

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ ADAPTAČNÍCH
PROBLÉMŮ DĚTÍ PŘI VSTUPU DO MATEŘSKÉ
ŠKOLY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Ester Fejfarová
Katedra: Sociální pedagogiky
Vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová
Studijní program: B7508 Sociální práce
Studijní obor: Pastorační a sociální práce
Rok odevzdání: 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem Strategie zvládání adaptačních problémů dětí při vstupu do mateřské školy napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Liberci dne:

Ester Fejfarová

STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ ADAPTAČNÍCH PROBLÉMŮ DĚTÍ PŘI VSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou adaptačních problémů dětí při vstupu do mateřské školy, přičemž práce předpokládá vstup dítěte do zařízení ve školním roce, kdy dosáhne tří let. Práce charakterizuje změny probíhající při vstupu dítěte do mateřské školy a činitele, jež samotný vstup ovlivňují. Cílem bakalářské práce je popsat konkrétní strategie použitelné při zvládnutí adaptačních problémů dítěte v mateřské škole a doložit tyto strategie příklady z praxe. Praktická část popisuje konkrétní postupy zvládnutí problémových situací a doplňuje je popisem kazuistiky tříleté dívky s problémovou adaptací. Míra úspěchu adaptačního procesu je ovlivněna zejména výchovným vedením rodičů, osobností učitele v mateřské škole a společnou spoluprací těchto dospělých osob. Účinnou strategií je zejména prevence problémového chování projevující se plynulým přechodem do zařízení mateřské školy, paralelními podmínkami, využitím rituálů jako kontroly nad změnami a hmatatelným určujícím místem pro dítě. Vhodnými metodami řešení problémů se stávají dostatečná komunikace s dítětem; upevňování žádoucího chování a regulování nežádoucího chování formou odměn a trestů; vytvoření vyhrazeného času pro dítě; prevence v důsledku poznání dítěte a analýzy jeho chování a projevů; ignorování nežádoucího chování; umožnění času na sebekontrolu a vzdání se z kolektivu; oddálení nesplnitelných žádostí a v neposlední řadě tvorba kreativního řešení.

Klíčová slova

Batolecí období, předškolní věk, předškolní vzdělávání, mateřská škola, dítě, pedagog, rodič, adaptace, adaptační problémy, preventivní opatření, výchovná opatření, strategie, expanze, emancipace, separace, fixace, autonomie, identita, sebepojetí, kompetence, vzdor, afekt, role, žádoucí chování, nežádoucí chování, návyky, dovednosti, spolupráce.

STRATEGIES FOR SUCCESSFUL ADAPTATION OF CHILDREN TO PRESCHOOL

Annotation

This bachelor thesis deals with the issue of adaptation of children when they enter nursery school. The thesis presumes the child's entry to the facility at the school year during which the age of three would be reached. The thesis characterizes the changes accompanying the child's entry and factors, which influence it. The aim of the thesis is to describe concrete strategies for successful adaptation of children to preschool and supplement them with examples from practise. The practical part describes specific approaches for problematic cases and supports these with a case study of a three-years old girl with adaptation issues. The degree of the accomplishment of the adaptation process is influenced above all by parenting, the personality of the nursery school teacher, and his cooperation with the child's parents. The proper methods for dealing with the problems are: communication with the child, cultivation of the desired behaviour and regulation of the undesirable behaviour in a form of rewards and punishment, reserving a period of time only for a specific child, analysis of the child's behaviour and character, ignoring the undesirable behaviour, possibility of selfcontrol in out-of-collective environment, postponing of unrealizable requests and, last but not least, creative solutions.

Key words

Pre-school age, pre-school education, Child, nursery school, pedagogue, parent, adaptation, preventive measures, educational measures, strategy, emancipation, separation, autonomy, fixation, identity, competence, defiance, role, desirable behaviour, undesirable behaviour, skills, cooperation, habits.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Marii Ortové za odborné a podnětné vedení bakalářské práce a za milý a vstřícný přístup, který mi při vypracování bakalářské práce poskytla.

Další poděkování patří panu Mgr. Radomíru Kuchařovi za cenné rady při zpracovávání bakalářské práce.

„Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské škole. Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti ve školce.“

Tohle jsem se tam naučil:

- o všechno se rozděl
- hraj fér
- nikoho nebij
- vracej věci tam, kde jsi je našel
- uklízej po sobě
- neber si nic, co ti nepatří
- když někomu ublížíš, řekni: „promiň“
- před jídlem si umyj ruce
- splachuj
- teplé koláčky a studené mléko ti udělají dobře
- žij vyrovnaně – trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a hraj si a pracuj
- každý den odpoledne si zdřímni
- když vyrazíš do světa, dávej pozor na auta, chytني se někoho za ruku a drž se s ostatními pohromadě
- nepřestávej žasnout
- vzpomeň si na semínko v plastickém kelímku – kořínky míří dolů a rostlinka stoupá vzhůru a nikdo vlastně neví jak a proč, ale my všichni jsme takoví. Zlaté rybičky, křečci a bílé myšky a dokonce i to semínko v kelímku – všichni umřou. My také.
- a nikdy nezapomeň na dětské obrázkové knížky a první slovo, které ses naučil

Robert FULGHUM

Obsah

Úvod.....	10
1. Batolecí období.....	12
1.1 Charakteristika období.....	12
1.2 Vývoj batolete	12
1.2.1 Význam motorických dovedností	12
1.2.1.1 Mezník vyměšování.....	13
1.2.1.2 Sebeobslužné činnosti	13
1.2.2 Myšlení	14
1.2.3 Řeč	15
1.2.4 Osobnostně-sociální vývoj.....	16
1.2.4.1 Vztah matka – dítě.....	16
1.2.4.2 Emoční vývoj dítěte a jeho sebepojetí.....	17
1.2.4.3 Období vzdoru a negativismu.....	17
1.2.4.4 Výchovné působení rodičů	19
1.2.4.5 Hra a sociální aktivity.....	21
1.2.4.6 Řád a jistota uprostřed změn	21
1.3 Cíl batolecího období – shrnutí	22
2. Třetí rok života dítěte – nástup předškolního období.....	24
3. Mateřská škola.....	25
3.1 Význam mateřské školy	25
3.2 Cíl mateřské školy	26
3.3 Předpoklady pro vstup do mateřské školy.....	27
3.4 Činitelé ovlivňující vstup dítěte do mateřské školy	27
3.5 Příprava na vstup do mateřské školy	29
3.6 Vstup do mateřské školy	31
3.6.1 První den v mateřské škole očima dítěte	32
3.6.2 Sociální statut dítěte.....	33
3.6.3 Proměna a vznik vztahů.....	33
3.6.4 Nároky na dítě kladené – rodina a školka jako dva světy.....	34
4. Strategie zvládnání adaptačních problémů	36
4.1 Adaptace dítěte	36
4.2 Problémy při adaptaci.....	37

4.3 Osobnost pedagoga.....	39
4.4 Strategie.....	41
4.4.1 Prevence problémového chování.....	41
4.4.1.1 Plynulý přechod do zařízení.....	42
4.4.1.2 Paralelní podmínky.....	42
4.4.1.3 Rituály jako kontrola nad změnami.....	42
4.4.1.4 Mám své místo.....	43
4.4.2 Metody řešení problémového chování.....	44
4.4.2.1 Odměna a trest.....	44
4.4.2.1.1 Upevňování žádoucího chování.....	44
4.4.2.1.2 Motivační tabulka.....	45
4.4.2.2 Vyhrazený čas.....	46
4.4.2.3 Prevence.....	46
4.4.2.4 Přesměrování pozornosti.....	47
4.4.2.5 Ignorování.....	47
4.4.2.6 Čas na sebekontrolu.....	47
4.4.2.7 Možnost vzdálit se z kolektivu.....	48
4.4.2.8 Diskuze, rozhovor.....	49
4.4.2.8.1 Oddálení žádosti.....	49
4.4.2.9 Kreativní řešení.....	50
4.5 Spolupráce s rodiči.....	50
4.5.1 Role učitele.....	51
4.5.2 Role rodičů.....	51
4.6 První dny v mateřské škole očima pedagoga.....	52
5. Kazuistika.....	54
5.1 První týden.....	54
5.1.1 První den v mateřské škole – středa 1. září.....	54
5.1.2 Druhý den v mateřské škole – čtvrtek 2. září.....	55
5.1.3 Třetí den v mateřské škole – pátek 3. září.....	56
5.2 Druhý týden.....	57
5.3 Rozhovor s matkou.....	59
5.4 Třetí týden.....	59
5.5 Sdělování informací matce.....	60

5.6 Čtvrtý týden	60
5.7 Rozhovor s otcem	61
5.8 Shrnutí a závěry	62
Závěr	64
Seznam použité literatury	65

Úvod

Každá cesta někde začíná. V okamžiku početí jedince je dítěti dána veškerá genetická a dědičná vybavenost. Početím se započíná první vývojová etapa – prenatalní období, kdy dítě v matčině těle postupně zraje, dokončuje se vývoj orgánů plodu a dochází k prvním interakcím mezi dítětem a matkou. Po vstupu novorozence na svět nastávají v rychlém sledu po sobě jdoucí období – novorozenecké, kojenecké, batolecí a předškolní. Vývoj v těchto prvních letech života dítěte je nejdynamičtější vývojem z celého života člověka, a proto také vyžaduje velkou pozornost a odpovědnost dospělých. Dítě, které je na počátku prakticky absolutně závislé na pomoci dospělého člověka, bez které by nepřežilo, se v následujících letech stává člověkem, který se sám hýbe, přemísťuje, komunikuje, přemýšlí a jedná. Stává se samostatnější bytostí a osvojuje si základní společenské návyky a dovednosti. Za pomoci vlivu prostředí se v dítěti formuje vlastní identita a vytváří se základní hodnoty dobra a zla. Prvními činiteli, kteří dítě vychovávají, vzdělávají a připravují k úspěšnému startu do života, jsou primárně rodiče a sekundárně učitelé v kolektivním zařízení. Koncepce předškolního vzdělávání je založena na osvojování si základů klíčových kompetencí již od útlého věku, které jsou předpokladem pro celoživotní vzdělávání dítěte. Jedná se tedy o dlouhý proces a životní cestu, kterou musí dítě ujit. Každá cesta má svůj začátek a mluvíme-li o vzdělávání, mluvíme o prvním vstupu do kolektivu a organizovaného systému, kde dochází k všestrannému rozvoji dítěte, v dnešní době tedy nejčastěji vstupu do mateřské školy. Jelikož vstup dítěte do mateřské školy bývá problematický díky silnému citovému vztahu k rodině, je spolupráce učitelů s rodiči (kteří jsou primárními činiteli) žádoucí a nutná.

Cílem bakalářské práce je popsat konkrétní strategie použitelné při zvládnání adaptačních problémů dítěte v mateřské škole a doložit tyto strategie příklady z praxe. Bakalářská práce je rozdělena do dvou základních částí, teoretické a praktické. Teoretická část popisuje změny probíhající v batolecím období a při vstupu do mateřské školy. Bakalářská práce předpokládá vstup dítěte do zařízení ve třech letech života, což obvykle zasahuje i do batolecího období a proto mu je věnována velká část. Práce pojednává o tom, co dítě prožívá ve chvílích, kdy vstupuje do zařízení, s čím se setkává a jakou roli hraje v tuto chvíli pedagog. Vymezuje, co by dítě mělo umět, popisuje důležitost spolupráce učitelů s rodiči

a dokládá její význam. Praktická část se zabývá strukturou dnů a jejich programem v mateřské škole při vstupu nových dětí. Popisuje konkrétní postupy zvládní problémových situací dětí a doplňuje je popisem kazuistiky tříletého děvčátka s problémovou adaptací na mateřskou školu, a způsoby řešení jednotlivých situací.

Důvodem volby tématu je zaměstnání v mateřské škole, kde působím jako učitelka v oddělení nejmladších dětí, tj. v rozmezí tří až pěti let, kde se každý rok setkávám s nově přichozími dětmi. Významu vstupu do mateřské školy a kvalitní adaptaci dítěte je věnována malá pozornost, se kterou se často setkávám zejména ze strany rodičů. Proto bych ráda upozornila na klíčové změny, kterými dítě prochází, poukázala na možné problémy a hlavně na jejich možná řešení – konkrétní použitelné strategie. V bakalářské práci bylo použito metod shromažďování informací z odborné literatury, které byly doplňovány konkrétními praktickými doporučeními či příklady z praxe z Křesťanské mateřské školy Jana Ámose Komenského v Liberci; dále pozorováním, analýzou a shromažďováním dat ke kazuistice tříleté dívky s problémovou adaptací.

1. Batolecí období

1.1 Charakteristika období

Za batolecí období se považuje první až třetí rok života dítěte. Zpravidla začíná rozvojem chůze a řeči a končí vývojovým mezníkem – uvědoměním si sama sebe, svého já. Charakteristickým znakem tohoto období je osamostatňování a uvolňování z předchozích vazeb související s expanzí do širšího světa. Je prvním obdobím emancipace, kdy dochází k postupnému uvolňování z vazeb, které měly v předchozím období svůj význam (např. vazba na matku), nyní by ale byly na překážku dalšímu vývoji. Erikson nazval tento věk obdobím autonomie. Je nutné ale zdůraznit, že jde spíše o autonomizaci, tedy o proces, kterým se dítě stává postupně autonomním.

Dle Vágnerové se dítě v tomto období nedokáže vždy správně orientovat a potřebuje pevné vedení a kontrolu. Jeho vývojovým úkolem je sebeprosazování, potvrzování svých kompetencí, ale i zjišťování limitů, které mohou být zablokovány nejistotou, ale i objektivními důvody jako je např. nevhodné výchovné vedení. Vágnerová zdůrazňuje výchovu jako důležitý prvek ve vývoji dítěte, a jeho možný neúspěch díky nesprávnému vedení (¹Viz Vágnerová 48).

1.2 Vývoj batolete

Největším pokrokem u batolete je rozvoj jemné a hrubé motoriky, lokomoce a řeči. Lokomoce se stává prostředkem prostorového osamostatňování, řeč pak dítěti umožňuje sdělovat své potřeby, city a myšlenky. Řeč i chůze se batole učí nápodobou, je tedy důležité klást důraz na správný vzor.

1.2.1 Význam motorických dovedností

Motorický vývoj dítěte souvisí s potřebou aktivity, která je uspokojována především pohybem, batole začíná chodit a běhat. Přemísťování dítěte slouží k potřebě orientace v prostředí, které batole poznává a rozvíjí jeho schopnost učit se. Učením dítě získává nové zkušenosti, díky kterým se lépe orientuje ve světě. Lokomoce má i svůj sociální význam v podobě symbolu úspěšného vývoje jako jasný důkaz přechodu na vyšší úroveň, kdy se s rozvojem chůze a řeči zvyšuje

¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 48

i sociální status dítěte. V této fázi dochází k přirozenému prostorovému uvolňování z naprosté závislosti na dospělém člověku. Neznamena to ovšem laxnost přístupu dospělého, ba naopak. Batolecí období je věkem zdokonalování smyslového vnímání, kdy je hmat stále důležitým prvkem v poznávání světa dítěte. Batole si tak vše poznané musí ohmatat, což vyžaduje bezpečné prostředí a důslednou kontrolu dohlížejících osob nad chodícím batoletem. „Většina motorických aktivit je zprvu velmi nekoordinovaná a neobratná, ale lze dosahovat značného pokroku především v rámci společných aktivit s rodiči, kde je zajištěn individuální, citlivý přístup a možnost observace a napodobování.“² Toto tvrzení potvrzuje i tezi Vágnerové, která lpí na správném vzoru rodičů, ze kterého se dítě učí (³Srov. Vágnerová 48)

1.2.1.1 Mezník vyměšování

Důležitým vývojovým mezníkem spadajícím do batolecího období je schopnost ovládat vyměšování. Na jeho význam upozornil již S. Freud, který období mezi prvním a třetím rokem nazval análním obdobím, při kterém dochází k libosti dítěte díky jeho schopnosti ovládat vyměšování a zadržování stolice (⁴Srov. Šulová 62). Tato naučená dovednost batoleti přináší, stejně jako jiná svalová aktivita, uspokojení. Čistotu se dítě naučí dodržovat jen tehdy, je-li batole dostatečně zralé a dokáže ovládat funkce svěračů. Nácvik závisí zejména na rodičích, jejich přístupu a volbě vhodných výchovných metod, zejména odměn a trestů, které k nácviku používají.

1.2.1.2 Sebeobslužné činnosti

Dítě se stává bytostí, která je schopná samostatně jednat. Batole začne chodit, mluvit, uvědomovat si svoji osobnost a sebe sama. Je motivované k učení novým dovednostem, velice zvědavé a rychle se učící. Toho by měly matky dostatečně využít k nácviku dovedností, které budou děti potřebovat v dalších vývojových etapách svého života. U batolat se jedná zejména o oblékání, stravu, lokomoci a schopnost vyměšování. Dítě se rychle osamostatňuje a touží zvládat činnosti jako jejich vzor (dospělí, rodiče), tudíž zvládat je samo. Zpočátku jsou činnosti

² ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 58

³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 48

⁴ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 62

nekoordinované, jelikož nejsou zafixované a zautomatizované. K automatizaci a správné fixaci může však dojít jedině neustálým procvičováním a nácvikem, z čehož vyplývá, že by matky měly nechat své děti se učit a cvičit v dovednostech, přestože by bylo mnohdy rychlejší, kdyby kontrolu nad činností přebrala matka sama (např. oblékla by dítě, aby proces urychlila; nebo by jej nakrmila, aby dítě přesnídávkou neznečistilo celý stůl). (⁵Srov. Šulová 58).

Dítě v tomto věku obratně zachází se lžičkou (pokud má hlad a zájem o jídlo) a hrnkem (dokáže jej zvednout, napít se a položit zpět). V oblékání pomáhá strkat ruce i nohy do jednotlivých svršků, některé oděvy si zkouší oblékat a svlékat samo. Některé batole se zvládá najíst i obléknout samostatně, jiné potřebuje větší pomoc. Koncem batolecího období by dítě mělo z větší části zvládnout obojí.

