou z rodiny neznají. Heterogenní třída má pozitiva v tom, že mladší děti se mohou učit od těch starších a starší získávat prosociální zkušenosti v kontaktu s mladšími spolužáky – mohou je učit, pomáhat jim a naučit se respektu. V takových třídách nebývá tolik nezdravé soutěživosti, jak se někdy objevuje ve třídách homogenních. Výhodou jsou takové třídy pro některé sourozence, kde mladším pomůže starší sourozenec s pozvolnou adaptací a poskytuje mu podporu při odloučení od rodičů. K nevýhodám patří pro učitele náročnější sladění společného programu pro děti – děti jsou odlišně samostatné, a tudíž je potřebná pomoc učitele, ale i jinak fyzicky odolné (například délka a program pobytu venku). Někdy je problém se cíleně věnovat předškolákům a vybudovat jim ideální podmínky pro pracovní činnosti.

Pozitiva smíšených tříd potvrzuje i Havlová (2012, s. 20-22), která např. doplňuje, že smíšené třídy ovlivňují pozitivně dětskou hru. Věkově smíšená skupina v dětech navíc vzbuzuje potřebu něčeho dosáhnout, ukázat mladším, že něco umí, a tudíž i sám sobě ukázat, že něco umím. Vznikají pestré vztahy, kdy se jednou dítě učí a pak zase učí ono. Významný lze spatřovat přínos i na kognitivní rozvoj, neboť děti se od sebe učí způsobem, který nedokážou nahradit ani učitelé, ani rodiče. Pozitivní je také rozvoj řeči, které se mladší od starších učí nápodobou. Ohrozit pozitivní fungování smíšené třídy může nevhodná skladba dětí (převaha mladších aj.), nedomyšleně přichystané prostředí. Největším ohrožením nemůže být pedagog, který není přesvědčený o fungování smíšené třídy.

Homogenní třídy oproti tomu umožňují komplexnější výchovné a výukové postupy, cílenější zaměření didaktických pomůcek a celkového vybavení třídy. Některé děti už mohou mít zřetelně odlišný režim dne s mnohem nižší potřebou odpočinku, a naopak většími požadavky na stimulaci a rozmanitost podnětů. O dost snadnější je v takových třídách cílená edukace a ucelenost přípravy pro školu. K nevýhodám se řadí větší konkurenční prostředí, nicméně podobné jako to školní – děti se tak mohou pod vedením pedagoga učit patřičně reagovat a řešit takové situace (Trtílková, 2014).

1.4.2 Adaptační potíže

I při snaze učitelů a rodičů se mohou objevit některé problémy a poruchy adaptace. Děti mohou na začátku pociťovat nechuť k mateřské škole, kterou projevují pláčem či jinými adaptačními problémy, které se u dětí mohou vyskytnout. Uvedené citové projevy se obvykle po odchodu rodiče pozvolna zklidňují, ale po několikadenní absenci či po víkendu se mohou projevit znovu (Kořátková, 2008, s. 78-79). Novotný (2013) hovoří zase o tom, že v prvních týdnech se lze setkat i s agresivitou u dětí, která vyplývá z toho, že dítě se doma nemusí dělit o prostor a hračky s tolika dalšími dětmi. Děti v tomto mladším věku zatím nezvládají kooperativní hry a spíš než spolu si hrají vedle sebe.

Pianta, Steinberg a Rollins (1995, s. 295-312) hovoří v tomto významu o důležitosti navázání vztahu dítěte a učitele ve školce. Autoři zkoumali dvě skupinky dětí, podle toho, jaké měly vztahy s učitelem. Děti s vřelejšími, těsnějšími a komunikativními vztahy s učiteli mateřských škol se adaptovaly mnohem lépe a navazovaly také pozitivnější vztahy s dalšími dětmi než ty, jejich vztahy s učiteli byly nepřátelské či jinak problematické. Výsledky tak podpořily předpoklad, že nesprávně nastavené a navázané vztahy dítěte s učitelem mají výrazný dopad na problémy s adaptací dítěte a mohou hrát roli i následně v průběhu vývoje ve školním prostředí.

2 OBLASTI VÝVOJE DÍTĚTE RANÉHO VĚKU

Při posuzování dítěte (zvláště pak ve věku 2-3 let), v období před zařazením do mateřské školy je velmi důležité seznámit se s jeho postupným vývojem.

Na vývoj jedince působí vlivy biologické, psychické i sociální. V průběhu svého psychického vývoje prochází jedinec jednotlivými fázemi, které se nedají přeskočit nebo vynechat. Vlivem dědičnosti, prostředí, výchovy, mohou tyto fáze trvat různě dlouho, střídají se období rychlého a pomalého vývoje a období stabilizace (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Psychologové, pedagogové i dětské lékaři se shodují v tom, že výchově dětí je nutné věnovat důkladnou péči a to již od raného věku dítěte.

V českém prostředí se běžně pojem raný věk nepoužívá. Šulová (2005), ale i někteří další čeští psychologové používají pojem raný ve spojení s psychickým vývojem, který spojuje jednotlivá vývojová období

- prenatální období
- novorozenecké období
- kojenecké období
- období batolete
- předškolní období

Obvykle se v pedagogice užívá pro pojem předškolní věk vymezení související s věkem od tří do šesti let, podobně jako v terminologii psychologické (Syslová a kol., 2014, s. 16). Langmajer a Krejčířová (2006, s. 87) však uvádí, že v širším slova smyslu se jako předškolní věk vymezuje celé období od narození (mnohdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy. Uvedené široké pojetí má praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou. Problémem však může být to, že svádí k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech jejich života srovnávaly a aby se značné rozdíly, jaké lze vysledovat např. u batolat a dětí ve věku 6 let, ignorovaly. V užším slova smyslu jde pak o věk mateřské školy, ovšem ne všechny děti mateřskou školu po celou dobu navštěvují.

Období předškolního věku se označuje mnohdy jako období rozkvětu a hry – děti si rády hrají, cíleně a systematicky. Dochází také k osamostatňování dítěte, které se už dokáže samo obléct, najíst a provést úkony každodenní hygieny. Zvyšuje se potřeba socializa-

ce. Mezi pátým a šestým rokem už dítě dokáže rozeznat téměř všechny barvy, rozezná barevné odstíny. Zlepšuje se sluchové vnímání. Dítě zvládne lépe rozlišit zvuky, které k němu pronikají a snaží se je napodobit, čímž se učí (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 33).

2.1 FYZICKÝ VÝVOJ

Dítě v tomto období už dobře chodí i běhá, přichází období, v němž jsou změny méně nápadné. Motorický vývoj je možné označit jako stálé zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, větší hbitosti a elegance pohybu. Dítě už nejen běhá, ale i skáče, leze po žebříku, seskočí z menší lavičky. Díky větší zručnosti už je více samostatné – samostatně se nají, obleče, obouvá si botičky, i když s menší nápomocí. Tříleté dítě své pohyby už ovládá natolik, že mu nečiní obtíže napodobit různý styl čáry. Zvládne už nakreslit kříž. Kresbou už také zvládne vyjádřit své pocity (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 88).

Období od 3 do 6 let značně ovlivňuje rozvoj myšlení a řeči. Myšlení je názorné, ovlivňuje je aktuální dění. Dítě zkoumá vztahy a jejich vzájemné spojitosti. Charakteristickým znakem myšlení dětí v tomto období je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí komplexní přístup. Řeč se vyvíjí velmi rychle. Ve třech letech už opakuje slova, pozvolna rozšiřuje slovní zásobu a v šesti letech už zvládá souvisle hovořit v jednoduchých i rozvitých větách. Typickým slovem tohoto období je proč. Zhruba od 4 let začínají děti zvládat rozlišovat způsob komunikace podle svého komunikačního partnera (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 33).

Ptáček a Kuželová (2013, s. 33) ještě doplňují, že v předškolním období je dominantní činností dítěte hra. Podstatně ovlivňuje jeho následný rozvoj. Hra rozvíjí vnímání, myšlení a učení ale i schopnost citů, které tvoří základ mezilidských vztahů. Prostřednictvím her se děti začínají seznamovat s obvyklými návyky, jako základy hygieny a oblékání, čištění zubů atd. Typickou hrou jsou hry, při nichž děti využívají vlastní fantazii a hrají si s někým imaginárním. V tomto období se jedná o běžnou hru, kdy si děti vystačí si samy s „imaginárním kamarádem“. V předškolním věku už si ale děti rády hrají společně a mají i společné cíle hry.

2.2 PSYCHICKÝ VÝVOJ

Na psychický vývoj dítěte má zjevný vliv rozvoj poznávacích procesů. U předškolního dítěte převažuje emočně laděné myšlení. Pro předškoláka je důležitá aktuálně vnímaná

podoba světa a představa světa v takové podobě, jaké si ji zapamatovalo. Dítě se fixuje na vnímané či představované prvky, které nezvládne ve svých úsudcích opustit (Zacharová a Šimíčková–Čížková, 2011, s. 72). V předškolním věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt – rozvíjí se vědomí vlastní identity. Sebehodnocení je zatím díky rozumové nezralosti pořád jednoznačně závislé na názoru jiných osob, především rodičů. Ti jsou ideálem, kterému se chce jejich dítě podobat. Dítě mnohdy nekriticky přijímá jejich postoje včetně názoru dospělých i na sebe sama. Dítě o sobě nyní přemýšlí egocentricky, utvrzuje si svou významnost. Ztotožnění s rodiči pak funguje jako obohacení dětské identity, posiluje jeho sebevědomí. Jde o období anticipace rolí – dítě se učí na symbolické úrovni role, které by mělo v budoucnu získat. Rodiče představují pro dítě ideál a vzor k identifikaci. Dítě si uvědomuje rozdílnost pohlaví i rozdílnost rolí (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 33).

