

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra psychologie



Osobnost dítěte a zahájení docházky do mateřské školy

**The Child's Personality and Beginning Attending
a Nursery School**

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2015

Mgr. Karla Zradičková Šafránková

„Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval/a samostatně a že jsem uvedl/a všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu“.

V Nymburce dne 30.7.2015

.....
Karla Zradičková Šafránková

Obsah

Úvod.....	8
1. Tranzice.....	11
1.1 Úvod do problematiky tranzice.....	12
1.2 Definice tranzice	13
1.3 Vertikální a horizontální tranzice.....	14
1.4 Vztah tranzice k environmentálnímu a socio-kulturnímu prostředí jedince	15
1.5 Vztah tranzice a vývojových teorií	16
1.5.1 Piagetův koncept asimilace a akomodace.....	17
1.5.2 Vygotského socio-kulturní teorie.....	17
1.6 Tranzice a koncept přechodových rituálů	18
1.6.1 Přechodové rituály	19
2. Adaptace.....	24
2.1 Vymezení pojmu adaptace	24
2.2 Proces adaptace	26
2.2.1 Fáze procesu adaptace podle různých autorů.....	26
2.2.2 Faktory ovlivňující proces adaptace	28
2.2.3 Konkrétní projevy v chování dětí během počáteční adaptace.....	30
2.2.4 Adaptační obtíže	31
2.2.5 Doporučení pro snadnější adaptaci	32
3. Emoce prožívané v tranzitorních obdobích	35
3.1 Definice emocí	35
3.2 Emoční regulace.....	37
3.3 Vývoj emoční regulace	38
3.4 Strategie emoční regulace	39
4. Charakteristika vývoje sociální a emoční oblasti dítěte předškolního věku	41
4.1 Rozvoj emocí v předškolním věku.....	41
4.2 Socializace dítěte předškolního věku	43
4.2.1 Sociální reaktivita, sociální role, sociální kontrola.....	44
4.2.2 Sebepojetí, sebehodnocení a jejich vztah k procesu socializace.....	46
4.2.3 Rodina jako významný faktor socializace	46
4.2.4 Sourozenecké vztahy a jejich vliv na socializaci	47
4.2.5 Vrstevnické vztahy a jejich vztah k socializaci	48
4.2.6 Vstup institucí do života předškolního dítěte.....	49
5. Psychická odolnost.....	52
5.1 Odolnost versus resilience	53
5.2 Faktory ovlivňující psychickou odolnost.....	55
5.3 Teoretické modely odolné osobnosti	57
5.3.1 Teorie připoutání.....	58
5.3.2 Pevnost (hardiness)	58
5.3.3 Pocit kontroly.....	60
5.3.4 Sense of Coherence (SOC)	60
5.3.5 Model vah	62
5.4 Vnímaná osobní účinnost (self – efficacy)	62

5.4.1	Sociálně-kognitivní teorie učení Alberta Bandury.....	62
5.4.2	Zdroje a projevy vnímané osobní účinnosti.....	67
5.4.3	Procesy ovlivňující vnímanou vlastní účinnost	68
5.4.4	Vývoj vnímané osobní účinnosti.....	69
6.	Definice výzkumného cíle	72
6.1	Průběh výzkumu	73
6.2	Pasportizace vzorku	73
6.3	Hypotézy	75
6.4	Metody získávání dat	77
6.4.1	Metodologické aspekty výzkumu psychické odolnosti	77
6.4.2	Pozorování	78
6.4.3	DECA-P2	79
6.5	Výsledky analýzy dat	83
6.5.1	Psychometrické vlastnosti použitých nástrojů	83
6.5.2	Deskriptivní analýza sledovaných proměnných	86
6.5.3	Rozdíl v hodnocení osobnosti učitelem a rodičem; rozdíl v adaptaci v T1 a T2.....	88
6.5.4	Souvislost mezi skórem adaptace a vlastnostmi osobnosti v obou časech měření	90
6.6	Predikce adaptace dítěte v září pomocí zjištěných vlastností osobnosti.....	92
6.6.1	Vstupní kontrola předpokladů MLR	93
6.6.2	Závěr vyplývající z kontroly předpokladů pro MLR.....	94
6.6.3	Výsledky MLR.....	95
6.7	Predikce adaptace dítěte v listopadu pomocí zjištěných vlastností osobnosti	97
6.7.1	Vstupní kontrola předpokladů MLR	98
6.7.2	Závěr vyplývající z kontroly předpokladů pro MLR	99
7.	Diskuse.....	100
8.	Závěr	105
9.	Použitá literatura	108
10.	Přílohy.....	118

Anotace

Moderujícím procesem zvládnání nároků socializující společnosti je schopnost autoregulace jedince. Výrazným vývojovým socializačním prvkem je přechod, tranzice z rodinného prostředí do mateřské školy, fungující v interakci různých změn. Teoretické základy našeho výzkumného projektu tvoří koncept resilience vycházející ze sociálně kognitivní teorie.

Probandy tvořila skupina 97 dětí předškolního věku, začínajících s docházkou do mateřské školy, přichozích z rodinného prostředí. Data byla shromažďována dvakrát, v září a v listopadu.

Výzkumná data plynou ze dvou zdrojů – pozorování a dotazník. Co se týče pozorování, byly předem stanoveny oblasti sledování. Frekvenci a kvalitu behaviorálních projevů dítěte v adaptačním období zaznamenával pedagog do pozorovacího archu, který byl vytvořen na základě studia literatury s tématem adaptace a empirie.

Resilientní faktory jsou operacionalizované iniciativou, seberegulací a kvalitou vztahů, měřené škálou DECA – P2 - Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers, volně přeloženo jako Devereuxská škála pro rané dětství. Pro účely výzkumu byla převzata a převedena do českého jazyka z originálu amerických výzkumníků LeBuffe a Naglieri (2012) ve spolupráci s Devereuxským centrem pro podporu resilience u dětí. Škála DECA-P2 se zaměřuje také na mapování negativních behaviorálních projevů dítěte ve vztahu k resilienci. Pro účely našeho výzkumu byla tato položka přeložena jako „nápadné chování“.

Zajímalo nás, jaké resilientní faktory vstupují do procesu adaptace a jak jej ovlivňují. Zjišťovali jsme dále, zda se liší hodnocení resilientních faktorů rodičem a pedagogem a zda dochází k jejich proměně v čase (září-listopad). Behaviorální projevy, z nichž usuzujeme na kvalitu adaptace, jsou operacionalizovány pozorováním ze strany pedagoga mateřské školy. Porovnávali jsme, zda se liší kvalita adaptace v průběhu času (září a listopad).

Bylo zjištěno, že resilientními faktory, které predikují schopnost dobře se adaptovat na nové podmínky, jsou iniciativa a seberegulace, hodnocené pedagogem v září. Je možné konstatovat, že rodiče a učitelé dochází v hodnocení většiny resilientních faktorů ke shodě. Názor rodičů a učitelů se liší v obou časech měření v hodnocení schopnosti adaptovat se na nové podmínky ve vztahu k nápadnému chování, jak je hodnotí DECA-P2.

Abstract

The ability of autoregulation of an individual is a process which moderates coping with social demands. The transition from family environment to a nursery school, functioning in the interaction of various changes, can be considered one of such strong developmental challenges. Theoretical foundations of our research project consist of the concept of resilience based on social cognitive theory.

Our probands were a group of 97 preschool children, beginning with attending a nursery school, incoming from the family environment. The data has been collected twice, in September and November.

In our research, the data stem from two sources - teacher's observations, and a questionnaire method. As for observations, the areas of monitoring have been established in advance. The frequency and quality of behavioral expressions of children in the adaptation period were recorded by teachers utilizing observation sheets, which were created based on the study of literature on adaptation, and empiricism.

Resilient factors are operationalized by initiative, self-regulation, and quality of relationships, measured by means of the DECA - P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers) questionnaire method. For the purposes of this research, it was transferred and converted into the Czech language from the original by American researchers LeBuffe and Naglieri (2012), in collaboration with Devereux Center for Resilient Children. The DECA -P2 scale also focuses on mapping negative behavioral expressions of the child in relation to resilience. For the purposes of our research, this item was translated as "conspicuous behavior."

We were aiming to determine which resilient factors enter the adaptation process, and how do they influence it. We also investigated whether the teachers' evaluations of resilient factors differ from the parents' ones, and whether they vary in time (September vs. November). Behavioral expressions, from which we infer the quality of adaptation, are operationalized by observations by nursery school teachers. We have compared whether the quality of adaptation varies in time (September vs. November).

It has been found out, that the initiative and self-regulation as evaluated by teachers in September, are the key resilient factors which predict the ability to adapt to new conditions. It can also be

stated, that parents and teachers agree in the assessment of most resilient factors. On the other hand, the parents' and teachers' assessments of the ability to adapt to new conditions in relation to the conspicuous behavior, as assessed by DECA-P2, differ in either times of measurement.

Úvod

Život lidského jedince v dnešní moderní a přetechizované době skýtá mnoho úskalí. Náš život je den po dni nabitý množstvím různých aktivit a mnohdy je velmi náročné je všechny zvládnout, obsáhnout. Je na nás kladeno velké množství nároků, zažíváme stres, nadměrnou zátěž, která tento trend velmi často doprovází. Každý má jiné strategie, jak zátěž více či méně úspěšně zvládne podle toho, jaké rizikové či protektivní faktory v jeho okolí působí, jaké jsou vlastnosti jeho osobnosti.

Naše děti přivádíme do této uspěchané doby a je na nás, dospělých, jakou jim ukážeme cestu a na jakých stavebních kamenech budou naše děti stavět svůj budoucí život. Velkou roli hrají v naší kultuře také předškolní a školní instituce, které napomáhají vytiženým rodinám s péčí o potomky. Není to jen instituce mateřských škol, do popředí se opět dostává také jeselská péče a různé soukromé volnočasové kluby nabízející péči pro děti do tří let věku, resp. do nástupu do mateřské školy.

Ohniskem našeho výzkumu jsou děti předškolního věku (tři až šest let), které se adaptují na nové prostředí mateřské školy. Počátek docházky do mateřské školy a vývojové úkoly s ním spojené považujeme za klíčové faktory působící v procesu socializace. Zajímá nás, jaké klíčové resilientní faktory vstupují do procesu adaptace a jak jej ovlivňují. Zabýváme se hodnocením resilientních faktorů níže uvedenými výzkumnými metodami jednak rodičem, tak učitelem a klademe si za cíl porovnat, jaký je rozdíl v náhledu na dítě rodiče a učitele mateřské školy.

Porovnááme data získaná ve dvou časech měření, na počátku adaptačního období, v září, a po třech měsících, což je doba, která je autory zabývajících se tématem adaptace předškolních dětí považována za milník úspěšné adaptace (Haefelová & Wolf-Filsingerová, 1993; Niesel & Griebel, 2005), tj. konec listopadu. Ve výzkumu získáváme data pomocí pozorování učitelem, který zachycuje zjištěné skutečnosti do vytvořeného pozorovacího archu. Zajímá nás jednak frekvence, jednak kvalita behaviorálních projevů, které pro nás představují stupeň úspěšnosti adaptace. Pro potřeby našeho výzkumu byla převedena do českého jazyka škála Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers (LeBuffe & Naglieri, 2012). Poskytuje hodnocení protektivních faktorů dítěte ve vztahu k resilienci, odolnosti. Je určena pro děti ve věku od tří do pěti let.

Text je rozdělen na dvě stěžejní části – teoretickou a praktickou. Téma naší práce je ohraničeno rámcem přechodu mezi dvěma sociálními prostředími, rodinou a mateřskou školou. Dítě, které

vstupuje do prostředí mateřské školy, stojí před nelehkou úlohou, jakou je zvládnutí první tranzitní krize. Této problematice budeme věnovat samostatnou kapitolu, ve které budeme hovořit o několika klíčových konceptech, které podle našeho názoru úzce souvisí s přechodem dítěte z rodiny do mateřské školy. Jelikož se jedná o změnu spojenou se změnou sociální role, sociálního statusu, kultury a environmentálního prostředí, změnu, která je pohybem mezi určitými etapami života jedince, budeme ji nazývat ve shodě s mnoha odborníky povětšinou z řad zahraničních (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008; Kagan & Neuman, 1998 aj.) tranzicí. Podobný, ne však totožný koncept, nalzáme v konceptu přechodových rituálů (Van Gennep, 1997). Tento koncept také detailněji přiblížíme a uvedeme do vztahu k environmentálnímu a socio-kulturnímu prostředí jedince a také k vývojovým teoriím.

Další z kapitol budeme věnovat problematice adaptace. Ta je považována za obecnou funkci umožňující lidskému jedinci přežít v proměnlivých podmínkách prostředí. Na proces adaptace je v předškolním věku, kdy dítě přechází z rodiny do instituce mateřské školy, díky snížené frustrační toleranci, třeba klást obzvlášť velký důraz a nepodceňovat případná rizika a úskalí celého procesu.

Dále uvedeme některé teorie emocí a jejich funkce v situaci zvýšené zátěže. Emoce jako jádro individuální kontinuity, nám pomáhají v náročných situacích se orientovat. Vymezíme teoretický základ emocí tak, jak jej pojmají různí autoři z řad psychologů.

Budeme se zabývat hlavními charakteristikami předškolního období. Dotkneme se jednak obecného popisu předškolního období, detailněji se zaměříme na socioemocionální vývoj dítěte předškolního věku.

Následující kapitola je věnována psychické odolnosti jedince. Obecně lze v odolnosti spatřovat relativně stabilní základnu adaptačních procesů, uplatňování obranných mechanismů či volby copingových strategií. Kromě toho je možné na odolnost pohlížet jako na proces, který umožňuje pružné přizpůsobení se nepříznivým změnám prostředí. Budeme se zabývat teoretickými modely odolné osobnosti, pokusíme se vytyčit také protektivní a rizikové faktory, které psychickou odolnost jedince ovlivňují. Mezi stěžejní teoretické koncepty odolné osobnosti patří vnímaná osobní účinnost (self-efficacy). Vnímanou osobní účinnost člověka můžeme popsat jako přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi, nebo že může ovlivňovat svůj život. Koncept self-efficacy považujeme pro naši práci za velmi důležitý, proto se mu věnujeme v samostatné kapitole. Budeme se zabývat zdroji a projevy vnímané osobní účinnosti, procesy ovlivňujícími vnímanou vlastní účinnost a také jejím vývojem.

V praktické části představíme použité výzkumné metody, nedílnou součástí jsou také stanovené hypotézy, deskriptivní statistika a výsledková část s interpretací a diskusí.

1. Tranzice

Z vývojového hlediska je možné objektivně adaptaci posuzovat podle úspěšnosti plnění vývojových úkolů, které jsou v dané kultuře zakotveny na bázi historických zkušeností jako takové, které má jedinec zvládnout (Paulík, 2010). Za jeden z takových vývojových úkolů lze považovat přechod z rodinného prostředí do mateřské školky. Z neúspěšně, opožděně plněných úkolů plyne podle Paulíka (2010) riziko, že takové selhání bude hodnoceno negativně, případně i trestáno okolím.

Tranzice by mohla být do českého jazyka jako přechod sice překládána, ale pro srozumitelnost a snahu oba koncepty nezaměňovat, nebudeme se zmiňovaný termín pokoušet převést do českého jazyka.

V úvodu se pokusíme pojem tranzice představit v obecné rovině, poté jej budeme dávat do vztahu s výše zmíněným konceptem přechodových rituálů, Piagetovou konstruktivistickou teorií a socio-kulturní teorií Vygotského. Tyto teorie budeme dávat do vztahu s předškolními dětmi a jejich vstupem do světa vzdělávacích institucí, konkrétně do mateřské školky.

Z běžných dětských tranzicí můžeme jmenovat například přestup z rodiny do pečovatelské skupiny, jeslí, mateřské školky, nebo z mateřské školky do dalšího vzdělávání. Navíc se u jednotlivých dětí předpokládá, že se budou snažit adaptovat na mnoho dalších okolností, jako přizpůsobení se nové kultuře, zvládání změn v rodinném nastavení nebo učení se dalšího jazyka.

Z výše uvedeného vyplývá, že tranzice může být jednou z největších výzev jak pro dítě, tak i pro rodinu a pedagogy, protože nezahrnuje pouze jednu změnu, ale funguje v interakci různých změn. Jako příklad můžeme uvést dítě, které pláče první den v mateřské škole. Existuje množství různých důvodů, proč tomu tak může být. Dítě mohlo být například svědkem násilí v rodině, může mít obavy, že ho matka a otec opustili, obává se, jaká na něj v nové instituci budou kladena očekávání a zda je zvládne (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

Tvrzení, že rané zkušenosti dítěte mají vliv na jeho pozdější vývoj, je reprezentováno jak na základě teorie, výzkumu, tak i lidové moudrosti. V teoriích o vývoji člověka tvoří základ teze, že raná dětská zkušenost vytváří nesmazatelný vtisk ovlivňující celý další život daného jedince. Výzkumníci z řad neurovědců dokonce naznačují, že mozek hledá vzory komplexně, tak, že na základě minulé zkušenosti interpretuje zkušenost následující (Laverick & Jalongo, 2011). Z výše

uvedených názorů vyplývá shoda mezi rodiči, učiteli a dalšími profesionály, že první dětské zkušenosti s jeslemi, mateřskou školou nebo jinými vzdělávacími programy jsou důležité.

1.1 Úvod do problematiky tranzice

Význam pojmu tranzice ve spojení s dětmi a její vliv na vývoj a socializaci se v posledních letech stává klíčovým na poli výzkumů. Ty se zaměřují zejména na období, kdy se dítě doslovně a fyzicky přesouvá z mateřské školy do školy základní. Mnoho se jich také zabývá vztahem školní připravenosti, věku dítěte, pohlaví a vlivem těchto aspektů na započetí školní docházky. Rostoucí zájem o tranzici ve vzdělávání je klíčový zejména proto, že úspěšnost vstupu do vzdělávacího zařízení, transfer mezi jednotlivými stupni vzdělávání, popřípadě změna školy jako takové, je považován za kritický faktor určující, jakým směrem se bude odvíjet další vývoj jedince (Dunlop & Fabian, 2007).

Výzkumů, které se zabývají přechodem dítěte z prostředí rodiny do mateřské školy a vztahem různých vlastností osobnosti a sebezáchovných mechanismů potřebných ke zvládnutí tohoto procesu, není mnoho. Máme na mysli zejména vliv psychické odolnosti a self-efficacy, vnímané osobní účinnosti, která je jedním z teoretických konceptů objasňujících psychickou odolnost jedince na úspěšné absolvování procesu adaptace jedince do prostředí mateřské školy.

V souvislosti s přechodem dítěte do mateřské školy máme dostatek informací o adaptačních programech, které mají mateřské školy vypracované pro určité období do nástupu dítěte do instituce, a které mají dítěti usnadnit přechod mezi dvěma odlišnými typy sociálního prostředí. Množství výzkumů se zabývá také vztahem attachmentu a adaptace na nové prostředí. O tom, jak výše zmíněná psychická odolnost v tomto procesu působí, toho víme relativně málo.

Proces opuštění jednoho sociálně a kulturně specifického prostředí a přesun do jiného prostředí s jinými hodnotami a způsoby je pro většinu dětí náročný a komplikovaný. Každý úkon má svou strukturu s mnoha formálními i neformálními vývojovými úkoly. Děti se musí naučit, jak upravit kód do nového prostředí, kam vstupuje a naučit se způsoby, jak se vztahovat k druhým. Každé dítě musí procesem tranzice projít. Proto je důležité pochopit, jak funguje a co obnáší přechod z jednoho místa a nastavení dítěte do druhého.

1.2 Definice tranzice

Pojem tranzice má velké množství významů, ty však nelze snadno zachytit do jedné souhrnné definice. Na jedné z obecných definic se shodují Vogler, Crivello a Woodhead (2008). Podle autorů je tranzice klíčová událost nebo proces, ke kterému dochází v určitých specifických obdobích nebo zlomových okamžicích během životního cyklu. Často zahrnují významné psychosociální a kulturní přizpůsobení s kognitivní, sociální a emocionální dimenzí.

Někteří autoři tranzici popisují pomocí změn, které žáci zažívají ve škole. Zahrnuje např. čas mezi první návštěvou a dobou „usazení se“, nebo změny, které nastávají během fyzicky náročného přesunu dětí mezi třídami během roku, nebo na jeho konci, výměnu učitele během roku nebo na jeho konci a nakonec každý pohyb, který dítě učiní jakýkoli den během procesu vzdělávání. Např. Dunlop a Fabian (2007) vytyčují tranzici ve vzdělávacím systému právě jako proces přechodu z jednoho místa na druhé, z jedné životní fáze do jiné. Jedná se například o tranzici z rodiny do mateřské školy, z mateřské školy do školy základní, nebo z prvního stupně na druhý stupeň základní školy.

Autoři Kagan a Neuman (1998) analyzovali obsah konceptu tranzice a našli tři hlavní způsoby interpretace. Jedna považuje tranzici za jednorázovou aktivitu, kterou děti a rodiče realizují na konci školního roku. Druhá popisuje tranzici jako pokračující úsilí k vytvoření vazby mezi přirozeným a podporujícím prostředím dítěte (podporující programy pro rodiny a jejich děti, podporující usnadnění tranzice), třetí popisuje tranzici jako projev vývojového principu kontinuity. Z daného vyplývá definice, která tranzici popisuje jako spojení zkušeností, které dítě má, napříč periodami a různými sférami jeho života.

Jak vidíme, společným jmenovatelem jsou v procesu tranzice změny. Johansson (2007) hovoří o tranzici jako o procesu, který je charakteristický prohloubením a urychlením změn vývojových. Je ovlivněný sociální situací a kontextem zahrnujícím prostředí, sociální a kognitivní učení a emocionální vývoj.

Důraz by měl být kladen na znalost způsobů, jaké děti používají ke zvládnutí těchto specifických změn a jaké osobnostní vlastnosti napomáhají jejich překonání. Pro předcházení neúspěchu během přechodu jedince ve vzdělávacím systému je důležité vzít v potaz fakt, že na straně toho, který učí a toho, který se učí, mohou být mnohdy rozdílné sociální a kulturní prostředí, které může působit během tranzice množství nepochopení či nedorozumění.

1.3 Vertikální a horizontální tranzice

Proces tranzice je považován za fázi intenzivních a zrychlených vývojových požadavků, které jsou regulované sociálně. Je považován za ukončený teprve ve chvíli, kdy se dítě v dané změně, kterou učinilo, cítí „jako ryba ve vodě“.

Oporou pro způsob, jakým uvažujeme o tranzici, jsou aplikace výsledků mnohých výzkumů, jako například ekologického modelu tranzice (Kraft-Sayre & Pianta, 2000), přechodových rituálů (Van Genep, 1997) či rituálů zahájení (Bourdieu, 2008) atd. V poslední době je středem zájmu ve výzkumu tranzice kontinuita učení a žákovská mobilita (Dunlop & Fabian, 2007).

V západní kultuře se většina dětí s nějakou podobou vzdělávací tranzice nutně potká. V České Republice vstupuje dítě do školské instituce po dovršení tří let věku. Dále pak hovoříme o tranzici mezi prvním a druhým stupněm základní školy, při přechodu ze základní školy do dalšího vzdělávání podle výběru dítěte a rodiny, při vstupu na vysokou školu. Tento výčet je pouze ilustrační, neúplný a spíše než k orientaci v systému vzdělávání v České Republice slouží k utvoření si představy o tom, s kolika typy tranzice se jedinec v běžném životě setkává.

V této souvislosti hovoříme o tzv. vertikální tranzici (Kagan & Neuman, 1998), která se týká klíčových změn při přechodu z jednoho stupně na druhý, nebo při změně statusu na jiný. Často je asociována s pohybem vzhůru (např. z rodiny do mateřské školy, z mateřské školy do základní školy atd. – viz výše). Souvisí se změnou věku dítěte a změnou prostředí.

Autoři Kagan a Neuman (1998) používají také termín horizontální tranzice, (přesněji vertikální a horizontální přechod) který je založený na každodennosti. Týká se pohybu, který dítě (a ostatně jakýkoli jedinec) běžně provádí během života. V souvislosti s naším tématem se jedná například o pohyb dětí mezi domovem a mateřskou školou, mezi mateřskou školou a volnočasovými aktivitami atd.

Horizontální tranzice zahrnuje časté změny mezi nastaveními v relativně krátkém čase. Abychom pochopili systém horizontální tranzice lépe, musíme chápat domov, školu a péči poskytovanou dětem v institucích po škole jako systém, který je v daném čase vysoce kulturně a sociálně podmíněn. Struktura těchto pohybových změn v čase a prostoru, z institucí do institucí, má pak vliv na spokojenost a odolnost jedince (Johanson, 2007).

V naší práci se budeme zabývat tranzicí vertikální, konkrétně přechodem dítěte z rodiny do mateřské školy. Děti, rodiče a učitelé mají často odlišná očekávání a vnímání toho, co je důležité

během tranzice do školského zařízení. Pro děti a rodiče to většinou bývají pocity spojené s přestupem do školského zařízení, popřípadě vzrušení a pýcha v souvislosti se získáním nového statusu – „být velký/velká“ (Dunlop & Fabian, 2007).

1.4 Vztah tranzice k environmentálnímu a socio-kulturnímu prostředí jedince

Je pravděpodobné, že tranzice v sobě nese změnu statusu a kultury. To může mít mimo jiné za následek opuštění něčeho, za čím je konstruována naše identita (Van Genneep, 1997). Může to být místo jako domov nebo mateřská škola, nebo lidé, jako kamarádi, nebo rodiče. Ve skutečnosti to znamená opuštění zóny pohodlí a setkání se s něčím neznámým. S novou kulturou, místem, lidmi, pravidly, rolemi a identitou. Hluk, neznámá slova, nové informace, učitelův tón hlasu, situace jako čas na hraní, čas na svačinu či oběd s množstvím neznámých lidí, může být potenciálním faktorem pro vývoj úzkosti, nástup únavy či nepohodlí.

Změna kultury, jak jsme se již zmínili výše, hraje v procesu tranzice klíčovou roli. Pokaždé, když dítě vstoupí do procesu tranzice, ať vstupuje z rodiny do mateřské školy, či z mateřské školy do základní, atp., setkává se s odlišným kulturním modelem. Ten může zahrnovat jednak fyzické prostředí, které může být organizováno jiným způsobem, než to předchodí, rozdíly ve způsobu organizace dne, či učební nebo výchovné metody, které pedagog používá, stejně tak jako odlišná sociální struktura.

Kultura prostředí je klíčový faktor pro podporu tranzice, formování praxe a myšlení těch, kteří přecházejí. Aby jedinci zvládli úspěšně požadavky, které na ně klade školská instituce (např. mateřská škola, základní škola), osvojují si zvláštní školní jazyk, sociální dovednosti a očekávané způsoby chování. Pro úspěšnou tranzici je důležité, aby děti věděly, co mají dělat a znaly pravidla (Perry, Dockett & Howard, 2000).

Brostör (2002) hovoří v souvislosti s tranzicí o nutnosti zaměřit se více na vývoj dětského myšlení a vnímání. Podle tohoto autora děti, které mají více znalostí a vědomostí o tom proč, jak a co se naučily v mateřské škole, budou jednat v novém prostředí více nezávisle a vědomě. Toto se týká rozsahu dětského sebeuvědomění a pochopení způsobu, jakým se děti učí.

Proměna dítěte v jedince, který navštěvuje vzdělávací instituci, znamená zvládnutí mnoha změn. Za účelem získání nové identity se očekává, že dítě bude chápat pravidla skupiny, do které je zařazeno,

avšak mnohdy bez jakékoli předchozí instrukce. Předpokládá se, že dítě bude znát společný jazyk třídy a bude schopné „přečíst“ pedagoga. Proto nás často překvapí, že pozitivní vývoj neprobíhá tak rychle, jak bychom předpokládali. Zde je nasnadě upozornit na fakt, že mezi tím, co předpokládají rodiče a učitelé a mezi tím, co dítě podstupující tranzici skutečně zvládne a v jakém čase, je rozdíl.

Děti mají zkušenost s tranzicí. Proto se předpokládá, že při vstupu do základní školy mají předškoláci roli jakýchsi tranzitních expertů s mnoha zkušenostmi a mohou čerpat z dříve podstoupených tranzicí (Brostörm, 2002).

Zde mám na mysli například vstup dítěte z rodiny do mateřské školy. Ukazuje se však, že přechod do dalšího stupně vzdělávání je pro děti vždy určitou výzvou a pro jedince s menší psychickou odolností a nižší adaptabilitou může být traumatizující.

Otázkou je, jaké kvality nabývá tranzice z rodiny do mateřské školy, kde dítě nemá povětšinou žádnou předchozí zkušenost, ze které by mohlo čerpat. Lze předpokládat, že zde se stupeň rozvoje psychické odolnosti, schopnost zvládat zátěž a adaptabilita zhodnotí patrně nejvíce. Pakliže je vstup do základní školy ze školy mateřské brán jako traumatizující, jaký pak je pro dítě vstup do vzdělávací instituce mateřské školy, která je první institucionální zkušenost pro dítě. Dítě v tomto okamžiku musí poprvé čelit změně sociálního statusu, změně kulturního nastavení, odlišnému prostředí, a to bez předchozí zkušenosti.

1.5 Vztah tranzice a vývojových teorií

Konceptualizace tranzice jsou téměř vždy podpořeny teoriemi o vývoji dítěte. Vývojové teorie jsou nutně spojeny s koncepcí tranzice, i když ne zcela explicitně. Vývoj je procesem individuálního růstu, změny a transformace a je často spojován s termíny jako pohyb napříč fázemi odpovídajícími určitému věku. Na druhé straně je vývoj brán jako rozsáhlý koncept s širokým záběrem možných teoretických interpretací, které umožňují různý způsob chápání osobní tranzice (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

Výše uvedení autoři zmiňují Piagetovu konstruktivistickou teorii a Vygotského socio-kulturní teorii a dávají je do vztahu ke konceptu tranzice. Raný vývoj dítěte je považován za přirozený a universální proces progresivní transformace fyzických, mentálních, kognitivních, socio-emocionálních a morálních kompetencí. Tyto transformace jsou vedené jako interakce mezi

procesem zrání a procesem strukturace a restrukturační zkušeností s postupným nabýváním sofistikovanější kapacity pro myšlení a uvažování (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

1.5.1 Piagetův koncept asimilace a akomodace

Dítě se podle Piageta při setkávání s podněty z jeho okolí dostává do stavů kognitivní rovnováhy a nerovnováhy, což má vliv na adekvátnost nebo neadekvátnost jeho adaptace. Piaget hovořil v tomto smyslu o psychickém vývoji jako o procesu vyrovnávání (Piaget, 1970). Podle něho je základním mechanismem vývoje dítěte jeho tendence navozovat rovnováhu v nepřetržité interakci organismu s prostředím. Tyto rovnovážné stavy jsou podnětem pro aktivitu organismu (Šulová, 2004).

V případě nastolení stavu kognitivní rovnováhy existují u dítěte schémata pro konfrontaci s těmito podněty a adaptace je tedy adekvátní. Při vzniku kognitivní nerovnováhy pro její opětovné nastolení využívá jedinec procesů asimilace nebo akomodace. Asimilace spočívá v zabudování nových informací do již existujících schémat, jinými slovy organismus přetváří předmětné a personální okolí dle své povahy. Akomodace se týká přebudování dosud existujících schémat, aby nové informace do nich zapadaly, čímž se organismus přizpůsobuje vnějšímu tlaku a vnějším podnětům (Sternberg, 2002).

Voglerová, Crivellová a Woodhead (2008) v souvislosti s Piagetovou teorií upozorňují na fakt, že díky její popularizaci a zjednodušení tvoří rámec některých vzdělávacích programů. Jako příklad uvádějí například koncept školní připravenosti a její vliv na úspěšnou tranzici.

1.5.2 Vygotského socio-kulturní teorie

Další teorií, kterou Voglerová, Crivellová a Woodhead (2008) dávají do vztahu k tranzici, je Vygotského socio-kulturní teorie. Nejdříve bych blíže uvedla hlavní myšlenku Vygotského socio-kulturní teorie, poté nastíním její vztah ke konceptu tranzice.

Sociokulturní teorie obecně odkazují na různé způsoby, kterými pečující osoby a komunity dětem umožňují získat znalosti a způsoby chování uznávané příslušnou kulturou. Zatímco proces socio-kulturního učení existuje všude, cíle tohoto učebního procesu se v různých komunitách a v čase mění. Z daného vyplývá, že ačkoli nelze popřít určité universální znaky procesu zrání, je nutné podporovat zkoumání významu přechodových rituálů a dětských tranzic v odlišných kulturách.

Vygotský vysvětloval, že činnosti dítěte a interakce s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporují dozrání intelektových schopností. Nikoli tedy jen spontánní dozrání kognitivních

dispozic, za nímž následuje učení, nýbrž opačně – učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou. S vývojem se mění pouze formy učení.

Tento přístup má nejen teoretický význam, ale také praktické důsledky, hlavně v oblasti vzdělávání dětí předškolního a školního věku. Zde byla teorie Vygotského dovedena do originální koncepce označované jako zóna nejbližšího vývoje (Průcha, Mareš & Walterová, 2003).

Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek, zejména za pomoci dospělého, ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji. Vygotský charakterizoval zónu nejbližšího vývoje u dítěte jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo i vyspělejším dítětem (Vygotskij, 2004).

Vygotského teorie zdůrazňuje především důležitost sociální interakce. Díky svému dynamickému pohledu na dětský vývoj poskytuje nový, vztahový pohled na tranzici. Tímto úhlem pohledu je dítě ten, kdo aktivně ovlivňuje načasování a kvalitu tranzitorních zkušeností.