1.2.2 Myšlení

V batolecím období dochází k bouřlivému rozvoji mozku. „Myšlení je centrováno na přítomnost a na nejbližší budoucnost. Jedná se o období předpojmového myšlení.“⁶ Dítě získává poznatky z okolního světa, které poznává, a zjišťuje jeho dynamičnost a proměnlivost. Ze zkušeností které má, je schopno si představit obraz, činnost či její výsledek, aniž by je muselo aktuálně vidět, nebo provádět. Batole tak namísto zkoušení všech možných alternativ nahrazuje řešení problému zralejší strategií, a to na symbolické úrovni v mysli. Nejprve chvíli přemýšlí, poté jedná. Významným prvkem je symbol, jehož zástupcem může být i představa. Fiktivní hra je příkladem symbolického ztvárnění, kdy si dítě kupříkladu hraje s panenkou, kterou krmí a koupe, ale ví, že je to „jenom jako“. Často batole používá osobní symboly, které jsou typické pouze pro něj a pouze v některé činnosti (např. klacek představuje meč; písek jídlo, apod.). Dítě je schopno představu uchovat jako symboly ve své mysli, to znamená, že je schopno je použít v budoucnosti v obdobné souvislosti. Objevují se tedy symbolické hry. Batole má potřebu reálné objekty označovat jménem (příslušným slovním znakem), které je však typické pouze pro konkrétní objekt. Chybí však obecnější platnost, a proto se nazývá předpojmem. Dítě tak zná např. pod pojmem kočka svou bílou dlouhosrstou kočku, zdráhá se však pojmenovat stejným slovním označením i černou krátkosrstou

⁵ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 58

⁶ ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*, s. 34

kočku souseda (⁷Srov. Vágnerová 52). Předpojmy se vyvíjí velmi rychle, zejména tázáním samotných dětí po důvodu a souvislostech mezi jevy otázkami „co, kdo a proč“. Odpovědi na otázky vysvětlují příčiny konkrétního dění. Dospělý člověk se stává vhodným vzorem, který dítěti ukazuje, jak lze problém pochopit a řešit.

1.2.3 Řeč

Batole zpočátku poslouchá jednoduché pokyny a na požádání ukazuje na známé osoby, zvířata nebo věci. Začíná užívat gest (jako např. ukazování nebo tahání) k upoutání a nasměrování pozornosti dospělých. „Uvědomuje si reciproční (vzájemný, výměnný) charakter konverzace. Chápe, že při některých slovních projevech je třeba se střídat, a také se podle toho chová: např. při dělení a napodobování různých zvuků.“⁸ Samo dokáže postupem času pojmenovat několik aktivit souvisejících většinou s doprovodným gestem (papa, ham, aj.). Uvědomuje si, že je jazyk účinným nástrojem, jak vyjádřit své potřeby a přání. Protože se řeč rozvíjí bezprostředním řečovým vzorem, je nepostradatelná správná mluvní předloha.

Slovní zásoba batole se rozšiřuje, převládá však pasivní znalost, která je rozvinutější než aktivní používání slov. Dítě skládá věty o třech až čtyřech slovech a na jednoduché otázky odpovídá ano či ne. Díky potřebě řádu má požadavek pojmenovávat věci kolem sebe, jeho typickou otázkou je dotaz: „Co je to?“. Starší batolata vytváří novotvary na principu analogie, v níž projevují značnou tvořivost. Nejde o pouhý náhodný výběr, ale o jasný jednoznačný význam (např. krab má krabici, had hadici, apod.). Řeč a sdělení má pro batole zcela konkrétní význam. Ve stejné době dítě začíná využívat i označení očekávaných dějů v podobě jednoduchých vět – jít ven, dělat bábovky, apod. Zadrhávání a další projevy přerušující plynulost řeči jsou v tomto věku běžné.

⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 52

⁸ ALLEN, K. Eillen; MAROTZ Lyn R. *Přehled vývoje dítěte*, s. 85

1.2.4 Osobnostně-sociální vývoj

1.2.4.1 Vztah matka – dítě

Batole má radost ze své nezávislosti, a je-li dle Šulové dítě uspokojené ve vztahu s matkou, má pocit bezpečí a jistoty, vydává se objevovat svět (⁹Viz Šulová 62). V batolecím věku se tak děje přirozenou fyzickou separací od matky – aktivní lokomocí. Tato vzdálenost roste společně s věkem a jistotou dítěte. Batole bývá většinou pozitivně laděné, jelikož mu samotná lokomoce a samostatnost přináší pocit moci, uspokojení, síly a autonomie. V určitých intervalech se však dítě navrácí zpět k matce pro ujištění a emoční zklidnění. Relativně rychlý pokrok v jeho fyzické separaci totiž nemusí korespondovat s jeho psychickým tempem a může dle Vágnerové působit jako brzda (¹⁰ Viz Vágnerová 65). Samotná separace závisí na emočním dozrávání a úrovni symbolického myšlení dítěte, kdy si je schopné uvědomit, že i když matka není reálně u něj, na úrovni symbolické stále existuje. Dítě se v tomto separačním období často navrácí k závislosti na matce, kdy se nechává znovu krmit, nosit, apod. (i když už umí jíst i chodit). Tuto závislost si užívá, dokud se plně od matky neoddělí. Pro dítě je tedy nepostradatelná symbióza a potvrzení jistoty vztahu s matkou pro úspěšné zvládnutí „odloučení“.

Separace může mít buď pasivní, nebo aktivní formu. Aktivní separace se projevuje aktivní vůlí dítěte, které samo určuje vzdálenost a dobu, na kterou se od matky vzdálí; může se tedy i kdykoliv, když se cítí ohrožené, k matce navrátit zpět. Pasivní separaci již dítě vůlí ovlivnit nemůže, ovlivňuje jí někdo jiný. U tohoto nedobrovolného odloučení se u dětí do tří let objevuje separační úzkost, která má tři fáze (¹¹Viz Vágnerová 65): **fáze protestu**, kdy se dítě snaží přivolat všemožnými způsoby matku nazpět. Nepodaří-li se mu to, přechází do **fáze zoufalství**, kdy ztrácí naději, že matka přijde a přestává ji volat. Dostává se do apatie a ztrácí zájem o vše. Poslední fází je **odpoutání od matky**. Trvá-li delší dobu, dítě se snaží svoji citovou vazbu navázat k jiné osobě, která je dostupná.

Samotné odpoutání od matky je důležitým zlomem pro dítě a je kvalitní a možné pouze tehdy, prožilo-li dítě stabilní hlubokou citovou vazbu s matkou. Nucená separace může vést až ke stagnaci a vývojové regresi. Nedošlo-li ke spolehlivé

⁹ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 62

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 65

¹¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 65

citové vazbě, dítě bude chtít tuto potřebu uspokojit a bude se jí snažit dosahovat různými infantilními způsoby, které bude moci předvídat; jako jsou např. přehnané stereotypy chování, jež probíhají tak, jak dítě očekává a přináší dítěti jistotu, kterou potřebuje.

1.2.4.2 Emoční vývoj dítěte a jeho sebepojetí

Charakteristickými projevy ve druhém roce života jsou emoční reakce různé intenzity. Záchvaty vzteku dosahují maxima. Dítě začíná prosazovat vlastní nezávislost, všechno chce zkusit samo bez pomoci druhých a často zažívá strach z nových věcí, které nezná. Dokáže reagovat silným afektem hněvu a vzteku, který signalizuje vnitřní frustraci. Takovýto prožitek přispívá jak k samotnému sebeporozumění dítěte, tak ostatních lidí vzhledem k jeho osobě. Dítě tak začíná chápat význam pravidel chování a jeho normy. Učí se své chování regulovat vzhledem k daným normám za pomoci okolí. Uvědomuje si nejen svoji samostatnost, ale s ní spojené i vlastní jméno, které bere jako neoddělitelnou součást své osobnosti, jež patří jen jemu. Snaží se dosahovat důvěry v sebe sama a ve své schopnosti. Důvěra v sebe sama ale i v okolí přispívá k jeho citové vyrovnanosti, která je pro dítě zásadní.

Na sebepojetí dítěte mají velký vliv rodiče, kteří prostřednictvím rodičovského hodnocení, jež mívá většinou stálý charakter, utvrzují v dítěti trvalé typické vlastnosti, které mu přisuzují. Posilují tak v dítěti pocit důležitosti vlastní osoby, která se liší od ostatních. S rozvojem sebepojetí se vyvíjí i schopnost sebeovládání, které se v průběhu vývoje dítěte posiluje, cvičí a zdokonaluje. Dítě se učí hodnotit samo sebe, projevuje se pocity hrdosti, rozpaky ale i vlastního studu. Při nesplnění nebo překročení norem se u dítěte objevují pocity studu, s nimi pak spojené projevy lítosti a smutku. Pocit zahanbení dítě prožívá při nespokojenosti dospělých s jeho činy, projev hrdosti a pýchy pak při chvále vzhledem ke svým schopnostem. Hodnocení jiných lidí, které dítě přejímá, může jeho sebepojetí výrazně ovlivnit. Dítě se tak může začít považovat za špatné a nepřijatelné, bylo-li hodnoceno příliš často negativně.

1.2.4.3 Období vzdoru a negativismu

„V batolecím období dochází k vývoji vlastní identity. Batole si uvědomuje sebe sama, svou jedinečnost a svůj vztah k okolnímu prostředí. Důležitým vývojovým

aspektem je sebezprosazení, které má charakter vzdoru a negativismu.¹² Na dítě jsou kladeny nároky, které jsou obtížné a vzájemně si odporují. Dítě se vyrovnává s potřebou závislosti a zároveň nezávislosti (samostatnosti). Chce uskutečňovat vlastní nápady a myšlenky, které mohou leckdy být v opozici vůči dospělým osobám. Sebezprosazování dítěte má různou intenzitu a projevuje se individuálně. Forma negativismu je normálním vývojem, kterým prochází každé dítě, některé s větší intenzitou, jiné téměř s nulovou.

Způsobem „Já sám“ dítě uplatňuje pokus o samostatnost. Ve variantě „Já chci“ dochází k prosazování vlastního nápadu. Dítěti jde, dle Vágnerové, zejména o formu, nikoliv až tak o obsah (¹³Viz Vágnerová 74). Batole tak může lpět na nesmyslných nápadech zejména proto, aby prosadilo svou variantu a vlastní nápad. Je mu však lhostejné jaká varianta, tedy obsah sebezprosazení je. Nepřiměřené způsoby prosazování dětské varianty se stávají vzdorem. Dítě většinou prosazuje radikální protiklad k tomu, co preferují ostatní.

V souvislosti se sebezprosazením nastupuje potřeba seberealizace jako aktivního činitele ve světě, jež může mít i zápornou roli (např. chlapec zboří hrad jinému dítěti – vidí zde výsledek své činnosti, kde zanechal stopu svého já). Na počátku je dětské sebevědomí uspokojeno, pokud dosáhlo svého.

Cílem vzdorů a prosazování dítěte je potvrzení jeho vlastní osoby. O negativismu můžeme mluvit jako o experimentování s vůlí, se kterou si dítě hraje. Jde o projev nezralé dětské vůle, které zatím chybí autokorekce. Touto cestou dochází k ověřování hranic a vlastních možností dítěte, dítě se učí, kde začínají platit pravidla. Postupným korigováním batolete, které se učí prosazovat a seberealizovat v rámci hranic a pravidel světa, ve kterém žije, postupně dochází k formování dětské identity a hodnot dobra a zla. Dítě se učí regulovat své projevy a chování. Potvrzuje si své kompetence, ke kterým vyžaduje zpětnou vazbu. Tu mu rodiče podávají většinou formou odměn a trestů, kdy nastavují základní hranice pravidel. Tento proces je velice důležitý zejména díky získání norem, pravidel a hodnot v dítěti.

¹² ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*, s. 35

¹³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 74

1.2.4.4 Výchovné působení rodičů

Rodiče plní v životě dítěte nezastupitelnou roli. Dítě je na rodičích stále ještě závislé, dochází k budování základních hygienických, stravovacích a morálních návyků. Batolecí období je však důležité zejména svým prohlubováním citů a vztahů mezi rodiči a dítětem. Kolektivní zařízení (zejména jesle) jsou proto v tomto věku riziková, jelikož může dojít k citové deprivaci, která ovlivňuje další vývojové etapy a život dítěte. Klíčová je proto úplná funkční harmonická rodina, kde si dítě tvoří představu o roli mužské a ženské a ujasňuje si svou vlastní společenskou roli (¹⁴Srov. Šulová 64).

Oproti kojeneckému období, kdy dítě trávilo většinu času s matkou, se v batolecím období více rozvíjí vztah s otcem. Vztah k otci bývá sekulární a odráží se v něm primární zkušenost získaná s matkou. Dítě je schopné připoutání k oběma rodičům, a tudíž by měl být vztah k otci i matce vyrovnaný. Výhodou vztahu s oběma rodiči pro dítě je povědomí, že existují různé projevy a formy lidského chování. Styl rodičovského chování otce a matky se liší. Každý přináší dítěti jiný náhled, který se vzájemně doplňuje a přináší tak dítěti celistvý pohled na muže a ženu. Dítě tak nevychází pouze z modelu matčina chování, nýbrž je flexibilnější v navazování vztahů s ostatními lidmi. Chová se jistěji, je samostatnější a zralejší.

Matky jsou zaměřené na jiné aktivity než otcové, zejména na základní péči o dítě (krmení, oblékání, apod.) Péči o dítě tak batoleti poskytují pocit bezpečí a jistoty. Dítě tak dle Vágnerové dává přednost matce v situacích, kdy se cítí nejistě (¹⁵Viz Vágnerová 66). Otcové poskytují dětem jiné zkušenosti. Děti je chápou jako zdroj zábavy a vzrušení, přičemž převažuje společenská hra. Otcové v dětech podporují více samostatnost, dodržování řádu, vedou dítě k výkonu a dosahování žádoucích kompetencí. Jejich požadavky lze chápat jako výzvu a impuls k rozvoji dítěte. Nepostradatelnou roli mají otcové vzhledem ke svým synům, kterým se stávají modelem mužského chování, jež chlapec přejímá.

Funkční úplná rodina však není sama o sobě zárukou kvalitního vývoje dítěte. Je nutné dbát zejména na výchovné působení obou rodičů, které by mělo být jednotné. Za normu bere dítě to, v čem vyrůstá, a ze které ptažmo vychází, jelikož nemá

¹⁴ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 64

¹⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 66

ještě žádné jiné srovnání. Rodiče jsou pro dítě tedy nejen vzorem, ale i prvním výchovným činitelem ovlivňujícím výchovu a rozvoj dítěte.

Rodičům se v období negativismu a vzdoru dítěte naskytá nespočet situací pro nastavení pravidel, norem a hodnot. Dítě se nejprve musí dozvědět informace o tom, co je správné, dobré, přípustné a co nikoliv; poté se pravidly může začít řídit. Rodiče by dítěti měli pomocí verbálního sdělení normy a pravidla předkládat. Protože se ale dítě učí nápodobou a pozorováním ostatních lidí, chování a jednání rodičů by mělo s verbálním projevem korespondovat. Dítě přijme pravidla chování snáze, jsou-li mu předávány oba zdroje – verbální vysvětlování i reálné vystupování obou rodičů zároveň. V průběhu předávání norem a jejich uplatňování si batole průběžně normy osvojuje. Tuto zkušenost potřebuje pro získání a nácvik vlastní regulace, která dítěti postupem času přinese jistotu a posílí jeho samostatnost. Normy by dítě mělo přijmout jako obecné pravidlo, které je platné pro všechny lidi, tedy i otce a matku, a které nás chrání – zaručuje naše právo, ale i povinnost.

Výchova by měla být systematicky regulována, aby se v ní dítě mohlo samo orientovat a tak očekávat např. výsledky svého chování. Nácvikem formou odměn a trestu dítě zjišťuje a získává informace (tedy zpětnou vazbu) ke svému chování, přičemž žádoucí chování je posilováno a odměňováno, nežádoucí pak trestáno a eliminováno. Dítě touží po kladné zpětné vazbě, a tak se samo v systému odměn a trestů snaží pohybovat. Nebezpečím je pak ulpění na formě získávání odměn, kdy se dítě chová žádoucně jen, je-li jeho výstup pozitivně ohodnocen. Postupem času je žádoucí materiální hodnocení nenásilně zaměňovat za např. slovní ohodnocení, aj., která jsou pro dítě taktéž důležité.

Přijetí norem závisí také na kvalitě vztahů mezi rodiči a dítětem. Vřelý vztah usnadňuje dětem přijetí pravidel. Vnímavost, se kterou rodič přistupuje k batoleti, na samotné dítě přenáší, čímž se i samotné dítě stává empatické. Rodiče by měli dítěti poskytnout jistotu pomocí řádu, lásky a přijetí prostřednictvím svého přístupu a vztahu k dítěti. V neposlední řadě je klíčová trpělivost a vytrvalost rodičů při zvládnutí vzdorů dítěte a vědomost, že nenastaví-li v dítěti normy a pravidla v raném věku, v pozdějším to půjde o to hůře (¹⁶Srov. Dobson 38).

¹⁶ DOBSON, James. *Dětský vzdor*, s. 38

1.2.4.5 Hra a sociální aktivity

Batolata si hrají tzv. „vedle sebe“, jde o paralelní hru. Ke hře do tří let nepotřebují vrstevníka, vystačí si samy. Mají rády společnost, s oblibou sledují a napodobují hru ostatních dětí, většinou se ale nezapojují. Hračky jsou schopny jinému dítěti nabídnout, mají ale ještě stále majetnické sklony hračky hromadit. Do vrstevníka se dokáže batole vcítit – utěšuje dítě, které něco bolí, nebo má strach; projevuje o něj zájem. Toto vyjádření může mít formu nadměrného objímání a pusinkování. V opačném případě, kdy batole prožívá vztek a bezmoc, může mít vyjádření formu agrese vůči vrstevníkům. Ta mizí tím více, čím více se rozvíjí schopnost verbální komunikace (¹⁷Viz Allen, Marotz 92).