2.3 SOCIALIZAČNÍ VÝVOJ

Sociální a citový vývoj souvisí se způsobem, jakým dítě zpracovává hodnocení od ostatních. Emocionálně důležitou autoritou jsou zatím stále rodiče. V předškolním věku si dítě osvojuje i další role ve skupině vrstevníků. Dítě si v této skupině potřebuje prosadit a získat pocit úspěšnosti. Některé děti získávají i jiné specifické role, rozdílně od ostatních (např. role postiženého či nemocného dítěte). Velmi se zde uplatňuje přístup rodičů a jeho působení na dítě, jakým směrem budou ovlivňovat veškeré jeho budoucí role (Zacharová a Šimíčková–Čížková, 2011, s. 74).

Předškolní období je typické zřetelným vývojovým skokem ve všech sférách. Ze závislého batolete se stává samostatný předškolák, který se snaží pochopit věci samostatně a osamostatňovat se začíná i v sociální oblasti. Významnou úlohu v tomto hraje podpora dítěte v tomto vývoji, která samozřejmě musí být speciální a musí směřovat k přípravě dítěte do školy. To zejména na úrovni rozumového a sociálního vývoje. Rodič musí zvládnout dítě adekvátně a specificky stimulovat, ale současně mu dávat prostor pro samostatnost (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 33).

3 SYSTÉM PŘEDŠKOLNÍ EDUKACE V EVROPĚ PRO DĚTI MLADŠÍ TŘÍ LET

Historické podmínky edukace dětí mladších tří let jsou v Evropě rozdílné. V téměř všech evropských zemích jsou zavedeny veřejně financované služby pro děti do tří let. V některých zemích (a patří k nim i ČR) je nabídka služeb na velmi nízké úrovni.

V České republice je tato situace ohledně dotovaných míst státními orgány v oblasti péče, edukace dětí v předškolním věku (Wiegerová, 2015):

věk dítěte	0-3	3-6	5-6
Zařízení	Jesle	Mateřská škola	Přípravný ročník

„Předškolní výchova je výchova zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání. Stále významnějším účelem předškolní výchovy je vyrovnávání rozdílů mezi dětmi způsobené rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách.“ (Průcha, 1999, s. 51)

Aktuálně se výchova, vzdělávání a péče v raném dětství (early childhood education and care – dále „ECEC“) stává pořád diskutovanějším tématem v mnohých státech nejen na úrovni odborné veřejnosti, nýbrž i na úrovni politické. Rodiče, učitelé a ředitelé škol, učitelé vzdělávající učitele, ale i tvůrci vzdělávací politiky si začínají pořád více uvědomovat benefity, které vzdělání v tomto období dítěte přináší. Zvyšující objem výzkumných poznatků dokládá, že ECEC prokazuje značné spektrum prospěšnosti, jako sociální a ekonomické dopady, lepší pocit pohody dítěte, jeho vzdělávací výsledky, principy celoživotního učení, vyrovnání spravedlivosti, omezení chudoby a zlepšení mezigenerační sociální mobility. Uvedený přínos má přímý vztah ke kvalitě ECEC (Syslová a kol., 2014, s. 15).

Význam předškolního vzdělávání se zvyšuje především ve věku před vstupem do primárního vzdělávání. V některých státech (Belgie, Maďarsko, Izrael, Lucembursko, Mexiko, Nizozemsko, Nový Zéland, Polsko, některé kantony Švýcarska) je alespoň část předškolního vzdělávání zařazena do povinné školní docházky. Některé země přemýšlí o nové strategii v přístupu k předškolnímu vzdělávání a diskutují o tom, zda by předškolní vzdělávání nemělo být vytyčeno v konkrétním rozsahu jako povinné, případně řeší, od jakého věku by měla dětem započít povinnost se vzdělávat. Od počátku vzniku mateřských škol je

zdůrazňovaný také význam včasného přebírání odpovědnosti (podle M. Montessori a F. Fröbela) za děti. Celkově došlo v zemích OECD ke zvýšení míry účasti v předškolním vzdělávání u tříletých a čtyřletých dětí současně o dva procentní body, u pětiletých dětí o jeden procentní bod. Zřetelnější je vyšší účast dětí v zemích Evropské unie, kde šlo o nárůst u tříletých dětí o čtyři procentní body, u čtyřletých o jeden procentní bod, u pětiletých dětí sice podíl stagnuje, i tak ale celkem vysoký (Syslová a kol., 2014, s. 18-19).

Vzděláváním v raném věku se ve většině zemí Evropské unie, ale i světa, chápe péče a vzdělávání dětí od narození po vstup do primárního (povinného základního) vzdělávání. V Evropě lze identifikovat dva hlavní organizační modely služeb v tomto směru. První model prezentuje integrovaný systém, který poskytuje péči dětem obvykle od 6 měsíců po vstup do primárního vzdělávání. O děti všech věkových skupin se starají pracovníci většinou se shodnou kvalifikací i výší mezd bez zřetele na věk dětí, o které se starají. Integrovaný model převažuje v severovýchodních zemích (mimo Dánska), v Lotyšsku a ve Slovinsku. V rámci druhého modelu, který je v Evropě čtenější, jsou služby zorganizovány dle věku dětí (obvykle pro děti ve věku do 3 let a pro děti ve věku od 3 do 6 let). Poskytování služeb pro tyto dvě věkové skupiny může být v gesci různých ministerstev. V uvedeném modelu je pro vzdělávání starších dětí (3–6 let) nezbytná pedagogická kvalifikace. V jeslích, dětských kroužcích a institucích ve stylu opatroven nemusí pracovníci disponovat pedagogickou kvalifikací. V několika zemích se lze setkat s oběma modely zároveň (Dánsko, Řecko, Španělsko, Kypr a Litva). Péče o děti ve věku do 3 let je v zemích EU značně variabilní. Některé státy, například Česká republika, Irsko a Polsko, nemají k dispozici skoro žádné veřejně financované služby pro děti mladší 3 let. Zmíněné země se řadí k zemím s extrémně nízkým využíváním uvedených služeb (Syslová a kol., 2014, s. 20-21; Wiegerová, 2010, s. 84).

V rámci Evropy jsou cíle a vzdělávání a péče o děti ve věku 0 až 3 let shrnuty do tří hlavních bodů (Wiegerová, 2010, s. 86):

- Ve vzdělávacích institucích určených pro děti ve věku do 3 let se klade důraz hlavně na cíle vztahující se k celkové pohodě dětí (ať už psychické, fyzické nebo sociální).
- Vzdělávání dětí ve věku 3 až 6 let se orientuje na vzdělávací a výchovnou funkci.
- U zemí s integrovaným vzdělávacím systémem je cílem jak péče, tak i vzdělávání a socializace během celé docházky.

Wiegerová (2010, s. 84) ještě hovoří o tom, že v rámci Evropy se v souvislosti s výchovou a vzdělávání dětí ve věku do 3 let hovoří také o vzdělávání učitelů. Aktuálně totiž o děti do tří let často pečují učitelky se středoškolským pedagogickým vzděláním. Odborníci z Evropy se shodují, že učitel působící v oblasti péče a vzdělávání o děti do tří let by měl disponovat vysokoškolským vzděláním alespoň na bakalářské úrovni a se specializací v tomto oboru. V různých zemích se to zatím uplatňuje různě, např. podobně jako u nás v některých zemích o děti zařazované do jeslí pečují také odborníci se zdravotnickým vzděláním. Ve Francii s dětmi tohoto věku pracují učitelky se sociálně pedagogickým vzděláním. V UK musí mít všichni pedagogičtí pracovníci alespoň Vyšší sekundární vzdělání na úrovni ISCED 3.

V teoretické části své bakalářské práce jsem se zaměřila na vymezení pojmů ohledně adaptace dítěte mladšího tří let do prostředí mateřské školy, na jeho celkovou charakteristiku z hlediska poznatků vývojové psychologie, na systém předškolní edukace v Evropě pro děti mladší tří let. V empirické části jsem svou pozornost zaměřila na výsledky výzkumu podpory adaptace dítěte mladšího tří let do prostředí mateřské školy, jak jej vnímají učitelé MŠ.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

4.1 CÍL VÝZKUMU

Zjistit, jaké jsou možnosti podpory adaptačního procesu dětí mladších tří let do edukace v mateřských školách z pohledu učitele mateřské školy.

Moje bakalářská práce je orientována kvalitativně, proto jsem si stanovila tuto hlavní výzkumnou otázku:

4.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Jaké faktory podpory adaptace dětí mladších tří let vnímají učitelky mateřských škol jako zásadní?

4.3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Typ metodologie

Abych získala informace, prostřednictvím kterých bych se co nejvíce přiblížila k danému problému, zvolila jsem cestu **kvalitativního výzkumu**.

Výzkumná metoda

Díky vlastním zkušenostem se adaptací dětí mladších tří let do MŠ jsem věděla, že se jedná o problematiku velmi citlivou. Pokud jsem se chtěla co nejvíce přiblížit každému příběhu učitelky, které tímto procesem prošly, bylo mi jasné, že se také já musím co možná nejvíce přiblížit k učitelkám. Proto jsem zvolila **hloubkové interview**, při kterém jsem měla

možnost ptát se, poslouchat a sdílet své zkušenosti navzájem. Dle Švaříčka „...jej můžeme definovat jako nestandardizovaná dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, str. 159. Věděla jsem, že znám ve svém okolí učitelky, které s těmito dětmi pracují, a hodlala jsem tohoto také využít.

Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvořilo 10 učitelek z Uherskobrodsko, které měly většinou středoškolské pedagogické vzdělání. Jejich průměrný věk byl 45 let a měly minimálně půlroční zkušenosti dětmi mladšími tří let. Všechny učitelky pracovaly ve státních mateřských školách, na které se vztahuje školský zákon a s tím související předpisy. Více jak polovinu z nich jsem znala osobně, další mně doporučila učitelka, která dříve pracovala v naší MŠ a v současné době už pracuje jako ředitelka jinde.

Původně jsem měla v úmyslu oslovit učitelek 8, ale vzhledem ke skutečnosti, že jsem nebyla spokojená s prvními dvěma rozhovory, následně jsem ještě přidala další dva, ve kterých jsem se snažila jít více do hloubky problému a více jsem rozhovor rozvíjela dalšími otázkami.