Piaget a Vygotský nahlíží na dítě jako aktivního jedince v jeho vlastním poli působnosti, který ve spojení s okolním světem vytváří okolnosti vlastního vývoje. To, v čem se liší, je fakt, že Vygotský kladl v učení a vývoji dítěte důraz na roli kultury a sociálních vztahů. Tranzice může být v souladu s těmito teoriemi, zejména s teorií Vygotského, chápána jako klíčový moment v rámci socio-kulturního vzdělávání, přičemž dítě mění chování podle nových poznatků získaných pomocí sociální interakce s prostředím.

1.6 Tranzice a koncept přechodových rituálů

Pakliže chápeme tranzici jako proces změny v čase během života jedince, je důležité objasnit cesty, které změny definují a formují v termínech sociální struktury a procesu institucionalizace. V industriálních společnostech je tranzice v dětství koncipována jako vývojový proces odehrávající se v nějaké vzdělávací instituci. Školní vzdělávání je bráno jako akt typický pro dětství, přičemž zrání, kompetence a připravenost jsou často hodnoceny pouze s ohledem na věk dítěte.

V mnoha částech světa však tomu tak není. Není zde zaznamenáváno datum narození, školní vzdělávání není zdaleka univerzální a biologický věk není nejdůležitějším faktorem pro dětskou tranzici. Místo toho jsou pro dětské aktivity během dne, životní změny a očekávání současného a budoucího vývoje a rozvoje důležité aspekty jako pohlaví, pořadí narození či sociální třída (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008). Tyto pohledy na dětskou tranzici, která není určena věkem dítěte, přináší specifický kontext relevantních přechodových rituálů a způsobů, jakými se jedinec adaptuje na situaci.

V této souvislosti můžeme zmínit aspekty jako věk a pohlaví a jejich vztah k institucionální tranzici. V posledních letech roste zájem o institucionální strukturu školství, které má fixní systém dělení žáků podle věku a s tím spojené věku náležející osnovy. Existují však názory, že tento systém vzdělávání nerespektuje individuální odlišnosti v dětském vývoji. Věk, ve kterém dítě začíná vstupovat do institucí, je v různých zemích světa odlišný. Na tom, v kolika letech se dítě poprvé setká se vzdělávací institucí, má vliv velké množství faktorů. Jednak jsou to faktory sociokulturní, jednak institucionální a ekonomické. V některých zemích například děti přestupují z mateřské do základní (obecné) školy již ve věku 4 let, zatímco v jiných zemích je věk vhodný pro započítání školní docházky brán sedm let. V některých zemích je předškolní vzdělávání součástí školského systému (př. Severní Amerika), jinde je bráno odděleně (Německo, Belgie, Itálie).

Členění vývojových stupňů v dětství je typické především pro západní kultury. V mnohých komunitách není věk jedince zaznamenáván od narození, ale často se odvíjí od určitých historických událostí, které jsou pro komunitu významné, popřípadě podle „služebního stáří“ v komunitě, které je měřítkem vývoje.

Např. komunity v Tanzánii rozlišují šest různých fází během dětství. Tranzice mezi jednotlivými fázemi je charakterizována postupným přijetím zodpovědnosti za jejich rodiny a komunitu (Voglerová, Crivellová & Woodhead, 2008).

1.6.1 Přechodové rituály

Život jednotlivce bez ohledu na to, z jakého typu společnosti pochází, spočívá v postupném přecházení od jednoho věku k druhému, od jednoho typu školského zařízení k následujícímu, od zaměstnání k zaměstnání. Tam, kde jsou věkové kategorie a zaměstnání oddělené, provázejí tento přechod zvláštní úkony, které můžeme nazvat rituály. Přechodové rituály jsou jinými slovy rituály, které provázejí přechod jednotlivce nebo celé skupiny lidí z jednoho společenského stadia do jiného (Desrochers & Sargent, 2003). Jak předesílá Van Genep (1997), jsou usouvstažňovány k sociální

zralosti spíše než k biologickému věku a jejich správné načasování závisí na mnoha faktorech, jakými jsou například socio-ekonomický status, pohlaví či pořadí narození

Rituálem (z latinského ritualis - "týkající se ritu") nazýváme formálně závazný a podle předem daných linií probíhající obřad, který se vyznačuje vysokým symbolickým obsahem (Murphy, 2006). Často je provázen jistými slovními formulacemi a/nebo gesty. Rituál může být spirituální, duchovní či náboženské povahy, může být také ale i světského charakteru (například rituál ukládání dítěte k spánku, specifický druh pozdravu, rodinný rituál společné večeře atd.). Součástí každého rituálu je nejen přechod do změněného stavu, ale také potlačení, pokoření sebe sama.

Murphy (2006) dělí rituály na výroční, konající se každý rok přibližně ve stejnou dobu (např. Velikonoce, Vánoce), přechodové, týkající se jednotlivců a jejich společenského postavení (svatba, křest, pohřeb aj.) a situační, které jsou provozovány z důvodu nějaké zvláštní potřeby nebo okolnosti. Důležité je, že všechny rituály jsou kolektivní záležitostí a ve všech představují shromáždění lidí zvláštní, posvátný rámeček a podmínku daného rituálu.

Francouzský antropolog Van Gennep, který pojem přechodových rituálů představil jako první (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008) si na začátku 20. století povšiml, že především v předindustriálních společnostech jsou tyto rituály pro chod společnosti i pro duševní vývoj jednotlivce velice důležité. Ačkoli jich velké množství již postupně vymizelo, mnoho jich přetrvává i v našem prostředí. Jmenovat můžeme například narození, křest, zasnoubení, svatba, smrt.

Už jen to, že člověk žije, vyžaduje postupné přecházení z jedné zvláštní společnosti do druhé, od jednoho společenského postavení k jinému. Život člověka se skládá ze sledu různých etap, které mají svůj začátek a svůj konec. Ke každému z těchto celků se vztahují obřady, jejich cíl je stále tentýž – nechat jedince přejít od jedné determinované situace ke druhé.

Přechodové rituály mají především dvě funkce. První z nich je vytvořit bezpečné prostředí pro fázi transformace (proměny), kterou jedinec prochází. Druhá, možná ještě důležitější funkce přechodového rituálu je vědomé prožití změny. To je důležité zejména pro její přijetí a z toho pak vyplývající převzetí zodpovědnosti a tím i funkce ve společnosti. Italští psychologové Corsaro a Molinari (2005) popisují ve své etnografické studii školního prostředí v italské Modeně v této souvislosti rituál ukončení docházky do mateřské školy. Jeho cílem je pomyslné ukončení každodenní rutiny a signalizuje všem přítomným, že dítě je připravené posunout se o stupeň výš ve svém vývoji. Přítomné je široké sociální okolí dětí, jako ostatní spolužáci, rodina, místní politici. Jak vidíme, rituál probíhá jednak v bezpečném prostředí, se známými lidmi a jejím cílem je právě výše zmíněné předání informace o změně společenské role.

Každá přechodová transformace sestává podle Van Gennepa (1997) ze tří subfází, které zachycují tranzici jako dynamický proces - separace (fáze oddělení se), mezifáze (iniciace) a nakonec integrace, tj. zapojení se do nového stádia života.

Jiní autoři zabývající se tímto tématem pojmají a rozlišují fáze přechodového rituálu různým způsobem, zejména s ohledem na věkovou kategorii, pro kterou je daný přechodový rituál realizován. Zaujalo nás dělení Oldfielda (1987), který rozlišuje následující fáze přechodového rituálu: oddělení, izolace, zkoušky a překážky, přechod/přerod, začlenění.

Zde můžeme nalézt paralelu se vstupem dítěte do mateřské školy v našich kulturních podmínkách. Fáze oddělení může být pojata jako oddělení dítěte od jeho základny-rodiny. Stephenson (2012) hovoří v této souvislosti o přetnutí pomyslné pupeční šňůry, nutnosti odloučení se od matky. Podobně lze nahlížet na další fázi – izolace, kdy jedinec odchází z rodiny kde je brán jako dítě, do instituce, kde přijímá zcela novou nezpochybnitelnou roli. Roli jedince, který se učí být samostatný. S tím souvisí další zmiňovaná fáze – zkoušky a překážky, které dítě zejména v prvních týdnech či měsících po vstupu do nové instituce překonává, aby se nakonec ve fázi přechodu/přerodu začlenil mezi druhé a naučil se jednat podle předem stanovených pravidel.

Jak píše ve své knize Stephenson (2012), účelem přechodového rituálu je vzít to, čím a kým konkrétní jedinec byl v klíčovém okamžiku svého života, a poskytnout mu optimální podmínky pro to, aby se stal něčím víc. V mateřské škole jsou z tohoto důvodu v prvních měsících po nástupu dítěte do nového prostředí – ve fázi přechodu, upraveny podmínky pro snadnější adaptaci, vytvářeny adaptační programy a nabízeny akce pro rodiče s nově příchozími dětmi před začátkem docházky do mateřské školy. Této problematice se budeme věnovat v následujících kapitolách podrobněji.

Vogler, Crivello a Woodhead (2008) popisují různé rituály spojené s dětstvím v některých zemích světa, které odrážejí právě tato poprvé. Autoři zde upozorňují na fakt, že přechodové rituály se mění v souvislosti s kontextem a v některých případech souvisejí spíše se změnou sociálního statusu okolí, zejména matky, víc než se změnou na straně dítěte. Zmiňují například americký rituál prvního sprchování, konající se několik týdnů po narození, který se týká spíše potvrzení měnícího se sociálního statusu matky, než vítání nově narozeného potomka.

Kultury se taktéž shodují na důležitosti přijetí jedince, který prošel přechodovým rituálem, jako nového, nově zrozeného, bez zpochybnění jeho nové, důležité role ve společnosti. Pakliže by k tomuto uznání nedošlo a jedinec by nebyl zcela přijímaný komunitou, mohl by o svém přechodu začít pochybovat a celý proces by mohl být znehodnocen. Jsem toho názoru, že taková rizika může

skýtat taktéž proces přerodu dítěte, které přechází z rodiny do mateřské školy. Není-li zcela respektován jeho nově nabytý status, může se dítě, které je za něj pyšné, stát zmateným. Podle Stephenson (2012) není dobré, když jedinec předvede nějaký výkon, překoná překážku, adaptuje se pomocí různých zvládacích mechanismů na novu situaci a není kladně hodnoceno

O zasazení rámce přechodových rituálů do formálního vzdělávání se pokusili autoři Lam a Pollard (2006), kteří popisovali tranzici hongkongských dětí do mateřské školy. Jejich přístup k této problematice je holistický, integrující koncept přechodových rituálů a výše zmíněnou Vygotského socio-kulturní teorii. Vypracovali také koncept „žakovské dráhy“, vysvětlující pozitivní zdroje tranzice.

Lam a Pollard (2006) identifikovali tři komponenty „žakovské dráhy“ – 1. vzory formálních (akademických) a neformálních (sociálních) výsledků, 2. strategické činnosti a 3. vyvíjející se smysl pro doménovou identitu. Pojmem strategické akce myslí autoři způsob, jakým dítě přispěje k přijetí do nové institucionální kultury, doménovou identitou v souvislosti se školním prostředím je myšleno chápání sebe jako žáka. Ačkoli je dítě ve vzdělávací instituci (škola základní či mateřská) fyzicky přítomno každý den, může mu trvat několik týdnů či měsíců, než se svou identitou zcela ztotožní.

Výše uvedení autoři použili koncept přechodových rituálů a socio-kulturní teorie k popisu fází dětské tranzice a k ozřejmění, jak kompetentní členové doma či v mateřské škole (rodiče, učitelé, vrstevníci) provádějí s pomocí nástrojů zprostředkovaných danou kulturou (komunikace, hra, běžné činnosti) děti procesem tranzice.

Lam a Pollard (2006) rozlišují během tranzice do mateřské školy tři fáze – preliminární, liminální a postliminální. Co se týče preliminární fáze, jedná se o počáteční období dětské separace od pečujících osob doma a jejich postupné učení se nové sociální roli žáka ve třídě. Liminální fáze startuje proces tranzice do nové sociální role pomocí programů nebo praktik, které uvádějí děti do role školáka. Liminální proces tranzice je dále charakterizován nejednoznačností a změnou v období, kdy dítě není plně integrováno do nové role. Postliminální fáze je charakterizována ukončením procesu tranzice a adaptace na novou identitu.

Aspekty přechodových rituálů jsou patrné v množství činností, které mají napomoci překonat situaci změny. Corsaro a Molinari (2005) připisují těmto aktivitám interaktivní a symbolický charakter. Přejít do mateřské školy urychluje vstup do struktur utvářených dospělými. Dítě se dříve osamostatňuje od rodičů, dříve se setkává s prostředím, kde dospělý nejsou jen útočištěm,

nýbrž i ztělesněním vnější moci a autority. Jeho vnímání je posilováno zvláštním typem vrstevnické solidarity, která byla doposud charakteristická jen pro děti školního věku (Alan, 1989).

2. Adaptace

S tím, zda bude tranzice, jako proces zrychlených vývojových požadavků, do nového prostředí úspěšná a nakolik, souvisí mimo jiné schopnost adaptace. Umožňuje přizpůsobit se změně podmínek – změně statusu či kultury. Kapitulu uvedeme obecnými informacemi o adaptaci, poté se budeme věnovat procesu adaptace, jak jej uvádějí různí autoři. Popíšeme faktory, které adaptaci ovlivňují. Zmíníme se o temperamentových vlastnostech a teorii vazby – attachmentu a na závěr shrneme nejčastější adaptační obtíže v souvislosti s mateřskou školou.

Velkou škodou je, že tématem adaptace na prostředí mateřské školy se příliš velké množství autorů nezabývá, ohnisko zájmu je stále zaměřeno na adaptaci dětí ve škole základní. Někteří autoři se však tomuto tématu věnují a jejich poznatky jsou pro nás bezesporu inspirující.

2.1 Vymezení pojmu adaptace

Obecně je adaptace takovým chováním organismů, které jim umožňuje přizpůsobení se podmínkám (prostředí), v nichž žijí, a tak je nezbytnou podmínkou přežití (Paulík, 2010). Jandourek (2007) adaptaci definuje jako proces přizpůsobení jedince okamžité situaci v případě závažné osobní krize nebo v procesu celoživotního přizpůsobování se (socializace). V rovině sociální je to pak začleňování jedince do struktury sociálních vztahů ve skupině a organizaci. V předchozí kapitole jsme v souvislosti s tranzicí zmínili Piagetovu teorii kognitivního vývoje, kde je adaptace dáována do souvislosti s asimilací a akomodací. O procesu asimilace a akomodace ve vztahu k tématu adaptace hovoří také Sillamy (2001). Autor připisuje živé bytosti plasticitu, která mu umožňuje adaptovat se, tedy přizpůsobit se vnějšímu prostředí. Adaptace podle něho probíhá působením jedince na prostředí (asimilace, aktivní adaptace) a působením prostředí na jedince (akomodace, pasivní adaptace).

Hartl a Hartlová (2000) uvádí v souvislosti s pojmem adaptace pojem adjustace jako jednu z jejích forem, kdy je jedinec nucen změnit svoje navyklé chování a přizpůsobuje se novým životním situacím. Pojem adjustace se používá především v souvislosti se sociálním kontextem adaptace.

Někteří autoři se zmiňují o adaptaci ve vztahu k věku člověka, přičemž nalézáme odlišné názory odborníků ohledně problematiky vztahu věku a úspěšnosti adaptace. Například autoři Pichaud a Thareauová (1998) tvrdí, že adaptace jedince na změnu s věkem nesouvisí. Oproti tomu Míček (1988) dává adaptaci do vztahu k frustrační toleranci a uvádí, že v životě lidského jedince existují některá období, kdy je frustrační tolerance snížena. Jedná se o předškolní věk, období puberty, klimakterium u žen a přechod do stáří u mužů.

Z daného mimo jiné vyplývá, že v předškolním věku, kdy dítě přechází z rodiny do instituce mateřské školy, je díky snížené frustrační toleranci třeba klást na adaptační období dítěte obzvlášť velký důraz a nepodceňovat případná rizika a úskalí celého procesu.

Jak jsem se již zmínila, adaptace na životní prostředí je považována za obecnou funkci umožňující lidskému jedinci přežít v proměnlivých podmínkách prostředí. Abychom se těmto změnám přizpůsobili co nejlépe, potřebujeme fungující psychickou regulaci. Psychická regulace probíhá ve třech rovinách, a to volní (záměrné), instinktivní (pudové) a zvykové, naučené (Nakonečný, 1997).

Všechny uvedené definice spojuje interakce osobnosti a prostředí, která je základem procesu adaptace. Adaptační děje mají svou vnější a vnitřní stránku, které ji ovlivňují. Vnější, objektivní stránka adaptace, vstupuje do popředí především v situacích, kdy podněty a nároky s nimi spojené skutečně ohrožují zdraví nebo život člověka bez ohledu na to, je-li si toho sám vědom. K nejdůležitějším vnějším vlivům, které na adaptační proces přímo působí, patří životní události, drobné každodenní události a radosti, ale také sociální opora. Kromě problémů v sociálních vztazích mohou nepříjemnosti způsobovat také fyzikální, chemické a bioklimatické jevy. Tyto však nejsou ohniskem našeho zájmu, proto se jimi nebudu podrobněji zabývat.

Ukazatelem adaptace na sociální podmínky může být také schopnost porozumět a vyrovnat se požadavkům vyplývajícím ze sociálních rolí. Sociální roli definuje např. Jandourek (2001) jako souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici (pro naše potřeby touto rolí může být role dítěte začínajícího s docházkou do mateřské školy). Z vývojového hlediska je možné objektivně adaptaci posuzovat podle úspěšnosti plnění vývojových úkolů, které jsou v dané kultuře zakotveny na bázi historických zkušeností jako takové, které má jedinec zvládnout (Paulík, 2010).

2.2 Proces adaptace

Nyní bych se chtěla věnovat problematice procesu adaptace, nejprve v obecné rovině, posléze ve vztahu k adaptaci dětí na přechod do mateřské školy.

U adaptačního procesu můžeme, alespoň teoreticky, určit začátek, průběh, konec a důsledek. Lze se také zaměřit buď na jeho dynamické charakteristiky uplatňující se v daném situačním kontextu, nebo spíše na to, co zůstává v měnících se okolnostech a na jejich pozadí delší dobu neměnné. Za relativně stabilní v tomto smyslu se považují osobnostní dispozice pro adaptaci, přičemž tendenci k přetrvávání a uplatňování v různých zátěžových situacích mají více či méně uvědomované obranné mechanismy (Paulík, 2010).

Schopnost adaptace je obecně označována jako adaptabilita, jejíž rozsah s ohledem na nároky zátěžových podnětů včetně těch ohrožujících je pak vymezen pojmem odolnost proti zátěži.

Proces adaptace v mateřské škole je procesem přizpůsobování se a zvykání na nové prostředí se všemi jeho komponentami. Začíná vstupem dítěte do mateřské školy, který bývá také charakterizován jako přechod dítěte z rodiny do mateřské školy a končí ukončením adaptace, které se projevuje jako definitivní včlenění do nového prostředí mateřské školy. Vzhledem k faktu, že v předškolním věku bývá snížena frustrační tolerance dítěte (Paulík, 2010), můžeme proces adaptace jako jeden z bodů socializace považovat za nejsložitější.

Obecně je proces adaptace v lidském životě podle Palána (1997) proces, ve kterém se jedinec svojí aktivitou přizpůsobuje proměnlivému sociálnímu prostředí. Restrukturalizací osobnosti včleňuje faktory okolí do svého vnitřního světa. Adaptační proces je významnou součástí socializace jako dimenze utváření osobnosti u dětí.

2.2.1 Fáze procesu adaptace podle různých autorů

Autorky Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993) jsou psychologky německé provenience. Systém předškolního vzdělávání v Německu je totožný jako v České republice, je zahájen ve třech letech věku dítěte a končí vstupem dítěte do školy základní (tzv. grundschule). Je možné uvádět jejich zjištění s tím, že je důležité brát zřetel na kulturní podmíněnost tohoto procesu.

- První týden označují autorky jako období orientace, kdy nově příchozí děti do mateřské školky pouze sledují dění, neúčastní se aktivně aktivit ve školce, díky čemuž se mohou obtížně věnovat poznávání obecných pravidel, která ve školce platí. Podle autorek je dítě

ochotné kontaktovat okolní děti v mateřské školce až ve chvíli, kdy jsou si zcela jisté, zda zvládnou požadavky, které jsou na ně kladeny.

- Druhý týden je charakterizován jako období sebeprosazování, ve kterém se nově příchozí děti již seznámily s prostory školky a mohou začít navazovat kontakty s dětmi. Tato fáze se podle Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993) vyznačuje snahou dětí o prosazení ve skupině, snahou obrátit na sebe pozornost okolí.
- Třetí týden autorky označují jako období tzv. zvláštních opatření, kdy nově příchozí děti ve školce ustávají se snahou prosadit se ve skupině, přičemž role a moc ve skupině by již s předchozí fází měly být rozděleny. Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993) uvádí, že nováčci, kteří jsou již orientovaní jak v prostředí školky jako takovém, tak v sociální roli své a svého okolí, se snaží navázat kontakt spíše s oblíbenými dětmi, přičemž děti méně populární ignorují.
- O čtvrtém týdnu Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993) hovoří jako o době, kdy si většina dětí na mateřskou školu zvykne. Znají prostory, ostatní děti ve skupině, učitelky. V této chvíli se nováčci mohou začlenit mezi ostatní děti.

Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993) podle našeho názoru popisují průběh adaptace na mateřskou školu v případě vstupu do již existující skupiny. Nastupuje-li však dítě do skupiny stejně starých jedinců, tedy v situaci, kdy jsou nováčky všechny děti, může být situace zcela jiná a mění se též průběh jednotlivých fází adaptace.

Podobným způsobem charakterizují proces adaptace na mateřskou školu další autoři německé provenience, Nieselová a Griebel (2005). V souladu s procesem adaptace se zabývají téměř výlučně popisem chování dětí, které začínají s docházkou do mateřské školky, přičemž člení proces zvykání si na mateřskou školu na tři fáze. První dny nově příchozích dětí autoři popisují jako období orientace. Chování dětí bývá popisováno jako samotářské, děti se drží spíše na okraji skupiny a pozorují dění. Schmidtová-Denterová (1985) se v této souvislosti zmiňuje o tzv. "regresivním efektu". Dle autorky děti v prvním půlroce po nástupu do mateřské školy vykazují chování, jehož úroveň leží zřetelně pod jejich věkovou úrovní. Chování dětí dosahuje úrovně odpovídající věku zhruba po půl roce.

Druhá fáze adaptace, s časovým ohraničením na první týdny, je popisována jako snaha o začlenění. Nieselová a Griebel (2005) hovoří o výskytu tzv. paralelní hry, kdy si děti nehrají spolu, ale vedle sebe. Tento projev chování označují jako předstupeň aktivní účasti na dění ve skupině. Podle autorů

již u dětí chybí společenský ostych i rozpačitá gesta. Děti začínají rozvíjet strategie k navazování aktivních kontaktů ve skupině.

Celé období prvních několika měsíců, konkrétně prvního půl roku, charakterizují Nieselová a Griebel (2005) jako přivykání. Postupně se ustalují role ve skupině, nové děti jsou vyhledávány dětmi, které již školku navštěvovaly, stále častěji.

I druhý jmenovaný výzkum (Nieselová & Griebel, 2005) může vyvolat otázku, jak by probíhala adaptace ve třídě nováčků, tj. dětí, které nastupují poprvé do mateřské školy a tvoří jednu třídu. Zde podle mého názoru zcela odpadá fáze, kterou popisují Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993) jako období zvláštních opatření a Nieselová a Griebel (2005) jako snahu o začlenění, kdy si nově příchozí jedinci vytvářejí pozici ve stávající skupině, snaží se navázat kontakt s oblíbenými dětmi, méně oblíbené děti ignorují.

Jsme toho názoru, že adaptace na zcela novou skupinu dětí, které se navzájem neznají, je pro děti náročnější, neboť musí nejdříve poznat jeden druhého natolik, aby mohly být role členů skupiny rozděleny. Na druhou stranu děti, které se stávající skupině musí přizpůsobit, mají úlohu o to náročnější v okamžiku, kdy chtějí role ve skupině pozměnit ve svůj prospěch.

O věkovém složení dětí ve skupině a jejím vlivu na adaptaci hovoří například Jeřábková (1993). Autorka se přiklání k heterogenní skupině jako nutnému předpokladu úspěšné adaptace. Ve smíšených skupinách často děti starší dokážou děti mladší zklidnit, zaujmout. Mladší děti se mohou od těch starších naučit mnohem rychleji vykonávat různé denní rituály nebo činnosti.

2.2.2 Faktory ovlivňující proces adaptace

Adaptační proces je ovlivněn mnoha faktory, jako je například samostatnost dítěte, jeho sociální a emoční rozvoj, povaha, zralost a připravenost pro vstup do mateřské školy, sociální vztahy, atd. (Andrašší, 2012). Na otázku, kdy je dítě na vstup do mateřské školy zralé, však jednoznačná odpověď neexistuje. Nieselová a Griebel (2005) uvádějí, že pojem zralost dítěte nemusíme chápat jen v tradičním pojetí, kdy převládala představa, že dítě podle biologického plánu časem dozrává, ale můžeme si také všimnout toho, zda do mateřské školy samo chce jít a zda vyhledává podněty ve skupině ostatních dětí.

V rámci zvládnutí procesu adaptace je definováno několik oblastí, které ovlivňují chování dítěte při přechodu z rodiny do mateřské školy. Jedná se o temperament dětí, kvalitu vztahu mezi dítětem a rodiči a mezi dítětem a ostatními dětmi ve skupině či vztahy mezi dítětem a učitelkou.

Temperament

Nieselová a Griebel (2005) vyčlenili na základě odlišného chování dětí v průběhu adaptace tři odlišné typy temperamentu, respektive tři typy dětí, u kterých popsali projevy chování. Jedná se o dítě nenáročné, pasivní a dítě nedůtklivé. *Nenáročné dítě* obecně vykazuje vyrovnanou náladu bez zřetelného kolísání, vůči cizím osobám a obecně vůči všemu novému je otevřené. Dá se předpokládat, že takové dítě bude adaptaci na nové prostředí, novou situaci, zvládat bez větších obtíží.

Pasivní dítě je podle autorů v nových situacích zdrženlivé, jeho přivykání a přizpůsobování trvá delší dobu. Tyto děti na neúspěch reagují převážně klidnějším způsobem, nikoliv prudce, bývají také často vnímány jako pasivnější.

Třetím typem je *dítě nedůtklivé*, které má sklony ke špatné náladě. Na nové situace reaguje protestním stažením se do pozadí, nelehce se přizpůsobuje změnám. Charakteristické jsou pro něj prudké citové reakce, častý a hlasitý pláč. Tyto děti jsou velmi aktivní, živé a jejich pozornost se dá snadno odvést jinam.

Autoři Thomas a Chessová (1977) na základě jednotlivých vyzorovaných odlišností v projevech chování malých dětí vytvořili vlastní typologii lidského charakteru. Hovoří o devíti dimenzích, které dohromady tvoří model temperamentu. Patří sem položky jako úroveň aktivity, přetrvávající emoční ladění, intenzita emoční odezvy, podnětový práh, perzistence, příklon-odklon, vyrušitelnost, rytmicita a adaptabilita. Pro naše potřeby je zajímavý posledně zmíněný bod popisující, jak obtížně se dítě přizpůsobuje novým nebo měnícím se situacím. Nejedná se zde o okamžitou reakci na změnu, ale o průběh procesu přizpůsobení se nové situaci

Jsme toho názoru, že dobrým příkladem rozdílné úrovně adaptability mohl být právě vstup do mateřské školy. Ve věku tří let je však těžké rozlišit, zda a nakolik je pozorovaná úroveň adaptability ovlivněna prostředím nebo vrozenými dispozicemi. Jelikož se jedná o adaptaci na první nerodinné prostředí, lze brát do úvahy i tuto dispozici jako ovlivňující rychlost adaptace

Vztahová oblast a adaptace, attachment

V období adaptace dítěte do mateřské školy má bezpochyby velký význam vztah matky a dítěte, který ovlivňuje prožívání obou zúčastněných (Kulíšek, 2000). Právě v souvislosti s klíčovostí kvality vazby mezi matkou a dítětem se krátce zmíním o Bowlbyho teorii citového pouta, neboli attachmentu. Vytvořil typologii tří vzorců chování podmíněných kvalitou citového pouta. Níže uvedu krátké charakteristiky jednotlivých typů (Bowlby, 2010).

- *Jisté pouto.* Pro tento typ dětí matka představuje bezpečné zázemí. Děti vyhledávají matčinu blízkost, v její přítomnosti prozkoumávají bez větších obtíží okolí. Jsou-li během odloučení neklidné, je relativně snadné je utěšit a přesunout jejich pozornost jiným směrem.
- *Vyhýbavé pouto.* Tento typ citového pouta je charakteristický pro děti, které se během odloučení od pečující osoby zdají být adaptované. Jsou schopné navázat kontakt s cizí osobou, hrají si s ní. Po návratu matky však se u nich projevuje nedůvěra, která může působit jako fakt, že k cizí osobě si dítě dokáže vytvořit přátelštější vztah než k matce.
- *Nejisté pouto.* Děti, které vykazují tento typ pouta, se chovají často velmi ambivalentně. V jednu chvíli matku vyhledávají, v zápětí ji odhánějí. U některých dětí se projevuje výrazná agrese, která je největší po návratu matky. Během odloučení projevují děti výrazné známky neklidu a jsou obtížně utěšitelné.

O kvalitě citového pouta a procesu adaptace na nové prostředí hovoří také Seven (2010). Tento autor ve svém výzkumu došel k závěru, že existuje přímá souvislost mezi adaptačními obtížemi a kvalitou citové vazby. Adaptační obtíže vykazují podle autora především děti s nejistým typem vazby. U dětí s jistou citovou vazbou lze pozorovat méně projevů agrese a více prosociálního chování, než u dětí s nejistým typem vazby, neadaptivní chování se vyskytuje zřídka.

Seven (2010) mimo jiné upozorňuje, že její důležitý jen kvalitní vztah s pečující osobou, postupně nabývá na důležitosti také vztah k vrstevníkům a oblíba ve skupině. Děti, které jsou v předškolním věku tzv. kooperativní hráči, jsou v mateřské škole hodnoceny jednak učitelkami jako sociálně zdatnější, jednak lépe navazují kontakty s druhými dětmi a jsou více oblíbené v kolektivu. Naopak děti, které jsou v předškolním věku označeny jako agresivní, vzbuzují negativní emoce nejen u druhých dětí, ale také hostilně-agresivní reakce učitelek v mateřské škole (Ladd & Price, 1987)

2.2.3 Konkrétní projevy v chování dětí během počáteční adaptace

Během adaptačního období v mateřské škole se ve většině rodin předškoláků odehrávají změny. Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993) hovoří o tomto období jako o „krizovém“. Mnoho dětí projevuje svoje emoce pláčem, bývá velice často unavené a vyčerpané. O určité pasivitě dětí během počátečního období se zmiňuje také Strakatá (2007). Podle autorky se sice některé z dětí zapojí velmi rychle do dění v mateřské škole, většina jich alespoň v prvních dnech zůstává v roli „pozorovatele“. Podle Koťátkové (2008) některé děti v prvních dnech pláčou stále, jiné odmítají komunikovat s učitelkou, nebo se zapojit do hry či jiné společné činnosti. Projevy pláče se postupně vytrácejí, mohou se však opět objevit po víkendové pauze, nemoci, vánočních prázdninách.

Zkušenosti s adaptačním obdobím v mateřské škole popisují také matky účastníci se různých diskusních fór na webu. Ve většině případů uvádějí, že jejich děti začaly plakat a vzdorovat až po určité době po vstupu do mateřské školy. Tato zkušenost je podle našeho názoru velmi nosná, neboť se ukazuje, kolik různých podob může adaptace mít. Není tedy předem jasné, že dítě, které je první dny v mateřské škole určitou krizí neprojde později.

Buchtová (2014) popisuje agresivní projevy v chování během adaptačního procesu. Nejčastěji se vyskytují vulgární gesta, hádky, vysmívání, kousání, škrábání, fyzické potyčky, ničení hraček či díla druhého dítěte.

2.2.4 Adaptační obtíže

Ve chvíli, kdy je adaptace dítěte příliš dlouhá, dítě se nedaří uklidnit, pláč provází celý den, přidávají se další psychosomatické obtíže, můžeme hovořit o adaptačních obtížích.

Podle Kalafutové (2009) mají adaptační problémy společné příčiny, které brání v úspěšné adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy. Tyto problémy pramení především ze struktury osobnosti dítěte jako takové a reflektují vztahy uvnitř rodiny. Příčiny můžeme hledat v možné psychické labilitě dítěte, nevhodných rodinných podmínkách či zanedbaném konfliktu v mateřské škole. Vykonaný pokrok může narušit i déledobá absence.

O adaptačních obtížích hovoří Vágnerová (1996). Mimo jiné se zabývá psychickými potížemi dětí předškolního věku v rámci adaptačních reakcí. Upozorňuje na fakt, že u dítěte, které do mateřské školy přichází nezralé, může dojít ke zvýšené separační úzkosti. Dále se jako reakce na nezvládnutou adaptaci mohou projevovat obtíže spojené s řečí (mutismus, koktavost) či s vyměšováním (enuréza, enkopresia). Ovládání svěračů není ještě dostatečně zafixováno, aby nemohlo být neurotizujícími vlivy dost snadno porušeno. Nadměrně ambivalentní, nevyrovnaná a nedůsledná výchova vytváří u dítěte pocity nejistoty, které se vztahují k normám chování, k světu jako zdroji eventuálního nebezpečí a citové vazbě k lidem.

Nechť k mateřské škole se u dítěte může projevovat různými způsoby. U některých jedinců se projeví v tělesných potížích, jako je bolení břicha, které nemá žádnou zjevnou příčinu, či opakovanými lehčími nemocemi, např. nevolností, zácpou, bolením v krku, zánětem středního ucha.