Na počátku druhého roku mizí obava z cizích lidí a projevuje se radost z kontaktu s lidmi. Dospělí jsou pro dítě zajímavým objektem, který je pro ně charakteristický určitým znakem (např. paní co prodává bonbony, babička co má černého psa, atd.) Při socializaci pomocí komunikace, poznávacích procesů a zkušeností dochází k rozvoji citové vyrovnanosti dítěte. Socializace probíhá na úrovni rodiny a širší rodiny, kde si dítě uvědomuje různorodé role a postavení jednotlivých členů. Dítě zde získává vědomí rodinné identity (¹⁸Viz Vágnerová 63), kterou nejvíce ovlivňují rodiče dítěte. Získá-li batole sociální dovednosti v rámci rodinné skupiny, kde nabude sociálních dovedností, je schopno rozšířit své sociální území – k tomu dochází v předškolním období. V rámci rodiny je nepostradatelnou součástí teritorium domova, které dítě zná a je pro něj bezpečné. Kromě vztahů, které se v rodině rozvíjejí, je podstatný rozvoj intimity. Ta se projevuje majetkem dítěte, které má své určené místo (např. hrnek dítěte, medvídek na spaní, apod.). Toto materiální zajištění v dítěti podporuje jistotu, bezpečí a je součástí jeho sebepojetí.

1.2.4.6 Řád a jistota uprostřed změn

Batolata vyžadují zaběhlý pořádek. Chtějí, aby vše bylo na svém místě tak, jak jsou zvyklá (¹⁹Srov. Allen, Marotz 92). Pořádek je znamením systematičnosti, která se dá předpokládat a je neměnná (oproti lidem), tudíž v dítěti vytváří pocit jistoty a bezpečí, které jsou jeho potřebou. Batole poznává svět, ve kterém žije, a učí se

¹⁷ ALLEN, K. Eillen; MAROTZ Lyn R. *Přehled vývoje dítěte*, s. 92

¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 63

¹⁹ ALLEN, K. Eillen; MAROTZ Lyn R. *Přehled vývoje dítěte*, s. 92

v něm orientovat. Toto poznávání vyžaduje jistotu, která spočívá ve vědomí, že je svět poznatelný a platí v něm určitá pravidla, na které se dítě může spolehnout. Necítí-li se dítě bezpečně, je velice limitováno a vystaveno stresovým faktorům strachu a vnitřní frustraci. „Vědomí výhodnosti pravidel se někdy u batolat odrazí až ve zdánlivě přehnaném lpění na stereotypech a rituálech. Nadměrné ulpívání na stereotypu, např. jídla, mytí, atd., může být výrazem zvýšené nejistoty a úzkosti.“²⁰

V průběhu změn, ale i denních činností je hodnotné v dětech podporovat řád. Ten se stává jistotou, kterou si je dítě schopné uložit a zapamatovat. Řád pomáhá dítěti orientovat se v čase, pravidlech, ale i hranicích (²¹Srov. Kaufmannová-Huberová 25). Použitelným prostředkem jsou rituály různého charakteru (např. před spaním). Rituál může spočívat v přečtení pohádky, rozsvícení nástěnného tlumeného světla a předložení medvídka na spaní. Tento opakující se sled činností dítěti pomáhá v utvoření řádu, orientaci v prostředí a situacích. Dalším příkladem může být hygiena a modlitba před každým jídlem, kdy rituál dále napomáhá k automatizaci nácviku hygienických dovedností, které si dítě přirozeně a nenásilně osvojuje.

1.3 Cíl batolecího období – shrnutí

Cílem batolecího období je separace a zvládnutí dítěte setrvat nějaký čas v odloučení od matky. Předpokladem pro tento pokrok je vytvoření hlubokého citového uspokojujícího pouta mezi matkou a dítětem, ve kterém dochází k vzájemné symbióze a naplnění potřeb dítěte, zejména pocitu jistoty a bezpečí. Hlavními úkoly je pak udržení emoční rovnováhy dítěte a relativní citové vyrovnanosti.

Dítě se na konci batolecího období samostatně dokáže přemisťovat, chodit a běhat. S dopomocí zvládá stolování – nají se samo lžící, napije se z hrnku či sklenice odpovídající velikosti. V oblékání si zvládne obléci ponožky, kalhoty, dopomůže s prostrčením rukou do bundy, aj. Hygienické návyky jako udržení moči a stolice, vyměšování do toalety (odpovídající velikosti), umytí rukou a opláchnutí obličeje dítě zvládá převážně samostatně. Každé dítě se vyvíjí jinak rychle, tudíž se některé dítě zvládne na konci batolecího období obléci téměř samo bez pomoci

²⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 50

²¹ KAUFMANNOVÁ-HUBEROVÁ, Gertrud. *Děti potřebují rituály*, s. 20

(s výjimkou např. zapnutí zipu, či zavázání tkaniček), jiné potřebuje dopomoc téměř při všech úkonech. Dovednosti by měly být nacvičovány postupně vzhledem k individuálním možnostem dítěte, zjm. pokud jde o dítě s postižením, může být práh „zvládnutých“ dovedností posunut na jiné časové období.

Starší batole se umí jednoduchými větami vyjadřovat. Dokáže říci, co potřebuje a co chce. Věty jsou jednoduché, agramatické, může se objevovat dyslalie a patlavost.

Dítě zná základní pravidla a normy z rodinného prostředí a umí si je vybavit, zeptá-li se ho na to někdo (např. na otázku, zda se ubližuje dětem, dítě umí rozeznat normu společnosti a odpovědět – bylo-li k tomu vedeno). Děti tak mají v povědomí základní morální hodnoty dobra a zla a učí se je za pomoci dospělého člověka aplikovat. Je schopné ctít autoritu a určená domluvená pravidla.

2. Třetí rok života dítěte – nástup předškolního období

Mezi druhým a třetím rokem dítě prožívá první období vzdoru, kdy prosazuje svoji osobnost většinou formou negativismu. Konec batolecího období je završen mezníkem, kdy dochází k sociálnímu vědomí dětského „já“, což dokládá i řeč batolete vzhledem k sobě samému. Do dvou let o sobě dítě mluví ve třetí osobě čísla jednotného, ve třetím roce již začíná používat zájmeno „já“. V této fázi je dítě egoistické a uvědomuje si svoji osobnost, kterou chce prosazovat. Dovršením tří let přichází potřeba nástupu do mateřské školy, tato potřeba je však u každého dítěte individuální. Tříleté dítě je schopné spolupracovat, soucítit s ostatními dětmi a sdílet své potřeby a přání. Potřebuje aktivitu, která je spojena s citovým prožíváním, kdy dítě prožívá vše naplno – je spontánní a bez zábran. Je připraveno přijímat nové úkoly a účelné aktivity v kolektivu ostatních dětí.

Tímto mezníkem se ukončuje batolecí období a nastupuje období předškolního věku, které trvá až do šesti (sedmi) let věku dítěte. Charakteristickými projevy je aktivita a zvědavost, tudíž se předškolní období nazývá iniciativním obdobím. „Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu.“²² Dítě se učí poznávat svět a jednotlivé skutečnosti v něm. Vytváří si náhled na svět a učí se v něm orientovat. Dochází k rozvoji vztahů mezi dětmi a můžeme jej chápat jako přípravu na život ve společnosti. V samotné hře mezi dětmi se trénuje angažovanost a vážnost vzájemného soužití (²³Srov. Wirz 34). V předškolním období je stále nejtýpější činností hra. Raný předškolák vyžaduje řád ve formě opakování pravidelných činností, které v něm podporují jistotu a vytváří bezpečí. To vše nabízí kolektivní zařízení pro předškolní děti – mateřská škola.

²² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, s. 78

²³ WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem*, s. 34

3. Mateřská škola

3.1 Význam mateřské školy

Děti budou muset po celý svůj život čelit změnám různého charakteru, ať už sociálním, politickým, změnám prostředí, v průmyslu, vědě, technice, na trhu práce, a jiným. Rychlost, jakou v dnešní době změny nastávají, upozorňuje na důležitost schopnosti člověka učit se po celý život (²⁴Viz Gardošová; Dujková11). Je tedy nutné a důležité v dětech od počátku rozvíjet a podporovat přání učit se. Tomu se děti nejlépe naučí, věnují-li se své činnosti celým srdcem s oblibou a uchvácením a jsou-li k tomu vedeny odborným vedením s odpovídajícím vzděláním. Již Komenský upozorňoval na důležitost správné výchovy člověka, která spočívá v dobrém začátku. Nutnost systematické předškolní výchovy Komenský doložil ve dvanácti kapitolách své knihy *Informatorium školy mateřské*, v níž se zabývá správnou výchovou a jejím obsahem. Komenský ve své knize nabádá dospělé, aby v zájmu budoucnosti i své vlastní existence věnovali maximální pozornost dítěti a jeho výchově. Kniha byla určena matkám, pečovatelkám a vychovatelkám, které se staraly o dítě (děti) předškolního věku. *Informatorium* se stalo jakýmsi návodem a příručkou výchovy, jak o dítě pečovat. Výchovu dítěte Komenský zahrnul i do svého systému vševýchovy (tedy celoživotního vzdělávání) a za záruku správného vývoje společnosti pak označil takovou výchovu, která je založena na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem (²⁵Viz Komenský). To vše mateřská škola dítěti nabízí.

„Mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Každodenní plynulá průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu.“²⁶ V tomto smyslu se na mateřskou školu může vztahovat pojem vzdělávání, který potvrzuje

²⁴ GARDOŠOVÁ, Juliana; DUJKOVÁ Lenka; a kol. *Začít spolu*, s. 11

²⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*

²⁶ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; BRANISLAV, Pupala. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 134

i legislativní zařazení mezi školy (²⁷Viz Výzkumný ústav pedagogický 7). Předškolní vzdělávání je specifické, jelikož zahrnuje složky jak vzdělávací, tak výchovné.

3.2 Cíl mateřské školy

Cílem předškolního (nebo-li primárního) vzdělávání je osvojování si základů klíčových kompetencí a získávání předpokladů k celoživotnímu vzdělávání. Jeho úkolem je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti dostatek vhodných podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má obohacovat denní program dítěte a poskytovat mu odbornou péči (²⁸Viz Výzkumný ústav pedagogický 7, 10).

Klíčové kompetence jsou formulovány jako výstupy, ke kterým by měl učitel každé mateřské školy směřovat, nejsou však nijak hodnoceny jako ve školském zařízení. Tyto kompetence jsou rozděleny do pěti oblastí, a to: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. Jsou předpokládányi vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, které mají zásadní vliv na rozvoj a uplatnění každého jedince. Kompetence jsou v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* jednotlivě rozepsány. Rámcový vzdělávací program je hlavním a jediným dokumentem, ze kterého by měla vycházet každá mateřská škola a každá jednotlivá učitelka v něm. V dokumentu jsou rozpracovány cíle, metody práce, úkoly předškolního vzdělávání, vzdělávací oblasti, podmínky vzdělávání a další.

Dalšími cíli primárního vzdělávání je: a) rozvoj dítěte, jeho učení a poznání; b) osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; c) získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (²⁹Viz Výzkumný ústav pedagogický 11). Pojem učivo je v *Rámcovém vzdělávacím programu* nahrazeno pojmem vzdělávací nabídka, která je rozpracována do pěti oblastí: dítě a jeho tělo; dítě a jeho psychika; dítě a ten druhý;

²⁷ VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 7

²⁸ VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 7, 10

²⁹ VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 11

dítě a svět; dítě a společnost. V každé oblasti jsou rozepsány dílčí cíle, nabídka činností a očekávané výstupy (předpokládané výsledky). Pedagog by měl všechny tyto oblasti vzájemně propojovat a s jejich obsahem dále pracovat – konkretizovat nabídku vzhledem k individuálním možnostem a schopnostem dětí. Čím větší propojení oblastí pedagog ve vzdělávací nabídce využije, tím bude vzdělávání přirozenější a účinnější.

3.3 Předpoklady pro vstup do mateřské školy

Na dítě přicházející do mateřské školy nejsou kladeny takové požadavky jako při vstupu do základního vzdělávání, přesto by se neměly opominout oblasti, které by dítě mělo zvládat. Jedná se zejména o citovou vyrovnanost dítěte, schopnost oddělit se od matky a zvládnout strávit v zařízení alespoň malou část dne (zpočátku čtyři hodiny). Toto je prvním důležitým aspektem, bez kterého dítě nemůže zvládnout vstup do mateřské školy, anebo mu to vstup přinejmenším komplikuje. Zde je nutné podotknout, že zpočátku je vstup téměř pro každé dítě těžký. Další oblastí, kterou by mělo mít dítě osvojené, jsou základní hygienické a stravovací návyky. Dítě by se mělo umět samo najíst lžící, napít z hrnku či sklenice. Samo by mělo udržet vyměšování a docházet na toaletu (občasné pomočení není hlavní překážkou ke vstupu do mateřské školy) – naopak, některé děti se začnou pomočovat právě v mateřské škole. Důvodem je většinou takové zabrání do činnosti či hry, že se dítěti zkrátka na toaletu dojít nechce a je pro něj příjemnější dosáhne-li uvolnění do spodního prádla; nebo dítě zkrátka na toaletu doběhnout nestihne. Obojí se v mateřské školce dá řešit a s dítětem postupně nacvičovat.

3.4 Činitelé ovlivňující vstup dítěte do mateřské školy

Podstatnou, často opomíjenou skutečností je fakt, že dítě neovlivňuje pouze samotný vstup do mateřské školy a jeho emoční vyladění v onen moment, kdy dítě poprvé do zařízení vchází, nýbrž je ovlivňován již mnohem dříve před samotným zahájením předškolního vzdělávání. Na samotném vstupu do mateřské školy dítěte a jeho zvládnutí se podílí mnoho činitelů a okolností.

Největším působícím činitelem se stávají samotní rodiče a jejich přístup. Přejít z rodiny do školky usnadňuje příprava dětí rodiči na školku, návštěva zařízení před zahájením docházky, výchovné působení rodičů a stanovená délka

denní docházky do školky. Tyto okolnosti jsou ovlivnitelné rodiči a jejich kvalita tedy záleží na nich samotných. Neměla by se opomíjet ani informovanost rodičů před vstupem dítěte do zařízení, která bude rozebrána v následující kapitole.

Usnadňující skutečností může být to, když do školky nebo dokonce i stejné třídy dochází již starší sourozenec, kamarád, nebo s dítětem bude kamarád vstupovat ve stejnou chvíli (rok) jako samotné dítě.

Faktory, které ztěžují vstup a jsou rodiči většinou neovlivnitelné, jsou například výjimečné životní zážitky dítěte. Zážitkem může být např. vážnější nemoc nebo delší pobyt v nemocnici, který může dítě více fixovat na matku (i matku na dítě) a rozvinout nechuť ke kolektivním zařízením, či strach pramenící ze zkušenosti z nemocnice, apod. Důležitou roli hraje i konstituce dítěte. Například dítě s menší tělesnou odolností pociťuje zatížení školky silněji a vícehodinový pobyt pro něj může být uprostřed hlučných dětí namáhavý. Častěji dochází k únavě a takové dítě se snáze nakazí a onemocní, což má za následek méně časté navštěvování mateřské školy. Díky méně častému kontaktu je pak pro dítě těžší dosáhnout pevného místa ve skupině. ⁽³⁰⁾Viz Haefele; Wolf-Filsinger 38)

Zaměstnání matky a strach dítěte taktéž výrazně ovlivňují vstup dítěte do školky, rodiči jsou však ovlivnitelné zčásti. Například matka nemůže sehnat jiné zaměstnání než na plný úvazek, tudíž si dítě bude muset vyzvedávat až v odpoledních hodinách, což pro nově příchozí dítě je zpravidla krajně nevhodné (klade na dítě nepřiměřené nároky téměř jako na dospělého člověka, který musí vydržet osmihodinovou pracovní dobu, přičemž dítě ve školce tráví mnohdy i více času než osm hodin).

Významným činitelem je samotné prostředí mateřské školy a osobnost učitelky, která by dítě měla získat a zaujmout již od první chvíle. Rodiče by měli klást význam na výběr mateřské školy, a to z několika hledisek: a) poloha školky (ta, která je v blízkosti bydliště, mívá přednost; je dítěti lépe dostupná a stoupá pravděpodobnost docházení i ostatních kamarádů z okolí bydliště); b) světonázorové postoje (jelikož školka doplňuje rodinnou výchovu, měli by rodiče vědět a nejlépe souhlasit s ideovou stránkou zařízení, jejími životními a mravními postoji, jež jsou dětem předávány); c) spolurozhodování rodičů (zda učitelé nevnímají jako vnější tlak názory rodičů a jejich podněty, připomínky, apod. – zde by mělo docházet hlavně ke sjednocení přístupu k dítěti a přispět tak ke kvalitní výchově dítěte);

³⁰ HAEFELE, Bettina; WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, s. 38

(³¹Viz Deissler 15). K orientaci a výběru školek by měl dopomoci i den otevřených dveří, pročetí školního vzdělávacího programu, či informativní schůzka s rodiči před zápisem dítěte do mateřské školy. Rodič tak může poznat prostředí i metody práce konkrétní organizace, dále si pak dle zájmu sjednat schůzku s ředitelem zařízení, v případě nezájmu pak zbytečně rodič nemusí chodit na zápis a následně dítě opět odhlašovat.

3.5 Příprava na vstup do mateřské školy

„Prvnímu vstupu dítěte do kolektivu v předškolním zařízení se připisuje často v rodině neprávem menší důležitost, ačkoliv jde – vzhledem k věku dítěte – o závažný krok v jeho životě.“³² Učitelka by měla již u zápisu informovat rodiče, jak postupně své dítě osamostatňovat, aby odloučení od matky během pobytu ve školce dítě neneslo těžce a nedocházelo ke stresovému zatížení. Je vhodné, bylo-li dítě již u zápisu a mohlo si mateřskou školu, její herny a ostatní místnosti a vybavení prohlédnout spolu s rodiči, v hernách si pohrát, vyrobit například drobný výrobek, nebo od učitelek dostat malou pozornost, kterou si mohlo odnést domů.