Učitelky jsem oslovila buď osobně, nebo telefonicky. Po přislíbení účasti na mém interview jsem se s nimi snažila domluvit vhodný termín. Nejednalo se o jednoduchou záležitost vzhledem k různému nastavení pracovních dob v jednotlivých mateřských školách. I když už mi některé učitelky přislíbily účast na rozhovoru, stávalo se mi, že buď na něj zapomněly, nebo se na poslední chvíli omluvily. Dle mého očekávání se mi lépe vedl rozhovor s učitelkami, které jsem už znala z dřívější doby. Tyto rozhovory byly otevřenější, uvolněnější a získala jsem z nich také více vhodných a upotřebitelných informací.

Pro zachování anonymity budu pro své respondenty používat pouze číselná označení

R1 – První respondentkou je učitelka staršího věku. Má středoškolské pedagogické vzdělání. V MŠ pracuje už více jak 30 let. Většinou pracovala se třídou menších dětí. I v současnosti pracuje s nejmenšími dětmi v heterogenní třídě. Má za sebou bohaté pedagogické

zkušenosti . Je vdaná, má dvě děti, tři vnoučata a tím i zkušenosti s prací s nejmenšími dětmi přímo z rodiny.

R2 – Druhou respondentkou je mladá žena, svobodná, bezdětná. Taktéž její vzdělání je středoškolské – pedagogické vzdělání. V MŠ pracuje 3 roky. S nejmladšími dětmi v mateřské škole pracuje prvním rokem v heterogenní třídě. Sama přiznává, že je jí bližší práce s dětmi předškolního věku.

R3 – Třetí respondentkou je žena staršího věku. Pracuje na pozici vedoucí učitelky. Má středoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením. Je vdaná, má 2 děti. Během svého života pracovala několik let jako vychovatelka školní družiny i jako nekvalifikovaná učitelka základní školy. Dva roky pracovala s věkově nejmladší třídou - heterogenní. Jelikož je ale ženou hodně akční, vyhovuje jí práce spíše se staršími dětmi.

R4 – Čtvrtou respondentkou je mladá žena, vdaná s jedním dítětem. Má středoškolské pedagogické vzdělání a vysokou školu z jiného oboru. Během mateřské dovolené si dělala kurz chůvy. V mateřské škole pracuje prvním rokem a teprve sbírá zkušenosti. Pracuje ve věkově homogenní třídě.

R5 – Pátou respondentkou je žena středního věku. V mateřské škole pracuje 15 let. Má tři děti a velmi hezký vztah k dětem. Má středoškolské pedagogické vzdělání a uvažuje o dalším studiu na vysoké škole. Pracuje s věkově homogenní třídou.

R6 – Šestou respondentkou je mladá žena se středoškolským pedagogickým vzděláním. V současné době studuje na vysoké škole obor učitelství pro mateřské školy. Je vdaná, těhotná. Pracuje první rokem s věkově homogenní třídou nejmladších dětí.

R7 – Sedmou respondentkou je žena středního věku. Je vdaná, má 2 děti, 2 vnoučata. Jelikož nemá středoškolské pedagogické vzdělání, ale střední všeobecné – gymnázium – dodělává si vysokou školu se zaměřením na učitelství pro mateřské školy. Raději pracuje s mladšími dětmi. Pracuje v homogenní třídě nejmladších dětí.

R8 – Osmou respondentkou je žena staršího věku, vdaná, má 2 děti. Celý svůj život pracovala v mateřské škole. Má bohaté pedagogické zkušenosti. Pracuje jako ředitelka MŠ. V současné době studuje vysokou školu – magisterské studium. Raději pracuje s menšími dětmi, protože – dle jejího názoru, ještě nejsou drzé. Pracuje ve věkově heterogenní třídě.

R9 – Devátou respondentkou je žena staršího věku. Má středoškolské pedagogické vzdělání. Dříve pracovala jako vychovatelka ve školní družině, pak několik let v mateřské škole s předškoláky. Má téměř třicetiletou pedagogickou praxi. S nejmenšími dětmi pracuje prvním rokem, ale sama přiznává, že tato práce ji tak úplně nenaplňuje. Ráda by se vrátila ke starším dětem. Pracuje s věkově heterogenní třídou.

R10 – Desátou respondentkou je žena středního věku se středním pedagogickým vzděláním. V MŠ pracuje téměř dvacetiletou pedagogickou praxi. Je rozvedená, má dvě děti. Do své práce s nejmladšími dětmi je patřičně zapálená a je znát, že má svou práci velmi ráda. Pracuje s věkově homogenní třídou.

Technika sběru dat, vstup do terénu

Dostatečně dlouho před realizací rozhovorů jsem si připravila okruh otázek, které by mě dostatečně přiblížily k výzkumnému cíli i k výzkumné otázce. Rozhovory byly realizovány v průběhu měsíců leden až březen ve čtyřech mateřských školách v okolí Uherského Brodu. Všechny rozhovory probíhaly přímo na pracovištích učitelek – buď v kanceláři nebo přímo ve třídách MŠ. Pouze v jedné MŠ fungovala věkově homogenní třída dětí mladších tří let. V ostatních školách se v těchto třídách vyskytovaly i děti tříleté a o něco málo starší. Rozhovory probíhaly většinou v době, kdy děti byly s jinými učitelkami venku nebo v době jejich odpoledního odpočinku.

Průběh výzkumu zpracování dat

Před samotným rozhovorem jsem se snažila navodit příjemnou přátelskou atmosféru, i když ani pro mě to v cizím prostředí nebylo vždy jednoduché. O dost uvolněněji jsem se cítila v přítomnosti známých učitelek a myslím si, že tyto pocity jsme vnímaly oboustranně. Všechny rozhovory jsem nahrávala na diktafon, ty jsem potom doslovně přepsala do transkriptu (ukázka jednoho v přílohách BP). Tyto rozhovory jsem několikrát pročítala, abych lépe porozuměla jejich obsahu. Pečlivě jsem si zaznamenávala vždy nově a nově se vyskytující se postřehy. V průběhu kódování jednotlivých rozhovorů jsem si začala dávat dohromady souvislosti, rozdílů a podrobnosti. Tak jsem si vytvořila svůj seznam kódů (viz příloha BP). Pro zpracování analýzy získaných dat jsem zvolila techniku **induktivního kódování**.

Významovými kategoriemi jsou

Kategorie 1) POTŘEBNÁ NUTNÁ VAZBA NA RODIČE

Kategorie 2) UČITELÉ DOLAŽUJÍ

Kategorie 3) POMOC UČITELE PŘI PRVNÍM KROKU

Kategorie 4) UČITELSKÁ PODPORA KOMUNIKACE MEZI DĚTMI

Kategorie 5) AKCEPTACE PRAVIDEL

Ke každé významové kategorii jsem vybrala vhodné pasáže z transkriptů a ty jsem následně vyhodnotila.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Vyhodnocení výzkumu jsem prováděla za pomoci intuitivního kódování rozhovorů s deseti učitelkami MŠ. Kódy jsem rozdělila do 5 hlavních kategorií a několika dalších podkategorií, z nichž každá z nich svým způsobem odpovídá na hlavní výzkumnou otázku „Jaké faktory podpory adaptace dětí mladších tří let vnímají učitelky mateřských škol jako zásadní?“.

Následující analýzu budu doplňovat citacemi z konkrétních rozhovorů a propojovat ji s mými poznatky.

1) Potřebná nutná vazba na rodiče

Rodiče dítěte by měli tvořit nezbytnou součást adaptačního procesu dítěte

Odloučení třeba trénovat

Ve všech dotaznících bylo shodně uvedeno, že mezi nejdůležitější faktory podporující adaptaci v mateřské škole patří způsob, jakým rodina žije. Zda je uzavřená, žije svým životem nebo zda je otevřená, společenská, komunikuje s přáteli, prarodiči, jestli je dítě zvyklé chodit na návštěvy, doma návštěvy přijímat. Aby byl nástup a adaptace dítěte do MŠ úspěšný a nenásilný, mohou rodiče navíc chodit s dítětem mezi děti, a to i když má sourozence. Pomoci může, když rodiče nechávají dítě na nějakou dobu v péči někoho známého, navštěvují s ním nová prostředí (např. hřiště, mateřská centra). Je vhodné, když rodiče s dítětem rozvrhnou čas tak, aby na dítě nemuseli spěchat, pokud má věci udělat samo. Vždy je vhodné si udělat čas na každodenní společnou chvíli a čtení pohádky. Během dne by rodiče měli využít možnosti si s dítětem povídat, dítě oceňovat za to, co se mu daří.

Dle R7 je důležité, zda je dítě zvyklé komunikovat s širším okolím „záleží na prostředí, ve kterém vyrůstá, jestli ho maminka „půjčuje příbuzným, jestli je dítě zvyklé i na jiné kamarády – z vycházek, hřišť.“ Tím je podle něj dítě více zvyklé na odloučení od rodiny a vnímá ho jako přechodný stav, který pomine a dítě se k rodičům zase vrátí.

Dalším důležitým faktorem v procesu podpory adaptace je příprava dítěte už v domácím prostředí, ještě před příchodem do školy.