Příčin dlouhodobějšího odporu k mateřské škole je velmi mnoho. V jednom případě se může jednat například o dítě, jemuž matka dosud věnovala nadměrnou péči a které se od ní ještě dostatečně

neosamostatnilo, není si jisté samo sebou a nedokáže bez maminky být. V jiném případě si rodiče dítěte spolu nerozumějí a hádají se a dítě se bojí toho, co se doma přihodí v době, kdy je ve školce. Nebo doma zůstává mladší sourozenec, o něhož maminka pečuje a na kterého dítě žálí. Úzkostné dítě, které dají rodiče do mateřské školy, může mít pocit, že se ho rodiče zbavili a že ho maminka nemá dost ráda. A konečně chyba může být i na straně mateřské školy – nedostatek porozumění učitelky, problémy s ostatními dětmi, nepřijemná zkušenost atd.

2.2.5 Doporučení pro snadnější adaptaci

Existuje několik návodů a doporučení, jak adaptaci pomoci. Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993) uvádí tři možnosti jak adaptaci dětem usnadnit. První doporučení nazývají „*existence pevného bodu*“. Je tedy dobré, aby nováček znal nějaké starší dítě, které již mateřskou školu navštěvuje. Toto tzv. ostřílené dítě, bude nováčkovi oporou a bude mu pomáhat při zvládnání režimu dne a školních zvyklostí. Mylně si rodiče myslí, že by mohl dítěti pomoci známí, který bude na stejné úrovni jako on, tedy rovněž nováček. Toto dítě pro něj nepředstavuje žádnou pomoc, jelikož je na stejné úrovni. Další doporučení je *příprava dítěte na školku*, což znamená, že by dítě mělo zkušebně docházet do mateřské školy před zahájením pravidelné docházky třeba na 30 minut denně, přičemž tato docházka by měla být bez matky.

Jako třetí doporučení, které uvádí Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993), je *informování rodičů před vstupem dítěte do mateřské školy*. Dle výzkumů je dokázáno, že děti informovaných rodičů o zařízení mateřské školy jsou schopnější lepší adaptace. Rodič vlivem informovanosti může poskytovat dítěti informace o zařízení, režimu dne či návycích. Problémy nastávají u rodičů, kteří spoléhají pouze na informace, které si oni pamatují z jejich dob docházení do mateřské školy. Tyto informace již nejsou aktuální a většinou mylné a dítě poté tyto rozdíly rozpozná a neví, co má tedy očekávat.

Niesel a Griebel (2005) považují za vhodnou přípravu dítěte na adaptaci občasně odloučení od rodičů ještě před nástupem do mateřské školy. Dalším doporučením je seznámit děti s prostředím mateřské školy. Existuje několik možností, jak to uskutečnit. Je to den otevřených dveří, besídka a jiné možné akce mateřských škol. Dále je nutné, aby byl rodič o provozu mateřské školy informovaný, jelikož pokud matka bude dítě přivádět do zařízení s vědomím, že je o něj dobře postaráno, tak dítě tuto jistotu z ní určitě vycítí.

Bočanová (2012) se zamýšlí nad problematikou přítomnosti rodiče v prvních dnech nového školního roku, jako zdroje snadnější adaptace pro dítě. Autorka zde vnímá pozitivní přínos jak pro

vztah rodič-dítě, tak pro vztah rodič-učitel. Podle Bočanové je přítomnost rodičů v počátečním období v MŠ uklidňující, dodává pocit bezpečí a jistotu při prozkoumávání nového prostoru. Rodič je pro dítě oporou v nejisté situaci. Stejně tak, podaří-li se rodiči a učiteli navázat kladný vztah jak k sobě, tak i k prostředí školky, přenáší se tento vztah velkou měrou také na dítě. Stejnou zkušenost sděluje také Strakatá (2007).

Existuje množství autorů, kteří uvádějí konkrétní rady a návody, jak usnadnit dětem adaptaci do mateřské školy a jaké chování lze nejčastěji očekávat – např. Woolfson (2001).

Některé mateřské školy v našem prostředí se snaží dětem usnadnit vstup do mateřské školy a vnímají proces adaptace za kritický a velice důležitý. V některých případech se pedagogové mateřských škol zmiňují o nutnosti řešit adaptační obtíže dětí během téměř celého roku. Za kritický považují nejen první měsíc nového školního roku, ale jakékoli delší období nepřítomnosti v mateřské škole. Shodně uvádějí například vánoční prázdniny, po kterých má množství dětí obdobné adaptační obtíže, jako na počátku roku

Nabízeny jsou adaptační programy, které plánují kroky k minimalizaci adaptačních obtíží ze strany mateřské školy a ze strany rodiny. Ze strany mateřské školy se jedná většinou o umožnění navštívit prostory školky, možnost účastnit se běžného programu dětí, navštívit spolu s nimi hřiště v areálu školky. Mnohé školky se odkazují na informace na svých webových stránkách, které má rodič možnost nastudovat a seznámit s nimi dítě předem. Další možné způsoby usnadnění adaptace je již zmíněné umožnění přítomnosti rodiče, přítomnost obou pedagogů od ranních hodin, aby příchod nové učitelky nepůsobil na dítě stresově.

Kroky k minimalizaci adaptačních obtíží jsou předpokládány také ze strany rodiny. Týkají se několika oblastí. Předpokládá se například samostatnost dítěte v sebeobsluze, sebeprosazení, určitá úroveň sebevědomí. Rodiče mají před zahájením docházky do mateřské školy dítě seznámit s režimem, nutností odpočinku, podporovat děti v samostatnosti, schopnosti komunikovat, verbálně vyjádřit svůj názor, potřebu, tužbu. Rodiče by se také měli vyvarovat výhrůzek spojených s mateřskou školou („počkej, až budeš ve školce...“), neměli by ji však ani před dítětem příliš idealizovat.

Další možností, kterou mateřské školy v rámci adaptačních programů nabízí, je postupné prodlužování školní docházky. Například několik prvních dní je dítě přítomno ve školce jen dvě hodiny, později se účastní celého dopoledního programu, nakonec přechází na celodenní pobyt. Dle mého názoru je toto velmi dobré řešení, poněvadž děti si mohou na nové prostředí zvykat pozvolně. Nejsem zastáncem toho názoru, že je vhodnější nechávat dítě ve školce již od počátku celý den.

Myslím si, že pro dítě je to nejen velká zátěž, ale také i výrazný „zvrát“, který nemusí každé dítě dobře zvládnout.

Dětem je také umožněno brát si do školky svou oblíbenou hračku, nebo fotografii rodičů, která jim má napomoci překonat těžké chvíle.

Celkově se mateřská škola snaží minimalizovat množství přechodů dětí v rámci budovy a zcela omezit navštěvování kulturních a jiných společenských akcí mimo mateřskou školu. Pokud je to možné, snaží se o stálou sestavu zaměstnanců, kteří jsou s dětmi ve styku. Všechny tyto kroky pomáhají dítěti a rodině v tomto nelehkém období. Umožňují jim se snadněji a rychleji adaptovat na nové prostředí.

Adaptační programy jsou více méně flexibilní, sestavované na základě zkušeností pedagogů. V každé mateřské škole, která jej nabízí, lze očekávat mírně odlišné postupy. Na podstatě programu se však odborníci z řad pedagogů shodují. Usnadněnou adaptaci má to dítě, které nepřichází do zcela neznámého prostředí (rodiče využívali možnosti navštěvovat školku během různých aktivit, přítomnost sourozence), je obeznámeno s chodem školky, ovládá samostatně základní sebeobsluhu, je schopné se na určitý čas odloučit od rodiče, je emočně a sociálně dostatečně vyzrálé. Napomáhá také postupné prodlužování doby, kterou ve školce tráví. Děti, které nemají možnost adaptačním obdobím projít, zvykat si postupně, mají obvykle větší adaptační potíže (Strakatá, 2007).

3. Emoce prožívané v tranzitorních obdobích

Jsou to právě emoce, které provázejí náš život, pomocí nich komunikujeme beze slov, dáváme najevo radost, smutek, strach. Důležité je své emoce přijmout, umět jim porozumět, umět je regulovat. V neposlední řadě také vědět, že jsou naší součástí jak v pozitivní, tak negativní podobě a na obou pólech jsou stejně nosné, důležité a legitimní.

V situaci, kdy nastupuje dítě do mateřské školy, prožívá většinou svoji první tranzitivní zkušenost (nejde-li o dítě, které navštěvovalo jesle či jiný druh kolektivního hlídání mimo rodinu). Jaké emoce bude prožívat, z velké části závisí na tom, jaké sociální zkušenosti má, jakou má schopnost emoční regulace, jaká byla kvalita vztahu s pečující osobou. Může pociťovat nepřebernou škálu emocí, od strachu, smutku, hněvu po očekávání či radost. Všechny tyto emoce jsou přirozené a je zapotřebí s nimi jako takovými dále pracovat.

3.1 Definice emocí

Z evolučního hlediska emoce, podobně jako řada našich fyziologických vlastností a psychických procesů, reprezentují v čase ověřené řešení problémů adaptace. Emoce patrně vznikly proto, že efektivně koordinují odlišné systémy reakce. Na mysli máme především systém fyziologický, prožitkový a výrazový.

Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Citlivost emocí na změny v osobních a situačních okolnostech se odráží v tom, že bez zjevných změn v objektivních okolnostech se emoce sama může proměňovat. V jedné situaci může být daná emoce vzbuzena, ale v jiné, stejně typické situaci nikoli. Složitost emocí je dále zesílena tím, že každá jednotlivá emoce se projevuje v celé řadě forem. Existuje například mnoho typů lásky, smutku, strachu a dalších forem emocí (Stuchlíková, 2002). Podle tradičních přístupů v psychologii pohlížejí různí autoři na emoce dle odlišných hledisek, věnují pozornost vždy odlišným stránkám emocí. Např. Damasio se snaží o uvedení rozdílů mezi pocitem a emocí. Emoce chápe jako pozorovatelné v různých projevech jedince, kdežto pocity považuje za skryté mentální

reprezentace. Emoce připisuje tělu a pocity vědomí. O emocích hovoří tento autor jako o podkladu pocitů a části základních mechanismů životních regulací (Damasio, 2004).

Kagan se shoduje s Damasiem v termínu pocit, který ztotožňuje s uvědoměním. Změnu stavu, která dosáhla vědomí a kterou Damasio označuje jako emoci, nazývá Kagan vnitřním napětím. Kagan emoci nazývá proces ve všech jeho složkách, které obsahuje, tedy nejen stav vnitřního napětí, ale také chování a subjektivní prožívání (Kagan, 2001). Podle Kagana, abychom mohli hovořit o nějaké emoci, musíme ji popsat ve třech základních složkách. Jedná se podle jeho názoru o složku introspektivní (pocitovou), extrospektivní (pozorované chování) a fyziologickou.

Skinner pak emoci definoval pod vlivem behaviorálního přístupu jako predispozici určité osoby chovat se určitým způsobem v určitém čase (Stuchlíková, 2002).

Shrneme-li výše uvedené poznatky, docházíme k závěru, že existuje bezpočet různých definic emoci právě podle toho, jakou stránku popisují. Jelikož je emoce komplexním a složitým jevem, jak jsme se již zmínili dříve, nelze jednoznačně stanovit obecnou definici. Definice emoci vyplývají právě z různorodosti poznatků a pohledů. Podle našeho názoru tato problematika přesahuje obsah našeho výzkumného záměru, ponecháme tedy jednotlivé pohledy psychologických škol na emoce stranou.

Emoce jsou spouštěny zvnějšku. To znamená, že jsou obvykle aktivovány vnějšími událostmi a emoční reakce směřují k těmto událostem (Atkinson, 1995). Jsou také propojeny s dalšími psychickými procesy, hlavně s motivací a poznávacími procesy. Stručně řečeno, typickou příčinou emoce je vnímaná změna situace jedince oproti předchozímu stavu nebo představám. Tranzice do prostředí mateřské školy bezpochyby takovou změnu představuje.

Původní smysl emoci je příprava jedince k adekvátní reakci na konkrétní zážitek. Kromě toho vedou emoce ke vštípení zážitku. Například strach má jedince připravit na nebezpečí a vtisknout danou situaci do paměti jako nebezpečnou. Emoce tak vedou k vymezení a hierarchizaci hodnot, vytvoření schopnosti autoregulace. O autoregulaci budeme hovořit níže v textu. Zajímá nás, jak se autoregulace podílí na procesu adaptace do mateřské školy a jaké vlastnosti osobnosti se jeví jako klíčové. Může nám napovědět, jaké emoce děti v procesu tranzice do mateřské školy prožívají a do jaké míry jsou schopny je regulovat? Jaké jsou projevy těchto emoci navenek, se snaží vypořádat pedagogy mateřských škol v připravených pozorovacích arších.

3.2 Emoční regulace

Jelikož se zabýváme adaptací předškolního dítěte na prostředí mateřské školy a zkoumáme způsoby, jak mu psychická odolnost k úspěšnému zvládnání pomáhá, budeme se věnovat také emoční regulaci jako kompetenci, která má za úkol usměrňovat dětskou iniciativu k určitému cíli (Vágnerová, 2000).

Podle Rydellové (2003) je emoční regulace chápána jako úspěšné řízení emočního vybuzení k bezpečnému a efektivnímu sociálnímu fungování. Vypovídá také o procesech na fyziologické, kognitivní a behaviorální úrovni.

Emoční regulace se vztahuje k procesům, kterými jedinec ovlivňuje to, jaké emoce má a jak je prožívá a vyjadřuje. Z hlediska definice emoční regulace je nutné zmínit, že emoční regulace zahrnuje jak snižování, tak i udržování či zvyšování intenzity emoce. Mezi jednotlivými emocemi mohou tak být díky emoční regulaci významné rozdíly. Jedná se v podstatě o kontinuum procesů od neuvědomovaných až po vědomé (Stuchlíková, 2002).

Podle Thompsona (1994) existují dva typy regulačních zdrojů. Sebergulace (intrapsychická) a sociální regulace (interpsychická, pomocí rodičů, kamarádů), ve které se spolu s individuálním charakterem emocionální regulace zdůrazňuje její sociální aspekt. Aby mohlo dojít k úspěšné adaptaci dítěte do mateřské školy, musí být emoční regulace efektivní. To vyžaduje emocionální flexibilitu.

Block, Funder a Letzring (2004) přišli s výstižným popisem adaptivní a maladaptivní emocionální regulace. Přišli s konceptem ego-kontroly a ego-flexibility, přičemž ego-kontrola je dispoziční regulací chování a popisuje míru, ve které člověk vyjadřuje emoce, respektive je realizuje či kontroluje. Vysoká ego-kontrola představuje rigiditu na emocionální rovině i rovině chování. Nízká ego-kontrola se projevuje v impulzivité a v nízkých zábranách realizace vlastních impulzů. Obě tendence jsou adaptivní jen v některých specifických situacích.

Ego-flexibilita představuje míru, ve které osoba dokáže přiměřeně situaci kontrolovat svoje emoce, impulzy a potřeby. Charakterizuje také, nakolik je osoba schopná změnit míru ego-kontroly, aby vyhovovala aktuálním situačním nárokům. Projevuje se především v zátěžových situacích, jakou je například přechod do mateřské školy. V takových případech se nedá automaticky aplikovat zažité řešení. Ego-flexibilita se ukazuje v toleranci nejistoty a v účelném hledání řešení situace, umožňuje také lepší adaptaci na novou situaci.

Efektivní emocionální regulace je procesem neustálého přizpůsobování se prostředí a mění se v závislosti na podmínkách. Jiná bude pravděpodobně v běžném sociálním prostředí, jiná ve stresující, nové, neznámé situaci. Schopnost regulace obvykle posiluje subjektivní pohodu jedince, umožňuje redukovat frekvenci a intenzitu negativních emocí a naopak posílit a využít emoce pozitivní (Stuchlíková, 2002).

3.3 Vývoj emoční regulace

Prozatím není jasné, do jaké míry je dovednost regulace jedné emoce přenosná na postupy regulace emoce jiné. Kapacita pro emoční regulaci je s největší pravděpodobností dispoziční a je otázkou, v jakém rozsahu se tyto dovednosti vytvářejí jako výsledek temperamentových predispozic nebo jako výsledek socializace. Dá se předpokládat, že způsob, jakým bude jedinec emoce regulovat, je velmi individuální.

Obecně je míra schopnosti regulovat emoce závislá na genetických předpokladech, kam patří celková stabilita organismu, emoční vyrovnanost, flexibilita reagování na různé situace, schopnost relaxovat, rychle se zotavit atd. Dále je závislá na učení, individuálních zkušenostech a sociální normě (Vágnerová, 2005).

I. Stuchlíková (2002) upozorňuje, že vývoj emoční regulace je mimo jiné ovlivněn také pohlavím dítěte. Je toho názoru, že už od raného dětství dostávají děti v závislosti na pohlaví odlišné informace o tom, jaké typy emoční exprese jsou u nich v sociálním kontaktu přijatelné.

Dle téže autorky bylo z hlediska vývojové psychologie klíčovým objevem zjištění temperamentových rozdílů v prožívání emocí a emoční regulaci. Některé děti mají nižší práh pro pozitivní nebo negativní afekt. Některé děti mají naopak lepší kapacitu emoční regulace.

Stuchlíková (2002) dále uvádí, že struktury ve frontálních lalocích, které umožňují emoční regulaci, jsou u malého dítěte vyvinuty zhruba ve věku devíti měsíců a zhruba do šesti let si dítě vytvoří velmi sofistikovaný repertoár emoční regulace. Děti tak postupně získávají znalosti o příčinách a následcích situací vyvolávajících emoce. Soustředí se na charakteristické kvality situace vyvolávající emoci a na individuální projevy emocí, ať už se jedná o ně samotné, vrstevníky nebo rodiče (Stuchlíková, 2002).

Pokud jsou projevy emocí rozporné, děti se řídí především výrazem obličeje, ale postupně začínají být schopné spojit dohromady i dvě nálady. Pokud vyjádření emocí chybí, řídí se děti tím, jakou emoci dle jejich zkušenosti situace vyvolává. Dítě se učí interpretovat nejprve emoce vyjadřující štěstí, potom smutek a nakonec vztek a strach. Tato schopnost rozpoznávat emoce je podle ní výrazně ovlivněna také vývojem jazykových schopností (Denham, 1998).

Důležitou roli během vývoje dítěte hrají rodiče nebo jiné pečující osoby a jejich vztahy. Je důležité, aby byli rodiče schopní interpretovat afektivní projevy dítěte. Takoví rodiče jsou pak také schopni rozpoznat, co dítě prožívá a reagují na jeho emoční projevy interaktivním chováním regulujícím afektivní stav. V situaci, kdy rodiče zrcadlí afekt dítěte, informují ho o tom, co prožívá. Tím mu umožňují vytvořit sekundární reprezentace spojené s primárními reprezentacemi afektů, které umožňují kognitivní zpracování a atribuci významu daných emočních stavů.

3.4 Strategie emoční regulace

Emoční regulace se používá jako označení myšlenek nebo chování, které ovlivňují to, jaké emoce lidé prožívají a jak tyto emoce vyjadřují. Protože emoce mohou být regulovány téměř nekonečným množstvím způsobů, ukázalo se jako vhodné vytvořit určitý procesuální model emocí, který by pomohl uspořádat studium emoční regulace (Stuchlíková, 2002). Tento model se zaměřuje na procesy, kterými je emoce generována, a činí rozdíl mezi dvěma širokými strategiemi emoční regulace. Podle tohoto modelu může být úsilí o regulaci emocí vedeno dvěma směry.

První je regulace zaměřená na spouštěcí předpoklady, tj. regulace, která je zahájena na začátku procesu rozvíjející se emoce. Druhou skupinou je emoční regulace zaměřená na reakci, která se objevuje na konci procesu rozvoje emocí, nebo tehdy, kdy už emoce sama spouští nějakou tendenci k reakci (Stuchlíková, 2002).

V potenciálně ohrožující situaci může regulace zaměřená na spouštěcí předpoklady emoce znamenat výběr aspektů situace nebo její interpretaci způsobem, který snižuje emoční závislost. Tento proces bývá nazýván přehodnocením.

Pakliže se jedinec ocitne v situaci, která vzbuzuje emoci, přichází druhý moment, kdy je možná regulace cestou modifikace situace. Výběr situace a modifikace situace pomáhá člověku definovat situaci v osobním kontextu. Dále je možno regulovat emoce prostřednictvím využívání pozornosti, což poukazuje na to, jak jedinec zaměřuje svou pozornost v dané situaci na ovlivnění vlastních

emocí. Další možností regulace emocí je tzv. kognitivní změna, která se týká hodnocení situace z hlediska osobního významu (Stuchlíková, 2002). Obvykle bývá používáno více technik regulace emocí, nikoli pouze jedna. Podle Stuchlíkové (2002) by lidé měli pro regulaci emocí použít jako cestu prožitkovou, tak fyziologickou a behaviorální.

4. Charakteristika vývoje sociální a emoční oblasti dítěte předškolního věku

Předškolní věk je charakteristický pro většinu jedinců první zkušeností s tranzicí z jednoho sociálního prostředí, kterým je rodina, do prostředí mateřské školy. Jak upozorňují někteří odborníci, jsou na ni také kladeny mnohem větší nároky, než tomu bylo v minulosti, kdy představovala převážně pečovatelské zařízení (Böttcher & Ziegler, 2008; Šolcová, 2009). Zvýšené nároky jsou kladeny nejen na instituce, ale také na děti, které je navštěvují a v neposlední řadě také na rodiny, ze kterých děti do mateřských škol přichází.

Proces adaptace na mateřskou školu souvisí mimo jiné s vývojem sociálních dovedností, seberegulace, sociálních kontrol, prosociálních faktorů. Na jejich vysvětlení se v následujících kapitolách zaměříme, neboť podle našeho názoru je úspěšná socializace v předškolním věku klíčová pro další bezproblémový psychický a psychologický vývoj jedince. Kromě těchto aspektů bychom se chtěli dotknout dalších klíčových charakteristik tohoto věkového období, jako je rozvoj poznávacích procesů, emocí či morálky.

4.1 Rozvoj emocí v předškolním věku

V předškolním věku dochází k významným změnám na poli emočního rozvoje. Dochází jednak k vývoji sebepojetí, jehož základy jsou tvořeny již v batolecím období a seberegulace, ale také k postupné diferenciaci a regulaci vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí a dále vývoj emočního porozumění druhým (Langmeier & Krejčířová, 1998).

V dřívějších vývojových etapách (novorozenecké, kojenecké a batolecí období) již byly vytvořeny základy některých temperamentových předpokladů nově narozeného člověka. Jsou to předpoklady dané silou a stupněm vývoje nervové soustavy. Již v novorozeneckém věku lze u dítěte sledovat základní výrazy emocí, jimiž reaguje přímo na situaci. Tyto výrazy emocí jsou důležitým prostředkem komunikace a informují rodiče o pocitech dítěte. Klíčový je pak způsob, jakým rodiče

reagují na tyto projevy. Jedná se o jeden z nejdůležitějších prostředků socializace. Důležité je dopřát dítěti dostatek bezpečí a jistoty, aby emocionální vývoj proběhl adekvátním způsobem (Matějček, 1999). Jinými slovy, důležitá je schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem, která pomáhá dítěti porozumět, co je a není sdělitelnou emoční zkušeností.

U dítěte předškolního věku se začínají základní citové projevy postupně formovat. Díky narůstající schopnosti regulovat své chování dochází k útlumu okamžitých emočních reakcí, čímž se zjemňují a diferencují vlastní pocity a začínají se vyvíjet složitější emoce. Aby dítě předškolního věku mohlo své emoce regulovat, musí se je nejprve naučit rozpoznávat. Jak jsme již výše uvedli, děti se učí interpretovat nejprve emoce vyjadřující štěstí, potom teprve následuje smutek, vztek a strach. Citové prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé.

U zdravého dítěte převažuje veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma, na důležitosti nabývají sociální city. Důležité je zjištění, že předškolní děti dovedou některé své emoce i skrývat (Šulová, 2003). Dítě v předškolním věku je také schopno lépe o svých emocích a prožitcích hovořit, postupně se učí je hlouběji reflektovat a spojovat s určitými podněty. U dítěte ve věku okolo tří let je jinými slovy vnímání jeho pocitů spojeno se způsobem, jak samo své emoce popisuje.

Pro adekvátní emoční vývoj dítěte je důležitá zejména role vychovatelů a způsob, jakým s dítětem jednají, jak jej učí své emoce rozpoznávat a jak je korigovat. Zde můžeme opět zmínit důležitou roli observačního učení na vývoj a zvládnutí emocí. Dítě se často učí zvládat své emoce podle toho, jak se to naučilo od dospělých, respektive rodičů.

Z hlediska celé rodiny a jejího působení na dítě se ukazuje, že pro přiměřený citový vývoj dítěte je optimální příznivý, kladný emoční vztah matky a otce k dítěti a řízení dítěte bez extrémů v požadavcích na dítě i v jejich kontrole. Záleží však právě na tom, jak ono samotné vnímá působení rodičů. Vnímá-li, že je rodiči přijímáno kladně, a že jsou na něj kladeny přiměřené nároky, je vytvořeno optimální prostředí pro adekvátní citový vývoj (Čáp, 1996).

Rozvíjení citového vývoje a prožívání dítěte zahrnuje jak jeho stimulaci, tak i regulaci. Kultivaci citových projevů lze rozumět záměrné hledání a osvojování přiměřených projevů emocí. Znamená to, že je zapotřebí předkládat dětem různé vzory, nabízet alternativy reagování a chování, seznamovat s možnými důsledky reagování.

Citový vývoj dítěte lze stimulovat podporou aktivit, které dítě vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a reflektování. Tak, aby se dítě postupně učilo své emoce poznávat, rozlišovat a postupně se orientovalo v tom, co pro ně ta která emoce znamená a jak lze přijatelným způsobem

projevovat. Nejde ale o to, dítěti jeho emoce vyvracet, snažit se je potlačit, bagatelizovat je. Rodič by se měl snažit emoce pochopit, porozumět jim, snažit se je reflektovat. Neznamena to, že musí dospělý s dítětem jeho emoce sdílet. Měl by je ale přijmout.

Ze zkušenosti vyplývá, že radost, nadšení, lítost, soucit a strach dovedou dospělí přijímat a lépe s dětmi sdílet, než např. vzdor, úzkost, vztek nebo zlost (Šulová, 2003). Přitom kladné i záporné emoce jsou pro dítě stejně důležité. Jde spíše o to, aby se děti naučily emoce adekvátně projevovat, aby se naučily jim rozumět. Rodiče mohou být dítěti nápomocni právě svým citlivým, empatickým přístupem.

Co se týče druhů strachu, v tomto vývojovém období jsou obvykle vázány na charakteristiky a události týkající se blízkého prostředí dítěte (Michalčáková, 2007). S tím, jak se dítě vyvíjí a roste, si vytváří obrany, které mu pomáhají vypořádat se postupně s různými typickými strachovými reakcemi. Okolo šesti let začíná lépe rozlišovat mezi tím, co je skutečné, možné a imaginární a je schopno držet si myšlenky, které nahánějí strach, daleko od těla (Langmeier & Krejčířová, 1998).

4.2 Socializace dítěte předškolního věku

Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita. Potřeba socializace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. I v této oblasti mají největší význam názory dospělých a jejich uznání složí jako pozitivní zpětná vazba. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším rysem osobnosti, který přesahuje rámec předškolního věku (Vágnerová, 2000).

První socializace probíhá ihned po narození a nejčastěji se odehrává v rodině jako primární sociální skupině. Rodina by měla dokázat zabezpečit dítě jak po materiální, tak po psychické stránce. V prvních letech života mají rodiče jedinečnou možnost formovat chování svého dítěte.

V další fázi se dítě kromě své rodiny začleňuje do nového prostředí a začíná navazovat nové interpersonální vztahy, nejčastěji právě v rámci institucionální péče. Jde právě o období, v němž začíná dítě většinou docházet do mateřské školy. Zde se dítě učí novým sociálním dovednostem.

Autorky Bednářová a Šmardová (2008) vytyčily několik aspektů, které považují za sociální dovednosti. Kromě komunikace, přiměřené reakce na nové situace, porozumění vlastním pocitům a

sebeovládání, porozumění citům a chování druhých lidí, objektivního sebehodnocení, mezi ně řadí taktéž adaptaci na nové prostředí.

Podle mého názoru je socializace v předškolním věku stěžejní etapou v celém procesu. Na mateřskou školu, ve které dítě většinou navazuje poprvé širší interpersonální vztahy, můžeme nahlížet jako na objekt připravující půdu pro další etapy vzdělávání a kultivace dítěte.

Mateřská škola jako výchovně-vzdělávací instituce je prostředím, ve kterém se odehrává jedna z fází socializačního procesu (Kalafutová, 2009). Zde se děti předškolního věku většinou poprvé setkávají se širší společností, tj. kolektivem vrstevníků či pedagogem.

Přestože rodina zůstává i v předškolním věku nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci, dostává se díky prvním zkušenostem s institucemi (mateřská škola) do popředí také socializace sekundární. Dítě v tomto věku projevuje výrazný zájem o společnost druhých dětí a je schopné s nimi spolupracovat. Vyvíjí se sociální reaktivita, sociální kontrola, dítě si osvojuje sociální role (k jejich významu se dostaneme v samostatné kapitole).

Jak uvádí Hoskovcová (2006), v procesu socializace jsou patrné tři úrovně, kterých je možné si povšimnout. Dítě se nejprve orientuje na druhé lidi a jeví o ně velký zájem. Později přebírá mnohé nápady a způsoby chování, tudíž nakonec získá dovednosti, které mu umožní kontakty s druhými lidmi vytvářet, udržovat nebo je přerušit. Důležitým předpokladem osamostatnění dítěte je předchozí utváření pevné vazby na jednu nebo více pečujících osob.

4.2.1 Sociální reaktivita, sociální role, sociální kontrola

Podle Šulové (2004) či Langmeiera a Krejčířové (1998) dochází v procesu socializace v předškolním období ke změnám ve třech klíčových rovinách, třech vývojových aspektech, které proces socializace zahrnují – v rovině sociální reaktivity, sociálních rolí a sociálních kontrol. V následující podkapitole si klademe za cíl je detailněji popsat a dát do vztahu k období předškolního věku.

Sociální reaktivitou je myšlen vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. V předškolním věku se zkvalitňuje a vyvíjí. Ačkoli k tomuto vývoji dochází od narození, předškolní věk je nosný právě z toho důvodu, že poskytuje dítěti vztahy na různých úrovních – s vrstevníky, sourozenci, rodiči, prarodiči atd. Tím dává možnost jejího procvičování a vytváření kvality vyšší úrovně.

Co se týče sociálních kontrol, jedná se o přijímání norem společensky žádoucího chování. Tento proces je postupný. V útlém dětství je dítěti dovoleno více méně vše. Později je podrobováno sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo normám dané společnosti. V našem prostředí k tomu dochází spíše pozvolna, zpravidla během třetího roku věku a pak po celou dobu předškolního období. Sociální kontrolu lze usouvztažňovat se schopností seberegulace a jejím rozvojem, který akceleruje také v předškolním věku (Langmeier & Krejčířová, 1998). Okolo tří let věku dítěte se sebekontrola internalizuje. Ukazuje se, že na zvnitřnění sociálních kontrol neboli svědomí, mají klíčový podíl rodiče a kvalita jejich interakce s dítětem (Šulová, 2004). Socializaci dítěte, zejména pokud jde o vývoj sociálních kontrol a přijímání vyspělejších sociálních rolí, podněcují a posilují zvláště rodiče a ostatní členové rodiny. Významnou roli zde mohou sehrát také druhé děti (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Osvojování sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti (s ohledem na věk dítěte), je významnou rovinou vývoje předškolního dítěte. Dochází k ní jednak uvnitř, jednak vně rodiny. Uvnitř rodiny dochází k odpozorování určitého chování náležejícího k určitým rolím a to je poté uplatňováno, trénováno a modifikováno mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků nebo v různých typech předškolních zařízení.

Přestože je dítě předškolního věku ještě velmi závislé na rodičích a jeho vztahy ke druhým dětem jsou zpočátku velmi nahodilé, nezávislé, nelze jejich vliv na vývoj dítěte podceňovat. Každé dítě by mělo mít v předškolním věku příležitost ke styku s druhými dětmi, ať již v institucionální podobě ve školce, nebo jinak. Pouze v jejich společnosti se naučí a procvičí repertoár způsobů chování, které využije v dalším životě. Ve styku s dospělými se nemůže naučit pomáhat slabším, nenaučí se soupeřit, ani kooperovat, či řešit obtíže kompromisem.

Dítě v předškolním období má bezesporu množství odlišných rolí, které musí plnit, a to jak doma, tak v kolektivu druhých dětí. Někdy může díky tomu docházet k poruchám v sociálním fungování. Langmeier a Krejčířová (1998) upozorňují na skutečnost, že předškolní období je možné do jisté míry brát jako kritické, pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí.

Jak jsme již uvedli výše, v předškolním věku má dítě jedinečnou možnost sociální role procvičit ve hře s vrstevníky. Schopnost přebírání rolí a perspektiv je rozhodující pro všechny formy lidské komunikace. Děti, které mají příležitost hrát si ve skupinách s druhými dětmi, vyrovnanější, jistější a spontánní v sociálním projevu.

4.2.2 Sebepojetí, sebehodnocení a jejich vztah k procesu socializace

Jak vyplývá z předchozího textu, proces socializace nezahrnuje jen socializaci vnějších projevů chování, ale také socializaci vnitřního prožívání dítěte, která je základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí.

Zjednodušeně lze říci, že jde o představu jedince o sobě, souhrn hodnotících soudů, které člověk o sobě chová (Blatný, 2003). Psychologie studuje sebepojetí ze tří úzce souvisejících hledisek: z hlediska procesu formování sebepojetí, z hlediska sebepojetí jako produktu procesu sebeuvědomění člověka a z hlediska funkcí sebepojetí v psychické regulaci chování.