Rodiče mohou v přípravné fázi přispět jak svými postoji, tak aktivním jednáním. Matka tak může během procházky dítěti ukázat budovu, kam bude dítě chodit, cílem procházky se může stát samotná budova, nebo navštívení dětí v zahradě areálu školky, na hřišti, či procházce – k tomu dochází spontánně a přirozeně, byla-li rodiči zvolena školka poblíž místa bydliště rodiny s dítětem. Pro dítě se tak budova, o které získává povědomí (co se v budově dělá, kdo tam chodí, že tam dítě bude docházet také, apod.) stává nenásilnou a přirozenou součástí okolí bydliště. Je možno se s učitelkou domluvit na krátké návštěvě i cíleně v herně, například během odpoledních her, kdy je režim dětí již volnější a učitel se tak může věnovat i potencionálnímu nováčkovi. Je nepřijatelné, aby bylo mateřskou školou dítěti vyhrožováno, nebo manipulováno – tím by se rodiče dopustili výchovné chyby a adaptace dítěte by byla o to těžší (³³Viz Bělinová, Jírová, Keřková 41). Cílem přípravné fáze je, aby rodiče u dětí vytvořili pocity radosti z nového prostředí, aby se jejich dítě do mateřské školy těšilo. Rodiče mohou přispět i svými kladnými domněnkami, kdy popisují, jaké krásné hračky jsou ve školce, jaké činnosti se ve

³¹ DEISSLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole*, s. 15

³² BĚLINOVÁ, L.; JÍROVÁ M.; KEŘKOVÁ, A. *Mateřská škola spolupracuje s rodinou*, s. 41

³³ BĚLINOVÁ, L.; JÍROVÁ M.; KEŘKOVÁ, A. *Mateřská škola spolupracuje s rodinou*, s. 41

školce dělají (např. chlapce, který rád vyrábí, může matka motivovat výtvarnými činnostmi a různorodými materiály, které jsou ve školce dostupné). Nadšení rodičů a kladný postoj je základním odrazovým můstkem jistoty pro dítě. Nechá-li se matka slyšet, či sama s dítětem projednává, zda-li dítě pobyt ve školce zvládne, a nabádá ho k neuctivosti, případně odmítavému postoji, je jisté, že bude mít takové dítě velký problém získat jiný přístup než ten, který mu byl vštípen od jeho milované osoby.

Závažnou otázkou je v přípravné fázi i délka pobytu dítěte v zařízení. Rodiče by si měli být vědomi psychické zátěže, které je tříleté dítě vystavováno a pomoci mu ji usnadnit. Dítě prochází změnou, kdy musí časně ráno vstávat, a dlouhý pobyt v zařízení v rozsahu zhruba deseti hodin mu zejména v prvních týdnech zpravidla nesvědčí. Pro tříleté děti vstupující do mateřské školy je zpočátku vhodná co nejkratší doba strávená ve školce, jenž dítěti umožní mnoho zážitků a radosti z her a činností; díky citové labilitě však nabídne i brzký návrat k matce, tedy i brzy nabytou jistotu, že se matka vrátí. Vhodné je tedy dítě ráno přivézt do školky a po obědě si jej vyzvednout. Dítě tak ve školce tráví okolo čtyř hodin, dle toho, kdy jej rodič přivede, což je pro dítě únosné a zvladatelné. V poledních hodinách dítěti křivka aktivity klesá, a nastupuje potřeba odpoledního spánku, který může být pro dítě dalším těžkým nárokem na něj kladené – spát jinde, než doma, v jiné postýlce, a bez matky. Vyzvednutím dítěte po obědě se tak rodič může vyhnout možnému stresujícímu zážitku dítěte v prvních dnech v mateřské školce. Protože spánek je oblastí intimní a citlivé zóny, je potřeba k dětem přistupovat citlivě, postupně a nenásilně. Po adaptačním období tak dítě může být na tento krok spánku ve školce průběžně připravováno a motivováno jak rodiči, učitelem, tak postupně i svou přirozenou zvědavostí a zájmem o to být s dětmi například i na ložnici a zažít pohádku a hru s maňásky před spaním – zde lze využít jakýchkoliv jiných rituálů, které se stanou součástí usínání dětí.

O všech těchto závažnostech by měli být rodiče předem informováni od učitelky mateřské školy. Dále tak i o spolupráci, která je pro rozvoj a kvalitní adaptaci klíčová. K tomuto slouží například již zmíněná úvodní rodičovská schůzka, která by se měla konat s dostatečným odstupem před samotným vstupem dítěte do mateřské školy. Rodičovská schůzka má zpravidla informativní charakter. Rodičům by měly být poskytnuty základní údaje o chodu mateřské školy; měl by být představen

ředitel zařízení, učitelé jednotlivých oddělení a další osoby, se kterými rodiče budou v kontaktu (např. kuchařka, uklízečka, hospodářka školy, apod.). Obsahem schůzky jsou různá praktická témata jako: časy od kdy do kdy je školka otevřená a kdy si mohou rodiče vyzvedávat děti; možnosti přihlašování a odhlašování dětí, případné vyzvedávání obědů; výše plateb a jejich splatnost (školné, stravné, třídní fondy, aj.); denní režim; oděvy a příslušenství, které má dítě ve školce mít (např. holiny, náhradní kalhoty a spodní prádlo, pokrývku hlavy, aj.); praktická doporučení (týkají se většinou konkrétního nastavení školky – například nenosit hračky do školky, apod.). Neopomíjenou součástí by měla být volná diskuze, kde se mohou rodiče ptát na informace, které je zajímají. Je ale nutné brát zřetel na to, že rodiče bývají na první schůzce přehlceni množstvím informací, s nimiž byli v krátkém čase konfrontováni a že se často stydí zeptat na to, co je zajímavé, když jsou přítomni i rodiče, jejichž děti mateřskou školu již navštěvují (³⁴Srov. Niesel, Griebel 73). K diskuzi je možné připojit i volnou diskuzi, kdy mohou rodiče jednotlivě a soukromě mluvit s učitelem a probrat případné obavy a dotazy. V rámci schůzky mohou být rodičům rozdány i dotazníky zjišťující důležité informace o dítěti, které pomáhají jak učitelce v přístupu k dítěti, tak v rámci procesu adaptace – učitel například z dotazníku zjistí, že dívka má problémy se zpěvem, nebude se tedy dítěte zbytečně doptávat a frustrovat jej zbytečnými stresujícími otázkami proč nezpívá. V dotazníku mohou být otázky zaměřené například na oslovení dítěte, na které je zvyklé; potravu, kterou má a nemá rádo; hračky, které preferuje; alergie; a další skutečnosti – neměla by chybět kolonka pro dodatečné vyjádření rodičů o čemkoliv, co jim přijde důležité o dítěti učiteli sdělit.

3.6 Vstup do mateřské školy

Vstup dítěte do mateřské školy můžeme označit jako přechod v životě dítěte a jeho rodičů. Přechodem rozumíme významné probíhající změny týkající se jak jednotlivce, tak rodiny, jež má svůj obsah a specifické požadavky. Jedná se o proces, ve kterém dochází zejména ke změně sociálního statutu dítěte a jeho nabývání kompetencí; vzniku a vytváření nových vztahů; pravidelnému střídání mezi sociálním prostředím rodiny a školky. Při změnách je dítě vystaveno vysokým nárokům a dítě tak musí zvládat silné emoce a stres. Zvládnutí přechodu je však

³⁴ NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*, s. 73

podstatné zejména pro to, že má vliv na další vývoj dítěte. Úspěšné zvládnutí posílí kompetence dítěte, zatímco nezvládnutí přechodu zvýší obavy a strach z dalších přechodů, které mohou být zvládnuty obdobným způsobem (³⁵Srov. Niesel, Griebel 26). Je tedy důležité dbát na přirozený přechod a dítěti pomoci s orientací v novém prostředí i v rolích, do kterých je postaveno.

3.6.1 První den v mateřské škole očima dítěte

Následný popis pojednává o dítěti přicházejícím první den do mateřské školy, jeho prožitcích a prvních překážkách.

Při vstupu do mateřské školy je dítě doprovázeno zpravidla rodiči, kteří dítěti pomohou s převléknutím. Bezprostředně poté přichází s dítětem do herny, kde se s dítětem loučí a předávají jej do rukou učitele. Již v prvním okamžiku nastává pro dítě nejtěžší krok, kdy se musí citově vyrovnat se ztrátou a odloučením od matky (otce). Tento první výrazný a silný citový zážitek je mnohdy dost stresující pro dítě samotné, a již v samém počátku dne. Dítě se tak po obtížném odloučení ocitá v neznámém prostředí, ve kterém se neorientuje – neví, kde se co nachází, nezná pravidla ani řád. Je obklopeno mnoha dalšími (většinou) neznámými tvářemi a učitelkami (popřípadě učitelkou). Ze všech stran na dítě působí mnoho podnětů – ať již vybavení školky (hračky, obrazy, barevný koberec), tak hluk (případně křik a pláč) ostatních nově přichozích dětí, který v dítěti spíše vyvolává pocit úzkosti, než čehokoliv jiného. Dítě se cítí nejistě, je bezbranné a v novém prostředí nemá nic ze svého domova, k čemu by se mohlo uchýlit a cítit se tudíž i bezpečně. Dítě se snaží v rámci svých možností v prostředí zorientovat a opakovaně překonávat stavy lítosti a smutku z odchodu matky (otce), které dítě velice ovlivňují. Tyto stavy se střídají až do příchodu jednoho z rodičů.

Zde je prostor pro vznik vztahu mezi učitelem a dítětem, který velice ovlivňuje další vývoj adaptace dítěte. Pokud dítě ví, že se na něj učitel těší, přijímá jej a aktivně se mu věnuje, dítě snáze přijímá odloučení od matky, poněvadž se může v době její nepřítomnosti navázat na učitele. Osobnost pedagoga je tedy v průběhu pobytu dítěte v mateřské škole klíčová.

³⁵ NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*, s. 26

3.6.2 Sociální statut dítěte

Při vstupu do mateřské školy se mění sociální statut dítěte. Dítě získává novou roli „školkového dítěte“, která s sebou nese mnoho dalších nároků a požadavků na něj kladených. Role souvisí s očekáváním společnosti i okolí dítěte. Přijetí role se odvíjí od přípravy na vstup do mateřské školy, záleží tedy z velké míry na rodičích, jak dítěti s přijímáním nové role pomohou. Dítě je potěšeno, je-li chváleno a vyzdvihováno, že již chodí do školky (dítě chce být chváleno). Verbální povzbuzování rodičů je na místě a je snadnou motivací a povzbuzením dítěte v počátku. Těší-li se dítě do nového prostředí, je motivované a zvědavé, snáze přijme roli „velkého“ dítěte, které už chodí do mateřské školy. Není-li dítě motivováno, případně je-li demotivováno, nemá jediný libý důvod se s rolí ztotožnit.

Spolu s rolí dítě získává i nové kompetence rozvíjející jeho samostatnost spolu s kladenými nároky a požadavky. Po dítěti učitel vyžaduje, v rámci individuálních možností, komunikativnost, samostatnost (či alespoň snahu nebo částečnou samostatnost) v oblékání, stravování a hygieně. Dítěti jsou předkládány mnohé podněty k jeho rozvoji – dítě se tak setkává s problémy, jež se učí řešit a překonávat. Dítě je rozvíjeno ve všech pěti vzdělávacích oblastech, ve kterých se seznamuje s novými informacemi, zkouší s nimi pracovat, učí se a zdokonaluje se. Je pro něj mnoho aspektů nových, přičemž právě díky nim získává nové zkušenosti.

Souběžně při získání sociálního statutu a nové role dochází i ke změně identity, kdy si dítě odpovídá na otázky týkající se jeho samotného. Tím zpracovává vědomosti a zkušenosti o sobě samém a dochází k aktivní sebereflexi (³⁶Viz Niesel, Griebel 28). Dítě na sebe nahlíží skrze sociální prostředí, odezvy na něj samotné, jeho chování a činy. Záleží tedy na okolí (zejména na učiteli a rodičích), jak dítěti s hledáním a dosažením identity pomůže, přičemž vlastní identita dítěte je předpokladem pro rozvoj dalších vztahů v kolektivu.

3.6.3 Proměna a vznik vztahů

Vstup do mateřské školy s sebou přináší změny ve vztazích. Dochází ke změně vztahu mezi dítětem a rodiči. Dítě není již celý den pod dohledem matky a ta není již jediným výchovným působitelem na dítě. Protože jsou změny doprovázeny

³⁶ NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*, s. 28

silným citovým vzrušením, mohou citové výbuchy dítěte na čas vztah zhoršit. Dítě je sklíčené a touží zůstat doma s matkou, namísto pobytu ve školce; matka touží po bezproblémovém nástupu do školky a přeje si vědět, že se dítě cítí dobře. Tato rozdílnost v přáních může vést ke střetům. Cílem by mělo být poznání dítěte, že se takto děje přirozeně a vztah k rodičům se pro dítě nijak nemění, přestože již není celý den doma. Rodiče musí připustit i větší nezávislost dítěte, ve které by jej měli podporovat (³⁷Srov. Niesel, Griebel 34). Mění se i vztahy mezi rodiči vzhledem k učitelce, který se stává spoluvychovatelem jejich dítěte, kterému se po několik hodin denně věnuje. K učitelce by rodiče měli zaujmout vztah založený na důvěře a rovnosti před dítětem. Jelikož rodiče mohou v učitelce vidět konkurentku, či posuzovatele jejich dosavadní výchovné práce, může vytvoření důvěrného vztahu nějakou dobu trvat. Vytvoření vztahu dítěte s učitelkou je základním předpokladem pro další práci s dítětem. Protože se učitelka snaží o podporu dítěte a jeho začlenění do skupiny a vztahů s ostatními dětmi, měla by se závislost na učitelce postupně menšit. Zpočátku se však stává pedagog jediným, kdo dítěti s adaptací na mateřskou školu ne/pomůže.

Posledními novými vztahy, které v souvislosti se vstupem do mateřské školy vznikají, jsou vztahy s vrstevníky. Přivýkání a začleňování dítěte do kolektivu by mělo probíhat spontánně, přirozeně a postupně. Děti mohou navzájem působit jako podpora, ale i jako zátěž – v případě outsidera. Učitel by měl takové dítě podporovat, aby se nestalo outsiderem ve skupině a neizolovalo se od dětí. Požadavky na vytváření nových vztahů s vrstevníky ve školce záleží i na počtu a velikosti skupiny, v níž se dítě ocitá. „Je-li skupina příliš velká – a třicet dětí je už příliš mnoho – pocit důvěrného společenství se u dětí vytvoří teprve postupně nebo jen částečně a současně může vzrůstat agresivita. Nejvyšší počet dětí ve skupině by měl být dvacet.“³⁸

3.6.4 Nároky na dítě kladené – rodina a školka jako dva světy

Charakteristické je střídání pobytu dítěte doma a ve školce. Domov je typický důvěrným známým rodinným společenstvím s menším počtem osob. Mateřská škola představuje opak – tvoří jí velká skupina dětí s menším počtem dospělých osob. Dítě díky ztrátě kontroly nad činnostmi rodičů během pobytu ve školce ztrácí i pocit

³⁷ NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*, s. 34

³⁸ DEISLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole*, s. 12

jistoty. Ztráta kontroly nad situací může být pocíťována jako zátěž a může být pro dítě stresující. S pocitem ztráty se dítě musí vyrovnávat (³⁹Srov. Niesel, Griebel 39).

Hlavním rozdílem mezi rodinou a školkou jsou odlišná pravidla, která se musí dítě naučit respektovat – svou odlišností mu mohou pravidla způsobovat problémy. Dítě nechápe, proč ve školce nohy na židli dávat nesmí, ale doma ano; proč doma nahý být smí, a ve školce to žádoucí není; proč doma běhat smí a ve školce nesmí. Dítě je vystavováno novým požadavkům a společenským pravidlům, mravům a řádu konkrétní školky (třídy), kterým se postupně učí řídit a plnit je. Pravidla musí být dítěti nejdříve sdělena, aby vědělo, co je žádoucí a co nikoliv, přičemž základní pravidla chování by dítě mělo znát již z domova – např. dětem se neubližuje, jazyk se na nikoho nevyplazuje, apod. Pravidla by neměla být omezena jen na strohé zákazy a příkazy, dítě by mělo chápat důsledky konkrétního chování a příčiny zákazu/příkazu. Dětem je tedy potřeba vysvětlovat proč se ve školce běhat nesmí, ale doma ano. Dítě se tak učí nejen pravidlům, ale také se učí pochopit a propojovat souvislosti. Je například vhodné pár základních pravidel dětem nakreslit a nechat je na přístupných místech, kde si je mohou děti samy „číst“.

Pro dítě je klíčová prostorová orientace. Dítě se musí naučit, kde se co nachází, kde najde potřebné věci, předměty a hračky, co má dělat, když má žízeň, nebo když potřebuje na toaletu. Struktura dnů plná různorodých činností ve školce se liší od rodinné atmosféry. Pravidelnost a dochvilnost jednotlivých činností v dětech buduje řád, pocit jistoty a umožňuje dítěti předvídat průběh dne a týdne; též v dětech upevňuje časové pojmy a učí je se v nich orientovat.

„Zátěž, která pramení ze střídání oblastí života, se může u dítěte projevit pláčem, vyčerpáním nebo nespokojeností. Rodiče znají dítě před pobytem v mateřské škole i po něm, učitelka po pobytu v rodině a před ním. Na základě vzájemného informování se vytváří celistvý obraz dítěte a obraz toho, jak zdolává zátěž.“⁴⁰

³⁹ NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*, s. 34

⁴⁰ NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*, s. 40

4. Strategie zvládání adaptačních problémů

4.1 Adaptace dítěte

Adaptace je proces, při kterém dochází k přizpůsobování dítěte vnějším podmínkám a faktorům a je charakteristický několika etapami.

V prvních dnech se jedná o období orientování se, kdy dítě sleduje chod zpovzdálí. Jelikož dítě nezná průběh a pravidla mateřské školy, do aktivit ostatních dětí se nezapojuje. Výjimkou bývají děti, které mají v oddělení staršího sourozence nebo kamaráda, na kterého se mohou obrátit. Dítě bez takovéto opory se ocitá nejen v neznámém novém prostředí, ale především úplně samo bez rodičů s cizí osobou (učitelkou) a dalšími dětmi.