R8 „...*připravit ho doma, co bude v té školce, aby si pozjišťovali*“. Do domácí přípravy dítěte lze určitě zahrnout i úpravu denního řádu v rodině, dítě by mělo být připravené, že všechno má svůj řád i čas, “

R6 „*V rodině by dítě mělo mít řád, na který MŠ naváže...*“

Mateřská škola má na základě podmínek naplňování cílů předškolního vzdělávání, které jsou určeny v RVP PV, umožňovat dětem postupnou adaptaci nově přichozích dětí na prostředí školy. To platí jak pro děti tříleté, tak i ty dvouleté. Při vstupu dítěte do mateřské školy si mohou školy vytvořit a uplatňovat individuálně přizpůsobený adaptační program. Jeho podoba může být poměrně odlišná. Každá mateřská škola si jej může upravit podle svého, a to jak co se týče délky jeho průběhu, jeho programu apod. Může být nastaven jako program týdenní, několika denní nebo třeba i tříměsíční. Školy jej většinou mají vytvořeny jako jakýsi dokument, který předkládají rodičům či jej zveřejňují na svých webových stránkách, aby si je rodiče mohli prohlédnout a třeba se i podle něj rozhodnout, do jaké mateřské školy dítě přihlásí. Často bývá jeho součástí konkrétní program, kdy dítě dochází do mateřské školy po několik dní třeba jen na pár hodin a s rodičem. Někdy jsou součástí třeba jen hry, zpívání a další příjemné věci. Některé adaptační programy jsou stručné, jiné zahrnují detailní popis toho, co je pro dítě v tomto období důležité, jak k různým fázím adaptace dítěte škola přizpůsobuje, ale jeho součástí mohou být třeba i detailní rady rodičům, jak oni sami se mohou pozitivně podepsat na zdárné adaptaci svých dětí v mateřské škole.

R8 „*je tady možnost těch Mrňousků, kam můžou děcka chodit*“.

O vhodnosti navštěvovat adaptační programy mateřských škol hovoří i R4 „je dobré, když dítě navštěvuje klub Mrňata, kde si s maminkou zvyká na nové prostředí, na personál MŠ, na okolí MŠ, hernu, hračky, hodně nových tváří...“

Nezanedbatelnou okolností, která má příznivý vliv na zdárný proces adaptace jsou i návštěvy různých kulturních a společenských akcí, které mateřská škola pořádá a na které bývají děti (v některých školách) s rodiči zvány. Jedná se o různé výlety, vystoupení ke

Svátku matek, Vánoční besídky, oslavy Dne Země, různé dílničky apod.. I zde se dítě setkává se svými současnými i budoucími kamarády, učiteli. Navazuje tak budoucí kontakty.

Pozitivní motivace dětí

Z výzkumu vyplývá, že snadněji probíhá adaptace u dětí, které se do školky těší a jsou správně motivovány. Důležité je si s dětmi povídat o tom, co budou v mateřské škole dělat, nedbat na to, že se zpočátku dítě projevuje introvertně. Může se rozvinout stav, kdy se u dítěte rozvine závislost na mamince, pláčou, či jsou naopak agresivní, činí kroky zpět v hygieně, stolování, v obvyklých rituálech, snižuje se schopnost jejich samostatnosti. Je to však přechodný jev, který časem odezní. R3 „Nejvíc pro dítě , aby se přizpůsobilo je, aby ho rodiče správně motivovali a školku mu pozitivně vryli do paměti. Aby prostě mu tu školičku zpříjemnili, aby se na ni těšil, a potom už ta role pedagogů je snazší, protože ty děti už mají pozitivní vztah ke školce.“

K této odpovědi se kloní i R8 „jak rodiče prezentují doma, jak mluví o školce, o učitelkách, dále má vliv, jak je připravují na vstup do MŠ, jak se dítěti věnují.

Vzájemná důvěra

Ve chvílích, kdy se do MŠ přihlašuje nové dítě mladší tří let, mají učitelky zájem o poskytování pravdivých informací o dítěti ze strany rodičů, aby tak mohly připravit co nejlepší podmínky pro jeho adaptaci. K problému dochází, jestliže rodiče zatajují skutečný stav věci a o skutečných schopnostech svých dětí nepodávají zcela objektivní informace ve snaze, aby dítě bylo přijato do MŠ (např. nenosí pleny, zvládá sebeobsluhu...). Takoví rodiče si neuvědomují, jak tím svému dítěti ubližují, jak mu tím znesnadňují pobyt v MŠ.

Neméně velmi důležitá je však také důvěra ve vztahu rodič – dítě a posléze i učitel – dítě. R5 „...a po obědě si pro něj přijdou – a svůj slib dodrží, nebudou ho strašit, že ho ve školce nechají přes noc, pokud bude plakat. To děcko to potom vstřebává do sebe, a že potom řekne to dvouapůlleté dítě, že tat'ka mně zas lhal a ztrácí důvěru ve své rodiče a potom,

když nemůže věřit svým rodičům, jak může věřit cizím – učitelce. Dětem se nesmí lhát ani ve školce, ani v rodině.“

Ke stejnému názoru se přiklání také R 7 „Dítě musí mít jistotu, že co jim rodič slíbí, vždy také splní. Pokud rodič dítěti slíbí, že si pro něj přijde po, svůj slib dodržet, dítě by mělo cítit pevnou půdu pod nohama.

R10 sdílí podobný názor „*Myslím, že rodiče by měli dávat, co slíbí, že splní, protože se nám tady stává ve školce, že slíbí těm malinkým, že si pro ně přijdou po obědě, a dítě nám tady zůstane do čtyřech hodin. To dítě je nastavené, že maminka přijde po obědě, a strašně těžce nese toto, tu situaci, že ti rodiče vlastně nepřijdou.*“

2) Učitelé dolad'ují

Jestliže mají být do mateřské školy přijímány děti mladší tří let, musí být vytvořeny určité podmínky, které odpovídají vývojovým specifickým, individuálním potřebám, zájmům a možnostem takových dětí . Dítě ve věku od dvou do tří let má určité potřeby odlišné či větší, než děti starší. Potřebuje trvalý pravidelný denní režim, dostatek citové podpory, zabezpečení pocitu bezpečí, adekvátní podnětné prostředí a aktivity, více individuální péče, pochopitelná pravidla.

O podpoře adaptace zevnitř mateřské školy vypovídají všechny dotazníky. Většinou se dá tato podpora vyjádřit ve dvou subkategoriích.

Podmínky uvnitř MŠ

a) Prostředí MŠ

Z výzkumu vyplynulo, že některé školy jsou s úrovní vybavení pro děti mladší tří let spokojené, jiné o něco méně, některé školy ještě „postupně dolad'ují“ podle toho, jak se situace během školního roku postupně vyvíjí. Většinou jsou už tato zařízení ale dobře materiálně vybavena.

R6 „*Ano, máme velmi dobře vybavenou třídu. Vše je přizpůsobeno těmto dětem.*“

R3 „*Myslím si, že tato MŠ materiálně určitě ano*“

Souhlasí také R4 „*Ano, školka vybavená určitě je, přebalovací pult, nočník, herna je také dobře vybavena.*“

Ne všechny učitelky ale jsou spokojeny, někde se vyskytují určité rezervy, které se snaží postupně řešit.

R7 „*Určitě by se dalo vylepšit materiální vybavení, ale teprve postupem času vlastně zjišťujeme, jaké hračky jsou u dětí oblíbené, s čím si rády hrají, co je pro ně bezpečné. Myslím si, že toto je otázka postupného doladování.*“

R1 ovšem vyjadřuje celkovou nespokojenost „*Je potřeba doplnit různými hracími kouty, zejména k pohybu- plazení, lezení, bazén s míčky, žíněnkou...hrací koberečky...hygienicky nezávadnými hračkami*

Některé učitelky jsou spokojené s vybavením škol, problémy vidí spíše v nevhodném umístění tříd v patře, značně vzdálených od záchodků i jídelny.

R8 „*...vybavení se snažíme kupovat i pro ty dvouleté, takže si myslím, že i tady těch her. Je tady nevhodné, že jsme v patře, chodí se několikrát denně po schodech, to je nevhodné*“

b) Personál MŠ

Některé školy pocítují nedostatek personálu, ve všech případech je velmi kladně posuzována role chův a to zvláště v první polovině školního roku, kdy ještě mají nově přichozí děti mladší tří let velké problémy se sebeobsluhou, komunikací i dodržováním pravidel.

Chůvy musí splňovat minimální kvalifikační požadavky podle profesní kvalifikace „*Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky*“, nebo „*Chůva pro dětské koutky*“ dle Národní soustavy kvalifikací, či alespoň středoškolské vzdělání v pedagogice, zdravotnictví, sociální péči. Výši jejího úvazku může ředitel školy upravit dle potřeby školy. Pracovní smlouvu, popř. dohodu o pracovní činnosti, konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností nastavuje ředitel školy podle reálných nároků dětí. Chůva v mateřské škole může pomáhat učitelům mateřské školy při adaptaci i péči o dvouleté děti, a to hlavně v rámci sebeobsluhy dítěte, zajištění bezpečnosti a individuálních potřeb dítěte. Mateřská

škola může využít šablonu, pokud ve škole budou zařazeny minimálně dvě dvouleté děti, které dovrší věku tří let alespoň ve 2. pololetí školního roku, v jehož průběhu děti do mateřské školy nastoupí. Díky tomu, že si ředitel školy může dopředu stanovit délku i výši úvazku chůvy, může uzavřít pracovní poměr pouze na dobu určitou, či na dohodu o pracovní činnosti či dohodu o provedení práce (bez nákladů na odstupné) (MŠMT, 2017, s. 6-7).

R3 „ ... *personálně určitě chybí jedna pracovní síla, co se týče malých dětí. Určitě si myslím, že u takových dětí, kterým je převážně od 2,5 let je třeba, aby byla jedna učitelka a chůva na celý den.* “

R5 částečně souhlasí „...*tak napůl. Myslím si, že personál se snaží ze všech sil, aby situaci ustál, aby děti měly pocit bezpečí.* “

R7 „*děti máme poměrně dost – zapsaných je jich 35, z toho je 15 mladších tří let (tento počet se každoročně zvyšuje, stejně tak i náročnost), ale úvazek učitelek 2,6 je stále stejný.* “

Některé učitelky vyzdvihují nutnost získávání nových zkušeností při práci s těmito dětmi. Hovoří také o nutnosti výměny zkušeností s jinými učitelkami, které pracují se stejně starými dětmi v podobných zařízeních. Jedna učitelka se zmiňuje o nutnosti sebevzdělávání. Pozitivně je také hodnocena zkušenost učitelky babičky, která má doma dvouletého vnuka a zkušenosti tak získává i v domácím prostředí.