Základy sebepojetí jsou utvořeny již v batolecím období. Ve dvou letech zná většina dětí své pohlaví, ví, že jsou děti a ne dospělí. V předškolním věku již dítě dokáže popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví, své preference. Prozatím se nejedná o popis zcela přesný, většinou je soustředěný na objektivní rysy, právě přítomné v dané situaci. Na psychologické vlastnosti, schopnosti a emoce se děti zaměřují až později, ve školním věku.

Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a v předškolním věku hodně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči. Schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem, která pomáhá dítěti porozumět tomu, co je a co není sdělitelnou emoční zkušeností, je velice důležitá. Přestože toto vyladění není nikdy stoprocentní, stane se, že pokud rodiče potlačují systematicky některé typy pocitů (nejčastěji ty negativní), může dojít u dítěte k narušení vývoje jeho osobnosti nedostatečnou integrací některých aspektů emoční zkušenosti dítěte.

4.2.3 Rodina jako významný faktor socializace

Z výše uvedeného vyplývá, že v předškolním období zůstává pro dítě stále nejvýznamnějším prostředím rodina, která poskytuje bezpečný prostor pro nácvič sociálních rolí, vytvoření sociálních kontrol a rozvoj sociální reaktivity. Rodina je označována jako primární sociální skupina, neboť se dítě poprvé začleňuje do nového prostředí a začíná navazovat první interpersonální vztahy. Dle Vágnerové (2000) jsou rodiče pro dítě emocionálně významnou autoritou představující ideál, kterému se chce dítě ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. Tento proces je důležitý z hlediska formování a posilování sebeúcty a sebejistoty, které právě identifikace se subjektivně významnou osobností představuje.

Z hlediska socializačního procesu a jeho průběhu rozdělují Kraus a Poláčková (2001) tři typy rodin podle toho, jak dokážou plnit své funkce. Nejprve se zastavím u funkcí, které rodina plní, nebo má plnit, poté uvedu zmíněné typy rodinného prostředí. Co se týče funkcí, jedná se o funkci biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou a socializačně-výchovnou. Autoři upozorňují na fakt, že funkce rodiny se s vývojem společnosti a v průběhu dějin mění. Některé funkce rodiny ztrácejí původní význam, jiné funkce zanikají, některé se zužují, jiné rozšiřují. Funkcí, kterou si rodina s jistotou udržela, je právě prvotní socializace.

Jak vidíme, jednou z hlavních funkcí rodiny je právě uvedení dítěte do společnosti, předávání základních morálních kvalit, poskytování bezpečného prostoru pro přejímání a nácvik rolí. Podle toho, jakým způsobem rodina tyto funkce plní, pak výše uvedení autoři dělí rodiny na funkční, dysfunkční a nefunkční.

Autoritativní pozice rodičů zajišťuje zvláštní pozici v sociálním působení na dítě. Provází dítě při přebírání kulturních měřítek, hodnot a pravidel, na kterých staví sociální pořádek. Z interakce s dospělými roste v dítěti pocit zodpovědnosti a respekt k sociálnímu řádu, zatímco v interakci s vrstevníky vyvíjí dítě pocit pro spravedlnost (Damon, 1983).

Podstatným vztahem uvnitř rodiny je pro školáka také vazba s prarodiči. Prarodiče poskytují dle Šulové (2004) alternativní rodičovskou dyádu s určitými specifickými. V porovnání s rodiči mají více času na péči o vnoučata, mají tolerantnější postoj k aktivním projevům, jsou většinou pozitivně nastaveni v interakci s dítětem, poskytují dítěti nadhled a komplexnější hledisko, umožňují mu zvažovat různé postoje dospělých autorit, které se mohou projevat mezi rodiči.

Od věku tří let přecházejí děti z rodiny převážně do kolektivu vrstevníků a dále se socializují v mateřské škole.

4.2.4 Sourozenecké vztahy a jejich vliv na socializaci

V rodině je důležitá nejen rodičovská a prarodičovská dyáda, ale také vazby se sourozenci, které tvoří intenzivní celoživotní pouto (Šulová, 2004). Tyto vazby poskytují možnost procvičení určitého vztahu v jeho každodennosti a stává se jakýmsi prověřeným a zafixovaným způsobem chování. City, které k sobě chovají jednotliví sourozenci uvnitř rodiny, mohou být různé a pohybují se od nenávisti až k lásce. Sourozenecký vztah je odlišný od vztahu, jaký mají děti ke svým rodičům. Sourozenci vytvářejí určitou subkulturu s vlastními hodnotami, která je do značné míry uzavřena před dospělými. Děti díky vzájemné sourozenecké blízkosti rozvíjejí zralejší myšlení a

sociální interakci. Za optimální je proto považována heterogenita věku sourozenců, která vede k větší sociální zralosti výměn. Nejstarší děti tak mohou vyzkoušet roli vůdce, nejmladší postupují rychleji ve vývoji díky vzorům starších sourozenců.

Vágnerová (2000) naproti tomu přichází s názorem, že děti se stávají spojenci ve společné hře, kde mohou výhodně kooperovat, pouze tehdy, jestliže se jejich věk a vývojová úroveň příliš neliší.

Vzájemný vztah sourozenců závisí také ve značné míře na postoji rodičů. Záleží na tom, jak se dovedou do jednotlivých dětí vcítit a jak jim prezentují své názory. Mnohdy se právě v předškolním věku stává, že dítě nedokáže přijmout svého nově narozeného sourozence, bojí se o svou pozici v rodině a o pozornost rodičů a může reagovat např. regresí v chování.

4.2.5 Vrstevnické vztahy a jejich vztah k socializaci

Vztahy s vrstevníky jsou specifické svým horizontálním charakterem, rovností postavení, sdílením stejné kolektivní zkušenosti a shodným stupněm vývoje. Zkušenost ze vztahů s vrstevníky tvoří se zkušeností ze vztahu k dospělým komplementární zkušenosti, které obohacují vývoj dítěte. Specifika vrstevnických vztahů nutí dítě překračovat dosaženou úroveň vývoje, experimentovat, ukázat iniciativu, nezávislost a schopnost kooperovat (Šulová & Zaouche-Gauron, 2003).

Vztah s vrstevníky pomáhá dítěti uspokojit citové i sociální potřeby a zároveň je pramenem pro sociální učení. V sociálním učení má největší význam nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování. Na základě sociálního učení si dítě osvojuje sociální dovednosti, kterými jsou např. komunikace, přiměřená reakce na nové situace, adaptace na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění citům a chování druhých lidí a objektivní sebehodnocení (Bednářová & Šmardová, 2008).

Matějček (1994) potřebu kontaktu s vrstevníky nazývá „potřebou vztahu ke své generaci“. Má na mysli vztah rodičů k dětem, osobám se stejnými zájmy, potřebami, nároky. Dále také uvádí, že jen v takovém vztahu se později vytváří vlastnosti jako schopnosti spolupráce při hře, soucit, soutěživost, obětavost.

Vztah s vrstevníky poskytuje méně jistoty než vztah s dospělým. Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a toleranci. Aby dítě takový vztah zvládlo, musí dozrát na určitou úroveň vývoje. Na úroveň, kdy již nepotřebuje takovou podporu a potvrzení bezpečí. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze proto chápat jako signál určité zralosti osobnosti dítěte.

Vnímáme-li vrstevníka nikoli jako sourozence, ale jako kamaráda, jedince, se kterým se dítě setkává mimo rodinu, je otázkou, jak u dítěte probíhá jeho volba. Výzkumy ukazují, že předškolní dítě vybírá takového kamaráda, který je mu podobný, má stejné potřeby a zájmy.

Vrstevnická skupina poskytuje dítěti možnost nacvičit si sebeprosazení. Starší děti nebo dospělé osoby nemohou být pro mladší dítě adekvátní konkurencí, nelze s nimi soupeřit. Říčan (1990) dokonce uvažuje o významu soupeřivé role jako o způsobu sociálně únosné transformace agresivity. Ve skupině vrstevníků se rozvíjí vztahy na stejné úrovni, jelikož vrstevníci mají podobnou úroveň sociálních kompetencí. Začínají se zde však projevovat individuální rozdíly dané osobností či specifickými zkušenostmi. Tím dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí.

4.2.6 Vstup institucí do života předškolního dítěte

Dítě si do věku tří let v podstatě vystačí pouze se svými nejbližšími. Ohnisko jeho zájmu představuje rodina. V předškolním věku se však situace pozvolna mění. Dítě začíná po přechodu do mateřské školy pravidelně střídát dvě oblasti života. Na jedné straně je relativně velká skupina dětí s málo dospělými v mateřské škole, na straně druhé je známé rodinné společenství tvořené jedním nebo oběma rodiči a často také jedním a více sourozenci.

Jak jsme již výše uvedli, do života dítěte vstupují vyšší měrou vrstevníci, potřeba kontaktu s nimi se zvyrazňuje. Nejčastěji se s vrstevníky dítě setká prostřednictvím vzdělávacích institucí, jako je mateřská škola, popřípadě v rámci péče pro děti předškolního věku v rámci soukromého či neziskového sektoru. Pro potřeby naší práce budeme brát do úvahy pouze instituci mateřské školy, do které nastoupí většina dětí po třetí, respektive čtvrtém roce věku. Mateřská škola je brána jako výchovně-vzdělávací instituce, ve kterém se odehrává jedna z fází socializačního procesu.

Pro socioemocionální vývoj je mateřská škola důležitou institucí. Někteří autoři se shodují na tom, že dítě by mělo do mateřské školy docházet a zúčastnit se dění v této instituci (Matějček, 1999). Děti se zde setkávají se širší společností, s kolektivem vrstevníků, učí se přijímat nové sociální role, respektovat novou autoritu.

Zajímavý je postoj Špaňhelové (2003), která říká, že mateřská škola pro dítě nutností není. Dítě by mělo v předškolním věku jistě poznat svět vrstevníků, znát pravidla a povinnosti soužití ve vrstevnické skupině, avšak nemusí tyto zkušenosti nutně nabývat prostřednictvím mateřské školy. Podle autorky dítěti postačí návštěva zájmového kroužku, kde se dítě s kolektivem druhých dětí setká.

Podle mého názoru má mateřská škola v životě dítěte nezastupitelnou funkci, kterou jedna hodina týdně na zájmovém kroužku nemůže nahradit. Schází se zde stálý kolektiv dětí, což je důležité pro rozvoj sociálních rolí ve skupině a jejich nácvik, dítě se postupně učí ve skupině jednat, komunikovat, spolupracovat.

Špaňhelová (2003) zároveň uvádí čtyři body, ve kterých shrnuje, co by se dítě mělo v ideálním případě v mateřské škole naučit. Jednak si osvojí schopnost žít podle určitých pravidel, jednak žít v kolektivu dětí, odpoutat se od rodiny a v neposlední řadě žít s jinou autoritou, než rodičovskou.

Negativně může předškolní zařízení působit ztrátou individuálního přístupu k dítěti při pobytu v kolektivním zařízení, rodič nemusí zjistit, na co má dítě talent, jakou specifickou oblast má u dítěte rozvíjet. Dítě může vlivem podřizování se autoritě ztrácet svou spontánnost, tvořivost a tendenci experimentovat. Přirozené formování „já“ může být deformováno orientací na různé „výchovy“, kdy je dítě předčasně konfrontováno s ostatními, Případné nepřijetí skupinou nemůže řešit únikem, jako v přirozené situaci, ale musí v této skupině setrvávat. Tyto a další negativní vlivy předškolních zařízení je možné minimalizovat změnou přístupu k dítěti a obsahu výchovného působení v zařízení (Šulová & Zaouche-Gauron, 2003).

Podpora socioemocionálního rozvoje dítěte předškolního věku je prioritou v oblasti primárního vzdělávání a přirozeně zaujímá své místo v kurikulárních dokumentech, konkrétně v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004). Tento dokument má zajišťovat respektování specifík dětí předškolního věku, individuální přístup k dětem, dosažení klíčových kompetencí, srovnatelnou a kvalitní pedagogickou činnost, poskytnutí možnosti vytvoření profilačních programů a mnoho dalších. Ve výše uvedeném programu jsou zakotveny klíčové sociální a personální kompetence, které by mělo dítě opouštějící předškolní vzdělávání mít. Tyto jsou podle mého názoru v tomto vývojovém období nejdůležitější a tvoří pilíř pro úspěšný vstup do dalšího vývojového období.

V Rámcovém vzdělávacím programu (2004) je také počítáno s adaptačním obdobím po vstupu dítěte do mateřské školy s tím, že dítěti má být umožněno postupně se adaptovat na nové prostředí a situaci pomocí přizpůsobeného adaptačního režimu, avšak pokyny k jeho vypracování k dispozici nejsou.

Koťátková (2008) doporučuje rodičům připravovat své děti na vstup do mateřské školy zhruba půl roku před vstupem do zařízení. Tato autorka vytvořila desatero doporučení, co by měli rodiče učinit, aby situace přechodu nebyla pro dítě velkým šokem:

1. Chodit se svým dítětem mezi ostatní děti
2. Nechat dítě na určitou dobu v péči jiného známého člověka
3. Zaměřit se na dovednosti sebeobsluhy
4. Rozvrhnout si čas tak, aby rodiče nemuseli spěchat, když si má dítě udělat věci samo
5. Najít si každý den chvilku na společnou hru, knihu, časopis, tím podporovat slovní vyjádření dítěte
6. Udělat si čas na čtenou pohádku, písničku, čímž se u dítěte podporuje slovní zásoba, pochopení logiky, soustředění se na poslech jazyka
7. Během dne si s dítětem povídat, dát mu prostor pro možnost vyjádření se, zároveň dáme dítěti najevo, že ho aktivně posloucháme
8. Krátce a srozumitelně oceňovat, co se dítěti daří, jasně odmítnout nevhodné chování
9. Vyvarovat se výhružek typu: „Počkej, až budeš ve školce...“
10. Opatrně zacházet s vychvalováním školky

5. Psychická odolnost

Během studia lidské schopnosti zvládat zátěž se v současné psychologii uplatňují tři hlavní vztahové rámce, v nichž badatelé uvažují o proměnných, které ovlivňují zvládání zátěže a zdůrazňují jednotlivé činitele vztahu osobnost-prostředí. Jejich výčet uvádí např. Paulík (2010). První rámec klade důraz na dispoziční faktory adaptace na zátěž. Vychází z předpokladu, že zátěžové situace aktivují příslušné dispozice jako více méně trvalé charakteristiky osobnosti, jejichž úlohou je reagovat na různých úrovních regulace a vyvinout adaptační aktivity potřebné ke zvládání. Druhou oblast představují procesy probíhající v rámci interakcí a transakcí mezi osobností a prostředím. Důraz je kladen na kognitivní, emocionální a motivační složky probíhajících dějů. Ve třetím vztahovém rámci je kladen důraz na podíl zátěžových situací v chování jedince.

Na termín odolnost lze natrefit v různých kontextech různých vědních oborů. Ve fyzikálním či biologickém smyslu se může jednat o odolnost jednotlivých materiálů, organismů, odolnost proti onemocnění. Z hlediska psychologického nás zajímá zejména odolnost během zátěže, odolnost proti stresu.

Obecně lze v odolnosti spatřovat relativně stabilní základnu adaptačních procesů, uplatňování obranných mechanismů či volby copingových strategií. Kromě toho je možné na odolnost pohlížet jako na proces, který umožňuje pružné přizpůsobení se nepříznivým změnám prostředí, i jako na určitý časově i prostorově vymezený stav, představující po určitou dobu aktuální úroveň právě probíhajících zvládacích procesů utvářených na základě výsledků předchozích zvládání, která je současně východiskem další adaptace (Paulík, 2010).

Psychická odolnost se mění v průběhu života jedince. Předpoklady pro ni se zakládají již v prenatálním období, výrazně se formují v raném dětství. Předškolní věk, který je klíčovým aspektem naší práce, je důležitým krokem do světa druhých. Dítěti se začínají otvírat nové obzory, nové možnosti, zejména díky instituci mateřské školy, která je významným milníkem socializace. Prostředí mateřské školy je tolik odlišné od rodinného prostředí, že zde můžeme předpokládat zdroj stresu, významnou zátěž pro dítě. Záleží na mnoha osobnostních vlastnostech jedince, jak tuto zátěž zvládne, nakolik bude jeho adaptace do prostředí mateřské školy úspěšná, či nikoli.

V této práci se zabýváme vlivem psychické odolnosti jedince na proces adaptace v mateřské škole. Zajímá nás, jaké vlastnosti osobnosti dítěte urychlují tento proces, popřípadě, jaké faktory jej

znesnadňují. Pro teoretické zakotvení naší práce jsme si vybrali koncepci osobní vnímané účinnosti A. Bandury, která v sobě propojuje mnohé elementy teorií psychické odolnosti. Největší výhodou je komplexita konceptu, neboť míra přesvědčení o vlastní účinnosti se projevuje na všech úrovních psychického fungování (Hoskovcová, 2004).

Velké množství studií, které se zabývají vnímanou osobní účinností, se zaměřují na děti na základní škole nebo po základní škole, velmi málo je však takových, které by se vztahovaly k předškolnímu věku. Důvodů je několik. Souvislost můžeme hledat například v obtížném rozlišení toho, co předškolní dítě považuje za skutečné a mezi tím, co skutečné opravdu je (Stipek, Roberts & Sanborn, 1984). Závěry výzkumů zaměřující se na toto téma jsou nejednotné. Ukazují, že děti v předškolním věku dávají nesprávně do souvislostí svá očekávání a své skutečné kompetence (Ruble, Eisenberg & Higgins, 1994). Jiné výzkumy zjistily, že děti v předškolním věku, starší čtyř let, nejsou schopny podávat souvislé zhodnocení vlastních kompetencí, ať již kognitivních, nebo fyzických.

Operacionalizace self-efficacy je u předškolních dětí komplikovaná, protože se projevují teprve její zárodky. Z toho důvodu se nakonec obracíme k projevům resilientních faktorů, kterými jsou především seberegulace a iniciativa. Iniciativa a seberegulace je v recipročním vztahu k vývoji self-efficacy později ve školním věku, kdy se vytvoří sebepojetí.

5.1 Odolnost versus resilience

Šolcová (2009) hovoří o termínu psychická odolnost jako o statickém, podává informaci, že tento pojem bývá v současnosti nahrazen termínem resilience, který ve svém původním významu (pružnost) navozuje dynamický pohled. Pro potřeby naší práce budeme oba termíny považovat za jednotné.

Pojem resilience vyjadřuje odolnost, elastickou nezdolnost či nezlomnost. Nezdolnost můžeme chápat jako charakteristiku osobnosti, která umožňuje jedinci zmírňovat negativní vlivy distresu, životních krizí apod. „Etymologický základ pojmu resilience lze vztahovat k latinskému „salire“ (odpružit, vyskočit, vynořit se, ale také rychle vyrůst) a „resilire“ (odskočit, skočit zpět). V přeneseném slova smyslu tak resilience může být chápána jako schopnost získat zpět síly, zotavit se, pružně se vrátit do původní podoby“ (Davidson, Payne, Connor, Foa, Rothbaum & Hertzberg).

Wernerová (2000) používá pojem resilience ve třech různých souvislostech. Nahlíží na něj:

Jako na pozitivní vývoj u dětí s vysokým rizikem, které musely překonat značné obtíže, např. ekonomickou zátěž, duševní onemocnění svých rodičů, časně těhotenství.

Zmiňuje se o rozvinutých kompetencích při vysoké zátěži, jakými může být rozvod v rodině či výrazné neshody mezi rodiči.

Třetí souvislosti jsou osoby, které se dobře zotavily po výrazných traumatických zkušenostech v dětství, jako je výrazné násilí, válka, dlouhodobá nepřítomnost pečující osoby.

Resilience u dětí byla zpočátku považována za osobnostní rys, který svého nositele predisponoval k adaptivnímu vývoji a k odolávání nepříznivým okolnostem. Na základě mnoha výzkumů bylo posléze zjištěno, že k resilienci mohou přispívat také faktory vně jedince a problematika pokročila od původního statického modelu k transakčnímu. V současnosti většina autorů o resilienci uvažuje jako o procesu interakce mezi dítětem a prostředím, které ho obklopuje (Šolcová, 2009). Někteří autoři chápou tento pojem ve specifičtější slova smyslu jako druh odolnosti (Paulík, 2010).

Baštecká a Goldmann (2001) uvažují o resilienci jako o konstruktivním určitém typu odolnosti stojící vedle nezdolnosti typu hardiness a sense of coherence či salutogeneze. Křivohlavý (2001) klade u resilience důraz na pružnost, houževnatost, elasticnost, umožňující člověku „nedat se“ a bojovat s obtížemi.

Pochopení konceptu resilience, resp. psychické odolnosti, vyžaduje v každém systému definování a měření dvou základních aspektů funkce systémů a adaptace. Za prvé jde o zodpovězení otázky, co to znamená pro systém (např. pro jedince, mateřskou školu, základní školu), že pracuje dobře či efektivně, za druhé se musíme ptát, co může způsobit ohrožení nebo znemožnění efektivního fungování daného systému. V případě vzniku systému jako jsou lidské osoby, se povaha efektivního fungování, ale také povaha hrozby, napříč životem mění, tudíž je nutné definici a posouzení odolnosti přizpůsobit právě těmto změnám (Masten, Herbers & Cutuli, 2008). Rozhodující je tudíž pozitivní adaptace. Pozitivní adaptace je taková, která je lepší než očekávaná vzhledem k nepříznivým okolnostem, ve kterých se subjekt nachází (Šolcová, 2009).

Mírou resilience se proto stal povětšinou úspěch v dosažení vývojových cílů. O resilienci lze hovořit jako o souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času. Právě u dětí se ukázalo, že k resilienci vedou vícečetné a někdy zcela neočekávané cesty (Šolcová, 2009).

Některé dřívější výzkumy se zaměřily na definování toho, co si lze pod pojmem pozitivní adaptace představit. Zaměřily se na zkoumání manifestovaného efektivního chování u dětí. Zjistili, že je

variabilní nejen napříč vývoje daného jedince, ale závisí také na kulturním a historickém kontextu (Masten & Obradovič, 2006).

O tom, že resilience je jevem víceúrovňovým, hovořil také Rutter (1987). Podle jeho názoru se liší jednak interindividuálně, jednak situačně, v souladu se sociálním kontextem a napříč vývoje jedince.

Ke stejnému názoru dochází také Břicháček (2003). Podle tohoto autora může být odolnost považována buď za relativně stálý a zároveň situačně podmíněný rys, jednak za výsledek interakce mnoha procesů, jež ve vývoji odolnost utvářejí.

5.2 Faktory ovlivňující psychickou odolnost

V průběhu posledních čtyř desetiletí se výzkum odolnosti u dětí zaměřuje na identifikaci faktorů nebo interakcí, které poukazují na zranitelnost, odolnost, rizikové nebo ochranné faktory, s cílem vytvářet na základě daných zjištění preventivní nebo intervenční strategie. Jsou to především takové rizikové a ochranné faktory, které vedou k nežádoucím životním výsledkům, včetně potíží spojených s nemocí, chováním či kognitivním vývojem (Hanewald, 2011).

Existují jedinci, kteří jsou navzdory nepříznivým okolnostem v prostředí odolní. Mají pozitivní výsledky přes různé nepřízně osudu, které je potkaly. Odlišují od těch méně odolných při stejném vystavení stresu a nepohodě. Bylo zjištěno, že rozdíly jsou tvořeny faktory, které jsou označovány jako protektivní.

Protektivní faktory

K výzkumu resilience napomohla např. šetření Wernerové a Smithové (1992) provedená na havajských dětech. Výzkumnice informovaly o jedné třetině dětí ve věku dvou let, které se vyvíjely v prostředí obklopeném mnohými rizikovými faktory (poporodní komplikace, chronická podvýživa, zneužívání alkoholu matkou). Vzorek byl sledován po třicet let. Bylo zjištěno, že přes negativní očekávání se mnozí jedinci stali milujícími, odpovědnými a pečujícími dospělými. Některé z dětí byly shledány odolnými před mnohé další stresové faktory, jako válka, vysoká kriminalita v sousedství, zneužívání, psychické onemocnění rodičů.

Jedním z prvních, kteří vytyčili několik klíčových protektivních faktorů, byli např. Garmezy a Mastenová (1985). Identifikovali tři sady takových faktorů:

- Vlastnosti osobnosti, jako je autonomie, sebeúcta a pozitivní sociální orientace
- Rodinná soudržnost, vřelost, absence konfliktů

Dostupnost externích podpůrných systémů, které podporují a posilují zvládací mechanismy dítěte.

Garnezy & Masten (1985) později doplnili některé další ochranné faktory:

- Pozitivní interakce s dospělými a vrstevníky
- Nízká úroveň agresivity při současně vysoké úrovni kooperace, participace a emoční stability
- Pozitivní sebepojetí
- Pocit osobnostní síly
- Vnitřní lokalizace kontroly

Matějček identifikoval ve svých studiích věnovaných psychické deprivaci tzv. „záchytná místa (záchytné činitele, záchytné okolnosti), které mohou posílit psychickou odolnost jedince (Matějček & Dytrich, 1998). Patří mezi ně:

- Uplatnění intelektových schopností dítěte ve školní práci, s čímž souvisejí kromě rozumových schopností také ambice, průbojnost a další vlastnosti
- Uplatnění individuálních schopností a dovedností v dětské skupině (sport, technické obory, kroužky) a s tím související uznání vrstevníků a dosažení přijatelného místa ve skupině
- Uplatnění tělesné zdatnosti, síly, obratnosti
- Volba vhodného zaměstnání, úspěšné uplatnění v něm
- Vyspívající sexualita, erotické prožívání v době adolescence
- Manželství, manželské soužití
- Rodičovství, probouzení mateřských a otcovských postojů, sdílení péče o dítě někým citově zralým a kompetentním.

Ve zmíněných výzkumech můžeme nalézat společné body, které charakterizují děti, které uspěly ve vývoji navzdory nepřízni osudu. Odborníci se shodují na tom, že obzvláště důležitým bodem jsou vnitřní dispozice dítěte, které posiluje vztah k citově stálé osobě, která má k dítěti pevný vztah.

Rizikové faktory

Kromě faktorů protektivních existují také faktory rizikové. West a Farrington (1973) identifikovali před více než čtyřiceti lety rizikové faktory, které jsou platné dodnes. Vyplývají ze studie delikventních chlapců. Výzkumníci přišli s názorem, že mezi nejvíce ohrožující činitele patří především nízký rodinný příjem, velikost rodiny, rodičovská kriminalita, nízký intelekt, špatné

výchovné metody. Za kritické období bylo přítom označeno takové, ve kterém dochází k vývoji nervového systému.

K obdobným zjištěním, týkajícím se psychopatologie v rodině, nezaměstnanosti rodičů či chudoby jako vysoce rizikových faktorů, došla také Wernerová (1996). Dále hovoří o rizicích v případě perinatální komplikace, narození sourozence do dvou let věku předchozího narozeného dítěte, změně školy či bydliště, ztrátě rodiče či příchodu nevlastního rodiče do rodiny.

Zajímavá jsou zjištění Ruttera (1987), který porovnával, jakým způsobem se protektivní faktory ovlivňují s faktory negativními. Podle autora protektivní faktor může redukovat účinek rizikového faktoru tím, že posílí vnitřní psychologické charakteristiky, jako např. sebevědomí dítěte. Protektivní faktor může také dítě natolik posílit, že má větší schopnost vypořádat se s faktorem rizikovým. O rozdílu mezi ohroženými a neohroženými dětmi hovoří také Hanewaldová (2011). Ohroženy jsou podle ní takové děti, u kterých lze sledovat jeden nebo více následujících způsobů chování: rušivé chování, sociální nebo emoční problémy, problémy s učením. Ohrožené děti jsou takové, které mají kognitivní, neurologické či smyslové poruchy.

5.3 Teoretické modely odolné osobnosti

K psychické odolnosti se váže množství teoretických konceptů. Některé teorie a modely vznikly přímo ke studiu psychické odolnosti, jiné primárně objasňovaly jiné fenomény. V minulosti se k odolnosti často vázal koncept vůle. Jak uvádí Hošek (2001), voluntaristé, zdůrazňující sílu vůle, již v 19. století věřili, že pomocí silné vůle může člověk zvládnout všechno. Záleželo tedy pouze na tom, do jaké míry člověk chtěl daný úkol vykonat.

Pro Freuda byla rozhodující vlastností „síla ega“, která zajišťovala odolnost prostřednictvím ego-obranných mechanismů (represe, regrese, odčinění, introjekce, vytěsnění, izolace a projekce). Jeho následovníci pak přidali další mechanismy a dodnes je tento přístup v klinické psychologii nosný, protože jím lze vysvětlit vnitřní obranu člověka v zátěži (Hošek, 2001).

Vývojová psychologie přináší Eriksonovu teorii vývoje známou pod názvem „Osm věků člověka“, jejímž klíčovým aspektem v osmi etapách vývoje úspěšně překonat krize, které autor uvedl jako

charakteristické. V předškolním věku se jedná o souboj iniciativy proti pocitům viny, které mají být v tomto období vývoje potlačeny (Erikson, 2002).

V dalším textu představíme různé modely odolné osobnosti, které hrají roli při zvládnání zátěže. Zabývají se otázkou, jak se člověk vyrovnává s vnějšími vlivy, které jsou vnímány jako zátěžové.

5.3.1 Teorie připoutání

Teorie připoutání, známá též jako teorie vazby (attachment) byla konstruována psychologem J. Bowlbym v polovině minulého století. Vazba je zde pojímána ve smyslu vztahu mezi pečující osobou a kojencem a plně vyvinuta je až po roce věku dítěte. Byly rozlišeny dva základní typy citové vazby – jistá a nejistá (úzkostná). Pečující osoba svým vztahem k dítěti vytváří podobu jeho pozdějších vztahů tím, že vytváří očekávání, která dítě směřují k dalším lidem. Podstatnými znaky vztahu mezi rodiči a dětmi jsou intenzita a druh vazby. Vazba však nesmí být brána jako synonymum pro závislost. Oproti závislosti vede silná vazba k výraznější exploraci do okolí a tím v průběhu doby k větší nezávislosti dítěte.

Šíře je připoutání jednoho člověka k druhému pevnou a trvalou sociální vazbou. Dle Bowlbyho tímto vzniká sociální sepětí, z něhož plyne lpění jednoho člověka na druhém (Bowlby, 1979). Tento jev se netýká jen vztahu dítěte a matky, další výzkumy ukázaly přítomnost také mezi sourozenci. Faktor sociálního připoutání nabývá na významu také u dospívajících a dospělých. Je možné uvažovat syčení potřeby mít okolo sebe pevnou sociální síť či potřeby sociální opory právě tímto faktorem (Hoskovcová, 2006).

Sroufe se spolupracovníky (Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999) ve svých výzkumech potvrdili předpoklad o společném významu rané citové vazby a významu zkušeností, které dítě získává během vývoje. Došli však také k závěru, že charakteristiky časně citové vazby nevedou přímo k psychopatologickým důsledkům. Tvoří pouze předpoklady. Formují naše tendence a očekávání v interakci s prostředím, nemusí však nutně vést k negativní budoucnosti jedince.

5.3.2 Pevnost (hardiness)

U výzkumů dětí, které byly později označeny jako odolné, můžeme hovořit také o charakteristice zvané pevnost (hardiness), osobní pevnost, respektive tvrdost. Důležitost této charakteristiky pro psychické i fyzické zdraví zkoumala např. Kobasová. Ve studiích, které se svými spolupracovníky realizovala, došla k závěru, že lidé, kteří dosahují vyšších hodnot v dimenzi tvrdosti, jsou tělesně i

psychicky zdravější, lépe se o sebe starají, používají aktivnější strategie řešení problémů než strategie vyhýbání se těžkostem (Kobasová, 1979).

Křivohlavý (1991) používá pojem nezdolnost a rozumí jí takovou charakteristiku osobnosti, která umožňuje člověku zmírnit či ztlumit negativní vliv nepříznivých životních situací. Předpokládá, že tato proměnná svým charakterem patří k dispoziční výbavě jedince a váže se na omezení aktivity sympatiku při reakci na působení stresoru.

Složkami hardiness jsou dle Paulíka (2010)

- Přesvědčení o vlastních možnostech ovládat a zvládat dění (kontrol)
- Výzva (challenge)
- Osobní zaujetí (commitment)

Při optimálně rozvinutých komponentech hardiness jedinec pohlíží sám na sebe jako na aktivního účastníka dění, který do něj může účinně zasáhnout a tak ovlivnit a zvládnout příští vývoj. Naopak, není-li tato charakteristika dostatečně rozvinuta, člověk často propadá pocitům bezmoci a beznaděje s pocitem marnosti snahy o zásah do událostí.

Jak už jsme uvedli výše, hardiness je tedy koncepcí nezdolnosti, která je tvořena následujícími třemi komponentami:

- *Commitment (závazek)* – podle Šolcové a Kebzy (1996), by se dala tato složka charakterizovat jako oddanost v tom, co člověk dělá. Vychází jinými slovy z jeho důvěry ve vlastní cenu. Jedinec má jasno v cílech, hlavním znakem je také pocit přináležitosti k ostatním lidem.
- *Control (kontrola)* – pro jedince s nízkým skórem v této dimenzi je typická externí kontrola dění, bezmocnost a pocit, že musí trpně snášet „rány osudu“ (Hošek, 2001). Naopak lidé s vysokým skórem, budou mít pocit, že ve svém životě mohou situace zvládat a účelně do nich zasahovat. Šolcová a Kebza (1996) ve své výzkumné studii uvádějí, že lidé s vysokým skóre věří ve svou schopnost zasáhnout, jednat a zvládnout každodenní situace. Jsou přesvědčeni o tom, že zde mohou uplatnit jak své znalosti, dovednosti či volbu, tak svou představitivost. Základem je přesvědčení, že mohou mít vliv na události ve svém životě, pocit, že mezi vlastními aktivitami a vnějšími událostmi je souvislost.
- *Challenge (výzva)* – jedinci s touto dimenzí chápou zvraty a změny v životě jako něco, co k tomuto životu patří, vidí je jako podněcující a zajímavé a berou je jako test jejich adaptačních schopností (Hošek, 2001). Člověk, který je otevřený zajímavým, stimulujícím

zkušenostem a zážitkům, si vytvoří pružné způsoby zvládání i jistou vytrvalost a podněcuje toto i ve svém prostředí. Vzhledem ke svému zájmu o nové má více povědomosti o tom, jaké zdroje k překonání stresogenní situace jsou k dispozici (Šolcová & Kebza 1996). Takový jedinec využívá svou odpovědnost a kontrolu a vidí vztahy, situace a události jako výzvy. Takto je schopen rozeznat, kdy je třeba danou situaci řešit a kdy naopak od neúspěšného řešení odstoupit (Šolcová 1995).