V prvním týdnu se nováček snaží rozuzlit chaos, který jej obklopuje a uspořádat jej. Stává se jakýmsi pozorovatelem, který většinou stojí nebo nehybně sedí s upřeným pohledem. „Zdrženlivost nováčků ve styku s ostatními dětmi je tedy smysluplná, protože zaručuje nerušený příjem informací. Nováčci se tak mohou soustředit na poznávání pravidel platících ve školce.“⁴¹ Tato první orientace je nezbytná pro sociální začlenění dítěte. Teprve tehdy, je-li si dítě vědomo požadavků na něj kladených; zahrnující: odloučení od matky (otce), neznámé okolí, novou vztahovou osobu, sociální roli a s ní spojená očekávání; je dítě ochotné podniknout první pokus o kontakt. Konkrétními projevy nového dítěte je např.: nezájem o aktivity ostatních dětí; nové dítě se nepokouší navazovat kontakty; neukazuje dětem, že je má rádo; nevypráví o svých zážitcích; nehraje si intenzivně a vytrvale; zpravidla mluví velmi potichu, nebo má problém se vyjadřovat.

V druhém týdnu je dítě již seznámeno s pravidly a prostory mateřské školky. Zná průběh dne a začíná pomalu navazovat kontakty. Způsoby navazování kontaktů mohou mít různou formu – dítě napodobuje ostatní děti; snaží se upoutat pozornost jakýmkoliv způsobem, boří dětem hračky; pošťuchuje ostatní děti, aj. Dítě se ve druhém týdnu snaží prosazovat a začlenit do kolektivu. Samo od sebe rozdává dárky (bonbony, hračky, apod.); vypráví o svých zážitcích; vyjadřuje přání – ptá se, zda si může hrát; vyhledává pomoc u učitelky; snadno se rozpláče a rychle se unaví.

Ve třetím týdnu má dítě povědomí o rolích dětí a rozdělení moci ve skupině. Jeho hlavním úkolem je upevnění a rozšíření své získané role. Dítě tak často

⁴¹ HAEFELE, Bettina; WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, s. 14

inklinuje k oblíbeným dětem, aby u ostatních dětí stouplo v ceně, dále se velice podvoluje autoritě a snaží se ji uspokojovat. Například nosí učitelce dárky, obrázky, aj. U činností, u kterých bylo napomenuto, učitelce zdůrazňuje, že je provedlo správně (např. dívka učitelce řekne, že si umyla ruce mýdlem; nesundávala si bačkory pod stolem při svačině, apod. – dívka tak chce stoupnout u učitele v ceně a získat tak pochvalu, obdiv a sebepotvrzení svého chování). Dítě ukazuje ostatním vrstevníkům, že je má rádo, bere si je za vzor a napodobuje je. O aktivity ostatních dětí se již zajímá.

„Po čtyřech týdnech si většina nováčků na školku zvykne. Během čtyř týdnů překonali počáteční obtíže a v celkovém chování můžeme pozorovat „normalizační procesy“⁴². Dítě zná dobře prostory školky, chod i pravidla třídy, role dětí, navázalo kontakt s učitelkou. Základními kroky dítě prošlo, po čtyřech týdnech nastává znovu všední den, ve kterém se dítě je již schopno orientovat.

Tyto procesy probíhají automaticky a podvědomě, zpravidla v těchto časových mezích. Za adaptaci můžeme považovat nejen první měsíc, ale zpravidla i první dva měsíce. Při vstupu do mateřské školy se nemění jen chování dítěte ve školce, ale i doma. „Délka procesu adaptace ve skupině je nezávislá na věku dítěte. Snaha dítěte vyhovět novým požadavkům ovlivňuje jejich chování doma. Když se rodiče a učitelky vzájemně informují o reakcích dítěte v odlišném prostředí, získávají ucelený obraz o tom, jak u jednotlivých dětí probíhá proces překonávání překážek.“⁴³ V prvním období orientace se dítě projevuje obdobně. Dítě omezuje své činnosti a drží se spíše zpátky. Chování má však v obou situacích jiný charakter – ve školce slouží zdrženlivost k získávání informací, doma k relaxaci. V druhém týdnu, kdy dochází k prosazování dítěte, k tzv. prosazovací krizi, nastává i vnitřní krize. Dítě je nespokojené a podrážděné. Po těchto dvou etapách přichází uvolnění, kdy u dítěte dochází k tělesnému vyčerpání. Dítě se po namáhavém boji začlení do kolektivu, přičemž dochází k vyrovnání i v domácím prostředí.

4.2 Problémy při adaptaci

Vstup do mateřské školy je pro dítě velkou změnou, která s sebou přináší mnoho nároků, výzev a požadavků na dítě kladených, jež v dítěti vyvolávají stres.

⁴² HAEFELE, Bettina; WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*, s. 21

⁴³ NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*, s. 56

V prvních dnech orientace se dítě může cítit opuštěné a podvedené. Dítě může vnímat odchod matky a odložení jeho samotného do školky jako zradu. Důvodem odložení může přičítat samo sobě, dítě se např. domnívá, že provedlo něco zlého, a proto jej matka opustila. Ocítá se v citové labilitě, vnitřnímu zmatku a frustraci. Vnitřní krize se může projevovat absolutním rezignováním, či bojkotováním řádu mateřské školy a všeho, co s ní souvisí. Dítě chce v tuto chvíli jediné – být s matkou a získat ji zpět. Tento boj dítě velice vyčerpává, ať emočně, tak tělesně. Chování dítěte je charakteristické změnami nálad, výbuchy vzteku měnící se v pláč, hysterií a vzdorem.

Navazování kontaktů je dalším namáhavým krokem, který musí dítě zvládnout a riskovat tak i možné odmítnutí. „Přetrvávající vztahy jsou možné jen tehdy, když druhý ví, kdo jsem. Proto mu to musím dát jasně najevo. To ale mohu učinit na základě toho, co jsem se až doposud ze svého okolí o sobě dověděl a jaký z těchto poznatků vytvořím svůj vlastní obraz, o němž prohlásím: „To jsem já!“⁴⁴ Je zřejmé, že pro vytvoření vztahů se musí dítě nejdříve zorientovat samo v sobě, což není lehkým úkolem zejména tehdy, prochází-li dítě velkými změnami a učí se v nich teprve orientovat. Navazování kontaktů proto probíhá v počátcích velmi neobratně. Dítě se může bát promluvit a oslovit dítě, což vede k vnitřní frustraci. Naopak jiné dítě zkouší navázat kontakt, avšak zpočátku těžkopádně, např. druhému dítěti ubližuje, boří mu stavby z kostek, apod. Tímto nevhodným způsobem dožadování se kontaktu dochází k odmítnutí potencionálního kamaráda a vede ke ztrátě zájmu o další pokusy kontakt navazovat, k opakovanému zklamání z nepovedených pokusů, a tudíž frustraci.

Při pobytu v mateřské škole se dítě nestává hlavním objektem zájmu, jako např. doma, nýbrž je vystaveno většímu kolektivu dětí, do kterého se má začlenit. Pro dítě může být tato pozice krajně nepříjemná, ohrožující jeho osobnost a sebepojetí. Dítě tak může bojkotovat veškeré společné aktivity, do kterých se nechce zapojovat, nebo chce být středem pozornosti, ať už jakkoliv – vykřikuje nahlas; vstává a odchází, když mají děti sedět, apod. Pozornost jedné učitelky může dítě chtít směřovat jen k sobě. Věnuje-li se totiž učitelka dalším dvaceti vrstevníkům, dotčené dítě se může cítit odmítnutě, zraněně a osamoceně bez zájmu dospělého člověka, který dítě potřebuje.

⁴⁴ NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*, s. 28

Přestože dítě vyžaduje pozornost učitelky, může mít velký problém s přijutím pravidel, které po něm učitelka vyžaduje. Dítě nerozumí, proč některá pravidla platí doma a ve školce platit nemohou. Toto nové nastavení pravidel v dítěti může zpočátku vyvolávat neklid a nechutí doma zaběhlé normy ve školce měnit a rozšiřovat tak svůj svět, který se mění a přizpůsobuje. Taktéž může být pro dítě velice těžké přijmout učitele jako autoritu, kterou má poslouchat. Zde je velice klíčový postoj rodičů, který dítěti předají. Je-li rodičům lhostejné, jak jejich dítě respektuje učitele, bude to lhostejné i dítěti, které bude pokyny učitele ignorovat a bojkotovat.

Samostatnost, která je na dítě kladená při pobytu v mateřské škole, se může stát další problémovou stránkou. Dítě ji nemusí chtít zvládat zejména proto, že se mu prostě nechce. Pro dítě je pohodlnější, převléká-li ho matka či její dokrmí, loudá-li se. Ve školce je učitel dítěti samozřejmě ku pomoci, velký díl ale musí zvládat dítě již samo, což může pro některé děti být nepříjemné, musí-li se překonávat a v samostatnosti se cvičit.

4.3 Osobnost pedagoga

„Díky přirozené důvěře malých dětí v autoritu dospělého je získána možnost prostřednictvím vnější regulace skupinu dětí ovlivňovat, vést a do značné míry také ovládat. Tím je do předškolní výchovy vneseno trvalé napětí mezi spontaneitou přirozeného zrání a snahou o záměrné strukturování učení.“⁴⁵ Učitel se tedy stává v průběhu dne v mateřské škole jediným a nejdůležitějším činitelem ovlivňující dítě samotné. A protože se dítě učí nápodobou, je pedagog jeho hlavním modelem a vzorem, které dítě následuje. Tohoto by si měl být vědom každý učitel, totiž že nejenom aktivní působení, ale i pasivní chování, projevy a výrazy mají velký vliv na dítě a jeho vývoj. Učitel je ústřední postavou určující pravidla, hodnoty, postoje a je dle Vacka garantem mravní výchovy. Jeho úspěšné působení na kolektiv je podmíněno zejména dlouhodobou motivovaností rozvíjet mravní stránku dítěte a dostatečnými znalostmi z oblasti pedagogiky, psychologie, etiky a jiných souvisejících oborů (⁴⁶Viz Vacek 79). Motivovaným učitelem se stává ten učitel, který přebírá spoluzodpovědnost za zdárný vývoj žáka.

⁴⁵ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; BRANISLAV, Pupala. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 127

⁴⁶ VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 79

Pro mnoho dětí se učitelka stává jakousi maminkou. Deissler tvrdí, že čím je dítě mladší a více vázané na svou matku, tím více očekává, že mu matku bude nahrazovat učitelka (⁴⁷Viz Deissler 13). Některé děti se navážou na učitelku natolik, že by s ní chtěly chodit domů. Prvořadým úkolem učitelky však je podpora a posílení rodinných citových svazků, nikoliv jejich rozbourání. „Maminkou“ se tedy učitelka stává jen na určitý čas a s rozdílnými kompetencemi a mírou zodpovědnosti. Zodpovědnost za vývoj dítěte mají především rodiče. Učitel se odlišuje od rodičů svoji profesionalitou, znalostmi a objektivním odstupem a přístupem k dítěti.

„Člověk, který neprožije šťastné dětství, kterému v tomto období nikdo nepomohl orientovat se ve složité skladbě světa, a přesto je postaven před úkoly, povinnosti a požadavky, o nichž si není jist, že je zvládne, nutně prožívá úzkost. Předškolní dítě potřebuje člověka, který dokáže sledovat cesty jeho fantazie, vstupovat do jeho her a nabízet přijatelné interpretace skutečnosti.“⁴⁸

Osobnost učitele je velice klíčová, jelikož působí a ovlivňuje dítě, které může posouvat, nebo také odradit – dítě může cítit strach z učitele, obává se z kontaktu s opatrovníkem, čímž získává špatnou zkušenost, která se odráží v budoucích etapách života dítěte – například strach ze vstupu do školy, aj. Učitel by se měl stát zajímavým objektem, který dokáže dítě zaujmout pro činnost, hru či aktivitu prováděnou v průběhu celého dne, ale i oporou a jistotou, na kterou se může dítě kdykoliv s čímkoliv beze strachu obrátit. Pedagog má být autoritou, kterou dítě respektuje a ctí, ale i kamarádem, který si s dítětem hraje. Učitel má být tvořivý v přípravě různorodých činností, kterými nejen dítě rozvíjí, ale dokáže činnosti podat zábavnou formou, která bude dítě bavit a ze které bude mít radost a prožívat uspokojení. Učitel by měl dítěti nabídnout a umožnit dostatek pohybu a uspořádat práci tak, aby žádné z dětí nebylo přetěžováno a tak vystavováno stresovému zatížení. U dětí s handicapem je nutné dbát na respektování konkrétního handicapu a jeho kompenzaci.

Pracovník by měl být vůči dítěti laskavý, vstřícný, tolerantní, komunikativní, ohleduplný, pozorný, důsledný, systematický i empatický v průběhu celého dne! Pro udržení pohody a vyrovnanosti by pedagog neměl zapomínat na osobní

⁴⁷ DEISLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole*, s. 13

⁴⁸ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; BRANISLAV, Pupala. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 132

psychohygienu, která mu pomůže tyto aspekty uchovávat. Neopomíjitelnými vlastnostmi pedagoga dále jsou: flexibilita; trpělivost; vnitřní klid, který se přenáší i na děti – vystresovaný učitel přenáší stres i na svůj svěřený kolektiv; zodpovědnost; rozhodnost – vlastnost správně a rychle se rozhodovat v konkrétních situacích; cílevědomost – u dětí je důležité stanovovat přiměřené cíle a nároky, které jsou splnitelné; sebeovládání – učitel musí kontrolovat své chování a citové projevy, nesmí přenášet své osobní problémy do kolektivu dětí. Podstatná je obzvláště citová vazba vytvořená mezi dítětem a pedagogem, která určuje další směr a chod v rozvoji dítěte. Je-li dítě nemotivované, či demotivované, vývoj dítěte je zpomalen, nebo zastaven úplně, případně může docházet až k regresi. Ve vztahu mezi učitelem a dítětem dochází k vzájemné interakci, kdy učitel může nejvhodněji působit na jednotlivé okruhy a stránky dítěte v konkrétních situacích. Interakce si žádá i zpětnou vazbu, která je pro úspěšný vývoj dítěte nezbytná. Učitel by měl tak využívat vhodných výchovných prostředků k posilování žádoucího chování a odbourávání nežádoucího chování. V neposlední řadě je důležitý individuální přístup. Jelikož učitel pracuje se skupinou různých dětí s různým temperamentem a zkušeností, musí ke každému přistupovat odlišně. „Individuální přístup není ničím navíc, není to ani výsada, ani kárné opatření. Je to prostě pozornost a ohled na jedinečnost každého dítěte, umění jednat s ním tak, jak mu nejvíc prospívá, a umět volit strategii výchovných postupů, které jsou jakoby šity na míru.“⁴⁹

4.4 Strategie

„Obecně platí, že bez pomoci dospělého dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat. Otázkou není, zda dítěti určité mantinely nastínit (to jistě ano), ale jak je vymezit a jaký konkrétní „prostor“ nechat každému jednotlivému dítěti ve prospěch jeho rozvoje.“⁵⁰

4.4.1 Prevence problémového chování

Jakékoliv změny můžeme v tomto období u dítěte označit jako stresující faktor, který zatěžuje organismus a psychiku dítěte. Změna je frustrující díky své nestálosti,

⁴⁹ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; BRANISLAV, Pupala. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 136

⁵⁰ MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 134

proměnlivosti a ztrátě jistoty a bezpečí, kterou dítě doposud nabylo. Dítě je zmatené a změnám se automaticky brání. Nejlepším řešením odbourání strachu je včasná prevence.

4.4.1.1 Plynulý přechod do zařízení

Dospělí lidé v okruhu dítěte (učitelé, rodiče) by měli usilovat o to, aby byly změny pro dítě co nejmenší. Tzn. včas dítě připravit na vstup do mateřské školy: hovořit s dítětem o školce, činnostech a průběhu dne; dítě dostatečně kladně motivovat, navštívit školku je-li to možné, popřípadě dítě seznámit s budoucí učitelkou. Tato primární opatření umožní plynulejší přechod z rodinného domova do školky, přičemž budova nebude pro dítě naprosto cizím objektem, ale již čímsi známým, čeho se dítě nemusí tolik obávat. Rodič včasnou přípravou dítěte zamezí přílišnému zatížení dítěte novými objekty v jeden jediný den, a to v onen první den docházky dítěte do kolektivního zařízení.

4.4.1.2 Paralelní podmínky

Protože samotný vstup do školky je zcela novým prostředím, kterého se dítě obává, měl by každý učitel dbát na to, aby se situace v zařízení podobala rodinnému prostředí, které je dítěti známé. Děti by měly být uspořádány do menších skupinek nebo podskupinek, které jsou přehledné. Učitel by měl s dítětem zacházet podobně jako otec či matka kvůli podobnosti přístupu a měl by dítěti být po celý pobyt ve školce podporou. Dítě tak nezůstává na vzniklé situace a problémy samo, nýbrž je zabezpečeno osobou, na kterou se může kdykoliv obrátit. Tento přístup dítěti umožňuje přehlednost, získání jistoty a odbourání prvotního strachu, má-li za kým přijít a ví-li, že jej dotyčný učitel vyslechne. Vytvoření paralelních podmínek zajišťuje cestu k nepřetěžování dítěte již v počátku (⁵¹Srov. Niesel, Griebel 17).

4.4.1.3 Rituály jako kontrola nad změnami

Dle Deisslera děti potřebují pravidla a stále stejné opakující se úkony, které nabývají formy rituálů. Ty jsou prospěšné díky své stálosti a neměnnosti, kterou si děti vstípi do paměti. Nastane-li znovu se opakující se situace, dítě si je již schopné vybavit předešlou zkušenost a její průběh, tudíž i ví, co jej čeká. Nabývá tedy

⁵¹ NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*, s. 17

sebevědomí a díky normám a etickým hodnocením, se u dítěte navíc vytváří osobní svědomí, které vede k povědomí společenské závaznosti (⁵²Viz Deissler 18).

Zautomatizovaný návyk dítěti přináší odlehčení a naučené tradice život dítěte upevňuje. Rituály, které se děti v mateřské škole učí, jsou např. ranní pozdrav s učitelkou, hygiena a modlitba před každým jídlem, pohádka před spaním, apod. Rituálů je možné vytvořit několik, záleží na charakteru skupiny dětí a nápaditosti učitele. Již samotný průběh dne v mateřské škole je postaven na rituálním charakteru, který se stále opakuje – např. ranní hry, ranní komunitní kruh, ranní cvičení, svačina, dopolední činnost, pobyt venku, oběd, spánek, odpolední činnost.