R8 „*No tak máme tady chůvičku, tu už máme druhým rokem, ta je pro ty dvouleté děti, byly jsme dvě kolegyně na školení pro dvouleté děti, to jsme měly, to bylo čtyřdenní školení, to jsme měly dva dny na podzim a dva dny zjara, takže jsme se toho hodně dozvěděly... určitě je dobré nějaké proškolení v této oblasti, ať už organizované nebo individuální, taky jsem si vzala psychologii mezi učitelkama znovu, člověk je ze školy dlouho, jak je to s tím věkem od dvou do tří let.....takže i když chodíme na školení, kde je se vůbec netýká dvouletých dětí, ale jsme tam s kolegyněma, na to téma, takže předáváme zkušenostinevím, pro koho je to nejlepší se těm dvouletým dětem přiblížit, protože já teď mám dvouletého vnuka, takže je to pro mě celkem pomoc.* “

Flexibilní denní režim

V provedeném výzkumu je velmi často řešena otázka flexibilního denního režimu, který je při práci s dětmi mladšími tří let naprostou nezbytností a může velkou měrou vhodně podporovat správný způsob adaptace. Denní režim v mateřské škole má maximálně reflektovat potřeby dětí. Pro nejmladší děti je den v mateřské škole velmi náročný. Některé děti tráví svůj den v MŠ od časných ranních hodin. V každodenních činnostech se potýkají s velkým množstvím nových informací, podnětů, na které doposud nebyly zvyklé. Kolem oběda už často usínají přímo u stolu. Někteří respondenti shodně konstatují, že se jim zdá krátká doba odpoledního odpočinku, ale vzhledem k odpolední svačince a odcházení dětí domů kolem 15. hodiny se s tím nedá nic moc dělat.

R7 se vyjadřuje „*Měl by se přizpůsobit více potřebám dětí, učitelka by měla mít možnost si ho upravit podle okamžité situace a pohotově reagovat na změny (např. při pozdějším příchodu dětí prodloužit dobu her, posunutí svačiny atd.)*“

R4 se vyjadřuje právě k době odpoledního odpočinku „*Režim dne jsme se snažili dvouletáčkům maximálně přizpůsobit, i když si nejsem jistá délkou odpoledního odpočinku. Tu by asi potřebovali delší. I když za optimální bych považovala, aby si je rodiče brávali domů hned po obědě, aby se alespoň ze začátku doba nutného odloučení zkrátila na minimum, i když i toto je silně individuální. Některé dítě potřebuje času na spánek více, jiné méně.*“

Shodně se k této problematice vyjadřuje i R5 „*Myslím si ale, že ty dvouleté děti by mohly déle spát. V jesličkách můžou spát déle, tady je budíme s problémy, protože už musíme jít na svačinku, některé děti pláčou, některé jsou rozrušené, je to násilné ukončení jejich spánku. Doma s maminkou můžou spát i tři hodiny, tady to není možné.*“

O problému nedospaných dětí hovoří i R7 „*Režimu malých dětí se snažíme maximálně vycházet vstříc. Delší doba na volné hry, delší doba na jídlo, no akorát některé nejmenší děti by raději déle po obědě spaly, bývá opravdu dost velký problém některé probudit, je po nich vidět, že doma spávají déle a buzení se jim nelíbí, jsou potom plačtivé, nespokojené, prostě nedospané.*“

Vytvořit denní režim každému dítěti přímo na míru je zase možnost, kterou navrhuje R8 „*My si ho děláme, jak když ten svůj a to děcko ne že se musí přizpůsobit, ale my se přizpůsobujeme jemu....takže my jdeme na svačinku a on třeba nechce jíst, protože neví, kde to*

je a ještě chodíme do jiného patra, takže přizpůsobíme jim to tak těm novým, že tu svačinku mu dáme navrchu, necháme ho s chůvičkou...“

Podpora individuality dítěte

Učitel nikdy nemůže přesně vědět, z jakého prostředí dítě do mateřské školy přichází, čím právě prochází jeho rodina, jaké jsou zvyky, rituály jeho rodiny. Aby učitel mohl uplatňovat u dítěte individuální přístup, měl by mít dostatek informací. Z průzkumu vyplývá, že by bylo velmi vhodné, aby si učitel tato fakta zjistil ještě před samotným nástupem dítěte do mateřské školy - k tomuto zjišťování použil třeba dotazník, nebo aby svolal informativní schůzku pro rodiče ještě v červnu před prázdninami. Bylo by vhodné, aby učitel věděl, v čem je dítě dobré, v čem má ještě rezervy, co je třeba u dítěte rozvíjet a podporovat a jaké projevy u dítěte už je třeba usměrňovat.

R1 *„Je nutná informovanost o dítěti, jeho zvycích, schopnostech“.*

A R2 *toto dále rozvíjí „Práce u nejmenších dětí je velmi náročná. Vyžaduje maximální nasazení, hlavně individuální přístup, podrobné seznámení s rodinnou anamnézou (dotazníky pro rodiče), spolupráce s rodinou, vycházet z potřeb a zájmu každého dítěte. Snažit se vytvořit pro děti podnětné a láskyplné prostředí“.*

Výstižně tuto problematiku popisuje i R6 *„Nejlepší je, aby byl učitel na dítě připraven. Nejlépe ho pozvat s rodiči do školky a dítěti se předem ukázat, seznámit ho s prostory. Zeptat se rodičů na dítě: co má rádo, v čem vyniká, na čem je třeba zapracovat“.*

R7 *se snaží využívat svých zkušeností z předcházejícího školního roku „Ze své zkušenosti už vím, že příští školní rok se budu snažit více spolupracovat s rodiči přijatých dětí hned před prázdninami. Asi by bylo vhodné někdy v červnu svolat schůzku s těmito rodiči.....upozornit je, co oni mohou od školky očekávat, co naopak školka očekává od nich. Prostě si vyjasnit situaci ještě před tím, než děti přivedou a aby byl ještě čas s tím něco dělat“.*

R8 *o individuálním přístupu hovoří i tento respondent „Já to беру individuálně, já vám to řeknu upřímně, když vidím, některé děcko je takové, že to na vás hraje, že ani neplače,*

enom vřeští, tak na to dám větší důraz a zapomene aji za dva dni a je to v pohodě, a některé vidím, žen tím trpí, tak se mu snažím víc věnovat a zapojit do toho kolektivu..“.

3) Pomoc učitele při prvním kroku

Na úspěšnost adaptace u dítěte mladšího tří let do prostředí mateřské školy má značný vliv učitel a jeho osobnostní a profesní kvality. Právě on je ten, kdo může adaptaci vhodně podpořit, kdo může ve třídě vytvořit vhodné klima, navodit atmosféru plnou pohody a vzájemné důvěry.

S kamarádem to půjde lépe

Podle výsledků výzkumu je pro období adaptace dítěte mladšího tří let do prostředí mateřské školy velmi přínosné, pokud učitel připustí přítomnost známých kamarádů dětí (sourozenců, kamarádů z MŠ, plyšáků) ve třídě. Dítě se pak necítí tak osamoceně a nejistě.

Toto tvrzení podporuje R2 „*Starší děvčátka ráda pečují o menší děti a nahrazují tak v MŠ maminku. Vhodné je také ranní scházení a společné hry se staršími dětmi, popř. sourozenci“.*

Stejný názor vyjadřuje i R10 „*Potom si myslím, že děti si nosí třeba plyšáky, kamaráda při usínání a oni to s ním lépe zvládají i ten den, že vlastně ho mají při sobě, a že je to takový kamarád z domu“.*

Učitel zvládá komunikaci s rodiči

Schopnost přiměřeně a vhodně komunikovat s rodiči je základem příjemného klimatu v MŠ nejen během adaptačního procesu, ale v průběhu celého školního roku. Popisují to vyjádření hned několika respondentů. Většina učitelů komunikuje s rodiči při předávání dětí, na schůzkách s rodiči, jedna respondentka komunikuje s rodiči i během dne – telefonicky. Popisují to vyjádření hned několika respondentů.

R1 „svým tolerantním, trpělivým přístupem, schopností umět komunikovat nejen s dítětem, ale hlavně s rodiči“.

Podobný názor sdílí i R2 „Vždy je důležitá vzájemná tolerance, respekt, umět se domluvit na věcech, které jsou pro dítě prospěšné a nutné“.

Komunikaci s rodiči hodnotí i R4 „Komunikaci hodnotím vcelku na dobré úrovni, provádíme ji každodenním ranním filtrem – přímou komunikací učitel – rodič. Postřehy co se týká problémů dítěte – hned ten den řešíme, nečekáme s tím“.

Komunikaci ve vztahu učitel – rodič hodnotí i R6 „Komunikace je velmi úzká, snažíme se dostatečně komunikovat, abych byla já dostatečně informovaná o všem, co dítě prožívá. Rodičům sděluji dost podrobně průběh dne v MŠ.“

R7 také hovoří o možnosti komunikovat s rodiči „Komunikace probíhá každodenně při předávání dětí. Rodiče mají možnost otevřeně se vyjadřovat na schůzkách s rodiči, s ředitelkou“.

R8 využívá komunikace s rodiči i během dne - telefonicky „takže, když si vezmu třeba ty dvouletáčky, když je maminka ustrašená, tak já to dělám tak, když mi maminka předá dítě, které je fakt plačící, že ona odejde ve stresu, tak v momentě, kdy se dítě uklidní, telefonuji, říkám maminko, je to v pořádku, jsem ve třídě, slyšíte, že tu není žádný pláč, hraje si s tím a tím, jako je to v pořádku, takže informuji i tak.....tak vždycky říkám, jak to bylo, v kterou dobu plakal, jako co třeba dělal, do čeho se zapojil, co jedl a nejedl, aby ty rodiče měli obraz. Aby ty rodiče věděli, co se tady děje“.