Maddi (2002) zastává názor, že kombinace těchto tří složek hardiness tvoří základ pro flexibilní a akceschopnou životní odvalu. Autor vychází z myšlenky, že lidská odvaha je pravděpodobně posilována vlivem našich životních zkušeností. Maddi dále zdůrazňuje, že pouze ve svém celku, tedy vzájemnou interakcí všech tří složek – control, commitment, challenge, jsou schopny chránit jedince před náročnými stresovými událostmi.

5.3.3 Pocit kontroly

V souladu s výzkumy pevnosti (hardiness) byla zjištěna další významná složka zvaná kontrola. Tuto komponentu zkoumal např. Rotter, který vypracoval teorii o interní a externí lokalizaci kontroly (Hoskovcová, 2006). Pojetí tohoto autora vychází z toho, jak se člověk staví k problémům, před nimiž stojí. Lidé s tzv. „interním locus of control“ – „LOC“ vycházejí ze sebe, z vlastních schopností, možností a dovedností, ze své vlastní iniciativy a chuti „jít do boje“. Naopak jedince, kteří vycházejí z toho, co je před nimi a domnívají se, že se náročná situace vyřeší sama, jsou lidé s „externím LOC“.

Lidé, kteří jsou blíže pólu „interní LOC“, zvládají lépe zátěžové situace, jsou zdravější, spokojenější. Tuto charakteristiku můžeme považovat za výrazně ovlivněnou výchovou a vzorem v rodině.

5.3.4 Sense of Coherence (SOC)

SOC je koncepce Antonovského(1985), která se prosazuje od poloviny osmdesátých let minulého století. Základem konceptu je pocit důvěry, že člověk žije v prostředí, jehož působení je uspořádané, pochopitelné, předvídatelné (Paulík, 2010).

Termín Sence of coherence bývá do českého jazyka překládán různě. Křivohlavý (2001) uvádí „smyslu pro integritu“, Hošek (2001) píše o osobnostním rysu „vědomí souvztažnosti“

Základní komponenty SOC jsou dle Antonovského (1985):

- *Manageability* (zvládnutelnost situace při uvědomění si vlastních možností danou situaci zvládnout)
- *Comprehensibility* (srozumitelnost, pochopitelnost)
- *Maeningfulness* (smysluplnost řešení daného problému vyvolávající pozitivní emoce.

Všechny tři charakteristiky jsou chápány jako dimenze, které mají své kladné a záporné extrémy (Křivohlavý, 2001).

- *Srozumitelnost* – je celkově charakterizována jako kognitivní stránka osobnosti. Kladný pól popisuje Křivohlavý (2001) u člověka schopností vnímat okolní svět jako uspořádaný a konzistentní. Osoba pohybující se na záporném pólu vnímá svět jako nepoznatelný a neuspořádaný celek. Domnívá se, že zde neexistuje žádný řád a složitost tohoto obrazu přesahuje jeho schopnost orientovat se v něm. V sociální oblasti má daná osoba problémy v komunikaci, dorozumění se s ostatními a existuje u ní mnoho předsudků.
- *Smysluplnost* – druhá z komponent SOC je charakterizována jako emoční stránka osobnosti. Kladný pól u člověka je charakterizován přesvědčením, že problémy do tohoto světa patří, dotváří smysluplnost bytí a stojí tedy za to, aby do jejich řešení investoval svůj čas i energii. Jedinec disponuje aktivitou, a důvěrou v sebe a bere tyto problémy spíše jako výzvy, než jako ubíjející a neřešitelné stavy. Pro záporný pól je charakteristická neangažovanost a odcizení. Křivohlavý (2001) zmiňuje, že pro takového člověka je styk s druhými lidmi obtížný, ocitá se v sociální izolovanosti a je tedy stranou sociálního dění.
- *Zvládnutelnost* - je poslední charakteristikou koncepce Antonovského (1985). Hošek (2001) popisuje tuto komponentu jako vztah mezi vlastními možnostmi (schopnostmi) a požadavky okolí. Vidí ji jako instrumentální dimenzi, která se velmi blíží pojetí kontroly uváděných v dalších koncepcích. Jedinec pohybující se na kladném pólu podle Křivohlavého (2001) se cítí kompetentní k řešení úkolů, které jsou před něho stavěny. J. Křivohlavý (2001) zdůrazňuje, že jde také o důvěru v účinnost (efektivitu) a o osobní i sociální kompetence. Jedinec na záporném pólu této dimenze zaujímá postoj, který vyjadřuje jeho pocit nemožnosti zvládnout takovou situaci a je proto přesvědčen, že je to nad jeho síly.

Jak uvádí Hoskovcová (2006), zjištěné charakteristiky přinášejí také poučení pro vývoj dítěte. Autorka uvádí návrhy k upevňování vnitřní koherence dítěte. Pečující osoba musí zejména zajistit srozumitelnost situace, ve které se nachází, dávat smysl činnostem, vysvětlovat, proč se co děje a v neposlední řadě musí mít na mysli zvládnutelnost úkolu (dítě by mělo ve většině případů uspět).

5.3.5 Model vah

S modelem odolné osobnosti připodobňovaným k váze se dvěma miskami přichází LeBuffe a Naglieri (2012). Autoři vycházejí z myšlenky, že každý jedinec má na jedné misce faktory projektivní a na druhé rizikové, přičemž klíčové je, zda jsou misky vah v rovnováze, či zda jedna miska převáží druhou. Jak na straně projektivních faktorů, tak na straně rizikových, jsou umístěny faktory prostředí, rodiny a vnitřní faktory dítěte.

Co se týče faktorů projektivních, které jsme již výše zmiňovali, vychází autoři z výzkumů Garmezeho a Mastenové (1985). Používají jejich způsob třídění projektivních faktorů, přičemž hovoří o 1. systému podpory v komunitě (např. programy péče o dítě, bezpečnost bydliště), 2. podporující rodině, 3. attributech na straně dítěte (temperament, inteligence, osobnost, sociální a emocionální kompetence).

O modelu vah hovoří také Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009). Na jedné misce jsou umístěna závaží, která jedince ochraňují a posilují, na druhé ta, která představují stres a riziko. Některá ze závaží k nám přicházejí z prostředí, některá vychází z jedince. Důležité je, že jedinec může ovlivnit vlastní aktivitou, jaká závaží se na druhé misce vah budou přidávat a jaká ubírat. Zda budeme přidávat ochranná závaží, či zda přiložíme rizika.

5.4 Vnímaná osobní účinnost (self – efficacy)

Vnímaná osobní účinnost (self – efficacy) je jedním z teoretických konceptů, které objasňují psychickou odolnost jedince. Vnímanou osobní účinnost člověka můžeme popsat jako přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi, nebo že může ovlivňovat svůj život. Na různorodých účincích tohoto přesvědčení se podílejí čtyři hlavní procesy. Patří k nim kognitivní, motivační, afektivní a selektivní procesy (Bandura, 1994).

Nejdříve uvedeme koncept vnímané osobní účinnosti do širších souvislostí, tj. do vztahu k sociálně kognitivní teorii učení, poté se budeme detailněji zabývat výše uvedeným konceptem self-efficacy.

5.4.1 Sociálně-kognitivní teorie učení Alberta Bandury

Bandurova sociálně-kognitivní teorie představuje teoretický rámec pochopení a vysvětlení lidského chování (Hoskovcová, 2006). Obsahuje interakční model příčinnosti a sdružuje centrální roli

kognitivních, zástupných a seberegulačních procesů. V teorii je několik klíčových pojmů, kterými jsou model (jedinec, který je imitován druhou osobou), observační učení (přijetí chování imitací chování druhého), reciproční determinismus (předpoklad, že prostředí, osobnostní faktory a chování spolu neustále interagují), očekávání výsledku (důsledky očekávané jako výsledek akce), posilování (pravděpodobnost opakování akce v budoucnu, bude-li reakce na chování pozitivní), self-efficacy - přesvědčení o tom, jak úspěšně jsem schopen realizovat určitou akci (Maddux & Volkmann 2010).

Reciproční determinismus

Model triadického recipročního determinismu je základem teorie. Triadičnost navrhovaného modelu znamená, že se berou v úvahu tři skupiny faktorů, kterými jsou chování, dále kognitivní, biologické a jiné vnitřní osobní momenty, a posléze vnější prostředí. Recipročnost modelu spočívá v tom, že tyto faktory na sebe vzájemně působí, interagují mezi sebou. Determinismem je myšlen výsledný efekt množiny vzájemně propojených vlivů. Lidé proaktivně organizují a regulují své životy. Seberegulace (autoregulace) lidského chování není pasivní reakcí na nerovnováhu prostředí, ale spíše odráží aktivní a proaktivní řízení prostřednictvím nastavování náročných cílů, což vyvolává stavy nerovnováhy. Reaktivní řízení přichází na řadu, když je třeba následně upravit strategii a úsilí, aby bylo dosaženo žádoucího cíle (Janoušek, 1992).

Autoregulace

Bandura uvádí tři stupně autoregulace (Kindl, 2004). Jsou jimi sebezpozorování, úsudek a sebevědomí. Sebezpozorování je schopnost sledování sebe sama, svého chování, přičemž chování je zároveň kontrolováno. Předpokladem k nápodobě chování není jen samo pozorované chování, rozhodující je vlastní zkušenost a motivace. Během stadia nazvaného „úsudek“ srovnáváme viděné se standardem, činíme odhady chování a jednání druhých. Jestliže se chováme v souvislosti se standardy, pocítujeme kladné sebevědomí. Pokud je porušujeme, chováme se rozporu s nimi a s naším vnitřním přesvědčením, pocítujeme výčitky jako projev vnitřního negativního sebevědomí.

Schopnost autoregulace považuje Bandura společně se schopností autoreflexe, symbolizace, myšlenkové anticipace a schopností zástupného učení za základní schopnosti člověka. Člověk při svém jednání není poháněn čistě pouze vnitřními silami, ani pouze vnějším prostředím. V rámci recipročních vlivů ale přispívá k vlastní motivaci, chování a rozvoji. V těchto schopnostech se lidé liší. V individuálním vývoji se dané schopnosti buď nerozvinou, nebo se kultivují.

Schopnost autoregulace umožňuje přijímat vnitřní standardy, hodnotit rozdíly mezi těmito standardy a činnostmi a také umožňuje vznik sebehodnotících reakcí, které ovlivňují následné

chování. Pozorováním rodičů, vrstevníků, dalších lidí a toho, jaké sociální i morální standardy jsou jimi přijímány, si dítě tyto standardy osvojuje. K tomu mu dopomáhá právě schopnost autoregulace (Janoušek, 1992).

K vývoji autoregulace, jak uvádějí Helus a Pavelková (1992) přispívají jednak zdroje primárně vnější, do kterých patří již zmiňovaná rodina, přátelé, učitelé a zdroje primárně vnitřní. Primárně vnitřním zdrojem je osobnostní autoregulace, kdy sám jedinec se sebou chce něco udělat, chce něco změnit. Východiskem autoregulace je zejména vztah člověka k sobě samému, vztah, který se vyznačuje kromě sebepoznání také způsobilostí měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům.

Co se týče vývoje autoregulace u předškolních dětí, ty, které vyrůstají ve stabilním prostředí, v milující rodině, kde je dán určitý řád, s autoregulací nemají takový problém jako ty, které pocházejí ze znevýhodněného prostředí, z rodiny nestabilní, kde jsou vystaveny stresu.

Při práci s dětmi se speciálními potřebami bylo zjištěno, že potíže s autoregulací mají také ty, které se narodily předčasně. Děti, jež mají problémy s autoregulací, mají často problémy s učením, agresí, protispolečenským jednáním. Na tomto místě je důležité uvědomit si potřebu větší podpory těchto dětí (Behavior Tips ©, 2009).

Předškolní děti, na rozdíl od dětí mladších, svou činností směřují již k nějakému cíli. Tato činnost je koordinovanější a méně závislá na situaci než tomu bylo dříve. Výběr strategie činnosti je ovládán potřebami bezprostředního uspokojení, emocionálně. Postupně se však vyvíjí i další mechanismy, které tuto zvolenou strategii mohou ovlivňovat. Jedná se o rozhodovací a regulační kompetence. Tyto kompetence rozvíjející se spolu s poznávacími procesy a socializací se nepodřizují jen aktuálním potřebám nebo vybití emocí. Mohou navíc iniciativu dítěte regulovat směrem k přijatelnějším cílům.

Autoregulace se u dětí předškolního věku projevuje také egocentrickou řečí, kdy děti komentují to, co dělají, určitým způsobem svoje chování či jednání samy usměrňují. Tato autoregulace je mnohdy přenesená z vnější regulace rodiči. Dítě si dává pokyny obdobného nebo stejného charakteru, jako jim dávají rodiče (Vágnerová, 2012).

Observační učení

Největší přínos pro pochopení lidského chování je koncept pojednávající o učení podle modelu, neboli zástupném či observačním učení. Bandura prosazoval názor, že velká většina sociálního

chování není naučená na základě jeho důsledků, ale jedinec ho osvojuje prostřednictvím symbolického modelování (Bandura, 1997).

Lidé se dívají, co činí druzí a jaké mají jejich akce následky, přičemž si vytvářejí kognice o tom, jak mohou tyto vzorce chování fungovat. V budoucnu pak tyto kognice řídí jejich akce. Účinek modelování na vnímanou vlastní účinnost je silně ovlivněn vnímanou podobností s modely. Čím větší je předpokládaná podobnost, tím přesvědčivější jsou úspěchy i neúspěchy modelu. Jestliže lidé modely vnímají jako hodně odlišné, jejich vnímaná vlastní účinnost není chováním modelů a vzniklými výsledky příliš ovlivněna. Dívat se okolo sebe je jedna věc a uskutečnit sledované chování je věc druhá (Bandura, 1997).

Vliv modelování nespočívá pouze v poskytování sociální normy, s níž srovnáváme vlastní schopnosti. Lidé vyhledávají zdatné modely vybavené schopnostmi, k nimž aspirují. Prostřednictvím chování a vyjádřenými způsoby myšlení předávají schopné modely znalosti a učí pozorovatele efektivním dovednostem a strategiím k zvládnutí požadavků okolního prostředí. Získání lepších prostředků zvyšuje vnímanou vlastní účinnost.

Observační učení probíhá prostřednictvím čtyř subfunkcí. Jsou to pozornostní (attentional), představové (representational), implementační (behavioral production) a motivační. Pozornostní procesy determinují, co je selektivně pozorováno v nadbytku modelujících událostí a jaká informace je z nich abstrahována. Pozornost přitahují výrazné rysy jako je neobvyklá velikost, tvar, barva nebo zvuk. Ovlivňují ji také funkční hodnoty modelovaných aktivit (užitečnost, úspěch, symbolický ukazatel kompetentnosti – titul nebo pozice) Představové procesy, které jsou někdy označované také jako paměťové, transformují a restrukturuji informaci o událostech do pravidel a konceptů. Pozorované chování může být uloženo do dvou tzv. reprezentačních systémů a použito jako směrnice pro chování. Implementační procesy, nebo také motorická reprodukce, zajišťují převod symbolických konceptů do odpovídajících činnostních řetězců. Na ní závisí, jak dobře bude dítě pozorované chování skutečně reprodukovat. Pokud chce dítě přetvořit svůj záměr napodobit sledovaný model na čin, vyžaduje to tělesné schopnosti. Ty ovlivňují rozsah a přesnost napodobovaného chování. Motivační procesy ovlivňují rozdíl mezi tím, co se lidé naučí, a co skutečně vykonávají. Motivace je závislá na odměně a trestech. Záleží na tom, jakou odměnu dítě za své chování obdrží, nebo jaké je jeho očekávání odměny. Potenciální modelové chování bude napodobeno s větší pravděpodobností, pokud bude očekáváno pozitivní posílení chování (Janoušek, 1992, Bandura, 1997).

Koncept self-efficacy

Pojem zavedl Bandura (1977) v rámci sociálně kognitivní teorie lidského chování. Je možné přeložit jej ekvivalenty sebeuplatnění (Janoušek, 1992), osobní zdatnost (Smékal, 2002), obecná vlastní efektivita (Křivohlavý, 2001).

Vztahuje se k přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi, nebo že může ovlivňovat svůj život. Pocit, že je člověk schopen řídit chod dění, je spojován s představou lepšího zvládnání těžkostí. Vysoké očekávání vlastní účinnosti působí na tvorbu optimistických postojů a přispívá k interpretaci těžkých úkolů jako životních výzev (Schwarzer, 1994).

Silný pocit vlastní účinnosti zvyšuje výkony lidí a duševní pohodu v mnoha aspektech. Lidé s důvěrou ve vlastní schopnosti přistupují k obtížným úkolům spíše jako k výzvám, které je třeba zvládnout, než jako k hrozbám, kterým by se měli vyhnout. Takový účinný životní postoj pomáhá rozvíjet skutečný vnitřní zájem o činnosti a hluboké zaujetí činnostmi. Tito lidé si stanovují vysoké cíle a vytrvale usilují o jejich dosažení. Narazí-li na neúspěch, jejich úsilí se ještě zvýší, pocit vlastní účinnosti rychle nabydou zpět. Neúspěch přisuzují nedostatečnému úsilí nebo nízké úrovni znalostí a dovedností, které je možné si osvojit. K situacím, které jsou pro ně ohrožující, přistupují s jistotou, že je dostanou pod kontrolu. Takový účinný životní postoj vede k osobním úspěchům, mírní stres a snižuje náchylnost k depresi (Bandura, 1994).

Naproti tomu lidé s pochybnostmi o vlastních schopnostech uhýbají před náročnými úkoly, které vnímají jako osobní hrozbu. Jejich aspirace jsou nízké a nejsou příliš odhodlaní dosáhnout cíle, které si zvolili. Jsou-li postaveni před náročný úkol, pak místo toho, aby se soustředili na to, jak jej vykonat, se zabývají svými osobními nedostatky, překážkami, na které narazí, a všemi možnými nepříznivými výsledky. Narazí-li na problémy, poleví ve svém úsilí a rychle to vzdají. Neuspějí-li, pocit vlastní účinnosti nabývají pomalu. Vzhledem k tomu, že nedostatečný výkon mají spojen s nízkou úrovní schopností, stačí malý neúspěch, aby ztratili víru ve své schopnosti. Snadno podléhají stresu a depresím (Bandura, 1994).

Vnímaná osobní účinnost znamená důvěru člověka ve schopnost chovat se tak, aby měl kontrolu nad děním, které ovlivňuje jeho život. Důvěra ve vlastní účinnost formuje základ lidské účinnosti (human agency). Čím menší má člověk víru ve své schopnosti, v to, že svou činností může dosáhnout nějakého výsledku, tím menší má podnět, aby něčeho skutečně dosáhl (Hoskovcová, 2009).

5.4.2 Zdroje a projevy vnímané osobní účinnosti

Bandura (1994) vytyčil čtyři hlavní zdroje vlivu, které mohou utvářet přesvědčení o vnímané osobní účinnosti.

Nejúčinnějším způsobem, který utváří silný pocit osobní vnímané účinnosti, je pozitivní zkušenost se zvládnutím situací. Úspěchy vytvářejí velmi silné přesvědčení o vlastní účinnosti. Neúspěchy ho podkopávají, zejména v případě, že se dostaví dříve, než je pocit vlastní účinnosti pevně zakotven. Aby si jedinec vytvořil nezdolný pocit vlastní vnímané účinnosti, musí mít zkušenost s překonáváním překážek vlastním vytrvalým úsilím. Jestliže lidé zažívají pouze snadné úspěchy, začnou očekávat rychlé výsledky a neúspěch je snadněji odradí.

Druhým způsobem, jak vytvářet a posilovat přesvědčení o vlastní účinnosti, je prostřednictvím nepřímé zkušenosti zprostředkované sociálními modely. Když vidíme, že lidé nám podobní díky nepolevujícímu úsilí uspějí, zvyšuje se tím přesvědčení pozorovatele, že je rovněž vybaven schopnostmi ke zvládnutí srovnatelných činností potřebných k úspěchu. Na druhou stranu také pozorování neúspěchu druhých navzdory značnému vynaloženému úsilí snižuje vlastní účinnost pozorovatele a vede ke snížení úsilí k realizaci záměru. Účinek modelování na vnímanou vlastní účinnost je silně ovlivněn vnímanou podobností s modely. Čím větší je předpokládaná podobnost, tím přesvědčivější jsou úspěchy i neúspěchy modelu. Jestliže lidé modely vnímají jako hodně odlišné, jejich vnímaná vlastní účinnost není chováním modelů a vzniklými výsledky příliš ovlivněna.

Třetím způsobem, jak posílit přesvědčení lidí, že jsou schopni uspět, je sociální přesvědčení. Lidé, kteří jsou verbálně přesvědčováni, že jsou schopni dané činnosti zvládnout, vynaloží pravděpodobně větší úsilí a nepoleví v něm na rozdíl od lidí, kteří se v okamžiku, kdy narazí na potíže, zaobírají pochybnostmi o sobě a svými nedostatky. Podle toho, jaká je míra přesvědčování okolí o schopnostech a dovednostech jedince, a jaká je na základě ní vynaložená snaha uspět, do té míry je podporován rozvoj dovedností a pocitu vlastní účinnosti. Vštípit lidem silné přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti pouze pomocí sociálního přesvědčení je těžší, než ho oslabit. Nerealistická podpora vnímané vlastní účinnosti je rychle zpochybněna neuspokojivými výsledky vlastního úsilí.

Čtvrtým způsobem modifikace přesvědčení o vlastní účinnosti je zmírnit reakce lidí na stres a změnit jejich negativní emoční sklony a chybné interpretace somatického stavu. Důležitá je práce s interpretací vnímaných signálů vlastního těla, relaxací, zvyšováním fyzické kondice.

5.4.3 Procesy ovlivňující vnímanou vlastní účinnost

K čtyřem hlavním psychickým procesům, jejichž prostřednictvím přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti ovlivňuje lidské fungování, bylo provedeno mnoho výzkumů. Jedním z hlavních realizátorů byl a je Bandura, který koncept vlastní vnímané účinnosti vytvořil v rámci sociálně kognitivní teorie. Procesy, které zmiňoval, jsou kognitivní, motivační, selektivní a afektivní (Bandura, 1997).

Kognitivní procesy

Většina postupů se nejprve organizuje v myšlenkách. Přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti utváří druhy předjímajících scénářů, které si lidé sestavují a v duchu je nacvičují. Lidé s vysokým pocitem vlastní účinnosti si vizualizují úspěšné scénáře, jež slouží jako pozitivní návod a podporují výkon. Lidé, kteří o vlastní účinnosti pochybují, si představují neúspěšné scénáře a zaobírají se mnoha věcmi, které by nemusely dopadnout dobře.

Hlavní funkcí myšlení je umožnit lidem předvídat události a rozvíjet způsoby kontroly událostí, které ovlivňují jejich život. Tyto dovednosti vyžadují účinné kognitivní zpracování informací, které obsahují mnoho nejasností a nejistot. Při učení se pravidlům predikce a regulace lidé musejí čerpat ze svých znalostí, aby mohli promýšlet varianty, zvažovat a integrovat prediktivní faktory, vyzkoušet a přehodnotit své úsudky ve srovnání s bezprostředními a periferními výsledky svých činností a pamatovat si, které faktory již vyzkoušeli a jak dobře fungovaly. Aby zůstal jedinec zaměřen na dokončení úkolu i v tíživé situaci, po zažitém neúspěchu, musí mít silný pocit vlastní účinnosti.

Motivační procesy

Přesvědčení o vlastní účinnosti hraje klíčovou roli v seberegulaci motivace. Většina lidské motivace se vytváří kognitivně. Lidé se motivují a směřují své činnosti anticipujícím způsobem prostřednictvím předjímání.

Existují tři různé druhy kognitivních motivátorů, kolem nichž byly vytvořeny různé teorie. Patří k nim kauzální atribuce, očekávání výsledku a kognitivně zpracované cíle. Příslušnými teoriemi jsou atribuční teorie, teorie očekávané hodnoty a teorie cílů. Přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti je obsaženo v každém z těchto druhů kognitivní motivace.

Hoskocová (2009) uvádí v této souvislosti výše zmiňovaný koncept „locus of control“, který odlišuje ty, kteří vnímají život jako kontrolovaný vnějšími vlivy mimo náš dosah (externí kontrola)

od těch, kteří lokalizují moc nad svým životem zejména do svých rukou (interní kontrola). Lidé s interním locus of control mají vyšší odhad vlastní účinnosti.

Afektivní procesy

Podle toho, jaké je přesvědčení člověka o jeho schopnosti zvládat své subjektivní potíže, prožívá člověk stresy a úzkosti v různé míře. Lidé, kteří věří, že hrozby, které přicházejí, mohou ovlivnit, nevyvolávají si znepokojivé myšlenky. Ti, kteří se domnívají, že hrozby nedokážou zvládnout, prožívají vysokou míru úzkosti. Vnímaná osobní účinnost reguluje při zvládání náročných situací vyvolání úzkostných pocitů. Čím vyšší vnímaná osobní účinnost je, tím s větší pravděpodobností bude člověk vstupovat do rizikových situací.

Selektivní procesy

Přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti může formovat životní cestu tím, že ovlivňuje druhy činností a prostředí, které si lidé vybírají. Lidé si vybírají takové situace, o kterých jsou přesvědčeni, že je zvládnou. Ostatním situacím se vyhýbají.

Svou volbou lidé rozvíjejí různé schopnosti, zájmy a sociální sítě, které určují jejich životní cestu. Faktory, které mají na chování při volbě vliv, mohou hluboce ovlivnit směr osobnostního vývoje, a to především díky sociálním vlivům, které v určitém prostředí podporují určité schopnosti, hodnoty a zájmy.

5.4.4 Vývoj vnímané osobní účinnosti

Jednotlivá období vývoje jedince kladou různé druhy požadavků na schopnosti k úspěšnému fungování. Nejedná se však o změny ve schopnostech, které by byly neměnné, a každý jedinec by jimi musel nevyhnutelně projít. Každý člověk se podstatně liší v tom, jakým směrem se jeho životní cesta ubírá a jak účinně svůj život dokáže řídit. V následující kapitole se pokusíme stručně rozebrat typické vývojové změny v povaze a rozsahu vnímané osobní účinnosti v průběhu života (Bandura, 1994).

Jak jsme výše uvedli, osobnost se podle Bandurovy sociálně-kognitivní teorie utváří podle principu recipročního determinismu. Ten vychází z předpokladu, že chování organismu není pouze výsledkem kombinace vnějších a vnitřních vlivů. Působí na sebe vnitřní faktory, externí činitelé a chování (Bandura, 1997).

Ve vývoji dítěte se nemění pouze jeho vnímaná osobní účinnost. Patrná je závislost vzájemného působení dítěte a prostředí. Rodiče, kteří jsou vnímaví a podporující aktivitu, zvyšují kompetence

dítěte a získané schopnosti dítěte zpětně vyvolávají větší citlivost a přístupnost rodičů. Z uvedeného vyplývá, že dítě s širší zkušeností chápe lépe sebe a své běžné prostředí (Hoskovcová, 2009).

Self-efficacy, jak bylo řečeno výše, se rozvíjí spolu s rozvojem „já“, prostřednictvím transakční zkušenosti s prostředím. Jeho počátky však můžeme hledat dříve, během prenatálního období. Vliv na rozvoj vnímané osobní účinnosti má bezpochyby touha matky po dítěti, vnímání těhotenství jako doby, kdy se matka těší na narození potomka, vytváří si představy o něm, ve fantazii „staví jeho budoucnost“.

Děti se liší již v období narození, přičemž některé z vlastností, které mají, mohou ovlivnit jejich budoucí sociální život. Jsou děti, které jsou mazlivé a usměvavé, jsou však i takové, které často reagují pláčem, jsou zvýšeně dráždivé. Jak ukazují výzkumy, temperament dítěte je jedním z činitelů ovlivňující socializaci. Je-li určitá temperamentová vlastnost brána matkou jako méně výhodná, může dojít k obtížnému vytvoření bezpečné vazby, čímž je narušen také vývoj kladné vnímané osobní účinnosti (Hoskovcová, 2009).

Další významnou zkušeností, kterou si dítě během kojeneckého období osvojí, je prožitek akce, která u druhého vyvolá reakci. Pochopení podmíněnosti akce až k vývoji pocitu osobní účinnosti se zakládá právě v tomto období. Zkušenost získaná pozorováním skutečnosti, že akce v okolí následují po činech, ale nikoli bez nich, učí kojence, že činy vyvolávají následky. Self-efficacy je zde syčeno zvládnutím určité situace, která je pak dítětem opakována.

K rozvoji pocitu vlastní účinnosti je třeba více než jednoduše vyvolávat následky činy. Činnosti musejí být vnímány jako součást sebe sama. Já se od ostatních začne odlišovat prostřednictvím rozdílných zkušeností. Od 15 měsíce batole obecně chápe, že je aktivním, nezávislým původcem akce, přičemž začne více expandovat do okolí. Toto je mimo jiné významný moment pro další rozvoj motivace. Okolo 20. měsíce již děti popisují sebe jako aktivátora akce. Na základě rostoucí osobní a sociální zkušenosti si děti vytváří symbolickou reprezentaci sama sebe (Vágnerová, 2000). Jak upozorňuje Hoskovcová (2009), zkušenost vlastní účinnosti uplatněním osobní kontroly má centrální význam pro raný vývoj sociální a kognitivní kompetence.

Důležitým milníkem vývoje „já“, okolo druhého, třetího roku věku dítěte, je bezpochyby uvědomění si sama sebe. Je to období, ve kterém se dítě nejen začíná odlišovat od druhých, ale také doba vymezování hranic, sebeprosazování, procvičování dovedností. Pečující osoby by měly dítěti poskytnout vhodné podmínky pro procvičování dovedností a umožnit již výše uvedený zážitek zvládnutí situace, který je spolu s rostoucí měrou observačního učení hlavním zdrojem rostoucího self-efficacy (Bandura, 1997).

Mezi druhým a čtvrtým rokem, v souladu s rozvíjejícím se sebevědomím, začíná dítě vnímat vlastní účinky v prostředí jako osobní úspěchy či neúspěchy. Zde je nutné apelovat na pečující osoby, aby společně s dětmi volili cíle, které jsou dosažitelné. Právě v tomto období, kdy se začíná rozvíjet výkonová motivace, více než v jiných, může častý neúspěch oslabovat sebevědomí, pocit vlastní účinnosti.

Jak hovoří Hoskovcová (2009), děti v předškolním věku mají tendenci podhodnocovat úspěch a nadhodnocovat svůj neúspěch. Nezvládnou-li náročný úkol, nepovažují to za neúspěch, cíl dosažený bez námahy je vnímán jako kladný výsledek. Směřovat pozornost k vynaloženému úsilí učí dítě až škola. Diferencovanou představu o náročnosti jednotlivých úkolů a vlastních schopností je zvládnout, se utváří pak mezi třetí a šestou třídou.

Autorka dále upozorňuje, že akademická vlastní účinnost může mít výrazný dopad na školní úspěšnost. Rodič funguje při rozvoji self-efficacy spíše jako moderátor, který umožňuje dítěti rozvrhnout si problémovou situaci tak, aby ji posléze zvládlo samostatně. Důležitá je úloha observačního učení.

6. Definice výzkumného cíle

Způsob, jakým jedinec žije, jaký vykazuje styl života, je do značné míry ovlivněn tím, zda má člověk pocit, že jeho směřování může ovlivňovat. Tato subjektivní důvěra v možnost řídit svůj život a kontrolovat do určité míry dění kolem sebe výrazně charakterizuje psychickou odolnost jedince. Ústředním procesem zvládnání nároků společnosti je schopnost autoregulace jedince. Nás zajímá, jak se tyto charakteristiky vyvíjejí v průběhu životní dráhy dětí a dospívajících zvláště v kontextu vzdělávacích institucí. Pro náš výzkum jsme se zaměřili na instituci mateřské školy.

Cílem výzkumu je zjistit, jaké faktory resilience napomáhají úspěšné adaptaci v náročné situaci (tranzice z rodiny do mateřské školy) a podíl autoregulace na tomto procesu. Ohniskem našeho výzkumu jsou děti předškolního věku (tři až šest let), které se adaptují na nové prostředí mateřské školy, do které přecházejí z prostředí rodiny. Počátek docházky do mateřské školy, počátek školní docházky a institucionální působení školy považujeme jako klíčové faktory působící v procesu socializace. Porovnáваме data získaná ve dvou časech měření, na počátku adaptačního období, v září, a po třech měsících.

Teoretické základy našeho výzkumného projektu tvoří koncept self-efficacy vycházející ze sociálně kognitivní teorie. Problematika se vzhledem k zaměření na adaptaci dítěte na vzdělávací systém dotýká také otázky autoregulace, která je v našem kulturním kontextu významnou složkou úspěšného zvládnutí nároků výkonové společnosti na dítě. Vzhledem k tomu, že self-efficacy předškolního dítěte je v tomto vývojovém období ve stavu zrodu a je metodologicky obtížné ji z již zmíněných důvodů operacionalizovat, hledali jsme blízké teoretické konstrukty, které by zodpovězení otázky mohly napomoci. Vybrali jsme nakonec metodu, která popisuje resilientní faktory podílející se významně i na vzniku self-efficacy. Významný aspekt, podílející se na úspěšné adaptaci, je bezesporu psychická odolnost dítěte, ve smyslu schopnosti účinně se vypořádat se stresem a nepřízní. Úzce souvisí s konceptem self-efficacy.