Kontrolu nad změnami dítěti umožníme poskytnutím co největšího množství informací tak, aby se na ně dítě mohlo připravit. Dopomocí mohou být např. různé piktogramy a obrázky vyobrazující jednotlivé činnosti, které budou následovat. Pedagog tak může dětem připravit každý den tabulku s obrazovými činnostmi, které se budou ten den konat. Po splnění činnosti může být obrázek odložen jako důkaz a potvrzení jeho provedení. Tato tabulka může být účinnou formou pro vytvoření jistoty dětí v průběhu celého dne. Děti se nemusí několikrát denně ptát – co teď budeme dělat? – ale mohou si aktivity samy „přečíst“ kdykoliv si jimi nebudou jisté, nebo se je budou chtít dozvědět. Tento praktický princip rozvíjí samostatnost dítěte a napomáhá mu k uspořádání vnímání dne a jeho orientaci v něm.

4.4.1.4 Mám své místo

Utváření dětské osobnosti a sebevědomí se odráží od toho, jak je dítě vnímáno a do kolektivu začleněno. K potvrzení vlastního „já“ dítěte slouží v mateřské školce několik praktických metod, kterých využívá dnes již snad každé kolektivní zařízení předškolního typu. Jedná se o přidělení konkrétní značky obrázkového typu, kterou si dítě nejlépe samo vybere při vstupu do zařízení, a která jej doprovází po celý pobyt ve školce až do jejího ukončení. Dítě je zastoupeno značkou, kterou samo pozná, a díky které se samo ve školce dokáže orientovat. Značka dítěte je umístěna např. na židli při stravování – dítě si je tak jisté, že má své vyhraněné místo v kolektivu, které patří jen jemu; na věšáku v umývárně – dítě má svůj vlastní ručník; na ramínku v šatně – dítě má svůj vlastní hmatatelný oddělený prostor pro

⁵² DEISSLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole*, s. 18

odložení oděvů, bot a svršků; případně je značka použita k dalším činnostem – např. na nástěnce je místo jména na obrázku dítěte jeho značka, apod.

Dítě si je tak jisté, že přijde-li kdykoliv do školky, je tam vítáno, patří do skupiny a je přijímáno – zkrátka že tam patří.

4.4.2 Metody řešení problémového chování

Všechny zmíněné metody je třeba promýšlet v konkrétních situacích a rozmýšlet vhodnost a míru použitelnosti vzhledem k individuálním možnostem dětí, věku, schopnostem, vyzrálosti, aktuálnímu zdravotnímu stavu, handicapu, a jiným důležitým skutečnostem ovlivňující dítě.

4.4.2.1 Odměna a trest

„Učení sociálním zpevnováním je založeno na odměnách a trestech sociální povahy.“⁵³ Sociální odměnou jsou různé druhy pochvaly, projevy sympatie, zájmu, uznání a dalších. Sociálním trestem rozumíme nesouhlas, odmítnutí, ignoraci, odepření projevů sympatie, odměny a jiných. Sociální odměnou chování dítěte posilujeme, sociálním trestem tlumíme. Odměny jsou však efektivnější než tresty a dochází při nich ke stimulaci citového vývoje dítěte.

Odměny ani tresty nesmí být příliš časté, jinak by byly dítětem vyžadovány nepřiměřeně; měly by následovat bezprostředně po žádoucím/nežádoucím chování – čekání do odpoledne ponechává dítě v napětí; měly by být přiměřené věku a schopnostem a za žádnou cenu by neměly dítě ponižovat. Trest se mívá účinkem ve chvíli, cítí-li jej dítě jako nespravedlnost nebo je trest příliš tvrdý – u dítěte můžeme pozorovat zatrpklou a nenávist. Děti se nesmí trestat v afektu, ale s rozvahou a rozumem. Efektivním způsobem je teorie přirozených následků, kdy dítě vidí, co způsobilo a co je jeho následkem – např. když rozbije hračku, nemůže si s ní již hrát, protože je rozbitá.

4.4.2.1.1 Upevnování žádoucího chování

Dle Essy je nejdůležitější metodou posilování správného chování dítěte, kdy učitel oceňuje to, co dítě dělá v konkrétní situaci. Tato metoda by měla být praktikována často a ve vhodnou dobu doprovázena ostatními metodami, které jsou

⁵³ MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 135

zaměřeny na změnu problémového chování dítěte (⁵⁴Viz Essa 33). Dítě s problémovým chováním nesmí být jen káráno, ale musí být tím více odměňováno a chváleno ve věcech, které se mu povedly, aby bylo motivované žádnoucí chování praktikovat a nežádnoucí rozpoznávat a zanechávat jej. Verbální podpora musí být upřímná a smysluplná, jelikož prázdný a mechanický projev uznání dítěti neposkytne kladné sdělení. U malých dětí lze využít i dalších metod ke sdělení pochvaly jako je např. dotek, úsměv, oční kontakt či objetí. Je vhodné praktikovat metody v rámci individuálních rozdílů a citlivě ve vhodnou dobu. Například chlapec, který se velice rád chodí k učitelce chovat, má velký problém s objetím učitelky při vstávání po odpoledním odpočinku; učitelka tedy musí zvolit jiný způsob pochvaly, který využije ve chvíli, kdy se chlapec překoná a začne se převlékat. Pedagog tak musí citlivě rozpoznat vhodnost a zvolit adekvátní způsob ocenění dítěte odpovídající pochvale. Např. za umytí rukou učitel jistě nebude dítě objímat a chválit stejně jako za uklizení hraček, se kterými si dítě vůbec nehrálo, a přesto je uklidilo. Dítě od učitele získává zpětnou vazbu (reakci na své chování) a byla by u mytí rukou přehnaná, dítě by ji chtělo vyžadovat pokaždé. U hygieny je však na místě brát zřetel na důležitost zautomatizování hygienických návyků, které by se pro děti měly stát samozřejmostí. Což samozřejmě nevyklučuje například počichání k dlaním dětí po hygieně a hře na voňavé květiny, čímž učitel děti motivuje a hygieně učí. Neverbální pochvaly je vhodné aplikovat zejména v situacích, kdy učitel nechce přerušovat činnost, ale přesto chce vyjádřit ocenění dítěte. Neverbálním projevům se musí dítě postupně učit, aby je mohlo registrovat a rozumět jim.

Shrnutím této strategie je fakt, že čím více chceme měnit neadekvátní chování dítěte, tím více jej musíme oceňovat, povedla-li se mu konkrétní činnost – například dítě, které ubližuje ostatním dětem, musíme chválit ve chvílích, kdy jim neubližuje.

4.4.2.1.2 Motivační tabulka

Praktickou a snadnou podporou žádnoucího chování je přidělování domluvených odměn (například nálepek) na stanovenou tabulku. Tabulka je vizuální podporou správného chování, za které je dítě odměňováno. Tabulka se však nesmí stát

⁵⁴ ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti*, s. 33

trestným nástrojem a nikdy by neměla zachycovat nežádoucí chování dítěte (např. přidělování černých puntíků, slepování nálepek, přeškrtavání kytiček, apod.). Motivační tabulku lze obměnit také například za jednotlivé karty, které si mohou děti po jejich naplnění odnést domů – setře se tak možný velký rozdíl odměn mezi dětmi, které by si mohly navzájem závidět. Rozdíl nemusí být jen v chování, ale i v četnosti docházky dítěte – je tedy zřejmé, že dítě, které navštěvuje zařízení každý den, bude mít více odměn, než dítě, které dochází do mateřské školy jen dvakrát týdně.

4.4.2.2 Vyhrazený čas

Rodiče mnohých dětí jsou v dnešní době velice zaneprázdnění a dětem může často chybět míra pozornosti, kterou by potřebovaly. To se projevuje úpěnlivým dožadováním jakékoliv pozornosti, kterou by si dítě přálo získat. Proto je vhodné, aby si učitel vyhradil určitý časový úsek, kdy bude moci být s dítětem sám. Vzhledem k počtu dětí v mateřské škole je tento úkol nelehký, záleží však na organizaci dne a naplánování činností.

Vyhrazený čas slouží jen pro učitele a dítě, kdy je dítěti věnována veškerá pozornost učitele, a dítě si konečně připadá, že je tu učitel jen pro něj. Tato časová investice se vyplatí i kvůli vzniku hlubšího vztahu mezi učitelem a dítětem a je aplikovatelná i při individuálním hodnocení dítěte, kdy učitel zjišťuje míru dosavadních znalostí, dovedností a schopností dítěte. Dítě si připadá cenné, sebevědomé a je spokojené.

4.4.2.3 Prevence

Preventivní opatření jsou zvláště vhodná u malých dětí, které ještě nemají takovou sebekontrolu nebo rozvinutou schopnost vyjadřování. Použití prevence vyžaduje podrobnou analýzu spojenou s pozorováním dítěte a projevů jeho chování. Učitel tak může již dopředu rozpoznat například dle začínajících nebo předcházejících projevů chování dítěte možný problém, nebo mu naopak v opakovaných situacích předejít. Dítě, které má problémy s oblékáním v šatně, může učitel ještě před příchodem do šatny motivovat, povzbudit a využít dalších funkčních metod ještě před počátkem vzniku problému s převlékáním.

4.4.2.4 Přesměrování pozornosti

Přesměrování pozornosti je účinnou metodou zejména u malých dětí, kdy dochází k odvrácení pozornosti, nebo poskytnutí duplikátu např. jiné hračky. U zmíněného oblékání v předchozí kapitole by přesměrování pozornosti znamenalo, že učitel převede pozornost dítěte jinam, než na to, že se bude muset dítě snažit převlékat – zde lze využít různých her, nebo zamezit takovým myšlenkám dítěte vůbec na mysl přijít – např. s dítětem celou dobu hovořit, dávat si hádanky, poukazovat na zajímavější podněty, apod. U starších dětí se tato metoda tolik nedoporučuje zejména proto, že starší děti by se měly spíše již učit, jak problém účinně řešit.

4.4.2.5 Ignorování

Účinnou strategií je nežádoucí chování ignorovat, tedy mu nevěnovat pozornost. Je však potřebné rozlišit do jaké míry a ve které situaci je metodu vhodné použít. Není vhodné metodu používat, chce-li dítě jiného vrstevníka, nebo sebe, například poranit, nebo mu již ubližuje. Ignorování je vhodné použít tehdy, je-li jasné, že se jím dítě snaží upoutat pozornost dospělého – to se může projevit například tím, že se dítě rozhlédne, zda jej učitel pozoruje, nebo vyžaduje, aby byl dospělý člověk u něho. Odstraněnou pozornost ve chvílích ignorace nevhodného chování dítěte je však nutné následně nahradit jinou pozorností, kdy si je dítě jisto, že je stále přijímáno. Učitel tak může s dítětem po vyřešeném nebo ukončeném problému pohovořit, vysvětlit mu, proč bylo nežádoucí, ale také poskytnout novou podporu a lásku, která dítě ujistí (⁵⁵Srov. Essa 34). „Malí dokážou odmlouvat, vrhat se na podlahu, křičet, jako když je na nože bere, dupat a naříkat. Často je třeba důvtipu, abychom zjistili, co je příčinou zlostného výbuchu. Je třeba mnoho trpělivosti, abychom klidně setrvali na svém stanovisku a čekali, až se dítě utiší. Pak by ovšem dítě mělo prožít, že je přesto ještě milováno, že se mu samozřejmě nic nezazlívá.“⁵⁶

4.4.2.6 Čas na sebekontrolu

Učitel v mateřské školce je za dítě zodpovědný a nesmí jej ponechat samotné bez dozoru, nejedná se tedy o klasickou samotku. Čas na kontrolu může probíhat v jiné místnosti, kde jsou otevřené dveře a učitel má kontrolu nad dítětem, přestože

⁵⁵ ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti*, s. 34

⁵⁶ KAUFMANNOVÁ-HUBEROVÁ, Gertrud. *Děti potřebují rituály*, s. 21

dítěti svou kontrolu nedává najevo; či může probíhat poblíž kolektivu, ale v ústraní, kde může být dítě samo. Osamocení dítěte není zcela řízeno učitelem, jako u samotky, nýbrž se na rozhodování spolupodílí dítě a učí se tak přijímat následky svého chování a jeho řešení. Dítěti chvilkové osamocení umožňuje prožít vnitřní zklidnění a znovunabytí vyrovnanosti. Je na dítěti, kdy samo uzná za vhodné, že se chce do kolektivu nebo dané činnosti vrátit. V určené chvíli by učitel neměl dítě kontrolovat ani neverbálními projevy (kontrolovat jej musí – ale tak, aby to dítě nevidělo), kontakt s učitelem by dítě bralo jako potvrzení jeho chování. Dítě si však musí být jisto nepřipustností chování, jež kolektiv nepřijímá. Je tedy vhodné s dítětem odejít na určené místo a vysvětlit mu, že učitel nemůže dovolit, aby dítě ubližovalo ostatním dětem, a požádat jej, aby zde setrvalo, dokud nebude připraveno vrátit se zpět. Zde je nutné zmínit, že toto osamocení za ubližování dětem nesmí přesahovat určitou míru, nemůžeme takto trestat dítě pokaždé, pláclo-li druhého kamaráda.

Po odvedení dítěte je dítě postaveno před sebe samo a je mu ponechána samostatnost v rozhodnutí, kdy se do kolektivu navrátí zpět. Opakuje-li dítě nežádoucí chování znovu po návratu, je možné dítě poslat zpět se slovním doprovodem a znovu-uschopněním dítěte, že až bude připravené, může se znovu vrátit. Tento způsob je pro mnoho dětí stresující, učitel musí být velice citlivý, zda a v jakém případě dítě z kolektivu na chvíli vyřadit a ponechat ke zklidnění.

4.4.2.7 Možnost vzdálit se z kolektivu

I zde platí podmínka kontroly učitelem, je tedy nutné zvolit vhodné místo pro odreagování a relaxaci, kam se může dítě uchýlit v případě jeho potřeby. Některé děti mohou být chvílemi přetíženy hlukem a aktivitou třídy, ze které se potřebují dostat na chvíli pryč, kde by se mohly stimulovat a zrelaxovat. Tato metoda umožňuje dítěti prostředí řídit a nezvládá-li situaci, může se samo touto cestou regulovat. Toto vzdálení může být prospěšné například pro děti, které se narodily předčasně, byly v prenatálním období vystaveny účinkům alkoholu a drog, nebo pro děti s neurotickým stavem (⁵⁷Srov. Essa 35).

⁵⁷ ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti*, s. 35

4.4.2.8 Diskuze, rozhovor

Diskuze se využívá u starších dětí, které si jsou vědomy svého nežádoucího chování, které jim samotným není libé. S takovým dítětem by si měl učitel najít klidné místo, kde si o problému, nebo špatném chování může pohovořit a situaci rozebrat.

Rozhovor nad problémem a osvětlení situace dítěti je důležitou součástí, která by měla doplňovat ostatní metody. Dítě musí být poučeno, co je správné, a co je nežádoucí a při aplikaci metod slovně regulováno, přičemž by rozprava neměla být omezena na monolog učitele formou kárání, ale na snahu dítěti vysvětlit, proč to či ono správné není; případně se ptát samotného dítěte, zda-li si myslí, že je ono chování správné a proč, čímž zjistíme i momentální sociální zkušenosti dítěte, případně jeho ne/vyzrálou. Zde se pak dá pracovat dále s rodiči, myslí-li si dítě např. že vyplazování jazyka je v pořádku – zde je potřeba nastavit hodnoty s rodiči, aby si jich dítě bylo vědomo. Funkční jsou i otázky obrácené směrem k dítěti, kdy se situace převrátí na dítě – to má pak rozhodovat, zda by mu bylo příjemné, kdyby např. ubližoval jemu někdo z dětí. „Je zřejmé, že rozmlouvání s dítětem o pocitech a prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj.“⁵⁸

4.4.2.8.1 Oddálení žádosti

Děti mají sklon chtít věci hned a pokaždé, když si vzpomenou. Některé situace znemožňují dítěti vyhovět ihned v jeho přání, což dítě může těžce nést a bojkotovat. Deissler tvrdí, že když se dětskému naléhání nepoddáme z věcných důvodů, ale dáme dítěti naději, že se k dané věci později dostaneme a vrátíme, je toto odsunutí mnohem méně problematické pro dítě přijmout, než kdybychom jej úplně zavrhlí a odmítli (⁵⁹Viz Deissler 65). Děti se tak učí trpělivosti a učí se zříkat se věcí, které by chtělo hned. Například plánovaná návštěva hasičského sboru se také nedá uspíšit. Dítě se musí učit postupně čekat, a to i tehdy, mluví-li například učitelka s rodičem, ale dítě by již chtělo jít ven. Dítěti je potřeba vždy situaci vysvětlit tak, aby jí porozumělo.

⁵⁸ MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 133

⁵⁹ DEISLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole*, s. 65

4.4.2.9 Kreativní řešení

„Děti se potřebují naučit, jak se účinně vypořádat se sociálními konflikty. Jedním z neefektivnějších způsobů, jak je to naučit, je pomoci jim zapojit se do kreativního řešení problémů.“⁶⁰ Při řešení konfliktů učitel vybídne děti, aby samy přemýšlely nad problémem, společně jej identifikovaly a zkusily naleznout řešení, jak se s problémem vypořádat. Dítě se tak učí samostatnosti; spolurozhodování, které posiluje jeho sebepojetí; a rovnocennému partnerství, které je mezi dětmi nastoleno. Učí se vyjednávat a řešit kreativně problémy. Tato zkušenost je nepostradatelná, jelikož posouvá dítě v sociálních vztazích a orientaci v nich.