4) Učitelská podpora komunikace mezi dětmi

Správně vedený adaptační proces se mimo jiné vyznačuje i tím, že děti začínají správně komunikovat i mezi sebou navzájem. Přestávají tak různé šarvátky a boje o hračky a začínají se rozvíjet kamarádské vztahy.

R10 hodnotí rozvoj komunikačních schopností u dětí „No, já si myslím, že to je, když už přestane plakat, už je tam komunikace mezi dětmi, když už se začínají hrát spolu, domluví se spolu, paní učitelku už trochu poslouchá“.

5) Akceptace pravidel učitelů

Doba trvání adaptačního procesu může být různě dlouhá a závisí na mnoha faktorech. Kdy můžeme považovat tento proces za ukončený? O tom vypovídá R 10.

R10 hodnotí proces adaptace následovně „...že už reaguje na pokyny, co má dělat, půjdeme si umyt ruky, půjdeme na svačinku....už toto adaptace trošku je, už se začíná samo oblékat, že už se snaží třeba, když paní učitelka řekne, půjdeme na vycházku a oblečeme se, kdo bude první dostane třeba nějakou odměnu, kdo se pěkně obleče sám, ty děti už se snaží. Děti začínají reagovat na pokyny dospělých a vlastně taky už tu paní učitelku nevyžadují sami pro sebe, že už dokáží, že už k té paní učitelce přitulí se, pomazlí se, ale už můžou i ostatní děti, už nejdou dál.“

5.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ

Na základě výsledků výzkumu a svých zkušeností jsem vytvořila následující doporučení pro praxi MŠ, které by mohlo pomoci při správné adaptaci dvouletých dětí do prostředí MŠ. Toto doporučení by mohlo sloužit jako inspirace pro učitelky, které s dvouletými dětmi pracují nebo se na práci s těmito dětmi připravují a mají zájem tento jejich zásadní životní krok maximálně podpořit.

Potřebná nutná vazba na rodiče

Bez správné podpory ze strany rodiny dítěte se při procesu adaptace do prostředí MŠ jedná o velmi nesnadný úkol. Rodina by se proto na tento složitý proces měla připravovat dlouho předem.

- vodit své děti častěji do společnosti druhých dětí (hřiště, mateřská centra)
- zjistit si, jestli u MŠ, kam chtějí dítě zapsat, funguje vhodný adaptační program, pokud ano, s dítětem ho navštěvovat

- zapojit do výchovy i prarodiče, ostatní členy rodiny
- nechávat dítě ve společnosti druhých, bez své přítomnosti
- zjistit si, zdali MŠ pořádá nějaké akce, kterých by se rodiče s dítětem mohli zúčastnit, pokud ano, učinit tak (divadlo v MŠ, besídka pro maminky aj.)
- pokud MŠ pořádá informativní schůzku ještě před nástupem dítěte do školy, zúčastnit se jí
- zjistit si, jaké na jejich dítě v MŠ čeká denní režim, snažit se mu přizpůsobit i režim domácí
- dítě na MŠ správně motivovat
- s dítětem si vytvořit stav naprosté důvěry

Učitelé dolad'ují

Také učitelé by se na proces adaptace dětí mladších tří let měli dlouhodobě připravovat. Adaptaci je možné podpořit dobrou přípravou jak materiálních, tak i personálních podmínek v MŠ. Teprve dobře připravený učitel může tento složitý proces zvládat s nadhledem a neskonalou trpělivostí a empatií.

- pokud to technické podmínky v MŠ dovolují, vybrat pro dvouleté děti třídu v blízkosti záchodů a jídelny, ne v patře
- třídy vybavit vhodnými hračkami
- připravit vhodné hygienické zázemí (přebalovací pulty, nočníky)
- zajistit dostatek personálu, chůvu
- legislativní úpravy v ŠVP, TVP
- zajistit možnost flexibilního denního režimu
- příprava a vzdělávání učitelů (sebevzdělávání)
- přebírání zkušeností z jiných MŠ
- připravit informativní schůzku pro rodiče (nejlépe na konci předcházejícího školního roku), kde by je seznámil se svým očekáváním a snažil se od nich získat zásadní informace o dětech

Pomoc učitele při prvním kroku

Pomoc učitele při adaptačním procesu malých dětí je nezbytná nejen při zajišťování materiálních a personálních podmínek, ale i při samotném prvním kroku dítěte v MŠ. A jak právě tento zásadní životní krok může učitel podpořit?

- dbát na pozitivní klima ve třídě
- probrat s rodiči možnost vyzvedávat si dítě po obědě – alespoň ze začátku
- využití plyšáků a hraček z domu
- využití kamarádů a sourozenců z MŠ
- vhodně a systematicky komunikovat s rodiči
- empatické chování
- dát dětem prostor a čas na nácvik sebeobsluhy
- dát dítěti dostatek volné hry a spontánní činnosti
- nevyvíjet zbytečně na dítě tlak

5.2 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části bych ráda shrnula všechny výsledky výzkumu, které směřují k odpovědi na výzkumnou otázku **Jaké faktory podpory adaptace dětí mladších tří let vnímají učitelky mateřských škol jako zásadní?**

Z provedeného výzkumu vyšlo najevo, že zkoumané učitelky v zásadě pocítují podporu adaptace hlavně ve dvou faktorech.

Prvním, a pro většinu učitelek tím nejdůležitějším a zásadním byla **rodina dítěte**. Podle výsledků výzkumu se vše odvíjelo od faktu, v jakém prostředí dítě vyrůstá a v jakém je rodinou vychovááno. Otevřenost rodiny, časté návštěvy, komunikace s přáteli, prarodiči, návštěvy hřišť, mateřských center, adaptačních programů, to všechno jsou okolnosti, které kladně podporují pozdější adaptaci dítěte do prostředí mateřské školy. Za nezanedbatelnou učitelky považovaly také domácí přípravu. Myslely tím úpravu domácího režimu na podmínky režimu, které dítě očekává v MŠ. Dítě tak nezažívá takový šok z nových podmí-

nek. Učitelky pak vyzdvihovaly důležitost pozitivní motivace na MŠ a vybudování vzájemné důvěry ve vztahu dítě – rodič, rodič – škola a škola – dítě.

Dalším faktorem, který učitelky cítí jako významný při podpoře adaptace dítěte mladšího tří let do prostředí mateřské školy je samotný **učitel dítěte**. To, jaké zajistí ve škole prostředí, podmínky, kolik a jaký personál bude o děti pečovat, o jak zaškolený personál se bude jednat – to všechno má bezesporu velký vliv na podporu adaptace dítěte do MŠ. Výzkum dále hovoří o nutné schopnosti učitele zajišťovat flexibilní denní režim pro dvouleté děti a podpoře individuálních schopností a možností dítěte. Nezanedbatelnou otázkou byla i osobnost učitele. Jaký má vztah k dětem a to hlavně k dětem dvouletým.

Ve svém výzkumu i praxi jsem se setkala s názory, že většina učitelů v mateřské škole inklinuje v MŠ k nějaké věkové skupině.

Práci se staršími dětmi (4-6 let) preferují učitelé, kteří se s těmito dětmi potřebují cítit být více učitelem, jsou více akčnější, výsledky své práce na dětech by chtěli pozorovat dříve nebo okamžitě.

S mladšími dětmi (2-3 let) raději pracují učitelé, kterým nevadí, že jsou v počátcích adaptace, kdy je ještě dítě hodně nesamostatné, spíše chůvou, než učitelem. Takový učitel musí být maximálně trpělivý, empatický, výsledky jeho práce jsou dlouhodobé -tyto jeho pocity může někdy doprovázet až pocit méněcennosti, zvláště pak, pokud se vyskytnou nějaké problémy . Učitelky zažívají i neshody ve spolupráci s rodiči, proto potřebují cítit oporu. To by ale mohlo být otázkou dalšího výzkumu.

Po oficiálním ukončení rozhovoru se mi jedna učitelka svěřila se svým názorem, že ředitelka by měla přidělovat třídy učitelům, právě podle jejich vztahů k různým věkovým skupinám. Taková učitelka se pak s dětmi cítí dobře a určitě se to pak odrazí i na výsledcích její práce v MŠ. Pokud se učitelka s dětmi necítí úplně dobře, může se ocitnout ve stresu. A všeobecně pak platí, že stresovaní pracovníci podávají slabší pracovní výkon.

ZÁVĚR

V bakalářské práci s tématem Podpora adaptace dětí mladších tří let do prostředí mateřské školy jsem se zaměřila na vnímání podpory adaptace těchto dětí z pohledu učitelek MŠ. Dalším mým záměrem bylo zjistit, jak učitelé vnímají adaptační proces dětí mladších tří let na podmínky edukace v mateřské škole a specifikovat, jaké jsou možnosti podpory adaptačního procesu.

V teoretické části jsou popsána základní teoretická východiska dané problematiky.

V empirické části jsem uskutečnila výzkumné šetření, kde jsem se zabývala otázkou, jaké faktory podpory adaptace dětí mladších tří let vnímají učitelky mateřských škol jako zásadní. Při hledání odpovědí na tuto otázku jsem uskutečnila deset rozhovorů s učitelkami mateřských škol z okolí Uherského Brodu.

Výzkumné cíle, které provázely toto výzkumné šetření, byly naplněny.

Na základě výsledků tohoto výzkumu vzniklo doporučení pro praxi mateřských škol, ve kterém se odráží pozitivní zkušenosti učitelek.

Byla jsem mile překvapena, když po počátečních potížích, které adaptaci dětí mladších tří let do prostředí mateřské školy zpravidla doprovázejí, učitelky svou práci dělají rády, jsou přesvědčené, že jejich dosavadní získané pracovní povinnosti a schopnosti jsou dobré, práci dělají dobře, mají z ní radost. O co větší problémy se ze začátku vyskytují, o to větší radost a hrdost na svou profesi cítí po jejich zvládnutí a odeznění.