Současným středem zájmu je kromě zkoumání vnímané akademické účinnosti a podílu autoregulace na tomto procesu také přechodové období v průběhu vzdělávacího procesu. Přechodová období představují zátěžovou situaci, se kterou se každé dítě vyrovnává jiným způsobem. Ve smyslu konceptu self-efficacy je důležité, zda dítě situaci dobře zvládne (získá tzv. mastery experience), což může mít dlouhodobý pozitivní resp. negativní dopad na vzdělávání

jedince. Dítě, které dobře zvládne situaci přechodu z jednoho sociálního prostředí do druhého, je bráno jako dobře adaptované. Pokusíme se zároveň určit prediktory tzv. dobré adaptace v obou časech měření.

Děti zahrnuté do výzkumu budou sledovány při zvládání tranzitorních období ve dvou periodách (září a listopad). Tím bude možné sledovat vývojové proměny vnímané akademické účinnosti.

Pro sledování dětí předškolního věku byla zvolena metoda pozorování a to jednak rodiči jednak učitelkami v mateřské škole. Základem je Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers (DECA-P2). Tuto metodu jsme pracovně přeložili do češtiny. Měří škály iniciativy dítěte, jeho seberegulaci, kvalitu vztahu a také sleduje konkrétní chování dítěte (ve smyslu nápadné, obtěžující, nestandardní). Tato škála umožní zachytit resilienční faktory, které budou uváděny do souvislosti s pozorovaným chováním v průběhu adaptace. Záznamový list pro pozorování chování v průběhu adaptace jsme sestavili na základě zkušeností pedagogů a dostupné literatury o adaptaci (viz níže). Přeložený DECA-P2 a pozorovací arch mapující adaptaci je možno prohlédnout si v příloze.

6.1 Průběh výzkumu

Sběr dat dle možností jednotlivých mateřských škol probíhal ve dvou etapách, a to v druhý týden v září a poslední týden v listopadu roku 2013. Naším cílem bylo sledovat vývoj adaptace, přechodová období a vývoj vnímané akademické účinnosti s odstupem třech měsíců, a také vlastnosti osobnosti dítěte, které jsou klíčové pro úspěšnou adaptaci na prostředí mateřské školy.

Výzkumu se zúčastnily pouze ty děti, jejichž rodiče byli ochotni ke spolupráci a podepsali informovaný souhlas.

6.2 Pasportizace vzorku

Výzkumný vzorek jsme vzhledem k povaze výzkumu vybrali pomocí záměrného výběru jednotek, konkrétně pomocí kriteriálního výběru. Jak uvádí Žižlavský (2004), jedná se o výběr, do kterého jsou zařazeny veškeré případy, které na základě daného výzkumného tématu a výzkumného cíle

splňují určitá kritéria. Oproti jiným výběrovým metodám je v tomto případě výběr vzorku zcela založen na úsudku tazatele.

Kritériem pro výběr našeho výzkumného vzorku bylo, že se musí jednat o děti, které začínají s docházkou do mateřské školy, důležitý byl v souvislosti s věkovým omezením používaných metod (DECA-P2) také věk minimálně 3 roky, maximálně 5. Důležité bylo, aby prostředí mateřské školy přicházely děti z rodinného prostředí. Tato kritéria byla ve všech případech splněna. Velikost našeho vzorku byla v kontextu tématu a výzkumného cíle dána také ochotou rodičů dítěte na výzkumu spolupracovat.

Všichni rodiče a učitelé byli předem informováni, o jaký typ spolupráce s dítětem se bude jednat a jak bude výzkumný záměr ovlivňovat běžný chod v mateřské škole. V zúčastněných mateřských školách byl v rámci první informativní schůzky pro rodiče v posledním srpnovém týdnu ústně předložen výzkumný záměr a rozdán informovaný souhlas, který vyplnili ti rodiče, kteří měli zájem o zařazení do výzkumu. Rodičům bylo vysvětleno, že do průběhu dne a organizace dne v mateřské škole nebude nijak zasahováno, i to, že klíčové je pozorování pedagogem v běžném provozu. Rodičům bylo nabídnuto poskytnutí zpětné vazby, informace o individuálním profilu dítěte ve škále DECA-P2 s navržením dalších intervencí. Této možnosti využilo minimum rodičů.

Celkem bylo do analýzy zařazeno 97 dětí. Jedenáct dětí z toho se plně zúčastnilo pouze první fáze výzkumu (T1), tři se připojily až k druhé části výzkumu (T2). U těchto dětí nebyl zjištěn věk, proto jsme je nezahrnuli do analýzy rozložení této proměnné. Konečný počet respondentů výzkumu je 97 (tab. 1).

Osloveno bylo 183 rodičů, jejichž děti začaly navštěvovat mateřskou školu. Vhodné adepty napomohly vytipovat vedoucí učitelky oslovených mateřských škol. Rodiče byli osloveni během výše zmíněných úvodních schůzek v mateřské škole. Mateřské školy, které se podílely na výzkumu, byly situovány ve středních a západních Čechách, ve městech, ale také ve vesnicích (viz tabulka č. 2). Návratnost testových materiálů byla okolo 50%.

	min-max	Průměr	st. odch.
Věk (n=97)	2-5.5	3.50	.576

Tab. 1 – Věk účastníků: T1

Sběr dat probíhal ve dvou fázích, v měsíci září a v listopadu. Vzorek byl složen z 53 chlapců a 47 dívek. Poměr chlapců a dívek odpovídá předpokládanému rozložení pohlaví v populaci, který je

zhruba 105 chlapců na 100 dívek. Bydliště 52 respondentů bylo ve městě nad 10 tisíc obyvatel, zbylí respondenti pocházeli z menších měst do 5 tisíc obyvatel (15 respondentů) a z vesnic.

Popis souboru (n=100)		Počet	%
Pohlaví	Chlapec	53	53.0
	Dívka	47	47.0
Bydliště	Bobnice	1	1.0
	Červené Poříčí	2	2.0
	Chleby	2	2.0
	Janovice	1	1.0
	Ježovy	1	1.0
	Klatovy	33	33.0
	Křenice	2	2.0
	Kroměždice	1	1.0
	Lahovice	1	1.0
	Lhotka	1	1.0
	Nymburk	17	17.0
	Oskořínek	4	4.0
	Otice	2	2.0
	Praha	2	2.0
	Přeštice	1	1.0
	Sobětice	2	2.0
	Strančice	13	13.0
	Strážov	1	1.0
	Švihov	7	7.0
	Svojšovice	1	1.0
Neuvejeno	5	5.0	

Tab. 2 – Četnost popisných proměnných u výzkumného souboru

6.3 Hypotézy

Pro stanovení hypotéz v našem výzkumu jsme vycházeli jednak z empirie a teorií, které jsou součástí naší práce, jednak z výzkumného záměru. Cílem naší práce je zmapovat, jak se dítě předškolního věku adaptuje na mateřskou školu, respektive jaké vlastnosti osobnosti (vycházíme přitom z vlastností osobnosti zahrnutých do škály DECA-P2) adaptaci ovlivňují. Dále nás zajímá, zda se liší názor rodiče a učitele při posuzování klíčových vlastností osobnosti dítěte a v neposlední řadě to, zda hodnotí učitel rozdílně adaptaci v září a listopadu.

V následujících bodech uvádíme hypotézy, které budeme dále ověřovat.

- H.1: Hodnocení resilientních faktorů měřených škálou DECA – P2 v čase 1 rodičem a učitelem se liší.
- H.2: Hodnocení resilientních faktorů měřených škálou DECA – P2 v čase 2 rodičem a učitelem se liší
- H.3: Schopnost dítěte adaptovat se na prostředí mateřské školy v čase 1 hodnocená učitelem a schopnost dítěte adaptovat se na prostředí mateřské školy v čase 2 hodnocená učitelem se liší.
- H.4: Existuje souvislost mezi mírou iniciativy měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou rodičem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou rodičem v čase 1.
- H.5: Existuje souvislost mezi mírou iniciativy měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou rodičem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou rodičem v čase 2.
- H.6: Existuje souvislost mezi mírou iniciativy měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou učitelem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou učitelem v čase 1.
- H.7: Existuje souvislost mezi mírou iniciativy měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou učitelem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou učitelem v čase 2.
- H.8: Existuje souvislost mezi mírou seberegulace měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou rodičem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou rodičem v čase 1.
- H.9: Existuje souvislost mezi mírou seberegulace měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou rodičem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou rodičem v čase 2.
- H.10: Existuje souvislost mezi mírou seberegulace měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou učitelem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou učitelem v čase 1.
- H.11: Existuje souvislost mezi mírou seberegulace měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou učitelem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou učitelem v čase 2.

- H.12: Existuje souvislost mezi kvalitou vztahů měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou rodičem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou rodičem v čase 1.
- H.13: Existuje souvislost mezi kvalitou vztahů měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou rodičem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou rodičem v čase 2.
- H.14: Existuje souvislost mezi kvalitou vztahů měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou učitelem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou učitelem v čase 1.
- H.15: Existuje souvislost mezi kvalitou vztahů měřenou škálou DECA - P2 hodnocenou učitelem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocenou učitelem v čase 2.

6.4 Metody získávání dat

V následujícím textu popíšeme metody použité ve výzkumu. Rozhodli jsme se pro kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod, kterými bylo pozorování, Devereux Early Assessment for Preschoolers, Second Edition (DECA-P2).

Vzhledem k tomu, že self-eficacy předškolního dítěte je v tomto vývojovém období ve stavu zrodu a je metodologicky obtížné ji operacionalizovat, hledali jsme blízké teoretické konstrukty, které by zodpovězení otázky mohly napomoci. Vybrali jsme nakonec metodu, která popisuje resilientní faktory podílející se významně i na vzniku self-eficacy – iniciativa a seberegulace, které se mimo jiné významně odráží v DECA-P2.

Způsob, jakým se dítě adaptuje na mateřskou školu, přesněji řečeno, jak se v mateřské škole chová, jsme operacionalizovali pozorováním chování dle námi vytvořeného pozorovacího archu. Podrobnosti uvedeme v dalším textu.

6.4.1 Metodologické aspekty výzkumu psychické odolnosti

Bezesporu jedním z nejdůležitějších metodologických aspektů zkoumání resilience je její proměnlivá povaha. Je důležité si uvědomit, že děti, které si výborně poradí s rizikem v určité fázi

vývoje, mohou zcela selhat při střetu se stejným rizikem v jiné fázi vývoje, nebo při jiné konstelaci (Šolcová, 2009).

Pro potřeby našeho výzkumu se nejlépe osvědčila koncepce navržená Lutharovou (2006), která si pod pojmem resilience představuje dynamický proces, kterým jedinec dosahuje pozitivní adaptace při vystavení nepřízni. Tato nepřízeň je pro naše potřeby zastupována tranzitorní krizí, tj. přechodem z jednoho sociálního prostředí do druhého.

Boyden a Mann (2005) upozorňují na fakt, že ve studiích zkoumajících dětskou resilienci jsou nezávadně respondenty dospělé osoby (rodiče, učitelé), které mají ke zkoumaným dětem blízko. Chybí však studie, která by se pokusila postihnout dětské vnímání a prožívání nepříznivých situací. Ukazuje se totiž, že vnímání rizika a nepřízně se u dětí a dospělých odlišuje. S touto problematikou se potýká také náš výzkum, neboť ti, kdo hodnotí způsob dobré adaptace dítěte je dospělý, rodič a učitel.

6.4.2 Pozorování

Na rozdíl od běžného pozorování je vědecké pozorování činnost záměrná, systematická. Záměrností je zde myšleno, že je vytyčen cíl pozorování. Naše pozorování bylo zaměřeno na mapování klíčových aspektů adaptace, způsobu jejího zvládnutí dětmi v jednotlivých předem stanovených oblastech, jako je hra, komunikace, sebeobsluha, schopnost prosadit se, délka pláče, schopnost odklonu od něj atd. V této souvislosti byl vytvořen pozorovací záznamový arch, který má dvě části. Obě části byly vytvořeny na základě studia odborné literatury na téma adaptace dítěte na prostředí mateřské školy a její úskalí a na základě empirie.

První pozorovací arch popisuje projevy chování dítěte během adaptačního období, které se nejčastěji vyskytují. Jsme si vědomi faktu, že délka adaptačního období je individuální. Společně s výzkumníky, kteří se tématem adaptace u dětí zabývají, jsme předpokládali, že adaptační období trvá zhruba tři měsíce (Haefale & Wolf-Filsinger, 1993; Niesel & Griebel, 2005; Strakatá, 2007).

Úkolem učitelek mateřské školy bylo v tomto archu označit frekvenci tohoto chování za sledované období (2-3 týdny po zahájení docházky do mateřské školy a po třech měsících docházky do mateřské školy) – nikdy, jednou až třikrát, čtyřikrát až desetkrát, jedenáctkrát až každý den. Pozorovací arch zachycuje několik oblastí – jednak situaci příchodu dítěte do mateřské školy v ranních hodinách, která se pro dítě jeví jako nejvíce zátěžová. Zde se ptáme, zda dítě projevuje nechuť vejít do třídy, zajímá nás také, zda a jak často dítě po vstupu do školky plakalo bez možnosti

rozptýlení. Další je oblast hry. Zajímá nás, zda dítě spíše vyhledávalo vrstevníky, nebo si hrálo o samotě a zda vyhledávalo ke hře dospělou osobu. Následující sledovanou oblastí byla situace chování během řízené aktivity. Ptali jsme se, zda dítě respektovalo stanovená pravidla, zda bylo ochotné účastnit se společné aktivity nebo zda během ní rušilo ostatní nežádoucím chováním. Posledním okruhem sledovaných projevů byla sebeobsluha a hygiena. Zajímalo nás, zda dítě zvládá samostatně hygienu, zda se samo nají a uklidí po sobě nádobí, zda se samo oblékne a svlékne.

Druhý pozorovací arch se nezabývá frekvencí projevů, ale jejich kvalitou. Učitelky mateřských škol posuzují, zda a v jaké kvalitě se u dítěte vyskytlo chování dané některou z kategorií. Kategorie, které byly vytvořeny, zahrnují oblast emocí v jejich negativním pólu, oblast schopnosti verbálně se projevit před druhými – učitelkou nebo dětmi ve smyslu schopnosti hovořit s učitelkou, s dětmi, vyprávění zážitků a vyjádření svého přání, vyprávění a schopnosti projevit vlastní zájem, dále je zde zachycena oblast sebeprosazení jako bytosti aktivní, pozorující či pasivní ve společných aktivitách. Poté následně zanašely kvalitu a frekvenci projevů do pozorovacích archů. Po dobu následujících téměř tří měsíců proběhlo druhé pozorování, po kterém byly učitelky mateřských škol opět vyzvány k vyplnění totožných pozorovacích archů a zanesení kvality a kvantity sledovaných projevů. Zajímalo nás, jakým způsobem se mění v čase projevy dítěte v mateřské škole, a to s ohledem na proces adaptace.

Pozorovatelem je v našem případě pedagog. Jelikož se jedná o osobu, která se v daném prostředí pohybuje zcela přirozeně, předpokládá se, že zde odpadne problém reaktivity pozorovaných osob. Jedná se o standardní situaci nástupu dítěte do mateřské školy, ve které se pedagog zaměří na sledování předem stanovených projevů chování, aniž by musel dát najevo, že se na dané projevy chování zaměřuje. Předpokládáme, že děti takto nebudou své reakce záměrně modifikovat pod vlivem skutečnosti, že jsou pozorovány.

Na druhou stranu je důležité vyvarovat se jedné z nejčastějších chyb, která je spojená s používáním posuzovacích škál – tzv. „haló efekt“, spočívající v nežádoucím usměrňování a selekci pozorovaných informací podle směru, který „udá“ náš první dojem (Ferjenčík, 2000).

6.4.3 DECA-P2

Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers, Second Edition (DECA-P2), volně přeloženo jako Devereuxská škála pro rané dětství, druhé vydání, je ratingová škála posuzující chování předškoláka. Je dílem amerických autorů LeBuffe a Naglieri (2012), jako součást

komplexního programu pro děti od tří do pěti let s cílem podpořit jejich resilienci. Kromě testové příručky a archů k administraci obsahuje souprava také rádce pro rodiče a učitele s tématem podpory emočního a sociálního vývoje předškoláka, praktických rad a strategií podpory. Škála je validní, reliabilní, národně standardizovaná. Poskytuje hodnocení protektivních faktorů dítěte ve vztahu k resilienci.

Škála je určena pro rodiče nebo jiné pečující osoby a pro profesionály poskytující péči dětem. Pro naši potřebu byla škála přeložena do českého jazyka. Vytvořili jsme pracovní verzi, nestandardizovanou prozatím pro naše demografické podmínky. Tu jsme zadávali rodičům a učitelům. Položky byly převedeny doslovně, nedošlo k žádné významné úpravě textu. Česká verze obsahuje stejný počet položek – 38, jako verze původní.

DECA-P2 vyhodnocuje frekvenci 27 pozitivních způsobů chování, které vykazují děti v předškolním věku. Mezi typické položky patří „zkouší jiné způsoby řešení problému“, „zvládá dobře frustraci“, „žádá dospělé, aby si s ním hráli/četli mu“. Tyto položky byly vytvořeny na základě studia literatury o psychické odolnosti a na základě zkušeností rodičů a profesionálů pečujících o děti.

DECA-P2 obsahuje tři škály hodnotící projektivní faktory na straně dítěte – „iniciativa“, „seberegulace“, a „attachment/vztahy“ a škálu nesoucí v originále název „celkový ochranný faktor“. DECA-P2 obsahuje také 11 položek týkajících se chování. Tato položka nese v originále název challenging behavior. V překladu z originálu jsme použili minimálně negativně hodnotícího označení „nápadné chování“. Přestože tato škála mapuje negativní projevy chování (zlobení), autoři se chtěli tomuto označení přímo vyhnout. Výsledky testu vytvářejí individuální profil každého dítěte.

Hlavní cíle testu DECA-P2:

- Měří a popisuje nápadnosti v chování a potřeby dítěte v souvislosti s protektivními faktory. Individuální profil dítěte může být použit k identifikaci dětí, které vykazují nápadnosti v chování vztahující se k nedostatku resilience, popřípadě u dětí, u kterých se dá předpokládat nedostatek ochranných faktorů.
- Měří a popisuje nápadnosti v chování a potřeby dětí v souvislosti s protektivními faktory. Výsledky testu umožňují vytvořit profil skupiny nebo třídy, která vykazuje nápadnosti nebo potřebuje podporu.

- Vede k rozvoji a realizaci strategií v rámci podpory odolnosti u dětí. Informace, které poskytuje výsledný profil, napomáhají k vytvoření strategie podporující zdraví emoční a sociální rozvoj.
- Díky škále posuzující nápadnosti v chování lze identifikovat děti, které mohou mít obtíže v chování, nebo emoční obtíže.
- V souladu s výsledky ukazujícími na obtíže v chování mohou být zahájeny intervenční opatření zacílená na změnu chování.
- Podporuje spolupráci rodičů a učitelů.
- DECA-P2 poskytuje speciální techniky k porovnání skóre dítěte vyplněných učitelem a rodičem. Umožňuje porovnání konsistence nebo variability chování dítěte v různém prostředí.
- Vyhodnocuje účinnost programů vytvořených s cílem podpořit sociální a emoční kompetence a odolnost.

Efektivita programu na podporu odolnosti a socioemocionálního vývoje dítěte může být zhodnocena díky opakovanému zadávání testu a porovnávání skóre v daných testech.

Škála DECA-P2 byla zadávána pro účely našeho výzkumu ve dvou intervalech, a to po třech týdnech od nástupu do mateřské školy a po třech měsících. Škála byla zadávána rodičům a učitelům. Všem zúčastněným byly předány instrukce k vyplňování testu. Učitelům během individuálních schůzek, rodičům během hromadné schůzky u příležitosti setkání plánovaných v mateřských školách na začátku školního roku. Test pro rodiče byl navíc opatřen průvodním dopisem, ve kterém byla stručně popsána daná metoda, její cíle a další využití. Rodiče dávali souhlas s testováním podpisem. Probandi byli testováni anonymně, pomocí jednoduchého kódu, kterým byl test opatřen. Kód vyplňovali na testové materiály jak rodiče, tak i učitelé.

Důraz byl kladen na vyplnění všech položek testu. Pakliže učitel neznal na nějakou položku v testu odpověď, mohl jej vyplnit ve spolupráci s dalšími pedagogy, pečujícími o dítě. Vyplňování testu předcházela observace dětí, které se testování účastnily. Učitelé pak hodnotili chování jednotlivých dětí a jejich projevů. Jednalo se o posouzení toho, jaké chování je pozorováno u každého probanda, ne o posuzování, jak část v porovnání s druhými dětmi dané projevy učitel sledoval. Test byl zadáván s odstupem několika týdnů z důvodu nutnosti děti poznat a mít prostor pro pozorování jejich reakcí a chování po začátku školního roku, kdy jsou pro pedagogy neznámé a nelze zodpovědně posoudit, jaké bude jejich chování ve sledovaném období.

Učitelé a rodiče posuzovali 38 testových položek, přičemž měli odpovědět, jak často v posledních čtyřech týdnech dítě projevovalo chování popsané v jednotlivých položkách testu. Škála možností byla pětipoložková (nikdy-zřídka-občas-často-velmi často).

V testu je rozlišeno několik oblastí, ve kterých se jedinec pohybuje v souladu s tím, jakého dosáhne T-skóru. Níže popíšeme, jaké charakteristiky v socio-emoční oblasti mají děti, které se pohybují v zóně podpory, v zóně typického chování a v zóně síly.

- *Zóna podpory* – Jedinec, který dosahuje podprůměrného T-skóru v některé ze škál, se pohybuje v zóně podpory. Tyto děti se vyznačují rizikem rozvoje emočních nebo sociálních obtíží. Dosahuje-li dítě v některé ze škál takto nízkého skóru, je mu podle kompletního programu vypracován plán podpory. Ten je jednak realizován doma, jednak ve vzdělávací instituci. Tento komplexní program není zahrnut do našeho výzkumu a není ohniskem našeho zájmu, nebudeme se jím tedy podrobněji zabývat.
- *Zóna typického chování* – pohybuje-li se dítě svým skórem v některé ze škál v této zóně, jeho chování ve vztahu k odolnosti je označováno jako typické. Pro děti skórující v této zóně obvykle platí obecné strategie podpory sociálních a emočních kompetencí a odolnosti.
- *Zóna síly* – vysoko skórující jedinci vykazují vysoký podíl žádoucího chování, který může být označován jako silný. Rodiče a učitelé by měli nadále tyto sociální a emoční kompetence rozvíjet a udržovat.

Dále bychom se chtěli zmínit o zónách T- skóru pro škálu popisující chování. Zde se jedinec může pohybovat pouze ve dvou zónách. Skóruje-li nízko, pohybuje se v zóně typického chování, skóruje-li vysoko, pohybuje se v zóně podpory.

Jak jsem se již výše zmínila, DECA-P2 má několik škál, které jsou rozděleny do dvou oblastí.

První oblast nese obecný název škály ochranných faktorů a jsou do ní zahrnuty tyto škály – iniciativa, sebe-regulace, attachment/vztahy, celkové ochranné faktory. Druhá oblast informuje o škále popisující projevy chování. Níže popíšu detailněji jednotlivé škály.

Iniciativa – tato škála měří samostatnost dítěte a schopnost dosáhnout aktivně uspokojení svých potřeb. Děti, které dosahují vysokého skóre v těchto položkách, často organizují aktivity s druhými dětmi, řeší obtíže samostatně a úspěšně, jsou odpovědné, sebevědomé, mají rády výzvy.

Seberegulace – tyto položky posuzují schopnost dítěte vyjádřit emoce a zvládat chování zdravým způsobem. Děti, které skórují vysoko v této škále, zvládají frustraci bez nutnosti vykazovat nápadné chování, jsou trpělivé a spolupracující, jsou respektující a ohleduplné k druhým.

Attachment/vztahy (kvalita vztahu) – položky v této škále měří schopnost dítěte podporovat a udržovat vzájemné vztahy s druhými dětmi a významnými dospělými. Děti, které dosahují vysokého skóru v této škále, aktivně vyhledávají dospělé a druhé děti, úspěšně získávají pozitivní pozornost druhých. Mají tendenci být milující, důvěřivé a optimistické.

Celkové ochranné faktory – tato škála dává celkovou informaci o síle sociálních a emočních aspektů ve vztahu k resilienci.

Škála popisující projevy chování – položky této škály se vztahují k široké varietě problémového chování. Jedinci skórující v této škále mají obtíže s agresí, pozorností, kontrolou emocí. Je důležité upozornit, že ne vždy znamená vysoký skór v těchto položkách obtíže v oblasti socio-emocionální. Některé z projevů jsou v určitých vývojových obdobích běžné a normální (např. záchvaty vzteku). Z těchto důvodů je důležité při vyhodnocení brát ohledy na věk dítěte, neboť ne každé chování je možné ve vztahu k věku brát jako patologické.

Informace, které jsme prvním a druhým sběrem dat získali, nám pomohou zjistit, jakým způsobem se vyvíjí vnímaná akademická účinnost jedince a jaký je podíl autoregulace na tomto procesu.

Dále zkoumáme klíčové aspekty procesu přechodu z rodiny do mateřské školy, který je významným milníkem procesu socializace. Právě mateřskou školou začíná proces vzdělávání a způsob, jakým se do něj dítě začlení, bezpochyby ovlivňuje jeho další působení na akademické dráze.

6.5 Výsledky analýzy dat

V této kapitole uvádíme dílčí výsledky analýzy dat. Nejprve jsme prověřili reliabilitu použitých metod a provedli základní deskriptivní analýzu proměnných. Poté jsme přistoupili k ověřování výzkumných hypotéz pomocí t-testu, vzájemné korelace proměnných a mnohonásobné lineární regrese.

6.5.1 Psychometrické vlastnosti použitých nástrojů

Abychom potvrdili reliabilitu použitých metod, u všech škál jsme stanovili vnitřní konzistenci (Cronbachova α). Výsledky jsou uvedeny v tab. 3. U všech škál je úroveň Cronbachovy α velmi dobrá. Nejslabší, ale stále přijatelná je u kvality vztahů hodnocené rodičem v září. Zjistili jsme, že reliabilita použitých metod je tedy dostačující pro tento typ výzkumu.

Dotazník (počet položek)	Cronbachova α
Celková adaptace v září - září (16)	0.884
Celková adaptace v listopadu - listopad (16)	0.997
DECA - iniciativa z pohledu rodiče, září	0.826
DECA - iniciativa z pohledu učitele, září	0.895
DECA - iniciativa z pohledu rodiče, listopad	0.973
DECA - iniciativa z pohledu učitele, listopad	0.947
DECA - seberegulace z pohledu rodiče, září	0.894
DECA - seberegulace z pohledu učitele, září	0.879
DECA - seberegulace z pohledu rodiče, listopad	0.977
DECA - seberegulace z pohledu učitele, listopad	0.949
DECA - kvalita vztahů z pohledu rodiče, září	0.754
DECA - kvalita vztahů z pohledu učitele, září	0.862
DECA - kvalita vztahů z pohledu rodiče, listopad	0.978
DECA - kvalita vztahů z pohledu učitele, listopad	0.934
DECA – nápadné chování z pohledu rodiče, září	0.893
DECA - nápadné chování z pohledu učitele, září	0.879
DECA - nápadné chování z pohledu rodiče, listopad	0.927
DECA - nápadné chování z pohledu učitele, listopad	0.901

Tab. 3 – Cronbachova α použitých metod

U dotazníku DECA jsme navíc provedli pro každou škálu korelaci položek s celkovými skóry, abychom potvrdili, že struktura české verze v tomto výzkumu odpovídá vnitřní struktuře původního dotazníku. Přehled položek a jejich korelací s dimenzemi dotazníku je uveden v tabulkách 4a – 4d.

	I/N r T1	I/N u T1	I/N r T2	I/N u T2
5. Projevuje důvěru ve své ...	.679 ^{**}	.541 ^{**}	.942 ^{**}	.768 ^{**}
7. I přes počáteční nezdar...	.641 ^{**}	.567 ^{**}	.918 ^{**}	.791 ^{**}
10. Zkouší různé způsoby ...	.630 ^{**}	.604 ^{**}	.893 ^{**}	.869 ^{**}
13. Zkouší či vyžaduje nové...	.595 ^{**}	.633 ^{**}	.924 ^{**}	.898 ^{**}
15. Inicjuje či organizuje hru...	.671 ^{**}	.664 ^{**}	.874 ^{**}	.831 ^{**}
23. Projevuje zájem naučit ...	.649 ^{**}	.722 ^{**}	.921 ^{**}	.881 ^{**}
31. Samostatně se rozhoduje	.652 ^{**}	.562 ^{**}	.921 ^{**}	.841 ^{**}
33. Vybere si úlohu, která...	.644 ^{**}	.547 ^{**}	.872 ^{**}	.846 ^{**}
38. Pamatuje si podstatné...	.525 ^{**}	.623 ^{**}	.934 ^{**}	.849 ^{**}

^{**} $p < 0.01$; I/N r T1 – iniciativa hodnocená rodičem v září; I/N u T1 – iniciativa hodnocená učitelem v září; I/N r T2 – iniciativa hodnocená rodičem v listopadu; I/N u T2 – iniciativa hodnocená učitelem v listopadu

Tab. 4a – Korelace položek dotazníku DECA se škálou I/N v jednotlivých fázích sběru dat

	SR r T1	SR u T1	SR r T2	SR u T2
2. Naslouchá ostatním či ...	.763**	.637**	.924**	.852**
3. Ovládá svůj hněv.	.626**	.634**	.880**	.844**
16. Projevuje trpělivost.	.760**	.682**	.937**	.880**
19. Dokáže se podělit...	.753**	.577**	.910**	.843**
20. Dokáže zvládnout frustraci.	.725**	.376**	.906**	.832**
25. Přijme jinou možnost, pokud...	.746**	.478**	.916**	.888**
28. Spolupracuje s ostatními.	.746**	.625**	.944**	.841**
29. Dokáže se uklidnit.	.737**	.506**	.931**	.867**
37. Umí si hrát s ostatními	.701**	.616**	.934**	.809**

** $p < 0.01$; SR r T1 – seberegulace hodnocená rodičem v září; SR u T1 – seberegulace hodnocená učitelem v září; SR r T2 – seberegulace hodnocená rodičem v listopadu; SR u T2 – seberegulace hodnocená učitelem v listopadu

Tab. 4b – Korelace položek dotazníku DECA se škálou SR v jednotlivých fázích sběru dat

	A/R r T1	A/R u T1	A/R r T2	A/R u T2
1. Chová se tak, že dospělí...	.640**	.531**	.942**	.764**
11. Vypadá šťastně či nadšeně...	.433**	.386**	.983**	.849**
14. Projevuje city k blízkým...	.470**	.495**	.916**	.864**
17. Žádá dospělé, aby si s ním...	.647**	.567**	.861**	.682**
24. Důvěřuje blízkým osobám a věří ...	.641**	.550**	.961**	.836**
26. Je-li třeba, vyhledá pomoc....	.713**	.673**	.926**	.782**
32. Při hře s ostatními působí šťastně	.675**	.582**	.953**	.867**
34. Těší se na činnosti doma či...	.475**	.639**	.979**	.868**
36. Dává najevo preferenci určité...	.311**	.362**	.818**	.795**

** $p < 0.01$; A/R r T1 – kvalita vztahů hodnocená rodičem v září; A/R u T1 – kvalita vztahů hodnocená učitelem v září; A/R r T2 – kvalita vztahů hodnocená rodičem v listopadu; A/R u T2 – kvalita vztahů hodnocená učitelem v listopadu

Tab. 4c – Korelace položek dotazníku DECA se škálou A/R v jednotlivých fázích sběru dat

	BC r T1	BC u T1	BC r T2	BC u T2
4. Působí smutně či netečně...	.673**	.479**	.708**	.718**
6. Mívá záchvaty vzteku.	.691**	.514**	.824**	.752**
8. Působí, jako by jej ostatní děti...	.697**	.677**	.747**	.755**
9. Používá neslušné či urážlivé...	.698**	.426**	.670**	.642**
12. Ničí nebo poškozuje věci.	.822**	.555**	.834**	.699**
18. Nedokáže se déle soustředit	.712**	.625**	.854**	.759**
21. Pere se s ostatními dětmi.	.798**	.606**	.797**	.730**
22. Snadno se rozruší nebo se dá..	.648**	.555**	.831**	.706**
27. Ublížíje ostatním verbálně...	.721**	.697**	.734**	.711**
30. Je roztěkané.	.665**	.682**	.844**	.814**
35. Dotýká se ostatních dětí či ...	.488**	.428**	.713**	.631**

** $p < 0.01$; BC r T1 – nápadné chování hodnocené rodičem v září; BC u T1 – nápadné chování hodnocené učitelem v září; BC r T2 – nápadné chování hodnocené rodičem v listopadu; BC u T2 – nápadné chování hodnocené učitelem v listopadu

Tab. 4d – Korelace položek dotazníku DECA se škálou BC v jednotlivých fázích sběru dat

6.5.2 Deskriptivní analýza sledovaných proměnných

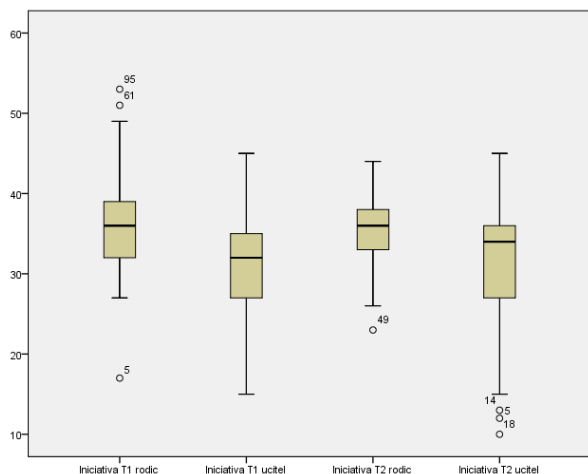
Provedli jsme deskriptivní analýzu sledovaných proměnných s cílem zjistit, jaké je rozložení sledovaných proměnných v daném výzkumném vzorku.