4.5 Spolupráce s rodiči

„Mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto se spolupráci s rodinou maximálně otevírá nejen pro běžné organizačně-provozní kontakty, ale usiluje o skutečné partnerství a případnou spoluúčasť rodičů ve vzdělávacím programu.“⁶¹ Mezi rodiči a učiteli nejde o boj o moc a získání lepšího statusu před dítětem; ideální stav je charakteristický rovnováhou, partnerstvím, rovnocenností a harmonií. Je-li dítě seznamováno s hranicemi a výchovným vedením stejně nebo alespoň obdobně, je zřejmé, že bude na situace lépe reagovat, orientovat se v nich a rozumět jim. Je-li dítě vedeno k poslušnosti a úctě k autoritě, je jisté, že se dítě podvolí výchovnému vedení snáze, než kdyby rodič pravomoc a autoritu učitelů před dítětem úmyslně snižoval. Protože dítě vychází z primární skupiny rodiny, která je jeho domovem, bezpečím, jistotou a láskou, je nesporné, že na svět nahlíží skrze rodinné postoje, které jsou dítěti předávány.

Poněvadž se dítě pohybuje ve dvou světech, jak bylo popsáno v kapitole *Nároky na dítě kladené – rodina a školka jako dva světy*, je vzájemné informování mezi učiteli a rodiči přinejmenším nezbytné. Je samozřejmostí, informuje-li učitel rodiče o změněném zdravotním stavu nebo úrazu dítěte během pobytu v zařízení. Jelikož se ale v mateřské škole jedná o všestranný rozvoj dítěte, mělo by být stejnou samozřejmostí informování o chování dítěte, jeho projevech, a dalších závažných skutečnostech, které jej ovlivňují. Pedagog jako vzdělaný odborník předškolního vzdělávání se setkává s rodičem, který je odborníkem ohledně svého dítěte.

⁶⁰ ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti*, s. 36

⁶¹ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; BRANISLAV, Pupala. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 133

Vzájemná spolupráce a vedení přispívá k větším pokrokům dítěte v jeho vývoji, sebepojetí, překonávání překážek, orientaci v mezilidských vztazích a morálních hodnotách a měřítek. Dítě má díky svému fantazijnímu pohledu na svět obvykle zpočátku docházky do zařízení zkreslené informace o realitě. Pravdivým sdílením názorů, informací a poznatků o dítěti tak předchází učitel i rodič možným omylům; předávání tudíž působí i preventivně.

4.5.1 Role učitele

„Dospělí, kteří dítě vychovávají (tj. rodiče i učitelky a ostatní pracovníci předškolních zařízení), musí dobře znát zdravotní stav, věkové i individuální zvláštnosti, ale i momentální dispozici dítěte, aby mohli volit vhodný obsah a metody práce s dítětem.“⁶² Dle Bělinové a kol. mnoho rodičů nemá potřebné znalosti o psychickém a fyzickém vývoji dítěte, učitelka v předškolním zařízení má tedy významnou roli z hlediska soustavného vedení rodiny. Jejím úkolem je rodinu vést, radit jí a ovlivňovat výchovné působení rodičů tak, aby směřovalo k cílům, jež předškolním vzděláváním vytyčuje. Učitelka jakožto odborník má rodičům vysvětlit konkrétní věkové a vývojové zvláštnosti vztahující se na jejich dítě, ale i vhodné výchovné metody jako je například osobní příklad, praktické činnosti a přiměřené hodnocení rodičů, které je možné ve výchově použít. Učitelka by měla rodičům zdůraznit, aby své děti vedly k upřímnosti zejména proto, aby se dítě nebálo svěřovat s neúspěchy nebo nehodami, které jej potkají (⁶³Viz Bělinová, Jírová, Keřková 45).

4.5.2 Role rodičů

Nemenší úsilí musí vyvinout samotná rodina, aby vytvořila co nejlepší podmínky pro všestranný rozvoj dítěte. Dle Dobsona lze správné rodičovství soustředit do dvou základních rovin – **lásky** a **vedení** – které fungují na základě neustálého vyvažování. Pokud dá rodič přednost lásce, dočká se toho, že jej dítě přestane respektovat a začne jím opovrhovat. Přikloní-li se rodič naproti tomu k autoritativnímu vedení a tvrdému režimu, dítě obvykle začne cítit odpor k celé rodině, protože se cítí nemilované, nebo dokonce nenáviděné. Je tedy nezbytné udržovat rovnováhu mezi milosrdenstvím a spravedlností, citem a autoritou, a mezi

⁶² BĚLINOVÁ, L.; JÍROVÁ M.; KEŘKOVÁ, A. *Mateřská škola spolupracuje s rodinou*, s. 30

⁶³ BĚLINOVÁ, L.; JÍROVÁ M.; KEŘKOVÁ, A. *Mateřská škola spolupracuje s rodinou*, s. 45

láskou a vedením dítěte. Toto by rodiče měli dítěti vštípit nejpozději do jeho čtyř let (avšak dítě by mělo s takovou konfrontací přijít již v batolecím věku), a totiž že dítě milují, a právě proto jej musí naučit poslouchat, aby jej mohli chránit. Nenaučí-li se dítě tyto zásady, začíná se v něm usazovat celoživotní pohrdání autoritami (⁶⁴Viz Bělinová, Jírová, Keřková 10). Dr. Woodwards doporučuje politiku porozumění jako nejlepší způsob, jak pomoci dítěti překonávat těžká období. Rodiče by měli pochopit, že všechny malé děti se občas vztekají a ničí věci. Jakmile se však předškolní dítě zbaví nepřátelského postoje vůči okolí, začne v něm instinktivně růst pocit lásky a sympatií k druhým. (⁶⁵Viz Dobson 38).

„Abyste předešli mnoha nedorozuměním a rodičovským prohrám, je třeba přesně vytyčit hranice povoleného a zakázaného. Pokud ani vy sami pořádně nevíte, co vaše dítě může a co nemůže, váš syn či dcerka jsou určitě zmateni ještě mnohem víc. Proto je netrestejte, dokud jim to, co nesmí, neurčíte tak jasně, že už si to nebudou moci splést.“⁶⁶

4.6 První dny v mateřské škole očima pedagoga

První dny v mateřské škole jsou pro děti novou zkušeností, ve které se učí orientovat. Integrované bloky, dílčí témata i jednotlivé navrhované intelektové a praktické činnosti by měly korespondovat s potřebami nově přichozích dětí, zejména by jim činnosti měly usnadnit pohyb a orientaci v novém prostředí, se kterým by se měly seznamovat přirozeným a nenásilným hravým způsobem. Integrované bloky, témata i navrhované činnosti jsou ukotveny ve Školním vzdělávacím programu každé mateřské školy. Dle integrovaných bloků si kolektiv učitelů vytvoří roční plán, kde jsou rozvržena týdenní témata, jež spadají do konkrétních integrovaných bloků. Týdenní témata mohou být na počátku školního roku například: *Moje značka, Moje školka, Hurvínek jde do školky*, apod. v integrovaném bloku *Ve školce jsme všichni kamarádi, Hurvínkova dobrodružství, a jiné*. Za konkrétní témata jsou zodpovědné učitelky, záleží tedy na jejich nápaditosti, jaká témata zařadí.

Hlavními cíli prvních dnů je nově přichozí děti seznámit s personálem – učitelkami, provozními zaměstnanci; prostory mateřské školy; dětmi ve třídě;

⁶⁴ BĚLINOVÁ, L.; JÍROVÁ M.; KEŘKOVÁ, A. *Mateřská škola spolupracuje s rodinou*, s. 10

⁶⁵ DOBSON, James. *Dětský vzdor*, s. 38

⁶⁶ DOBSON, James. *Dětský vzdor*, s. 54

značkou dítěte, případně ostatních dětí; pravidly bezpečnosti, potažmo pravidly třídy. Praktickými činnostmi jsou: prohlídka mateřské školy (případně ostatních budov); tematické procházky v okolí – například k budově pana ředitele; seznámení s provozními zaměstnanci, ředitelem; jednoduché hry zaměřené na posilování kamarádských vztahů; výtvarné činnosti k tématu – například vybarvování značky dítěte; a další.

Činnosti, jejich úroveň a charakter je vhodné zařazovat postupně s ohledem na dynamiku skupiny a individuální potřeby dětí. Typickou činností v předškolním období je hra, tudíž by všechny plánované aktivity měly být dětem předkládány s dostatečnou motivací a hravou formou. Učitel musí být po celou dobu pobytu dítěte v zařízení přítomen s dětmi. O všech činnostech by měl s dětmi co nejvíce komunikovat, aby tak nejen rozvíjel řečovou stránku dětí, odstranil či zmírnil ostych z neznámého prostředí a kolektivu, ale aby měly děti přehled o činnostech, které budou následovat, a bylo jim jasné, proč se dějí. Učitel tak během každodenní komunikace děti vychovává a předkládá jim srozumitelné důvody konkrétního chování; stává se vzorem, který děti napodobují; pomáhá dětem překonávat jejich nechuť a učí je dovednostem a návykům.

5. Kazuistika

Kazuistika pojednává o děvčeti, které nastoupilo do mateřské školy ve třech letech. Své třetí narozeniny dívka oslavila po měsíčním pobytu v zařízení. V oddělení, kam nastupovala, bylo celkem 25 dětí včetně její, o dva roky starší, sestry, která mateřskou školu již navštěvovala. Jména děvčat jsou smyšlená, situace a data jednotlivých dní odpovídají realitě.

V kazuistice jsou rozepsány jednotlivé situace, které se během pobytu v zařízení odehrály v konkrétních dnech. K situaci jsou doplněny strategie, jakými bylo dosaženo/nedosaženo vyřešení problému. Situací je zmíněno několik základních charakteristických, které se v průběhu adaptace u dívky čteně opakovaly.

5.1 První týden

5.1.1 První den v mateřské škole – středa 1. září

Situace č. 1:

Laura byla již první den do mateřské školy přihlášená na celý den z důvodu zaměstnání matky (učitelka 1. stupně). Dopoledne probíhalo bez větších komplikací, Lauře dopomáhala při všech činnostech její starší sestra Martina. Dívka pozorovala dění v zařízení a snažila se zapojovat. První komplikace nastaly, když se Laura vzbudila po odpoledním odpočinku. Učitelka zjistila, že je její spodní prádlo pomočené, došla tedy pro náhradní prádlo, které měla dívka uložené ve svém kapsáři v šatně. Laura si opakovaně odmítla obléci čisté prádlo a vyžadovala znečištěné, které na sobě měla doposud. Začala brečet a křičet. Čisté prádlo hodila po učitelce, začala se vztekat a plácet rukama do zdi. Nešlo ji jakkoliv uklidnit, vše odmítala. Po odchodu všech dětí asi po deseti minutách byla uklidněna, následoval klidný návrat do kolektivu.

Použité strategie:

Dívce zpočátku učitelka vysvětlovala důvod, proč není možné, aby si vzala zpět znečištěné prádlo. Vysvětlování bylo neúspěšné, opakované vysvětlování učitelky Lauru více rozrušovalo a dívka se tím spíše více vztekala. Hozením čistého prádla po učitelce dala najevo naprostou ignoraci autority učitelky a snažila se dostat svého – to však nebylo z hygienického, ani výchovného hlediska možné. Učitelka tedy dala Lauře prostor pro zklidnění – ignorovala její chování. Po chvilkových

intervalech se k dívce vracela a snažila se ji znovu vysvětlit důvod, proč je nutné, aby si prádlo vzala, motivovala jí dobrou svačinou, která měla následovat a dalšími hračkami, ke kterým bylo potřeba z ložnice dojít. Učitelka kombinovala ignoraci s vysvětlováním, které trvalo tak dlouho, dokud se ostatní děti nepřevlékly a neodešly s druhou učitelkou do jídelny. Po neúspěších vysvětlování učitelka začala hovořit o krásné zástěrce, kterou Laura měla připravenou k oblečení, přenesla tedy pozornost jinam, než na spodní prádlo. Učitelka vyzdvihovala krásu zástěrky a přála si jí taky mít. V tom okamžiku Laura začala komunikovat a učitelka využila chvíle nepozornosti a dívku sama oblékla. Poté ji pochválila a povídala si s ní o celém dni, co ve školce dělaly. Účinnou strategií se stalo odpoutání pozornosti na jiný podnět.

5.1.2 Druhý den v mateřské škole – čtvrtek 2. září

Situace č. 2:

Při odchodu na procházku potřebovala Laura smrkat. Učitelka jí nabídla papírový kapesník z balíčku, který měla připravený u sebe (ze kterého si děti braly kapesníky). Dívka papírový kapesník odmítla a vyžadovala svůj látkový kapesník, který ale u sebe neměla. Začala se vztekat, křičet a mrštila sebou o zem. Díky blízké vzdálenosti mateřské školy byla odvedena do šatny, kde byla uklidněna.

Použité strategie:

Dívce se učitelka snažila vysvětlit reálnou situaci – k dispozici byl pouze papírový kapesník, žádný jiný. Odpoutání pozornosti nebylo možné, protože se dívka potřebovala vysmrkat; pláčem a křikem potřeba rostla. Když sebou dívka mrštila o zem, bylo to pro ni nebezpečné. V afektu si neuvědomovala, co dělá, bylo nutné zamezit možnému zranění. Dívku učitelka chytila za ruku a chtěla s ní odejít do školky, Laura však byla bezvládná a „gumová“. Učitelka jí tedy vzala do náruče a odešla s ní z kolektivu, díky negativnímu dopadu na ostatní nově příchozí děti. Ve školce Lauře učitelka důrazně vysvětlila, že toto chování je nepřipustné, a že nemůže dovolit, aby ostatní děti z takového křiku bolela hlava. Poté požádala Lauru, s opětovným vysvětlením situace, zda by se vysmrkala do papírového kapesníku. Laura odmítala, chtěla mít svůj kapesník z domova s prasátko. Učitelka vymyslela domluvu, a vysvětlila Lauře, že situace nyní nijak nedovoluje, aby měla látkový kapesník a situaci jí podrobně vysvětlila. Přislíbila jí ovšem, že napíše „dopis –

vzkaz“ mamince, ve kterém požádá o látkový kapesník do školky. Poté se dívka naprosto uklidnila. Vzkaz, který učitelka rychle napsala na kousek papíru, chtěla Laura držet a nést celou cestu s sebou. Dokonce jej hledala i při obědě až do té doby, než přišla odpoledne matka. Poté, co se dívka vysmrkala do papírového kapesníku, jí učitelka pochválila. Pedagožka využila oddálení žádosti, která byla v této situaci účinná. Důležitá byla důslednost učitelky, aby předala „vzkaz“ matce, a Laura se tak mohla ujistit, že slib učitelka splní.

5.1.3 Třetí den v mateřské škole – pátek 3. září

Situace č. 3:

Při odchodu na procházku bylo nutné (díky deštivému počasí), aby si děti obuly holiny. Laura si je odmítla bezdůvodně obout, přestože byly její. Při vysvětlování, proč je potřeba si je obout, je hodila po učitelce. Ostatní děti byly odvedeny druhou učitelkou na zahradu, Laura zůstala v šatně sama s učitelkou. Na vysvětlování důvodu nutnosti holinek začala Laura vzteky bušit hlavou o zem a válela se po ní. Učitelka se jí snažila zvednout a posadit na lavici, dívka však byla bezvládná a okamžitě se hrnula zpět na zem. Opakovaně odmítala pomoc učitelky ze země vstát. Křičela a dupala. Po patnácti minutách bez pokroku byla učitelkou v náručí odnesena ven (bez holin). Na zahradě na klíně učitelky byla po chvíli zklidněna a holiny si obula.

Použité strategie:

Opakované vysvětlování nepomohlo. Bylo vidět, že se dívka před učitelkou předvádí a ukazuje jí vše, co dokáže. Učitelka zvolila strategii, kdy dívku s jasnými hranicemi odnesla ven. Bylo zřejmé, že si již sama dívka neuměla se situací poradit, bylo tedy vhodné, že jí učitelka ze situace „vynesla“ pryč. Na zahradě si ostatní děti hrály, čehož využila učitelka k odreagování a přesměrování pozornosti. Laure začala popisovat, co všechno děti dělají, jaké hry si mohou hrát a motivovala jí ke hře. V tu chvíli dívka zapomněla na holiny, rychle si je obula a rozběhla se za ostatními dětmi.

Situace č. 4:

V průběhu odpoledního spánku došlo u Laury k inkontinenci. Učitelka jí chtěla přestěhovat z mokré postele do suché, při přenášení se ale dívka probudila a začala brečet. Učitelka začala Lauru převlékat z mokrého pyžama. Dívka začala křičet tak

nahlas, že byla odvedena druhou učitelkou (aby nevzbudila ostatní děti) z ložnice pryč. Dívku učitelka zklidnila a odvedla zpět k postýlce. Po návratu si dívka odmítla obléci triko (její vlastní), které bylo potřeba si obléknout, pyžamo bylo znečištěné. Laura (nahá) začala křičet a byla opět odvedena druhou učitelkou mimo ložnici i s oblečením v ruce. Po deseti minutách se již oblečená vrátila zpět do postele.

Použité strategie:

Učitelka Lauře vysvětlovala důvody, proč jí druhá učitelka převlékala a snažila se jí zklidnit. Důrazně dívce vysvětlila, že nemůže dopustit, aby se ostatní děti vzbudily a popisovala důvody (nebyly by odpočinuté, apod.). Také popisovala stav dívky (jež byla svlečená) a domlouvala jí, aby se oblékla, protože jí je zima. Laura odvětila, že jí zima není. Učitelka se nenechala zmást a s klidným tónem vysvětlovala, že možná dívce není zima, ale jejímu tělu ano a začala se dívky dotýkat na konkrétních místech na těle (rukou, nohou, zádech, za krkem). Přitom souběžně popisovala, jak je Laura studená, a co se může stát, když neposlechne (například že bude nemocná a nebude moci chodit ven a dělat věci, které má ráda). Učitelka využila hereckého výkonu a všechny údivy přeháněla, aby jim kladla značný důraz. Dívčinu pozornost tedy odvedla od pláče směrem k „vystoupení“ učitelky. Po zklidnění dívky vzala Lauru za ruku a vstoupila do ložnice.

Při opětovném křiku dívku odvedla opět pryč, přičemž využila strategie ignorování, když se Laura před učitelkou předváděla, křičela, padala na zem, apod. Učitelka dívce vysvětlila, že toto chování se nedělá, není hezké, a ona se na něj nebude dívat. Po chvilce se Laura uklidnila. Ihned poté s ní začala učitelka komunikovat, aby zapojila její pozornost a získala ji na „svou“ stranu pohody a klidu.