Myslím si, že má bakalářská práce může být užitečná jak pro rodiče dětí, chystající se k zápisu dětí do mateřské školy, tak i pro samotné učitele mateřských škol. Dále se může stát podkladem pro další výzkumy zabývající se touto problematikou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEČKOVÁ, I., 2008. *Adaptace dítěte v mateřské škole*. [online]. [cit. 06-03-2018]
Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2215/adaptace-ditete-v-materske-skole.html/>
- ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- ČOSIV, 2016. Změny v předškolním vzdělávání – povinný rok předškolního vzdělávání i vzdělávání dvouletých dětí. [online]. [cit. 06-03-2018] Dostupný z: <https://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinnny-rok-predskolniho-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/>
- HAVLOVÁ, J., 2012. *Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin? Poradce ředitelky mateřské školy*, 2012, roč. 2, č. 1, s. 20-22.
- JANDOUREK, J., 2012. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada, 258 s. ISBN 9788024736792.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada Publishing. 256 s. ISBN 9788024744353.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2011. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie*. Praha: Grada, 141 s. ISBN 9788024736044.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 368 s. ISBN 9788024712840.
- MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVÁROVÁ, 2015. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-554-2.
- NOVOTNÝ, M., 2013. *Adaptace nových dětí na prostředí mateřské školy*. [online]. [cit. 08-03-2018]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PU/17933/ADAPTACE-NOVYCH-DETI-NA-PROSTREDI-MATERSKE-SKOLY.html/>
- OPRAVILOVÁ, E., 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 224 s. ISBN 9788024751078.
- PIANTA, R. C., M. S. Steinberg a K. B. ROLLINS, 1995. *The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment*. In *Development and Psychopathology*. Vol. 7, Issue 2, pp. 295-312.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7.,

aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PTÁČEK, T. a H. KUŽELOVÁ, 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: MPSV. ISBN – 978-80-7421-060-0.

SPLAVCOVÁ, H. a J. KROPÁČKOVÁ, 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 167 s. ISBN 978-80-262-1042-9.

STRAKATÁ, M., 2007. *Adaptace dětí v mateřské škole*. [online]. [cit. 06-03-2018]

Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/1745/ADAPTACE-DETI-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

SYSLOVÁ, Z., 2007. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8476-6.

SYSLOVÁ, Z., I. BORKOVCOVÁ a J. PRŮCHA, 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 213 s. ISBN 978-80-7478-354-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRTÍLKOVÁ, H., 2014. Homogenní versus smíšené třídy. [online]. In: *Učitelské noviny*. Č. 11. [cit. 20-03-2018] Dostupný z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum Press, 536 s. ISBN 9788024621531.

WIEGEROVÁ, A., 2015. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 115 s. Pedagogika, 10. publikace. ISBN 978-80-7454-555-9.

ZACHAROVÁ, E. a J. ŠIMÍČKOVÁ–ČÍŽKOVÁ, 2011. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing a.s., 278 s. ISBN 9788024740621.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola.

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

ŠVP Školní vzdělávací plán.

TVP Třídní vzdělávací plán

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU Č. 10

PŘÍLOHA P II: KATEGORIZOVANÝ SEZNAM KÓDŮ

PŘÍLOHA P III: PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ DĚTÍ DO TŘÍ LET V ČESKÉ MŠ

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU Č. 10

Rozhovor č. 10

T. Dobrý den, paní učitelko

R. Dobrý den

T: Chtěla bych se vás zeptat, vy už máte nějaké ty zkušenosti s dvouletákama, chtěla jsem se zeptat, co se vám vybaví, když se řekne počátek tohoto školního roku ve třídě dvouletých dětí.

R. Chaos, plačtivost, nervozita, úlek a asi samé takové věci. Protože děti nejsou na to připravené na mateřskou školku a rodiče ještě víc nejsou připraveni na to, že každé ráno děti pláčou a prostě hledají maminku a ne paní učitelku.

T. Takže samé negativní zkušenosti?

R. Ano, většinou ano

T: Takže setkáváte se s tím, že dvouleté děti pláčou.

R: No, oni pláčou nejenom na začátku roku, oni některé pláčou po celý rok. Protože oni hledají svou maminku, pro nich je ten přechod strašně těžký, se odpoutat od té maminky nebo od rodičů, a jít do cizího prostředí, ne teda k hodné paní učitelce nebo chůvě, ale je to pro ně cizí osoba, která vlastně i s nimi i když má vytvořený dobrý vztah, není to ta maminka, blízká osoba. Oni vlastně pořád hledají maminku v těch osobách, a vlastně si chtějí přivlastnit tu paní učitelku nebo tu chůvu k sobě, jenom aby ji měli oni pro sebe. Jsou na klíně nebo vedle ní, nemají rádi, když paní učitelka se věnuje víc dětem, byli by nejradši, kdyby ona se věnovala jenom jednomu dítěti, ale to nejde, nebo ta paní učitelka, máme jich respektive 12, 13 ve třídě a 13 ruk nemá nikdo z nás.

T: Takže je to těžké, ty začátky

R: Je, je to opravdu těžké, a náročné hodně. I pro děti, ale i pro paní učitelky bych řekla, protože ty děti nejdou sem s tím, že si jdou pohrát, nebo se něco dozvědět, to je pro ně spíš za trest ta školka, než jako aby bylo něco že jo něco nového se naučit s kamarádama. Oni se hrají sami, každý vedle sebe, ne spolu, a o jednu hračku se táhají většinou, když jeden ju má, ten druhý ju chce taky, protože rozumná domluva s nima není ještě, a si myslím

T: Takže špatná komunikace....

R: Špatná komunikace je mezi dětmi, a vlastně ty děti nejsou na to připravené

T: Ano, vzpomínala jste pláč, boj o hračky. S jakými ještě problémy se ještě děti při adaptaci můžou potýkat?

R. Dvouletáčky, nebo vlastně tyto mladší děti, tak vlastně jich maminky nebo i rodiče, babičky, dědečci, vozí buď autem nebo v kočárkách. Nejsú zvyknuté chodit samy. Nejsou

vlastně naučení, že když se jde na vycházku, že neumí chodit, neujdou, protože neumí se držet za ruku, dvě, kamarádi. Nebo potřebuje každý toho dospělého k sobě, někoho. Protože oni nejsou zvyklí za ručičku vodit se. Neumí se oblékat, protože si je rodiče oblékají všechno, vyslékají, oblékají papučky, jak hadrový panáček je to děťátko, protože a potom vlastně se neumí převléct do pyžamky, neumí si nazut papučky, neumí se vlastně nic. Neumí se umývat, neumí si umyt ruce, to všechno je učíme my, protože oni třeba maminka jim doma ty ruky umyje, ale tady když máte tolik dětí, tak musí pustit vodu neumí, to je problém třeba, páčku zapnout v koupelce, v umývárce. Některé děti neumí prostě sa ani jít vyčurat, samy. Nehledě na plenky, že neumí, nejí, jak mají čurat. Hlavně kluci. Že je jako... Je tam taky, že je častá nemocnost těchto dětí, protože dojdou vlastně ze sterilního prostředí mezi do kolektivu, tam má rýmu, někdo kašle, takže většinou ty děti jsou často nemocné a potom to všechno začíná znovu. Když přijdou po týdnu, po deseti dnech, tak potom oni se odnaučili vlastně, co už uměli, takové ty základy, a znovu se začíná s něma.

T: Takže rodiče doma nenechávají děti, aby, pokud se naučí třeba oblékat, tak...

R: Já si myslím, že moc ne. Protože to vidíme i v šatnách, když maminka pro něho přijde, tak kompletně to dítě si obleče od vrchu až důle, nepočká na to dítě. Já samo, a že by dala prostor, ono třeba si dokáže obléct ty tepláčky, dokáže si obléct aji ty boty, ale ty maminky prostě rychle, rychle a vlastně pospíchají a neumožní tomu dítěti, aby to ukázalo, co už umí, co se naučilo v té školce.

T: Myslíte si, že rodiče jsou málo trpěliví

R. Ano, to si myslím.

T: Víte ještě o nějakém prostředku, který by mohl ulehčit tu jejich adaptaci?

R: No, já si myslím, hodně to záleží i na rodičích, jak se k tomu postaví, protože některé ty maminky to hodně těžko snášejí, to rozloučení, oni kolikrát se vracejí do třídy, dítě pusinkují, a to dítě vlastně vyvolává ještě kdy se ta maminka vrátí ještě horší situaci pro nich, nebo ta maminka stojí ve dveřích a jako nechce odejít relativně furt se vrací za tím dítětem, jestli nepláče, pláče, nepláče, pro to dítě je to horší, než když ta maminka vlastně ho tam dá, dá mu pusinku, přijdu pro tebe, odejde. Myslím že rodiče by měli dávat co slíbí, že splní, protože se nám stává tady ve školce, že slíbí těm malinkým, že pro ně přijdou po obědě, a dítě nám tady zůstane do čtyřech hodin. To dítě je nastavené, že maminka přijde po obědě, a strašně těžce nese toto, tu situaci, že ti rodiče vlastně nepřijdou. Potom si myslím, že děti si nosí třeba plyšáky, kamaráda při usínání a oni to s ním pak lépe zvládají i ten den, že vlastně ho mají při sobě, a že je to takový kamarád z domu.

T. Něco blízkého s vůní domova

R. Ano

T. Je podle vás adaptace do školky pro dítě mladšího tří let lépe zvládnutelná, pokud vstupuje do kolektivu věkově homogenního nebo heterogenního a proč?

R: No, já si myslím, že tyto děti asi bych dala jich radši k sobě. Protože ony potřebují větší klid, jako jsou když jsou v té třídě dvouletáci, tříletí dohromady, tak jsou vlastně spolu a

není tam taková hlučnost v té třídě. Protože ty starší děti, tak ony tak vlastně mají jiný režim, než tito malí. Tito malíci potřebují spíš klid, spíš takovou tu opateru jinou, než ty starší děti. Ty starší děti jsou už většinou vyspělejší, jak fyzicky, tak psychicky a vlastně tam je víc hluku v té třídě, víc pohybu, víc vlastně vzrušení a jako podnětů. Tyto děti potřebují spíš takové podněty klidnější, takové spíš aby se lépe hrály v klidu, pomalejší tempo, prostě takové spíš bych řekla takový klidnější režim.