Charakteristiky hlavních proměnných jsou uvedeny v tab. 5. Distribuce proměnných je ukázána i na tzv. krabičkových diagramech (boxplotech) – obr. 1-5.

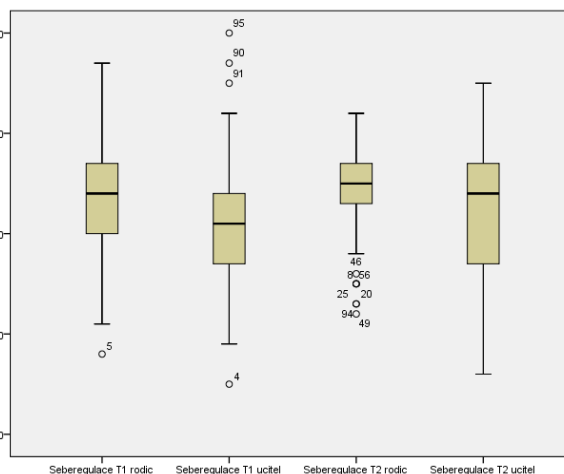
	průměr	min – max	std. odchylka
Iniciativa T1 rodič	36.05	17-53	5.888
Seberegulace T1 rodič	34.55	18-47	6.250
Kvalita vztahu T1 rodič	40.85	23-54	4.844
Poruchy chování T1 rodič	22.92	11-37	6.843
Iniciativa T1 učitel	31.20	15-45	6.647
Seberegulace T1 učitel	30.84	15-50	6.339
Kvalita vztahu T1 učitel	36.85	18-48	5.177
Nápadné chování T1 učitel	23.40	11-49	7.035
Adaptace T1	49.78	22-64	9.344
Iniciativa T2 rodič	35.74	23-44	4.271
Seberegulace T2 rodič	34.54	22-42	4.510
Kvalita vztahu T2 rodič	40.53	33-45	2.699
Nápadné chování T2 rodič	19.39	12-34	4.836
Iniciativa T2 učitel	31.19	10-45	7.780
Seberegulace T2 učitel	31.80	16-45	7.291
Kvalita vztahu T2 učitel	35.51	12-45	7.065
Poruchy chování T2 učitel	20.23	9-51	6.867
Adaptace T2	54.57	29-64	7.505

T1 – hodnocení realizovaná učitelem/rodičem v září; T2 – hodnocení realizovaná učitelem/rodičem v listopadu

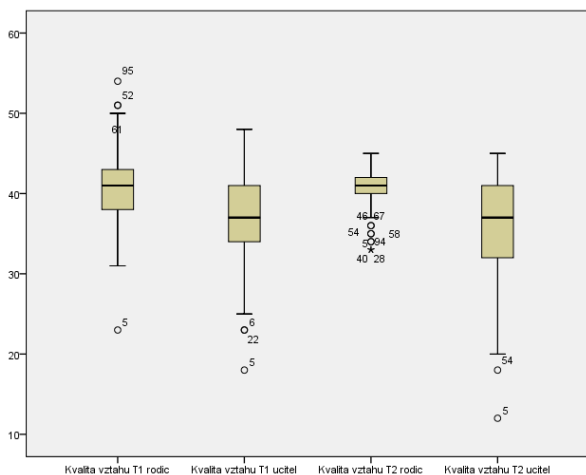
Tab. 5 – Deskriptivní analýza výzkumných proměnných



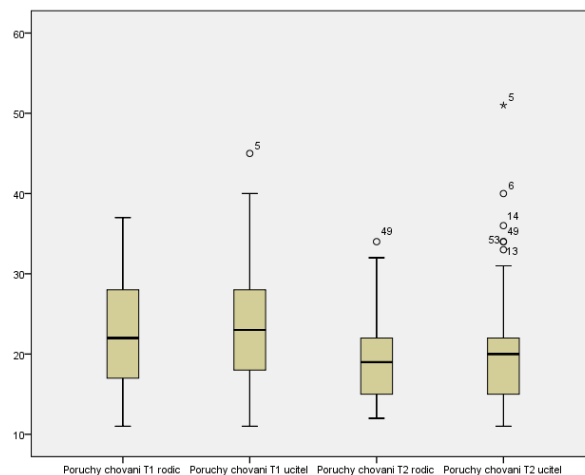
Obr. 1 – Distribuce škály iniciativa zjišťované v T1 (září) a T2 (listopad) rodičem a učitelem – krabičkový graf (medián, horní a dolní kvartil, dolní a horní vnitřní hradba, odlehle hodnoty)



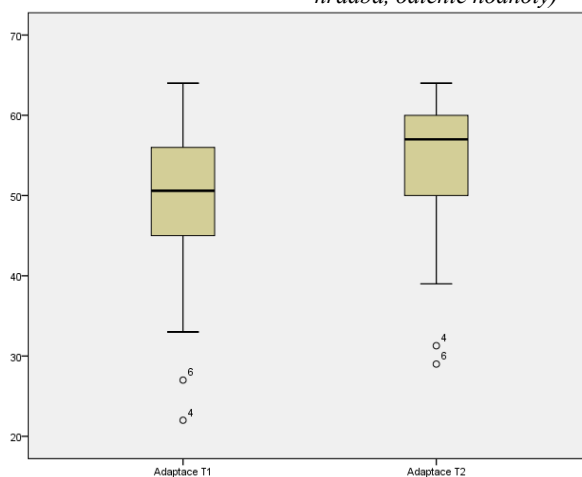
Obr. 2 – Distribuce škály seberegulace zjišťované v T1 (září) a T2 (listopad) rodičem a učitelem – krabičkový graf (medián, horní a dolní kvartil, dolní a horní vnitřní hradba, odlehle hodnoty)



Obr. 3 – Distribuce škály kvalita vztahu zjišťované v T1 (září) a T2 (listopad) rodičem a učitelem – krabičkový graf (medián, horní a dolní kvartil, dolní a horní vnitřní hranba, odlehlé hodnoty)



Obr. 4 – Distribuce škály nápadné chování zjišťované v T1 (září) a T2 (listopad) rodičem a učitelem – krabičkový graf (medián, horní a dolní kvartil, dolní a horní vnitřní hranba, odlehlé hodnoty)



Obr. 5 – Distribuce škály adaptace zjišťované v T1 (září) a T2 (listopad) rodičem a učitelem – krabičkový graf (medián, horní a dolní kvartil, dolní a horní vnitřní hranba, odlehlé hodnoty)

6.5.3 Rozdíl v hodnocení osobnosti učitelem a rodičem; rozdíl v adaptaci v T1 a T2

Pro ověření hypotéz H1, H2, H3 jsme použili t-test párovaných vzorků. Výsledky jsou uvedeny v tab. 6.

	Průměr	Std. odchylka	N	95% interval spolehlivosti	r	T	df
Adaptace T1	50.09	8.94	86	-5.9, -3.16	.713*	-6.583*	85
Adaptace T2	54.62	7.57	86				
Iniciativa T1 rodič	36.05	5.89	97	3.65, 6.06	.551*	8.005*	96
Iniciativa T1 učitel	31.20	6.65	97				
Seberegulace T1 rodič	34.55	6.25	97	2.39, 5.03	.457*	5.572*	96
Seberegulace T1 učitel	30.84	6.34	97				
Kvalita vztahu T1 rodič	40.85	4.84	97	2.91, 5.09	.418*	7.279*	96
Kvalita vztahu T1 učitel	36.85	5.18	97				
Nápadné chování T1 rodič	22.92	6.84	97	-1.78, 0.81	.570*	-.741	96
Nápadné chování T1 učitel	23.40	7.04	97				
Iniciativa T2 rodič	35.74	4.25	88	2.86, 5.86	.396*	5.786*	87
Iniciativa T2 učitel	31.38	7.58	88				
Seberegulace T2 rodič	34.53	4.56	88	1.3, 4.09	.446*	3.837*	87
Seberegulace T2 učitel	31.84	7.20	88				
Kvalita vztahu T2 rodič	40.55	2.62	88	3.63, 6.21	.496*	7.575*	87
Kvalita vztahu T2 učitel	35.63	6.95	88				
Nápadné chování T2 rodič	19.31	4.86	88	-2.46, 0.39	.368*	-1.443	87
Nápadné chování T2 učitel	20.34	6.77	88				

*p<.001

Tab. 6 – Výsledky t-testu pro H1-H4 (H1: Hodnocení resilientních faktorů měřených škálou DECA – P2 v čase 1 rodičem a učitelem se liší. H2: Hodnocení resilientních faktorů měřených škálou DECA – P2 v čase 2 rodičem a učitelem se liší. H3: Schopnost dítěte adaptovat se na prostředí mateřské školy je nižší v čase 1 než v čase 2. H4: Schopnost dítěte adaptovat se na prostředí mateřské školy v čase 1 hodnocená učitelem a úroveň adaptace v čase 2 hodnocená učitelem se liší.)

Výsledky z velké části potvrdily platnost hypotéz o statisticky významném rozdílu mezi hodnocením vlastností osobnosti z pohledu učitele a rodiče. Jediná škála, kde nebyl zjištěn mezi hodnocením rodičů a učitelů statisticky významný rozdíl, byla škála sledující poruchy chování, a to v obou časech měření.

Stejně tak byl potvrzen očekávaný statisticky významný rozdíl mezi skórem adaptace v září a skórem adaptace v listopadu.

6.5.4 Souvislost mezi skórem adaptace a vlastnostmi osobnosti v obou časech měření

Provedli jsme korelaci jednotlivých vlastností osobnosti se skórem adaptace vždy pro daný čas měření. Byl použit Pearsonův korelační koeficient. Výsledky jsou uvedeny v tab. 7 (pro hypotézy H5, H7, H9, H11, H13, H15) a v tab. 8. (pro hypotézy H6, H8, H10, H12, H14, H16).

Proměnná	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Iniciativa T1 rodič	.774***	.753***	.234*	.551***	.444***	.362***	.059	.406***
2. Seberegulace T1 rodič	-	.691***	.125	.556***	.457***	.355***	-.030	.402***
3. Kvalita vztahu T1 rodič		-	.257*	.413***	.373***	.418***	.035	.307**
4. Nápadné chování T1 rodič			-	.127	.014	-.015	.570***	.043
5. Iniciativa T1 učitel				-	.708***	.692***	-.316**	.676***
6. Seberegulace T1 učitel					-	.532***	-.420***	.651***
7. Kvalita vztahu T1 učitel						-	-.283**	.514***
8. Nápadné chování T1 učitel							-	-.336**
9. Adaptace T1								•

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001, n=97

Tab. 7 – Korelační koeficienty pro vztahy mezi jednotlivými vlastnostmi osobnosti a celkovou adaptací v září (H.4: Existuje souvislost mezi mírou iniciativy měřenou škálou DECA - P2 hodnocené rodičem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené rodičem v čase 1. H.6: Existuje souvislost mezi mírou iniciativy měřenou škálou DECA - P2 hodnocené učitelem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené učitelem v čase 1. H.8: Existuje souvislost mezi mírou seberegulace měřenou škálou DECA - P2 hodnocené rodičem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené rodičem v čase 1. H.10: Existuje souvislost mezi mírou seberegulace měřenou škálou DECA - P2 hodnocené učitelem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené učitelem v čase 1. H.12: Existuje souvislost mezi kvalitou vztahů měřenou škálou DECA - P2 hodnocené rodičem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené rodičem v čase 1. H.14: Existuje souvislost mezi kvalitou vztahů měřenou škálou DECA - P2 hodnocené učitelem v čase 1 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené učitelem v čase 1)

Proměnná	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Iniciativa T2 rodič	.657***	.311**	- .442***	.396***	.506***	.198	-.281**	.356**
2. Seberegulace T2 rodič	-	.130	- .715***	.351**	.446***	.125	- .399***	.363**
3. Kvalita vztahu T2 rodič		-	.004	.312**	.461***	.496***	-.152	.198
4. Nápadné chování T2 rodič			-	-.193	-.300**	-.037	.368***	-.191
5. Iniciativa T2 učitel				-	.773***	.755***	- .510***	.736***
6. Seberegulace T2 učitel					-	.690***	- .563***	.703***
7. Kvalita vztahu T2 učitel						-	-.301**	.567***
8. Nápadné chování T2 učitel							-	- .607***
9. Adaptace T2								•

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001, n=87

Tab. 8 – Korelační koeficienty pro vztahy mezi jednotlivými vlastnostmi osobnosti a celkovou adaptací v listopadu
(H.5: Existuje souvislost mezi mírou iniciativy měřenou škálou DECA - P2 hodnocené rodičem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené rodičem v čase 2. H.7: Existuje souvislost mezi mírou iniciativy měřenou škálou DECA - P2 hodnocené učitelem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené učitelem v čase 2. H.9: Existuje souvislost mezi mírou seberegulace měřenou škálou DECA - P2 hodnocené rodičem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené rodičem v čase 2. H.11: Existuje souvislost mezi mírou seberegulace měřenou škálou DECA - P2 hodnocené učitelem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené učitelem v čase 2. H.13: Existuje souvislost mezi kvalitou vztahů měřenou škálou DECA - P2 hodnocené rodičem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené rodičem v čase 2. H.15: Existuje souvislost mezi kvalitou vztahů měřenou škálou DECA - P2 hodnocené učitelem v čase 2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené učitelem v čase 2.)

Výsledky ukazují, že při prvním měření, v září (T1), mezi iniciativou, seberegulací a kvalitou vztahu z pohledu učitele i rodiče na jedné straně a celkovou adaptací na straně druhé, je statisticky významná korelace ($p<0,001$). Statisticky významná korelace existuje ale i mezi těmito třemi vlastnostmi osobnosti navzájem, a to jak z pohledu učitele, tak z pohledu rodiče ($p<0,001$). Statisticky významná korelace existuje také mezi nápadným chováním hodnoceným rodičem a iniciativou a kvalitou vztahu hodnocenou rodičem ($p<0,05$). Naopak se nepotvrdila statisticky významná korelace mezi nápadným chováním, které hodnotil rodič a sledovanými vlastnostmi osobnosti, jak je hodnotil učitel, ani mezi nápadným chováním, hodnoceným rodičem a seberegulací. Statisticky významná korelace se nepotvrdila ani v případě zjišťované souvislosti mezi celkovou adaptací a nápadným chováním hodnoceným rodičem.

Při druhém měření, v listopadu (T2), existují statisticky významné korelace mezi celkovou adaptací a všemi vlastnostmi osobnosti z pohledu učitele, ale přitom pouze mezi seberegulací a iniciativou z pohledu rodiče a celkovou adaptací ($p < 0,001$). Statisticky významná byla zjištěna korelace také mezi sledovanými vlastnostmi osobnosti navzájem, jak z pohledu rodiče, tak z pohledu učitele ($p < 0,001$; $p > 0,01$), vyjma souvislosti mezi seberegulací a kvalitou vztahu hodnocenou rodičem (viz níže). Statisticky významná korelace nebyla neprokázána v případě iniciativy a seberegulace hodnocené rodičem a kvality vztahu hodnocené učitelem, mezi seberegulací hodnocenou rodičem a kvalitou vztahu hodnocenou rodičem, nebyla také prokázána souvislost mezi nápadným chováním, jak ho hodnotí rodič a iniciativou, kvalitou vztahu hodnocenou učitelem a celkovou adaptací. Vztah také nebyl prokázán mezi kvalitou vztahu hodnocenou rodičem a nápadným chováním hodnoceným rodičem a učitelem, a také celkovou adaptací.

6.6 Predikce adaptace dítěte v září pomocí zjištěných vlastností osobnosti

Abychom mohli predikovat adaptaci dítěte ve školce v září a v listopadu, rozhodli jsme se provést mnohonásobnou lineární regresi (MLR) s několika nezávislými proměnnými a jednou závislou proměnnou. Jako závislé proměnné jsme postupně použili oba skóry adaptace (v září i v listopadu); jako nezávislé proměnné jednotlivé vlastnosti osobnosti tak, jak je uvedeno dále.

Závislá proměnná: adaptace dítěte v září

Nezávislé proměnné:

- iniciativa hodnocená rodičem v září
- seberegulace hodnocená rodičem v září
- kvalita vztahů hodnocená rodičem v září
- nápadné chování hodnocené rodičem v září
- iniciativa hodnocená učitelem v září
- seberegulace hodnocená učitelem v září
- kvalita vztahů hodnocená učitelem v září
- nápadné chování hodnocené učitelem v září

6.6.1 Vstupní kontrola předpokladů MLR

Byly ověřeny předpoklady pro provedení MLR. Ve vztahu závislé a nezávislých proměnných jsme sledovali linearitu a homoskedasticitu. U všech metrických proměnných zařazených do MLR jsme ověřili normalitu rozdělení.

Linearita

Provedli jsme analýzu bivariačních scatterplotů závislé vs. nezávislých proměnných a ověřovali, zda jsou vztahy mezi proměnnými lineární. Předpoklad linearity byl narušen pouze u proměnných poruchy chování hodnocené rodičem, resp. učitelem v září. Mezi ostatními nezávislými proměnnými a závislou proměnnou existuje lineární vztah.

Homoskedasticita

Další analýza bivariačních scatterplotů závislé vs. nezávislých proměnných sledovala homoskedasticitu proměnných. Výrazná heteroskedasticita ve vztahu se závislou proměnnou byla zjištěna opět u proměnných poruchy chování hodnocené rodičem, resp. učitelem v září. Mezi ostatními proměnnými byly náznaky homoskedasticity.

Normalita

Provedli jsme Shapiro-Wilkův test pro ověření, zda mají proměnné zařazené do mnohonásobné lineární regrese normální rozdělení. Výsledky jsou uvedeny v tab. 9. U většiny proměnných byl výsledek tohoto testu statisticky významný, tyto proměnné tedy nemají zcela normální rozložení. (Viz i krabičkové diagramy těchto proměnných).

	Shapiro-Wilk	
	hodnota	P
Iniciativa T1 rodič	.961	.012
Seberegulace T1 rodič	.968	.039
Kvalita vztahu T1 rodič	.964	.020
Nápadné chování T1 rodič	.953	.004
Iniciativa T1 učitel	.970	.047
Seberegulace T1 učitel	.972	.071
Kvalita vztahu T1 učitel	.952	.004
Nápadné chování T1 učitel	.978	.164
Adaptace T1	.962	.015

Pozn.: Jako kritickou hodnotu p jsme určili $p < 0.05$.

Tab. 9 – Shapiro-Wilkův test normality proměnných zařazených do MLR (adaptace dítěte v září)

6.6.2 Závěr vyplývající z kontroly předpokladů pro MLR

Až na poruchy chování hodnocené rodičem, resp. učitelem v září splňují všechny proměnné předpoklad linearity a homoskedasticity. Protože počet případů na jednu proměnnou vloženou do MLR by neměl klesnout pod 15 a obě proměnné související s hodnocením poruch chování v září vykazují ze všech vlastností osobnosti nejnižší korelaci se závislou proměnnou, rozhodli jsme se tyto proměnné vyloučit.

Předpoklad normálního rozložení byl u řady proměnných také narušen; vysoká statistická významnost se ukázala především u závislé proměnné. Provedli jsme proto transformaci závislé proměnné s cílem zlepšit výslednou multilinearitu. Ačkoli hodnoty Shapiro-Wilkova testu už nedosahovaly úrovně statistické významnosti, multilinearita výsledného modelu byla naopak spíše narušena. K jejímu zlepšení nepřispěla ani transformace některých nezávislých proměnných (iniciativa hodnocená rodičem, resp. učitelem v září). Proto jsme upustili od transformace proměnných a ve výsledném modelu použili netransformované hodnoty závislé i nezávislých proměnných. Pro ověření dopadů narušení normality však budeme sledovat vliv případných odlehklých hodnot na regresní model a další charakteristiky modelu.

6.6.3 Výsledky MLR

Byla zvolena metoda postupného vkládání proměnných („stepwise“). Korelace všech proměnných jsou uvedeny v souhrnné tabulce korelací, tab. 8. Predikční model obsahuje dva ze šesti prediktorů a byl dosažen ve dvou krocích. Byly vyloučeny proměnné iniciativa, seberegulace a kvalita vztahu, vše hodnocené rodičem v září, a kvalita vztahu hodnocená učitelem v září. Vzájemné korelace prediktorů a závislé proměnné jsou uvedeny v tab. 10. Model byl statisticky významný, $F(2, 94) = 50,30$, $p < 0,001$, a vysvětlil zhruba 50% celkového rozptylu ($R^2 = 0,517$, upravené $R^2 = 0,507$).

Proměnná	2	3
1. Adaptace dítěte v září	.676	.651
2. Iniciativa T1 učitel	-	.708
3. Seberegulace T1 učitel		-

Pozn.: Tučně zvýrazněné hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu jsou statisticky významné ($p < 0,05$)

Tab. 10: Přehled korelací prediktorů se závislou proměnnou adaptace dítěte v září

Model	B	SE(b)	Beta	T	p (t)	r^2	sr^2	SK
Konstanta	15.143	3.530		4.290	.000			
Iniciativa T1 učitel	.607	.143	.432	4.254	.000	.676	0.093	0.941
Seberegulace T1 učitel	.509	.150	.345	3.399	.001	.651	0.059	0.906

Pozn.: Závislou proměnnou je adaptace dítěte v září. $R^2 = .517$, uprav. $R^2 = .507$. SE(b) je standardní chyba b. sr^2 je kvadrát semiparciální korelace. SK je strukturní koeficient

Tab. 11 – Výsledky mnohonásobné regresní analýzy pro závislou proměnnou adaptace dítěte v září.

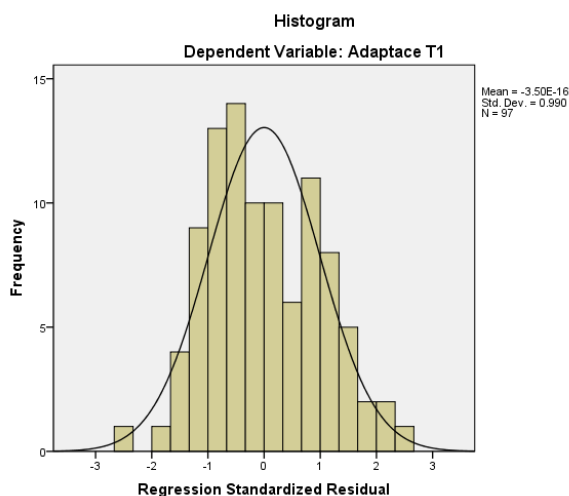
Adaptace dítěte v září je v tomto modelu predikována dvěma vlastnostmi osobnosti – iniciativou a seberegulací, obě z hodnocení učitelem v září. Hrubé a standardizované regresní koeficienty prediktorů spolu s jejich korelacemi s adaptací dítěte v září, kvadráty semiparciálních koeficientů a strukturními koeficienty jsou uvedeny v tab. 11. Vzhledem k vysoké vzájemné korelaci obou prediktorů byla velikost jedinečného rozptylu vysvětleného každým z prediktorů, jak jej reprezentují kvadráty semiparciální korelace, velmi nízká – iniciativa vysvětluje asi 9% rozptylu a seberegulace necelých 6% rozptylu. Inspekce se zohledněním strukturních koeficientů zato ukazuje,

že oba prediktory – iniciativa i seberegulace hodnocené učitelem v září – jsou velmi silnými indikátory adaptace dítěte v září.

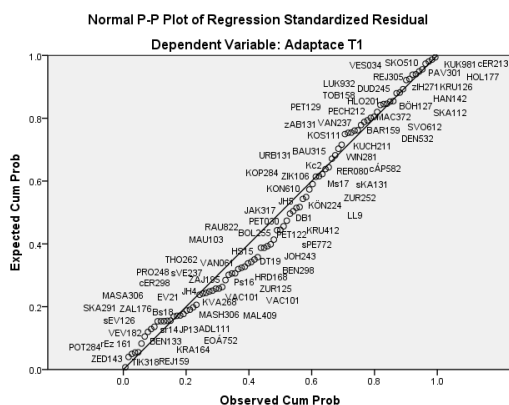
Analýza prediktorů, jak již bylo řečeno, ukazuje vysokou korelaci obou prediktorů, tedy iniciativy i seberegulace hodnocené učitelem v září. To souvisí i se zvýšenou hodnotou VIF (2.007), resp. sníženou hodnotou tolerance (0.498) v modelu. Tyto hodnoty však jsou stále ještě přijatelné.

Následně jsme provedli diagnostiku předpokladů MLR:

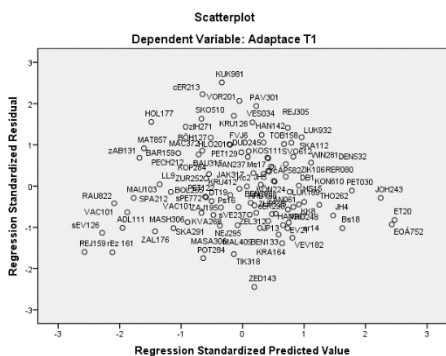
- histogram standardizovaných reziduí ukazuje jen mírné odchylky od normálního rozložení



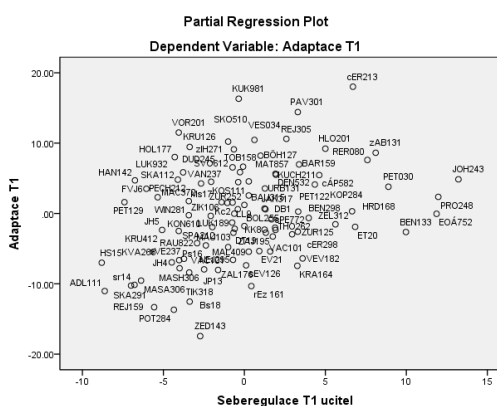
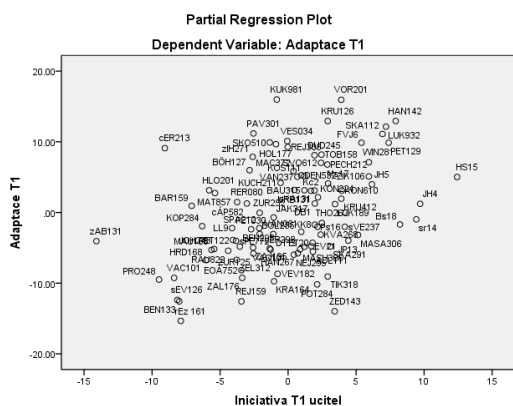
- graf normální pravděpodobnosti sleduje diagonálu s odchylkami kolem střední části přímky, což dosvědčuje horší normalitu rozložení některých prediktorů;



- graf standardizovaných predikovaných hodnot a standardizovaných reziduí má v dolní části mírné odchylky – tím je mírně zpochybněn předpoklad mnohonásobné normality rozložení



- analýza odlehlých hodnot – dle histogramu standardizovaných reziduí i dle výstupů z analýzy ani jedno reziduum nepřekračuje 3SD, výsledný model by tedy neměl být odlehlými hodnotami ovlivněn;
- inspekce parciálních regresních grafů ukazuje normální tvar rozptýlení proměnných bez náznaků nelinearity (zahnutý tvar rozptýlení) nebo heteroskedasticity (trojúhelníkovitý tvar rozptýlení).



Regresní model lze tedy akceptovat s tím, že jeho výsledky je třeba interpretovat opatrně a s ohledem na zhoršenou normalitu prediktorů i mnohonásobnou normalitu.

6.7 Predikce adaptace dítěte v listopadu pomocí zjištěných vlastností osobnosti

Závislá proměnná: adaptace dítěte v listopadu

Nezávislé proměnné:

- iniciativa hodnocená rodičem v září
- seberegulace hodnocená rodičem v září
- kvalita vztahů hodnocená rodičem v září
- nápadné chování hodnocené rodičem v září
- iniciativa hodnocená učitelem v září
- seberegulace hodnocená učitelem v září
- kvalita vztahů hodnocená učitelem v září
- poruchy chování hodnocené učitelem v září

6.7.1 Vstupní kontrola předpokladů MLR

Byly ověřeny předpoklady pro provedení MLR. Ve vztahu závislé a nezávislých proměnných jsme sledovali linearitu a homoskedasticitu. U všech metrických proměnných zařazených do MLR jsme ověřili normalitu rozdělení.

Linearita

Provedli jsme analýzu bivariačních scatterplotů závislé vs. nezávislých proměnných a ověřovali, zda jsou vztahy mezi proměnnými lineární. Předpoklad linearity byl významně narušen u proměnných poruchy chování hodnocené rodičem, resp. učitelem v září; kvalita vztahů hodnocená rodičem, resp. učitelem v září, a seberegulace hodnocená rodičem, resp. učitelem v září.

Homoskedasticita

Další analýza bivariačních scatterplotů závislé vs. nezávislých proměnných sledovala homoskedasticitu proměnných. Výrazná heteroskedasticita ve vztahu se závislou proměnnou byla zjištěna opět u proměnných poruchy chování hodnocené rodičem, resp. učitelem v září. Mezi ostatními proměnnými byly také náznaky heteroskedasticity.

I s ohledem na zjištěnou nelinearitu vztahu mezi závislou a nezávislými proměnnými jsme provedli transformaci proměnných s cílem dosáhnout linearity a homoskedasticity. Vzhledem k mnohočetným narušením homoskedasticity a linearity se nám však nepodařilo dosáhnout jejich napravení tak, aby mohla být provedena mnohonásobná lineární regrese.

Normalita

Provedli jsme Shapiro-Wilkův test pro ověření, zda mají proměnné zařazené do mnohonásobné lineární regrese normální rozdělení. Výsledky jsou uvedeny v tab. 9. U většiny proměnných byl výsledek tohoto testu statisticky významný, tyto proměnné tedy nemají zcela normální rozložení. (Viz i krabičkové diagramy těchto proměnných.).

6.7.2 Závěr vyplývající z kontroly předpokladů pro MLR

Vztahy mezi závislou a nezávislými proměnnými nesplňují předpoklady provedení mnohonásobné lineární regrese. Vyloučení odlehlých hodnot, které se mohou na nonlinearitě a heteroskedasticitě podílet, by vedlo k přílišnému zmenšení souboru dat, a tím i ke snížení validity mnohonásobné lineární regrese. Proto jsme se rozhodli od provedení mnohonásobné lineární regrese ustoupit.

7. Diskuse

V našem výzkumném záměru jsme se pokusili zodpovědět na několik otázek, které se týkají významného přechodového období dítěte, přechodu z primárního sociálního prostředí, kterým je rodina, do prostředí sekundárního, kterým je mateřská škola. Tento přechod v sobě nese bezesporu množství kladů, nutné je však počítat také s některými zápory. Přechodové období, které s sebou přináší změnu sociální role, sociálního statusu, sociálních kontrol, představuje pro dítě velkou zátěž. Přechodové období je vždy spojeno s nutností adaptovat se na nové podmínky. Záleží na tom, nakolik dítě situaci dobře zvládne, jakou učiní zkušenost. Tato zkušenost pro něj může být důležitá pro celý další život. Může situaci zvládnout bez obtíží, s mírnými obtížemi, v krajním případě nemusí k úspěšné adaptaci dojít.

S tím, zda učiní zkušenost pozitivní, nebo negativní, souvisí několik aspektů. Pozitivní adaptace záleží na schopnosti pozitivně se adaptovat, neboli na psychické odolnosti jedince. Zda je, či není jedinec psychicky odolný, závisí jednak na kvalitě vazby s pečující osobou (attachment), jednak zde hraje roli pevnost – hardiness, pocit kontroly, sense of coherence a v neposlední řadě také schopnost autoregulace (seberegulace) jako kompetence, která má za úkol usměrňovat dětskou iniciativu k určitému cíli. Seberegulace se rozvíjí právě v předškolním věku.

Zajímalo nás, zda je rozdíl mezi pozorováním rodiče a učitele na úspěšnost procesu adaptace v září a listopadu. Zjistili jsme, že rodič a učitel hodnotí iniciativu, seberegulaci a kvalitu vztahu v obou časech měření rozdílně, shodují se v hodnocení škály nápadné chování v září a listopadu. Z výsledků je zřejmé, že názor rodiče a učitele na faktory resilience je jiný, oba hodnotitelé se však shodují zjednodušeně řečeno na tom, zda se dítě projevuje negativním způsobem – zda zlobí, či nezlobí (má či nemá přítomny symptomy nápadného chování). Rodič však patrně nedává do souvislosti přítomnost obtíží v chování a schopnost úspěšně se adaptovat (v obou časech měření). Co se týče hodnocení učitele, ukazuje se větší souvislost odhadu behaviorálních projevů. Na tomto místě je však důležité si uvědomit, že objektivita pozorování jak rodičem, tak učitelem, je problematická, neboť jak se potvrzuje, dospělí pohlíží na dítě různým způsobem, upřednostňuje či odmítá jiné aspekty projevujícími se různým chováním (Boyden & Mann, 2005).

Dále jsme zjistili, že kromě toho, že se liší hodnocení vlastností osobnosti v obou měřeních, mění se také náhled učitele na adaptaci. Potvrdil se nám předpoklad, že adaptace v měsíci září je nižší než

v listopadu, což koreluje s obecnými názory různých autorů (Niesel & Griebel, 2005; Haefele & Wolf-Filsingerová, 1993) na délku adaptačního období, která je okolo tří měsíců (dle různých autorů až šest měsíců). Odpovídá tedy faktu, že většina dětí je v období tří měsíců po nástupu do mateřské školy již adaptována na nové prostředí.