5.2 Druhý týden

V druhém týdnu se u Laury objevovaly časté náznaky bezdůvodné hysterie, kdy například: odmítala jít s jiným dítětem za ruku (přestože si s dítětem hrála); začala pofňukávat při přesunu z divadla do mateřské školy, nebo při procházce v okolí; při svlékání a oblékání, přičemž pofňukávání vyústilo v křik a vztek.

Použité strategie:

U Laury se již daly vyzorovat první náznaky, které předcházely hysterickým scénám, a to charakteristické pofňukáváním, kňučením, sledováním a ujišťováním

se, že dítě učitel sleduje. Učitelka v tomto týdnu používala zejména preventivních opatření, kdy s Laurou dostatečně a téměř pořád a o všem komunikovala a neposkytla jí téměř žádný prostor pro spouštěč hysterie. Laura tak byla zabavena a neměla čas přemýšlet o jiných věcech.

Situace č. 5:

Laura šla při pobytu na zahradě na toaletu. Poté si umyla ruce, ale odmítla si je utřít do papírových ubrousků – chtěla do koupelny svého oddělení, která byla v prvním patře budovy školky, což je ve venkovní obuvi nemožné. Začala nejdříve brečet a odešla do šatny. Po zjištění, že je Laura pomočená, ji chtěla učitelka pomoci s převléknutím do náhradního oblečení. Dívka se začala vztekat, bouchat hlavou o zem a dupat. Pomoc učitelky vstát opakovaně odmítala. Po sundání bot, kalhot a spodního prádla si odmítla obléci čisté oblečení – nastala opětovná situace – lehla si na zem a připravila si nohy tak, aby se mohla naschvál pomočít na koberec. Byla odvedena do prvního patra, kde měla poslední čisté oblečení, které si znovu odmítala obléci. Házela jej po učitelce a vztekala se. Po dvaceti minutách přišly děti z pobytu venku na oběd do jídelny, kde byla Laura s učitelkou.

Použité strategie:

Na Lauru nefungovalo vysvětlování ani domlouvání. Je vidět, že změn, které se za onu chvíli staly, bylo již mnoho na samotnou Lauru, která se s nimi neuměla vypořádat. Učitelka v první chvíli v šatně nemohla použít ignorování nežádoucího chování, jelikož hrozilo nebezpečí, že si dívka ublíží. Proto také byla odvedena do herny a položena na měkké žíněnky určené na relaxaci, aby si nemohla ublížit. Po příchodu dětí byla Laura ještě více zklamaná, protože chtěla jít ven. Učitelka jí vysvětlila, proč se tak stalo a snažila se jí poučit, že když bude neposlušná a křičet, nebude si s dětmi moci hrát, protože se to nedělá, není to hezké a ani dětem se to nelíbí. Laura chtěla být v kolektivu dětí a bylo vidět, že je z něj nerada vyčleňována. Učitelka jí tedy vysvětlila, že s dětmi na oběd bude moci jít, až se oblékne (protože ostatní děti jsou také oblečené) a odešla s ní do druhé herny, kde ponechala Lauře čas na zklidnění. Zpovzdálí Lauru učitelka kontrolovala. Učitelka tedy poskytla Lauře čas na sebekontrolu, přičemž zůstala dívce stále nablízku, aby jí přispěchala na pomoc. Dívka se po chvíli oblékla a s dopomocí učitelky vrátila zpět do kolektivu k podávání obědu.

5.3 Rozhovor s matkou

S matkou si učitelka domluvila schůzku, kde za nepřítomnosti Laury, byly matce předány informace ohledně průběhu dívčina chování. Učitelka se snažila popsat situace, které Laura prožívá, a jejich průběh. Matce vysvětlila, že si dívka teprve na mateřskou školu zvyká, a že tyto komplikace mívá více dětí při vstupu do mateřské školy. S matkou si pohovořila o adaptaci dítěte jako takové a ujistila jí, že společnými silami se Lauře postupem času (jak si bude na školku a její průběh zvykat) bude v zařízení líbit. Matka byla povzbuzena a vybídnuťa ke spolupráci, dále jí byly anonymně řečeny komplikace u jiných dětí a jejich možná řešení, která rodiče používají a která jsou funkční.

Výsledkem rozhovoru byla dohoda, že budou matce denně předávány informace o Lauře (před ní), a maminka dle toho bude dále s dívkou jednat (pochvaly, odměny, tresty, apod.)

5.4 Třetí týden

Situace č. 6:

Při pravidelném pitném režimu si Laura odmítla vypít pití. Spustila křik a začala se vztekat, že pít nebude. Padala na zem, křičela a házela sebou, což bylo velice nebezpečné! Křik se stále stupňoval. Po třiceti minutách afektu uklidněna.

Použité strategie:

Učitelka se v počátcích snažila o domluvu, která nezabrala. Poté dala Lauře prostor pro čas na sebekontrolu, kterou kombinovala společně s ignorací, přičemž Lauru umístila tak, aby si nemohla nijak ublížit.

Situace č. 7:

Laura začala nosit na přespávání plenu. Při oblékání pleny se rozhodla, že si ji nevezme, odmítala ji a začala křičet. V počátečním křiku byla namotivovaná na obrázky na pleně. Bez dalšího problému jí byla nasazena.

Použité strategie:

Učitelka využila opět odvrácení pozornosti a připoutala ji na obrázky, o kterých s Laurou začala hovořit. Při rozhovoru dívce plenu oblékla. Poté uložila dívku do postele a pochválila ji.

5.5 Sdělování informací matce

Při denním sdělováním, na kterém se učitelka společně s matkou dohodly, byly matce podávány informace o průběhu a chování dívky. Matka obvykle při sdělování plakala, pokývla hlavou a na Lauru reagovala větou: „Jak to můžeš dělat. To se přece nedělá“. Učitelům udávala, že se tyto situace doma vůbec nikdy nedějí. Laura afekty několikrát udělala i samotné mamince v zařízení. Pro matku bylo velice těžké přijmout fakt, že její dítě může mít problémovou adaptaci. Při jednom z afektů Lauru v šatně potrestala výpraskem a následně se rozplakala a dítěti se omluvila. Učitelky matku povzbuzovaly a snažily se o navození důvěry a o rozvoj spolupráce.

5.6 Čtvrtý týden

Výstupy Laury se stupňují. Trvají zpravidla déle jak dvacet minut (okolo třiceti až čtyřiceti minut), přičemž je nemožné, aby se přítomná učitelka nevěnovala ostatním dětem. Výstupy jsou obvykle bezdůvodné, nebo mají naopak jakýkoliv důvod. Laura během problému často zapomene, proč se vzteká a vymyslí si důvod jiný. Prosazuje svou vůli jakýmkoliv způsobem a odmítá se podříditi autoritě. Je patrná nastupující autoagrese (štipání do prsíček, škrábání se, bouchání hlavou o zem, úmyslné pády) a agrese vůči okolí (házení předmětů a věcí po učitelkách, bití rukou, kopání).

Situace č. 7:

Po obědě při pobytu na ložnici byla Laura velice neklidná. Rozhodla se, že bude místo spaní hledat své bačkory a hrát si s nimi. Po napomenutí, aby odpočívala, spustila křik. Učitelka Lauru ihned odnesla z ložnice pryč (ostatní děti spaly – možnost probuzení). Dívka začala úmyslně padat na zem. Učitelka se jí situaci pokoušela vysvětlit, což nebylo možné. Následovaly opakované pády na zem, kdy hrozilo nebezpečí úrazů. Když se jí učitelka snažila zachytit, Laura jí kopl, odmítla přestat křičet a křik se stupňoval, přičemž byly vzbuzeny ostatní děti. Laura učitelce opakovala, že přestane křičet jen tehdy, když nebude muset spát. Po třiceti minutách byla ve vedlejší místnosti zklidněna, po návratu do postele vyčerpáním ihned usnula.

Použité strategie:

Učitelka se snažila Lauře situaci vysvětlit, což bylo neúspěšné. Laura se snažila učitelku manipulovat křikem a vynucovala si své řešení. Jakmile toto zjištění učitelka evidovala, jasně nastavila hranice, které dívce vysvětlila. Ujasnila jí, že nikdo z dětí nemůže křičet na paní učitelku a takovým ošklivým chováním si vynucovat to, co chce. Taky dívku ujistila, že jí má ráda, a že bude-li něco chtít, může se na tom s učitelkou domluvit, ne však nikdy křikem. Učitelka tedy otevřela možnost i pro Lauru, která se mohla kdykoliv vyjádřit a s učitelkou domluvit, neadekvátní chování však bylo tvrdě ohraničeno a učitelkou označeno jako nevhodné.

5.7 Rozhovor s otcem

Při vyzvedávání Laury učitelky hovořily o chování dívky i s otcem, který nežádoucí chování dívce netoleroval a snažil se o spolupráci s učiteli. Udával, že tytéž obdobné „výstupy“ má Laura doma, a že jí je nehodlá trpět. Po zjištění jedné z popsaných situací se na Lauru již ve školce zlobil, důrazně ji napomenul a před učitelem vyslovil trest. Například: Laura nedostala nálepku, kterou dostávají děti každý den, jsou-li hodné, protože kopl paní učitelku. Otec Lauře vyhuboval a požadoval po ní, aby se učitelce omluvila. Po sdělení učitelky, že je dívka dnes bez nálepky, Laura pohotově sdělila, že jí to nevádí, že si doma nalepí svojí. Otec v onen moment ale dívku zarazil, a řekl jí, že ani doma nedostane nálepku, protože se takto nemůže chovat. Laura byla zmatená, a nelíbilo se jí to.

Výchovné působení otce na Lauru dobře fungovalo i v zařízení. Učitelka v problémových situacích vysvětlovala, že je bude muset sdělit otcí, ale že si to sama nepřeje, že by chtěla otcí sdělit pochvalu. Protože pochvalu od otce chtěla získat i Laura (zpočátku alespoň to, že nedostane trest), byla motivovaná problémy s učitelkou řešit a snažit se je eliminovat na minimum. Na ložnici tak například dobře fungoval i zmíněný „dopis tatínkovi“ nebo-li vzkaz. Laura si totiž byla vědoma dnů, kdy ji bude vyzvedávat maminka a učitelce s klidným srdcem odvětila, že tatínek nepříjde. Učitelka však Lauře připomněla, že tatínkovi může napsat vzkaz, který mu maminka předá. Učitelka alespoň takhle mohla u dítěte vytvořit představu o tom, že se oba rodiče doví, jak se dívka v onen den v zařízení chovala,

a mohla tak ideálně nastavit to, že spolu rodiče doma komunikují a spolupracují (alespoň v očích dítěte), přestože učitelka vzkaz tatínkovi nikdy neposlala.

5.8 Shrnutí a závěry

Hysterické afekty Laury přetrvávaly zejména první tři měsíce. Laura si křikem vynucovala svá řešení, byla těžko přizpůsobivá, odmítala autoritu, nesla obtížně jakékoliv změny a nepochybně byla ve svých třech letech přetížena dlouhým pobytem v zařízení, které se pohybovalo okolo osmi hodin denně každý den v týdnu. Mnohé problematické situace se opakovaly – zejména s látkovým kapesníkem, převlékáním pomočeného prádla, chozením na toaletu apod. Po zjištění těchto několika opakujících se událostí, si učitelky mohly připravit možná řešení – například hladový pytel na spodní prádlo, kdy učitelka hrála Lauře krátké divadlo, jak pytel jí její pomočené prádlo, zatímco ona se převléká. Učitelka musí být dostatečně nápaditá a tvořivá, aby dokázala z každé obyčejné situace dítěti vytvořit příjemnou a hravou atmosféru, ve které se bude dítě cítit dobře. Je možné uvést ještě jeden příklad, kdy Laura nechtěla chodit na toaletu, protože se jí nechtělo odcházet od hraní na zahradě. Učitelka si tedy vždy zahrála na letadlo, které Lauru vzalo a odletělo s ní na toaletu. Je užitečné si uvědomit, že dítě nápaditě hře málokdy nepodlehne. Postupem času učitelka zjistila, že Laura nechce odcházet i z toho důvodu, že se bojí, aby jí někdo nevzal hračky. Učitelka tedy ke hře na letadlo zapojila i jiné dítě, které se stalo na okamžik hlídačem hraček. Laura se tedy při návratu nemusela obávat zmizení hraček, ale mohla si být jistá, že na ni hračky „počkají“.

U Laury bylo nutné nastavovat hranice a pravidla (která se musí dodržovat) a poskytovat jí neustále pocit bezpečí, lásky a naprostého přijetí. Poté, co si Laura na prostředí zvykla; zjistila, že se její maminka vždy vrátí a ve školce ji nenechá; ujasnila si pravidla a hranice, které chrání ji i ostatní; ujistila se v matčině lásce a přijetí; přesvědčila se, že jí ve školce nikdo nechce ublížit a že je milovaná; si uvědomila, že se jí vyplatí hrát si s ostatními dětmi, užít si legraci a dozvědět se spousty zajímavých věcí.

K úspěšné adaptaci bylo zapotřebí kombinace různých strategií, jako je ignorace, přesměrování pozornosti, oddálení žádosti, čas na sebekontrolu, odměňování žádoucího a nežádoucího chování ve spolupráci s rodiči a zejména komunikace,

kteřá Lauře pomohla k pochopení mnoha souvislostí, přestože samotné vysvětlování mnohdy nepomohlo. Účinnou metodou, jak zajistit utišení hysterického pláče byla věta: „Lauro, nekřič, já ti vůbec nerozumím a neslyším, co mi chceš říct“ – v onu chvíli dostala dívka prostor, zjistila, že má svou hodnotu, je přijímaná a nese podíl a kus zodpovědnosti sama za sebe. Postupně se naučila s učitelkami komunikovat a jednotlivé problémy konstruktivně řešit, například: Laura si u oběda vzpomene, že má v kapsáři svůj látkový kapesník. Učitelce řekne své přání (už ví, že bez křiku, protože zjistila, že si nic nevynutí a nevykřičí), a učitelka se s dívkou domluví například na tom, že až Laura sní polévku, pro kapesník si společně do šatny zajdou.

Velkou roli hráli rodiče a jejich výchovné vedení, které dívce předkládali. Formou odměn a trestů se sjednocovali v přístupu s učitelkami. Lauře velice napomohlo i doporučení učitelek rodičům, ve kterém šlo o občasné vyzvedávání Laury po obědě.

U Laury trvala adaptace okolo tří měsíců, bylo potřeba k ní přistupovat velice individuálně a v mnohých pravidlech jí hlavně zpočátku (díky její neschopnosti se jim přizpůsobovat) ulevovat, ale tak, aby se ostatní děti necítily méněcenné, nebo nespravedlivě odměněné.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo popsat konkrétní strategie použitelné při zvládnání adaptačních problémů dítěte v mateřské škole a doložit tyto strategie příklady z praxe. Pro zjištění strategií bylo nejdříve nutné popsat vstup do mateřské školy jako důležitý vývojový mezník z různých pohledů, které adaptaci ovlivňují. Poněvadž bylo v práci předpokladem dítě, které vstupuje do zařízení ve školním roce, kdy dosáhne tří let; bylo nezbytné věnovat se batolecímu období, které trvá až do třetího roku života dítěte. V batolecím období byla věnována velká část klíčovým změnám, kterými dítě prochází zejména proto, že zvládnutí konkrétních požadavků ovlivňuje vstup a následný průběh v zařízení. Míra úspěchu adaptačního procesu byla ovlivněna zejména výchovným vedením rodičů, osobností učitele v mateřské škole a společnou spoluprací těchto dospělých osob, přičemž rodiče i učitelé využívali konkrétních metod a strategií ke zvládnání těchto problémů. Účinnými strategiemi byly zejména prevence problémového chování projevující se plynulým přechodem do zařízení mateřské školy, paralelními podmínkami, využitím rituálů jako kontroly nad změnami a hmatatelným určujícím místem pro dítě. Vhodnými metodami řešení problémů se ukázala dostatečná komunikace s dítětem; upevňování žádoucího chování a regulování nežádoucího chování formou odměn a trestů; vytvoření vyhrazeného času pro dítě; prevence v důsledku poznání dítěte a analýzy jeho chování a projevů; ignorování nežádoucího chování; umožnění času na sebekontrolu a vzdálení se z kolektivu; oddálení nesplnitelných žádostí a v neposlední řadě tvorba kreativního řešení.

Strategie byly potvrzeny a prakticky využity v kazuistice tříleté dívky Laury, u níž byly zaznamenány adaptační problémy ve změnách, kterými Laura procházela, a které byly popsány v teoretické části. Na kazuistice bylo vidět propojení teoretické a praktické části, a bylo možné získat přehledný způsob použití jednotlivých metod využitelných při adaptačních problémech v praxi.

Seznam použité literatury

ALLEN, K. Eileen; MAROTZ, Lyn. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 3. vyd. Praha : Portál, 2008. 187 s. ISBN 978-80-7367-421-2.

BĚLINOVÁ, Ludmila; JÍROVÁ Miloslava; KEŘKOVÁ, Anna. *Mateřská škola spolupracuje s rodinou*. 3. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 80 s. b. ISBN.

DEISLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole : výchova dětí od 3 do 8 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-010-3.

DOBSON, James. *Dětský vzdor*. 1. vyd. Praha : Návrat domů, 1995. 178 s. ISBN 80-85495-37-6.

ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti : metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2011. 300 s. ISBN 978-80-251-2928-9.

GARDOŠOVÁ, Juliana; DUJKOVÁ Lenka; a kol. *Začít spolu : metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 159 s. ISBN 80-7178-815-5.

HAEFELE, Bettina; WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. 1. vyd. Praha : Portál, 1993. 58 s. ISBN 80-85282-57-7.

KAUFMANNOVÁ-HUBEROVÁ, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 94 s. ISBN 80-7178-203-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; BRANISLAV, Pupala. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. 1. vyd. Praha : Kalich, 1992. 140 s. ISBN 80-7017-482-7

- MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
- NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 100 s. ISBN 80-7178-989-5.
- PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha : Portál, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout : vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. 1. vyd. Praha : Maitrea, 2007. 112 s. ISBN 978-80-903761-2-0.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0.
- VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2010. 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2007. 122 s. ISBN 978-80-7372-213-5.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.
- WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem*. 1. vyd. Brno : CERM, 2007. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.