T: Z vašich dosavadních zkušeností, může mít rodina vliv na délku adaptace?

R. Já si myslím že určitě, čím je ta maminka, bych řekla, psychicky klidnější a vyrovnanější, tak to dítě taky klidnější a psychicky vyrovnanější, protože některé ty maminky, jak jsem už mluvila o tom, tak snáší tu odluku od toho dítěte horší, než to dítě samo. Takže si myslím, že určitě.

T: Jak funguje komunikace mezi vámi a rodiči?

R. Já si myslím, že docela dobře, tady máme nastavený takový režim, že ty rodiče nám věří, a myslím si, že jsou tady v naší školce spokojení s dětmi. I s péčí, i jak se chováme k dětem.

T: Co vás na práci s dětmi mladšími tří let nejvíce obohacuje? Co se vám vlastně na této práci nejvíce líbí, když popisujete, jak je to práce náročná, stresující?

R. No nejvíc se mi líbí ty děti. Protože ty jsou úžasné, ty k člověku přilnou, bez ohledu, jaký ten člověk je, ho milují. A milují ho z celého svého srdce, jako že mají ve vás strašnou důvěru ty děti, které vlastně že když to dítě za vámi přijde s nějakým problémem nebo něco chce, ví že jde za tu osobou, kterou má rád a které věří, které tady vlastně nemůžeme zklamat tu důvěru dětí.

T: V čem vidíte při práci s dětmi mladšími tří let ty největší problémy?

R: No určitě v tom, že se nedokáží tak soustředit, nedokáží tak udržet pozornost, nedokáží v klidu sedět třeba, že by třeba aji povykládali sme si, ano no chvilinku, ale ne dlouho, nevydrží samostatně pracovat, musí jich člověk pořád vést.

T: Je to tak. Čím může podle vás učitel přispět k lepší adaptaci dítěte do školky? Jaký by měl být ten učitel nebo jak by ten učitel jim měl pomoci?

R: Ten učitel by měl být, si myslím, hodně empatický, aby vlastně si dokázal představit, jak se cítí to dítě, co to dítě prožívá. Ne každé dítě je usměvavé, ne každé dítě je v pořádku, psychicky nebo v pořádku mentálně, tak musí ten učitel vlastně přijít na to, jak k tomu dítěti přistupovat.

T: Asi by měl učitel vystihnout i to, v jakých poměrech momentálně to dítě teď žije, a čím prochází.

R: Určitě, i když se nám to nezdá, tak některé zátěžové situace se na tom dítěti odrazí ať je to rozvod rodičů. Ať je to narození druhého potomka do rodiny, kdy vlastně to první dítě bývá většinou odsunuto na druhou kolej, a ty děti to hrozně těžko nesou, a je to na nich poznat i v té školce, že vlastně už nejsou doma ti králové, ale mají doma to miminko. Maminka se jim už nemůže tak věnovat, už musí být to miminko a je to miminko víc než

oni a je to na těch dětech hrozně poznat.

T: Ty děti to hrozně těžko nesou, že jsou vlastně „vyčleněny“ z toho domova

R: Ano, protože ony každé ráno většinou plačou, že chtějí být doma s maminkou s bratříčkem nebo se setříčkou, chtějí být doma, protože oni nechápou, proč ten sourozenec může být doma s maminkou doma, když oni nemůžou být doma.

T: Kdy je podle vás adaptace u dítěte ve školce ukončena, jak se takové dítě projevuje, které už má vlastně to nejhorší za sebou?

R: No já si myslím, že to je, když už přestane plakat, už je tam komunikace mezi dětmi, když už se začínají hrát spolu, domluví se spolu, paní učitelku už trošku poslouchá, že už reaguje na pokyny, co má dělat, půjdeme umyt ruky, půjdeme na svačinku...už toto adaptace trošku je, už se začíná samo oblékat, že už se snaží třeba, když paní učitelka řekne, půjdeme na vycházku a oblečeme se, kdo bude první dostane třeba nějakou odměnu, kdo se pěkně obleče sám, ty děti už se snaží.

T: Začínají reagovat

R: Ano, začínají reagovat na pokyny dospělých a vlastně taky je tam, že vlastně taky už tu paní učitelku nevyžadují jen sami pro sebe, že už dokáží že už k té paní učitelce přitulí se, pomazlí se, ale už můžou i ostatní děti, už nejdou dál.

T. Takže už nežárlí

R: Nežárlí na další ty děti v té třídě

T: Ano, děkuju vám za váš rozhovor, bylo to s vámi velmi příjemné

R. Rádo se stalo, doufám, že jsem byla podnětná trochu, že vám to pomůže, na shledanou

T: Děkuji, na shledanou

PŘÍLOHA PII: SEZNAM KATEGORIZOVANÝCH KÓDŮ

1) Potřebná nutná vazba na rodiče

dlouhodobá příprava dětí, návštěva adaptačních programů, rodiče splní, co dětem slíbí, vyrovnaná matka, rodiče učitelkám věří, rodiče jsou spokojení, schopnost komunikovat se školou, pocit bezpečí rodiny, pobyty dětí u prarodičů a známých bez přítomnosti rodičů, **správná motivace**, dítě by mělo cítit pevnou půdu pod nohama, dítě není upnuté jen na rodiče, zapojovat prarodiče do péče, emoce rodičů, maminka „půjčuje“ děti příbuzným, **pozitivní vztah ke škole**, dítě navštěvuje klub Mrňata, vícečetná rodina, sebedůvěra od rodiče, **dodržování slibů**, návštěva MŠ ještě před samotným vstupem, v rodině by měl být řád, na který MŠ navazuje, **odloučení třeba trénovat**, vystresovaná matka, odluka od dítěte, **narození druhého potomka**, matky s dětmi nechodí ani na hřiště, děti nepřijdou do styku s kolektivem, dítě jedináček, když nemůže věřit rodičům, nebude ani cizímu, přehnané nároky, uzavřená rodina, nerozhodná matka,

2) Učitelé dolad'ují

empatický učitel, vzdělávání učitelů, sebevzdělávání učitelů, předávání zkušeností mezi učitelkami, zkušenost z rodiny učitelky, chůvy, hrací kouty, **flexibilní denní režim**, **individuální přístup**, schopnost učitele komunikovat s dítětem, schopnost učitele komunikovat s rodiči, více hraček stejného druhu, smíšené třídy, homogenní třídy, umět se domluvit na věcech prospěšných a nutných pro dítě, **maximální nasazení**, podrobné seznámení s rodinou anamnézou (dotazník?), podnětné a láskyplné prostředí, materiální vybavení, heterogenní třída, **správná motivace**, velké hračky, telefonické informace, dolad'ování příprav na adaptaci, delší doba na volné hry, nenásilné zapojování dětí do činností, delší doba na jídlo, připravený učitel, přímá komunikace učitel – rodič, ŠVP, TVP, výzdoba třídy, vstřícná učitelka, učitelka zástupkyně maminky, personál se snaží ze všech sil, pocit bezpečí, dolad'ování detailů, velká důvěra, děti berou učitelku jako druhou maminku, počet dětí ve třídě, absence vhodných hraček, chybí pracovní síla, délka odpoledního odpočinku, násilné ukončení jejich spánku, obavy o bezpečnost dětí, chodí se několikrát denně po schodech, záchůdky nejsou součástí třídy

3) Pomoc učitele při prvním kroku

hry ve třídě se sourozenci, kamarád při usínání (plyšák), něco se dozvědět, mít kamarády, klidnější podněty, pomalejší tempo, klidnější režim, sociální vyspělost, pozvolná adaptace, děti navštěvovaly jesle, krátká doba pobytu, začnou se více rozvíjet, adaptace je pozvolná a částečná, známý kamarád, samostatnost, psychická odolnost,

hledání maminky, učitelka nahrazuje maminku, pláč, vystresovaná matka, nezvládnutí odloučení od rodičů, nevyzrálost, fixace na maminku, psychická i fyzická nezralost, dlouhá doba pobytu, extrémní fixace na matku a rodinné prostředí, doba nutného odloučení, sociálně izolované dítě, zkrátit jejich utrpení při loučení, nemocnost dětí,

4) Učitelská podpora komunikace mezi dětmi

už se začínají hrát spolu, domluví se spolu, už je tam komunikace mezi dětmi, najde si kamaráda, starší mladšího táhne, dobrá slovní zásoba, víc se zapojují do kolektivu, hrají si samy, hrají si vedle sebe, nevyžadují žádnou společnost, špatná slovní zásoba, nezapojují se,

5) Akceptace pravidel

začínají se sami oblékat, školka vede k samostatnosti, posun dětí, v jídelně si jdou i přidat, nekeré děcko sa dokáže vysléct a pojí, reaguje na pokyny, učitelku nevyžaduje jen sám pro sebe, nežárli na další děti ve třídě, zvyká si na kolektiv, dítě si zvyká na přítomnost pro ně doposud cizích lidí, orientuje se v novém prostředí, začíná spolupracovat, vysvětlování a přizpůsobování je jednodušší, děti mezi sebou úměrně reagují, dítě se rozběhne ke svému kamarádovi, těší se na něj, doma hovoří o kamarádech

PŘÍLOHA PIII: PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ DĚTÍ DO TŘÍ LET V ČESKÝCH MŠ

V tabulce je znázorněno postupné rozšíření dětí ve věku do tří let do prostředí českých MŠ

Procentuální zastoupení dětí do tří let v MŠ	
školní rok	počet dětí
2003/04	8,06%
2004/05	8,63%
2005/06	8,45%
2006/07	7,87%
2007/08	8,14%
2008/09	8,75%
2009/10	9,81%
2010/11	10,05%
2011/12	9,15%
2012/13	9,02%
2013/14	9,12%
2014/15	10,3%

(Majerčíková a kol.,2015)