Překvapivé bylo, že v případě nápadného chování, které jsme považovali za významný ukazatel obtíží v adaptaci, jelikož se jedná o projevy popsané často jako symptomy adaptačních obtíží (pláč, agrese verbální, fyzická atd.), nebyla prokázána souvislost s mírou úspěšnosti adaptace hodnocené rodičem, a to ani v září, ani v listopadu. Například Bacus (2004) uvádí výše zmíněné projevy jako vztek, agresivita a pláč jako projevy adaptačních obtíží, stejně tak Haefeleová a Wolf-Filsingerová (1993). Výše uvedení autoři také zmiňují rodiče jako ty, kteří nelibě nesou tyto negativní projevy dítěte a děti, které se takto projevují, mají obtíže v adaptaci. Náš výzkum takové předpoklady nepotvrdil. Ukazuje se, že projevy nápadného chování, které by mohly být považované za „zlobení“, nesouvisí s faktem, zda se dítě adaptuje bez problémů na novou situaci. Je možné, že se jedná pouze o temperamentové odlišnosti.

Ukázalo se také, že ačkoli souvislost mezi adaptací a nápadným chováním v případě rodičů nebyla shledána, jinými slovy hodnocení rodiče nám nepředvídá adaptaci (ani během prvního měření v září, ani během druhého měření v listopadu), hodnocení učitelů mateřských škol ano (v obou měřeních). Z výsledků získaných v měsíci září a listopadu můžeme vidět významnou negativní korelaci mezi nápadným chováním hodnoceným učitelem a adaptací. Dalo by se tedy pracovat s předpokladem, že děti, které víc zlobí, pláčou, jsou agresivní, či jinak negativně se projevující, jsou vnímány jako problematické a obtížnější se adaptující na mateřskou školu.

Je možné, že projevy v chování, které na kvalitativní rovině posuzují učitelky mateřských škol, nejsou v prostředí rodiny zcela zřejmé, popřípadě se v rodině neobjeví. Budeme-li brát v úvahu zjištění Nieselové a Griebela (2005), kteří hovoří o třech typech dětí podle převahy temperamentu, je možné, že dítě s pasivním temperamentovým typem, které nevykazuje bouřlivé reakce, považuje rodič mylně za dítě bez obtíží v adaptaci. Zde shledáváme také určitá rizika ohledně možnosti podhodnocování adaptačních obtíží rodičem. Rodič může za problematicky se adaptující dítě považovat pouze dítě, které se negativně navenek projevuje (pláče, vzteká se, nadává). Jak ukazují data získaná ve výzkumu, názory rodiče a učitele se jednak liší, jednak ty, které lze považovat za důležitější z hlediska predikce, jsou názory učitele.

Je třeba brát v úvahu fakt, že pozorovací arch, kvalitativně posuzující projevy dítěte, má k dispozici a hodnotí pouze pedagog, nikoli však rodič, který není ve třídě během dne přítomen. Dítě se zcela

pravděpodobně projevuje jiným chováním doma, jinak v prostředí mateřské školy. Mateřská škola působí na dítě v oblastech tělesného, citového a rozumového rozvoje, mezilidských vztahů a v osvojování si hodnot a základních pravidel chování (Horká & Syslová, 2011), dítě je schopné tato pravidla většinou dodržovat, nezatíženo rodinnou historií a vztahem k pečující osobě.

Učitel je zde jednak vnímán jako expert, mající zkušenosti a znalosti v oboru a jednak jako ten, který je s to posoudit dítě jako individuum a porovnat jeho chování se skupinou. Zde docházíme ke shodě s autory Ladd a Price (1987), kteří zjistili, že děti, které byly v předškolním věku označeny jako agresivní, vzbuzovaly negativní emoce nejen u druhých dětí (byly méně oblíbené), ale také hostilně-agresivní reakce učitelek v mateřské škole. Můžeme tedy vyslovit předpoklad, že náročné chování dítěte se lépe projeví ve skupině a jelikož narušuje vztahy jak s druhými dětmi, tak s učitelem, hodnotí učitel tento aspekt jako významný bod související s úspěšností adaptace a rodič nikoli.

Nemůžeme tvrdit, že učitel, který je schopen lépe odhadnout průběh adaptace v mateřské škole, zná lépe veškeré projevy dítěte. Je však odborníkem, který dokáže bezesporu v souladu se svými zkušenosti lépe situaci odhadnout.

Přestože co se týče proměnné poruchy chování, nejsou rodiče a učitelé ve shodě, obě tyto proměnné mají nejnižší korelaci se závislou proměnou, kterou je adaptace. Průběh adaptace nám tedy nebudou s největší pravděpodobností predikovat. Toto zjištění je zajímavé vzhledem k faktu, že některé výzkumy psychické odolnosti (např. Garnezy, 1991) uvádějí nízkou úroveň agresivity jako protektivní faktor psychické odolnosti.

Zde narážíme na limity našeho výzkumu a na limity výzkumů podobných obecně. Není zcela dobře možné najít jiný způsob, jakým by bylo možné zkoumat psychickou odolnost dítěte předškolního věku, než přes osoby jemu blízké - rodič, pečovatel. Tyto osoby však musí do posuzování dětí projikovat také sebe, své názory, obavy a myšlenky.

Jak upozorňují Boyden a Mann (2003), ve studiích zkoumajících dětskou resilienci jsou nezdědka skutečnými respondenty výzkumu dospělé osoby (rodiče, učitelé), které mají ke zkoumaným dětem blízko, a které musí pozorovat vnější projevy chování, bez skutečné možnosti náhledu na vnitřní prožívání dítěte. Chybí studie, která by se pokusila postihnout dětské vnímání a prožívání nepříznivých situací. Ukazuje se, se vnímání rizika a nepřízně se u dětí a dospělých odlišuje.

Co se týče sociálních kontrol, jedná se o přijímání norem společensky žádoucího chování. Tento proces je postupný. V útlém dětství je dítěti dovoleno více méně vše. Později je podrobováno

sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo normám dané společnosti. V našem prostředí k tomu dochází spíše pozvolna, zpravidla během třetího roku věku a pak po celou dobu předškolního období. Sociální kontrolu lze usouvztažňovat se schopností seberegulace a jejím rozvojem, který akceleruje také v předškolním věku (Langmeier & Krejčířová, 1998). Okolo tří let věku dítěte se sebekontrola internalizuje. Ukazuje se, že na zvnitřnění sociálních kontrol neboli svědomí, mají klíčový podíl rodiče a kvalita jejich interakce s dítětem (Šulová, 2004). V našem výzkumu se ukázalo, že právě seberegulace je jedním ze dvou prediktorů úspěšné adaptace, a to z dat získaných v měsíci září z pohledu učitele.

Jak jsme zmínili, úspěšnost seberegulace je dána kvalitou interakce dítěte a rodiče. Sroufe, Egeland a Kreutzerová (1990), Kořátková (2008) či Seven (2010) hovoří o souvislosti úspěšnosti adaptace a vztahu, který si dítě vytvořilo k primární pečující osobě (zejména matce) a později k vrstevníkům. V našem výzkumu se tento vztah jako klíčový prediktor úspěšnosti adaptace nepotvrdil. V měsíci září na základě MLR byla jako prediktor úspěšné adaptace určena výše zmíněná seberegulace a iniciativa (viz níže), v listopadu můžeme usuzovat z korelací, které ukazují, že u pozorování rodiče mezi kvalitou vztahu a schopností úspěšně se adaptovat statisticky významná korelace prokázána nebyla.

V souvislosti se schopností seberegulace jsme došli k zajímavému zjištění. Podle předpokladu, že tato funkce nám napomáhá regulovat emoce, by bylo možné předpokládat, že tato škála bude negativně korelovat s nápadným chováním (čím větší seberegulace, tím menší skóre ve škále poruch chování bude zaznamenán). Tento předpoklad se nám však nepodařilo potvrdit, a to z pohledu rodiče v září, kdy nebyla prokázána korelace mezi poruchami chování a seberegulací.

Druhým prediktorem úspěšné adaptace v září se ukázala být iniciativa, také hodnocená učitelem. Zde se ukazuje vztah s hlavními charakteristikami předškolního věku tak, jak je hodnotí Erikson (2012). Podle tohoto autora je celé období předškolního věku charakterizováno konfliktem mezi iniciativou a pocitem viny. Ve třetím až pátém roce života je úkolem dítěte ustavit si základní postoj v oblasti zodpovědnosti za své činy.

Potvrzení vlastní iniciativy jako dobré, nebo naopak vyvolávání pocitů viny za to, co činí, probíhá ve vztahovém společenství celé vlastní rodiny nebo skupiny ji nahrazující (Erikson, 2012). Problém se také může týkat vzájemné regulace. Tam, kde dítě, které je připravené ovládat samo sebe, může postupně rozvíjet pocit rodičovské zodpovědnosti, kde může získat vhled do institucí, funkcí a rolí, které účasti na jeho zodpovědnosti odpovídají, najde potěšení v ovládnání nářadí a zbraní a manipulaci s významovými hračkami, ale také v starání se o mladší děti. V našem výzkumném

záměru se potvrdilo, že iniciativita dítěte napomáhá jeho dobré adaptaci a je možné říci, že čím je dítě iniciativnější, tím má větší schopnost adaptace.

Z vývojového hlediska je možné objektivně adaptaci posuzovat podle úspěšnosti plnění vývojových úkolů, které jsou v dané kultuře zakotveny na bázi historických zkušeností jako takové, které má jedinec zvládnout (Paulík, 2010). Potvrzení vlastní iniciativy je jedním z těchto vývojových úkolů, které je zapotřebí zvládnout. Děti, které jsou iniciativní, často organizují aktivity s druhými dětmi, řeší obtíže samostatně a úspěšně, jsou odpovědné, sebevědomé, mají rády výzvy.

Předškolní období, jak jsme výše naznačili, je označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita a jejím důsledkem sebeprosazení. Základním úkolem je tuto aktivitu rozvíjet a regulovat. S těmito závěry přichází také náš výzkumný záměr, ve kterém bylo zjištěno, že právě iniciativa a seberegulace jsou klíčové vlastnosti osobnosti, které určují úspěšnost procesu adaptace. Obě tyto osobnostní vlastnosti pochází z modelu adaptace pro září a vychází z hodnocení učitelem. S tímto zjištěním souvisí také další závěr, který ukázal, že schopnost adaptovat se na nové podmínky je v září nižší, než v listopadu.

Co se týče dat získaných v listopadu, nebylo možné spolehlivě určit prediktory úspěšné adaptace, neboť by nebyla zajištěna dostatečná validita. Můžeme pouze s opatrností interpretovat data získaná korelací. Tato data více méně potvrzují námi zjištěné skutečnosti vyplývající z adaptačního modelu v září. Byla tedy zjištěna souvislost mezi mírou iniciativy a seberegulace a schopností adaptovat se na nové podmínky jak z pohledu rodiče, tak učitele.

Pro odhad úspěšnosti adaptace na mateřskou školu se jinými slovy jeví jako důležitější pohled učitele, který již během měsíce září může pomocí kvalitativního a kvantitativního zhodnocení projevů iniciativy a seberegulace odhadnout, jak bude adaptace dítěte probíhat, popřípadě podniknout intervenční kroky k jejich posílení.

Učitel může hodnotit například, jak je dítě samostatné, nakolik je společenské, jak dokáže zvládat neúspěch či jakou má důvěru ve své schopnosti, zda zkouší nové věci, je trpělivé či spolupracující. Přestože se jedná pouze o stručný přehled způsobů, kterými je možné iniciativu a seberegulaci hodnotit, je možné udělat si představu o tom, které projevy chování dítěte je zapotřebí sledovat a přikládat jim větší důležitost.

8. Závěr

V rámci našeho výzkumného záměru jsme se pokusili odpovědět na několik otázek. Zajímalo nás, jaké námi zvolené klíčové vlastnosti osobnosti vstupují do procesu adaptace a zda lze predikovat pomocí těchto vlastností úspěšnost adaptace.

Dále nás zajímalo, zda se liší pohled rodiče a učitele při sledování klíčových vlastností osobnosti, které zajišťují úspěšnou adaptaci. Pozornost obracíme také ke způsobu, jakým přistupuje učitel k hodnocení adaptace a jaké pozoruje změny v průběhu adaptace dětí na mateřskou školu v září a v listopadu. Hodnocení adaptace dítěte učitelem nám pomáhá zjistit námi vytvořený pozorovací arch, jak jsme jej popsali výše v metodologické části.

Protektivní faktory dítěte ve vztahu k psychické odolnosti dítěte jsme zmapovali pomocí dotazníku DECA-P2. Tyto protektivní faktory považujeme, jak bylo výše řečeno, za klíčové vlastnosti osobnosti umožňující dobrou adaptaci.

Psychicky odolné dítě je pro naše potřeby takové, které zvládne adaptaci dobře, je schopné se přizpůsobit prostředí. Předpokládali jsme, že protektivní faktory – takové, které umožňují pozitivně se adaptovat na mateřskou školu, jsou iniciativa dítěte měřící samostatnost dítěte a schopnost dosáhnout aktivně uspokojení svých potřeb, seberegulace dítěte posuzující schopnost dítěte vyjádřit emoce a zvládat chování zdravým způsobem a attachment/vztahy, ukazující na schopnost dítěte podporovat a udržovat vzájemné vztahy s druhými dětmi a významnými dospělými. Iniciativu, seberegulaci a kvalitu vztahu považujeme za klíčové vlastnosti osobnosti.

Pomocí dotazníku DECA-P2 mapujeme také tzv. poruchy chování, jehož vysoký skóre ukazuje na obtíže s agresí, pozorností, obtížemi v navazování uspokojivých sociálních interakcí s druhými. Předpokládáme, že dítě, které vysoce skóruje v této položce, bude mít s největší pravděpodobností obtíže v adaptaci. Tato škála není zahrnuta do výzkumných hypotéz, neboť není faktorem, který napomáhá adaptaci do mateřské školy, ale spíše ji znesnadňuje. Přesto jej v našem výzkumu bereme v úvahu a dáváme do souvislosti s ostatními škálami dotazníku (iniciativa, seberegulace, kvalita vztahu) a také s celkovou adaptací, v obou časech měření.

Pro potřeby našeho výzkumu byly stanoveny hypotézy, týkající se jednak otázky rozdílu hodnocení klíčových vlastností osobnosti rodičem a učitelem, a to jak v září, tak v listopadu, jednak se pokoušíme prokázat souvislost mezi resilienčními faktory měřenými škálou DECA-P2 a schopností adaptovat se na nové podmínky hodnocené rodičem a učitelem, také v obou časech měření.

U všech výše zmíněných hypotéz byla prokázána statisticky významná korelace, zjistili jsme, že souvislost mezi schopností adaptace v září a námi určenými klíčovými vlastnostmi osobnosti hodnocenými učitelem a rodičem existuje. Co se týče škály nápadné chování, ukázalo se, že mezi schopností adaptace na prostředí v září a touto škálou nebyla prokázána statisticky významná korelace. Dále nebyla prokázána statisticky významná korelace ani mezi nápadným chováním hodnocenými rodičem a seberegulací hodnocené rodičem. Nebyla také prokázána souvislost mezi nápadným chováním hodnocenými rodičem a iniciativou, seberegulací a kvalitou vztahu, jak je hodnotí učitel, ani mezi nápadným chováním, jak je hodnotí učitel a iniciativou, seberegulací a kvalitou vztahu, jak je hodnotí rodič. Statisticky významná korelace byla prokázána mezi klíčovými vlastnostmi osobnosti hodnocenými učitelem a nápadným chováním hodnocenými učitelem, dále mezi nápadným chováním hodnocenými rodičem a iniciativou a kvalitou vztahu, obojí hodnoceno rodičem. Dále bylo zjištěno, že statisticky významné korelace existují mezi iniciativou, seberegulací a kvalitou vztahu navzájem, jak z pohledu rodiče, tak z pohledu učitele.

Pomocí multilienární regrese jsme se pokusili stanovit prediktivní model adaptace pomocí výše uvedených resilienčních faktorů. Co se týče predikce schopnosti dobře se adaptovat na nové podmínky pomocí zjištěných vlastností osobnosti v září, bylo zjištěno, že vlastnostmi, které nám pomohou dobře odhadnout úspěšnost adaptace dětí na mateřskou školu, jsou iniciativa a seberegulace, obě hodnocené učitelem v září. Tato zjištění nám odpovídají na otázku, kterou jsme si na počátku výzkumu kladli. Nacházíme zde také odpověď na otázku, jakou mírou do procesu adaptace vstupuje autoregulace jedince a jak jej ovlivňuje. Můžeme říci, že autoregulace je pro proces úspěšné adaptace jedním z klíčových aspektů.

Model mnohonásobné lineární regrese jsme použili také pro stanovení predikce adaptace dítěte v listopadu. Bylo zjištěno, že data nespĺňují podmínky pro analýzu, nebylo by možné zachovat validitu, z toho důvodu jsme od MLR pro měsíc listopad upustili. Funkční model existuje pouze pro měsíc září. Co se týče predikce adaptace dítěte na mateřskou školku v měsíci listopadu, je možné o ní s rezervou hovořit na základě korelací adaptace s jednotlivými vlastnostmi osobnosti, jak jsme uváděli v textu výše.

Dále jsme chtěli znát odpověď na otázku, zda se liší názor rodičů a učitelů při posuzování klíčových vlastností. Ze získaných výsledků je zřejmé, že v měsíci září dávají do vztahu se schopností se adaptovat shodně rodiče a učitelé všechny tři vlastnosti osobnosti – iniciativu, seberegulaci i kvalitu vztahu. V listopadu shledává souvislost mezi úspěšnou adaptací a výše uvedenými vlastnostmi osobnosti učitel, rodič vyhodnocuje jako klíčové vlastnosti pouze iniciativu a seberegulaci.

Obecně by se dalo říci, že rodiče a učitelé docházejí ve většině položek ke shodě. Názor rodičů a učitelů se liší jak v měsíci září, tak v měsíci listopadu na schopnost adaptovat se na nové podmínky a její vztah k nápadnému chování. V září ani v listopadu nebyla prokázána statisticky významná korelace mezi nápadným chováním hodnoceným rodičem a adaptací, kdežto v hodnocení učitelem statisticky významná korelace v obou případech prokázána byla. Bylo také zjištěno, že hodnocení nápadného chování učitelem a rodičem se v září a listopadu neliší, zde dochází oba hodnotitelé ke shodě.

Informace, které se nám podařilo během výzkumného šetření získat, mohou být inspirující pro pedagogy mateřských škol, pro něž je téma adaptace aktuální minimálně během celého prvního pololetí školního roku. Předpokládáme, že výsledky budou použitelné pro pedagogy mateřských škol zejména v tom smyslu, že budou schopni lépe odhadnout možný průběh adaptace podle chování dítěte a jeho osobnosti a budou lépe vědět, které oblasti osobnosti mají podporovat, jakými způsoby psychickou odolnost zvyšovat a tím celý proces adaptace ulehčit. Plánujeme do budoucna také částečně převést původní program pro zvyšování psychické odolnosti na naše podmínky a aplikovat jej v mateřských školách.

9. Použitá literatura

- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama
- Andrašší, M. (2012). *Adaptace tříletých dětí v mateřské škole očima jejich maminek*. Nепublikovaná magisterská diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta - Masarykova univerzita
- Antonovsky, A. (1985). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass
- Atkinson, R. L. (1995). *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*, 4, pp. 71-81. San Diego: Academic Press
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Baštecká, B. & Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál
- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2008). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press
- Behavior Tips: Self-Regulation in Toddlers and Preschoolers (2009). *Early Intervention Support.com* [online].© Retrieved April 9, 2014 from <http://www.earlyinterventionsupport.com/parentingtips/behavior/self-regulation.aspx>
- Benda, J. (2007). Všímovost v psychologickém výzkumu a v klinické praxi. *Československá psychologie*, 51(2), pp. 129-141
- Blatný, M. & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov: SCAN
- Block, J., Funder, D.C. & Letzring, T. D. (2004). Ego – control and ego – resiliency. *Journal of Research in Personality*. Retrieved May 15, 2014 from www.sciencedirect.com

- Bočanová, K. (2012). Adaptace bez slziček. *Informatorium* 3 (8)
- Bowlby, J. (1979) *The making and breaking of affectional bonds*. London: Routledge
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál
- Bourdieu, P. (2008). *Properties of Social Rituals*. Retrieved October 8, 2013 from 1.blogspot.cz/2008/06/properties-of-social-rituals.html
- Boyden, J. & Mann, G. (2005) Children's risk, resilience, and coping in extreme situations. In: Ungar, M. (ed.), *Handbook for working with children and youth*. Thousand Oaks: Sage
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. *Transition in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. RoutledgeFalmer: London
- Břicháček, V. (2003). Člověk si potřebuje vyzkoušet své síly. *Psychologie dnes*, 9 (3), pp. 12-13
- Buchtová, V. (2014). *Projevy agrese dětí v procesu adaptace na kolektiv mateřské školy*. Nepublikovaná magisterská diplomová práce. Retrieved June 6, 2015 from http://is.muni.cz/th/104448/pdf_b_b1/BP_Buchtova.pdf
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2005). *I Compagni. Understanding Children's Transition from Preeschool to Elementary school*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV
- Damasio, A. R. (2004). *Hledání Spinozy: radost, strast a citový mozek*. Praha: Dybbuk
- Damon, W. (1983). *Social and Personality Development*, New York: Norton and Comp.
- Davidson, J. R. T., Payne, V. M., Connor, K. M., Foa, E. B., Rothbaum, B. O. & Hertzberg, M. A. (2005). Trauma, resilience, and saliostasis: Effects of treatment in post-traumatic stress disorder. *International Clinical Psychopharmacology*, 20, pp.43–48
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press

- Desrochers, S. & Sargent, L. (2003). *Boundary/Border Theory and Work-Family Integration, A Sloan Work and Family Encyclopedia Entry*. Chestnut Hill, MA: Boston College
- Dunlop, A.W. & Fabian, H. (2007). *Informing Transitions in the Early Years*. London: Open University Press
- Dvořáková, H. (2011). Adaptace na školku? Každé dítě to zvládá jinak. *Rodina a škola* 9, pp. 20-21
- Erikson, E. H. (2012). *Childhood and Society*. New York: W. W.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál
- Freudová, A. (2006). *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál
- Fryba, M. (1996). *Psychologie zvládání života - Aplikace metody abhidhamma*. Brno: Masarykova univerzita
- Geist, B. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Vodňák
- Haefele, B. & Wolf-Filsinger, M. (1993). *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the Literature on “At-Risk” and Resilient Children and Young People. *Australian Journal of Teacher Education* 36 (2), pp. 16-29. Retrieved May 7, 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920018.pdf>
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- Helus, Z. & Pavelková, I. (1992). Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika* 42 (2), pp. 197-208
- Hoskovcová S. (2004). *Vnímaná osobní účinnost dětí předškolního věku*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova
- Hoskovcová S. (2004). Odolnost dítěte vůči stresu. In Šulová, L. (Ed.), *Problémové dítě a hra*. Praha: Raab
- Horká H. & Syslová Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita
- Hoskovcová, S. (2000). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing

- Hošek, V. (2001). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum
- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Praha: Portál
- Jandourek, J. (2001). *Úvod do sociologie*. Brno: Barrister & Principal
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie* 1 (5)
- Jeřábek, H. (1992). *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Carolinum
- Jeřábková, B. (1993): Mateřská škola jako životní prostor. Brno: Masarykova univerzita
- Jirásek, J., Vančurová E. & Havlínová, M. (1990). *Hrajeme si doopravdy*. Praha: Avicenum
- Kagan, J. (2001): The Need for New Constructs. *Psychological Integrity* 2, pp. 84-103
- Kagan, S. L. & Neuman, M. J (1998). Lessons from free decades of transition research. *The Elementary School Journal* 98 (4), pp. 365-379
- Kalafutová, L. (2009). *Proces adaptace dětí v mateřské škole z pohledu pedagogů a rodičů*. Nепublikovaná bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita
- Kebza, V. & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie* 52 (1), pp. 1-19
- Kindl, D. (2004). *Socializace osobnosti a sociální učení[online]*. Retrieved April 4, 2014 from <http://full.nkp.cz/nkkr/kindl/socialni-uceni.html>
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events and health: An Inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology* 37, pp. 1-11
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing
- Kraft-Sayre, M.E. & Pianta, R.C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, & Schools*. National Center for Early Development & Learning: Washington DC
- Kraus, B. & Poláčková, V. *Člověk - prostředí - výchova k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido

- Krejčířová, D. & Langmeier, J.(1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada
- Křivohlavý, J. (1991). Nezdolnost typu hardiness. *Československá psychologie XXXV* (1), pp. 59-65
- Křivohlavý,J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál
- Kulíšek, P.(2000). Problémy teorie raného citového přilnutí (attachment). *Československá psychologie 44*, pp. 404 – 423
- Ladd, G.W. & Price, J.M. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development* (58), pp.1168-1189
- Lam, M. S. & Pollard,A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years: An International Research Journal* 26 (2)
- Laverick, D. M. & Jalongo, M. R. (2011). *Transitions to Early Care and Education. International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children*. New York: Springer Science
- LeBuffe, P. & Naglieri, J. A. (2012). *Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers, Second Edition, User's Guide and Technical Manual*. New York: Kaplan Early Learning Company
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In Cicchetti, D., Cohen,D.J. (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation 3* (second edition). New York: Wiley
- Maddi, S. R. (2002). The story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research, and Practice [Electronic version]. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54 (3), pp. 173-185
- Maddux, J.E. & Volkmann, J. (2010). Self-Efficacy, *Handbook of Personality and Self-Regulation*. UK: Blackwell Publishing
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál

- Masten, A.S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B.Lahey, & A.Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum Press
- Masten, A.S. & Obradovič, J. (2006). *Competence and Resilience in Development*. Minneapolis, Minnesota: Institute of Child Development, University of Minnesota, Twin Cities
- Masten, S.A., Herbers, J.E. & Cutuli, J.J. (2008). *Promoting Competence and Resilience in the School Context*, Professional School Counseling. Retrieved March 26, 2014 from <http://moodwatchers.com/wp/wp-content/uploads/2012/07/Promoting-competenceresilience-in-the-school-context.pdf>
- Matějček, Z. & Dytrych, Z. (1998). Riziko a resilience. *Československá psychologie* 42, pp. 97-105
- Matějček, Z.(1994). *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál
- Matějček, Z. (1999). *Co, kdy a jak je výchově dětí*. Praha: Portál
- Medved'ová, L. (1995). Úzkostnost jako moderátor zvládnání stresu u dětí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 30, pp. 68-82
- Michalčáková ,R. (2007). *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Barrister & Principal
- Mikšík, O. (2002). *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum
- Míček, L. (1988). *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- Murphy, R. F. (2006). *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Slon
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia
- Newman, T. (2002). *Promoting resilience: A review of effective strategies for child care services*. Exter: University of Exter
- Niesel, R. & Griebel, W. (1997, September). From Family to Kindergarten: A Common Experience in a Transition Perspective. 7th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Munich, Germany. Retrieved June, 25, 2013 from <https://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/griebelniesel3.pdf>

- Niesel, R. & Griebel, W. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál
- Oldfield, D. (1987). *The Journey: A Creative Approach to the Necessary Crises of Adolescence*. Washington D.C.: Foundation for Contemporary Mental Health
- Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Daha
- Pastorelli; C., Caprara G.V., Barbaranelli C. & Bandura, A. (2001, May). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment(c)* 17 (2), pp. 87-97
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing
- Perry, B., Dockett, B. & Howard, P. (2000). Starting school: issues for children, parents and teachers. *Journal of Australian Research in Early Childhood education*, 7(1), pp. 41-53. Retrieved November 15, 2013 from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003324.htm> 15.10.2013
- Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: SPN
- Pichaud, C. & Thareauová, I. (1998). *Soužití se staršími lidmi – praktické informace pro ty, kdo doma pečují o staré lidi, i pro sociální a zdravotní pracovníky*. Praha: Portál
- Plichotová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychologie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média
- Průcha, J., Mareš, J. & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004). Praha: Výzkumný ústav pedagogický
- Ruble, D., Eisenberg, R. & Higgins, E. (1994). *Developmental Changes in Achievement Evaluation: Motivational Implications of Self - Other Differences*. *Child Development* 65, pp. 1095-1110
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry* 57, pp. 316-331

- Rydell A. M. (2003). Emotionality, Emotion Regulation and Adaptation among 5 from 8 – year – old Children. *Child Development* 3, pp. 30-47
- Říčan, P. (1990). *Cesta životem*. Praha: Pyramida
- Sekot, A. (2006). *Sociologie v kostce*. Brno: Paido
- Schmidt-Denter, U. (1985). *Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung*. In H. Nickel (Ed.). *Sozialisation im Vorschulalter. Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung*, pp. 47-68
- Schwarzer, R.: Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 1994, s.105-123
- Sillamy, M. (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Seven,S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social behavior and personality*, 38(3), pp. 347-356
- Smékal, V. (2002). *Vývoj osobnosti dítěte*. In: Smékal, V. & Macek,P. (Eds.): *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister and Principal
- Sroufe, A. I., Egeland, B. & Kreutzer, T. (1990). *The Fate of Early Experience Following Developmental Change: Longitudinal Approaches to Individual Adaptation in Childhood*. *Child Development* 61, pp.1363-1373
- Sroufe, L.A., Carlson, E.A., Levy, A.K. & Egeland,B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology* 11, pp.1-13
- Stephenson, B. (2012). *Co dělá z chlapců muže*. Praha: DharmaGaia
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál
- Stipek, D., Roberts, T. & Sanborn, M. (1984). Preschool age children's performance expectations for themselves and another child as afunction of the incentive value of success and the salience of past performance. *Child Development*, 55, pp. 351-354.
- Strakatá, M. (2007-2008). Adaptace dětí v mateřské škole. *Učitelské listy* 3, pp. 14-15

- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál
- Šulová, L. & Zaouche-Gaudron, Ch. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Grada Publishing: Praha
- Šolcová, I. (1995). *Manuál k administraci a vyhodnocení dotazníku Personal Views Survey*. Nepublikovaná verze. Praha
- Šolcová, I. & Kebza, V. (1996). Rozdíly v úrovni a struktuře osobnostní odolnosti („Hardiness“) u vzorku americké a české populace. *Československá psychologie*, 40 (6), pp. 480-487
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The Development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2–3, Serial 240)
- Tirosh, D., Tsamir, P. & Tabach, M. (2012). *Preschool children's performance and self-efficacy on mathematical and non-mathematical tasks*. Retrieved March 24, 2014 from http://cermat.org/poem2012/main/proceedings_files/Tabach-POEM2012.pdf
- Vágnerová, M. (1996). *Poruchy adaptace*. Liberec: Technická univerzita
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál
- Vágnerová, M. (2005). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál
- Van Gennep, A. (1997). *Přechodové rituály*. Praha: NLN
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008, May). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working Paper No.48. The Hague, The Netherlands: Brand van Leer Foundation
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál
- Vymětal, J. (1979). *Úzkostné děti a jejich výchova*. Praha: SPN

- Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál
- Werner, E. E. (1996, March). *Fostering resiliency in kids: Overcoming adversity*. Proceedings of Seminar of Consortium of Social Science Associations, Ithaca
- Werner, E. E. (200). Protective Factors and Individual Resilience. In Shonkoff & S. J. Meisels, (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. pp. 115-132
- Werner, E. E. & Smith, R.S. (1992) *Overcoming the Odds? High risk children to midlife: Risk, resilience, and recovery*. New York: Cornell University Press
- West, D.J. & Farrington, D.P. (1973). *Who becomes delinquent?* London: Heinemann
- Woolfson, R. C. (2004). *Bystré dítě – předškolák*. Praha: Ottovo nakladatelství
- Žižlavský, M. (2004). *Metodologie výzkumu v sociální politice a v sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita

10. Přílohy

Dítě v posledních třech týdnech projevovalo následující chování:

Hodnoťte, v kolika dnech za sledované období se chování vyskytlo:

	0	1 – 3x	4 – 10x	11x až každý den
Dítě projevuje nechuť vejít do třídy.				
Hrálo si o samotě				
Ke hře vyzývalo dospělou osobu.				
Dítě se neochotně účastnilo společných aktivit.				
Dítě rušilo ostatní děti během společných aktivit nežádoucím chováním				
Dítě nerespektovalo stanovená pravidla				
Plakalo více než půl hodiny bez možnosti rozptýlení dospělým /druhými dětmi				
Podílí se na uklidu hraček				
Zvládá samostatně hygienu – umyje si ruce, dojde na záchod.				
Samostatně se nají a uklidí nádobi				
Samostatně se oblékne a svlékne				

Projevy negativních emocí	Projevuje neg. emoce okamžitě v plné síle	snaží se emoce tlumit	snaží se s emocemi zacházet jinak (rozptýlit se, vybit emoci neškodným způsobem)	nejdou patrné výrazné výkyvy nálady
Hovor s učitelkou	Odmítá reagovat na učitelku	stydí se reagovat na učitelku	jednoslovné odpovědi	aktivní rozhovor
Hovory s ostatními dětmi	Nejeví zájem	jeví zájem, ale ostýchá se	jednoslovné výroky	hovoří s dětmi
Vyprávění zážitků	Odmítá vyprávět	rádo by, ale stydí se	krátké heslovité odpovědi	Vypráví
Vyjádření přání	Čeká pasivně, až někdo přání pozná	projevuje se neverbálně tak, že lze přání poznat	vyjadřuje přání slovně nepřímě	vyjadřuje přání přímo
Hra s ostatními dětmi	Nejeví zájem	pozoruje	pozoruje a pak se zapojí	hraje si s ostatními
Prosazení vlastního zájmu	Je pasivní	ozve se, ale neprosadí se	prosazuje se silou (agresivně)	prosazuje se přirozeně
Společné aktivity řízené učitelkou	Nejeví zájem	pozoruje	pozoruje a pak se zapojí	pracuje s ostatními
Přitahuje na sebe pozornost	zlobením	aktivně si o pozornost říká	nosí dárky	jiné: